

# *Dossiers*

F e m i n i s t e s



Arte, educación y género



# *Dossiers Feministes 19*

## **Arte, educación y género**

Institut Universitari d'Estudis Feministes i de Gènere Purificación Escibano

Universitat Jaume I

**Dossiers Feministes** és una publicació bianual que apareix en forma de monogràfic.

NOTA: Adjuntem al final de cada número les normes de redacció per a l'enviament dels treballs i de les obres originals.

**Edició del monogràfic a càrrec de:** Paloma Palau Pellicer. Universitat Jaume I.

**Directora:** Dora Sales Salvador (Universitat Jaume I).

**Secretària:** Rosa Monlleó Peris (Universitat Jaume I).

**Comité de Redacció:** Isabel Asensio Andrés (*Artista*); Laia Climent i Raga (*Universitat Jaume I*); Josemi Lorenzo Arribas (*Universidad Complutense de Madrid*); Miren Llona González (*Euskal Herriko Unibertsitatea*); Llum Sanfeliu Gimeno (*Universitat de València*); Olga Salido Cortés (*Universidad Complutense de Madrid*); Ingrid Vendrell Ferran (*Freie Universität Berlin*).

**Consell Assessor:** Ana Aguado Higón (*Universitat de València*); Capitolina Díaz Martínez (*Universitat de València*); Rosa de Diego Martínez (*Euskal Herriko Unibertsitatea*); Mónica Moreno Seco (*Universitat de Alacant*); Roberta Quance (*The Queen's University of Belfast*); Meri Torras Francés (*Universitat Autònoma de Barcelona*).

**Redacció:** Dossiers feministes. Institut Universitari d'Estudis Feministes i de Gènere Purificación Escibano. Universitat Jaume I de Castelló. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Despatx: HC2S29DL. Avgda. Sos Baynat, s/n. 12071 – Castelló de la Plana.

Telèfon: +34 964 729 971. E-mail: if@uji.es. Pàgina web: www.if.uji.es.

**Imatge de portada:** Paloma Palau Pellicer. Fotografia de la Instalación *Objetos, hilos y otras tramas, 2013*.

Edición subvencionada por la Generalitat Valenciana en la convocatoria de *Ayudas para la organización y difusión de congresos, jornadas y reuniones científicas, tecnológicas, humanísticas o artísticas de carácter internacional (AORG 2014)*

**Dossiers Feministes** no s'identifica necessàriament amb els continguts dels articles firmats.

**Dossiers Feministes** es troba indexada en la base de dades de l'ISOC del CINDOC i en el LATINDEX.

**Disseny i maquetació:** Drip studios s.l.

**Publicacions de la Universitat Jaume I**

Realització: Drip studios s.l.

Impressió: Algrafic S.L.

Dip. legal: CS-55-2011

ISSN: 1139-1219

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT JAUME I. Dades catalogràfiques

**DOSSIERS feministes.** -19-. -Castelló: Institut Universitari d'Estudis Feministes i de Gènere Purificación Escibano: Publicacions de la Universitat Jaume I.  
Bianual  
ISSN 1139-1219

1. Feminisme - Revistes. I. Universitat Jaume I (Castelló). Institut Universitari d'Estudis Feministes i de Gènere Purificación Escibano, ed. II. Universitat Jaume I (Castelló). Publicacions de la Universitat Jaume I, ed. 296(05)

## ÍNDICE / TABLE OF CONTENTS

Argumentos y contextos:

Argumentos

**Paloma Palau Pellicer**

Reflexiones en torno al arte, la educación y el género

*Reflections on art, education and gender* ..... 7

Contextos

**Irene Ballester Buigues**

Invisibilidades rotas: el festival miradas de mujeres, un antes y un después

*Broken invisibilities: the miradas de mujeres festival, a before and an after* ..... 25

**Marián López Fernández-Cao**

Aplicando metodologías feministas para analizar la creación: propuestas en educación artística desde la experiencia de las mujeres.

*Applying feminist methodologies to analyse creation: Proposals in art education based on women's experience*..... 31

**Itziar Pascual Ortíz**

Personajes femeninos en el teatro para la infancia y la juventud: una experiencia

*Female characters in theatre for children and young people: an experience*..... 57

**Melissa Lima Caminha**

Payasas

*Women clowns* ..... 75

**Paloma Palau Pellicer**

Enseñar la obra: el reto de mujeres artistas y galeristas en la historia contemporánea del arte.

*Teaching work: the challenge of women artists and curators in contemporary art history*..... 95

**Juan Senís Fernández**

El álbum ilustrado como agente de educación artístico-literaria y de género el caso de Mamá, de Mariana Ruíz Johnson.

*The picturebook as a tool for literary, artistic and gender education: The case of Mariana Ruiz Johnson's MamáT* ..... 115

**Lidón Sancho**

La investigación sobre la construcción sociológica, educacional y de género del mundo actual a través de la obra de Regina José Galindo.

*Research on sociological, educational and gender construction in today's world through the work of Regina José Galindo* ..... 135

**Jorge Belmonte Arocha**

Del arte cinematográfico a la imagen posttelevisiva: co-educación audiovisual ante las representaciones de la feminidad.

*From cinematographic art to post-television image: Audiovisual co-education and representations of femininity*..... 149

**Miriam García López**

La historiografía como una estructura de poder. El análisis crítico sobre obras, estrategias y reflexiones como herramienta didáctica, para impartir la historia del arte occidental, promoviendo valores de género.

*Historiography as a power structure. The critical analysis of works, strategies and reflections as an educational tool to teach the history of western art and promote gender*..... 169

**Mariángeles Pérez-Martín**

Eulalia Gerona de Cabanes Pintora. Mujeres en el academicismo ilustrado en España.

*Eulalia Gerona de Cabanes Painter. Women in the enlightened academy in Spain* ..... 189

**Laura Triviño Cabrera**

Cómo abordar la enseñanza de la historia del arte desde una perspectiva de género: el movimiento impresionista como ejemplo.

*Methodological proposal on teaching history of art from a gender perspective: The case of the impressionist movement* ..... 205

CURRICULA

NOTES ON CONTRIBUTORS..... 222

ARGUMENTOS





# REFLEXIONES EN TORNO AL ARTE, LA EDUCACIÓN Y EL GÉNERO

## REFLECTIONS ON ART, EDUCATION AND GENDER

Paloma Palau Pellicer

*Universitat Jaume I de Castellón*

### RESUMEN

El siguiente texto es el punto de partida de distintas reflexiones y actividades realizadas con profesionales del ámbito de la educación y las artes, sensibilizados con la situación de las mujeres dentro del contexto social. Dichas actividades se llevaron a cabo en el congreso *Arte, educación y género* celebrado en el mes de abril de 2014, en el marco de la tercera edición del Festival *Miradas de Mujeres*. Una iniciativa anual del colectivo de *Mujeres en la Artes Visuales (MAV)* que ofreció la oportunidad al Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género *Purificación Escribano (IUEFG)*, de la *Universitat Jaume I*, de participar como sede de entre las 50 distribuidas por toda la Comunidad Valenciana. Este discurso articula desde un punto de vista pedagógico las distintas experiencias artísticas y vivenciales llevadas a cabo en este contexto. Argumentos y reflexiones en torno a tres grandes bloques temáticos: la gestión cultural, las relaciones entre instituciones, artistas y docentes e investigación. Todos ellos, surgidos a raíz de las relaciones entre las distintas maneras de abordar la educación artística desde su estrecha vinculación con los estudios de género.

**Palabras clave:** arte, educación, educación artística, artistas, gestión cultural, género.

### ABSTRACT

The following edition is the result of reflections and activities carried out with professionals in education and the arts who are sensitive to the situation of women in the social context. These activities took place in the *Arte, educación y género* (Art, education and gender) conference held in April 2014, within the framework of the third *Miradas de Mujeres* (Through Women's Eyes) Festival, an annual initiative of *Mujeres en la Artes Visuales (MAV, Women in the Visual Arts)*, which invited the *Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género Purificación Escribano (IUEFG, Purificación Escribano University Institute of Feminist and Gender Study)*, at the *Universitat Jaume I*, to participate as the main venue from among the 50 venues across the Valencian Community. This discourse is the starting point for various artistic and life experiences carried out in this context. The arguments and reflections revolve around three main subject areas: cultural management, relations between institutions, artists and teachers and research, all of which arise from the relationships between different ways of approaching art education based on its close link with gender studies.

**Keywords:** art, education, art education, artists, cultural management, gender

La idea de reunir a profesionales relacionados con estudios de género y arte en contextos educativos parte, sin duda, de una manera de concebir la enseñanza. En este sentido, las actividades en torno al evento *Arte, Educación y Género*, se concibieron como un escenario para intercambiar distintas experiencias, artísticas y vivenciales, surgidas a raíz de las relaciones que se establecen entre dichos ámbitos y su estrecha vinculación con los estudios de género. La aportación de profesionales artistas, investigadoras y profesoras de prestigio como Marián López Fernández-Cao de la Universidad Complutense de Madrid y presidenta de MAV, Asunción Jódar Miñarro de la Universidad de Granada; Itziar Pascual profesora de la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid y Melissa Lima-Caminha de la Universidad de Barcelona, mostraron desde diferentes ámbitos las relaciones entre el arte, la educación y el género.

Organizado en torno a tres bloques temáticos y desde una perspectiva de género en las páginas siguientes encontraremos textos que tratan sobre las relaciones de la educación con las instituciones a partir del trabajo de docentes, artistas e investigadores/as así como la gestión y la creación. En esta primera línea, las propuestas didácticas de Marián López Fernández-Cao reivindican la presencia de las mujeres en el proyecto *Género y museos*,

El proyecto género y museos, que inició hace cuatro años su andadura, plantea el análisis del discurso de cuatro grandes museos del Estado español y propone nuevas vías de relectura, a través de itinerarios que promuevan nuevas narrativas y guías educativas que abran nuevas perspectivas que incluyan a las mujeres dentro del conjunto de los ciudadanos. Este proyecto propone la siguiente hipótesis de partida: la perspectiva de género, que implica el coprotagonismo de las mujeres en la construcción de la cultura y la memoria histórica, ausente de los museos españoles. Es posible una reestructuración de fondo que posibilite la inclusión del punto de vista de las mujeres, su protagonismo como actores de la historia y la cultura. (Marián López Fernández-Cao, 2014)

En el proyecto propone las prácticas culturales de las mujeres como sujetos activos y participativos en los procesos históricos. Incluyendo la experiencia de las mujeres tanto en los procesos de interpretación como en los de creación de los textos de cultura. Iniciativas que generan una herramienta para construir nuevos discursos capaces de cambiar la vida en un sentido más igualitario y justo.

En el ámbito de las artes escénicas para la infancia, Itziar Pascual Ortiz comparte sus experiencias creativas en la composición de personajes dramáticos femeninos. La autora defiende «la responsabilidad de las ficciones para proponer nuevas imaginaciones (y posibilidades) de convivencia, y en particular en la construcción de los roles de género» (Itziar Pascual, 2014). A partir de dos casos prácticos: *Mascando Ortigas* y *Wangari. La niña árbol*, creaciones para la



Fotografía independiente. Traver, Andrea (2014) *Xoxo Clown Show*

infancia inspiradas en las vidas y experiencias de dos mujeres contemporáneas: la coreógrafa y bailarina alemana Pina Bausch y la bióloga y Premio Nobel de la Paz Keniana Wangari Maathai. La dramaturga, «apuesta por otra manera de contar, de presentar el mundo. Otra manera posible, que pretende presentar menos estereotipos y ofrecer una mayor variedad de temas, situaciones, lenguajes y personajes, y en particular, empleando un lenguaje que apuesta por mostrar y poner en valor el cuerpo» (Itziar Pascual, 2014). Así pues, el teatro se revelará como dispositivo de experiencias creativas en la composición de personajes femeninos. Puesto que las consecuencias que genera la ficción en esta etapa son especialmente relevantes en la construcción de roles de género.

Asimismo, el performance y el arte contemporáneo, se manifestarán en la figura de la payasa. Situándose en la categoría de investigación en las artes, esto es, la que no separa al sujeto del objeto y el proceso es tan importante como el resultado. Esta metodología de investigación se conoce en España como las Metodologías Artísticas de



Fotografía independiente. Andreu Castelló, Miquel (2014) *Taller de papel*.

Investigación (MAI) cuyo grupo de referencia se encuentra en la Universidad de Granada encabezado por Ricardo Marín-Viadel y Joaquín Roldán. Es importante resaltar, como apunta (Borgdorff, 2010: 4) que esta categoría “encarna la promesa de un camino diferente, en un sentido metodológico, que diferencia la investigación artística de la investigación académica predominante”. Llegados a este punto, añadimos que todavía sigue siendo un modo abordar la investigación controvertido en el mundo científico. Sin embargo, el incremento en los últimos tiempos de artículos, proyectos y eventos en relación a esta metodología, y más concretamente, con la Investigación Educativa Basada e las Artes Visuales [Visual Arts based Educational Research] (Roldán y Marín-Viadel, 2012: 22) constatan que tiene un nutrido grupo de seguidores. Esta forma de investigación aglutina enfoques, técnicas e instrumentos de investigación de las diversas especialidades de las artes visuales (dibujo, grabado, cómic, arquitectura, vídeo, diseño, performance, etc.), para aplicarlas a la indagación de problemas educativos.



Fotografía independiente. Andreu Castelló, Miquel (2014) *Taller de papel y tipos*.

En estas investigaciones, los datos, las ideas, los argumentos y las conclusiones son fundamentalmente imágenes visuales de calidad artística profesional. Su propósito es aproximarse a los problemas educativos a través de medios no basados en el texto, y aportar nuevas soluciones a estos problemas.

Melissa Lima Caminha crea diálogos y puentes entre diversas disciplinas artísticas y teóricas, tales como las Artes Visuales, la Performance, la Cultura Visual, los Feminismos y la Teoría Queer. La autora, nos adentra en el mundo de la pasaya desde la investigación performativa. Realizando un análisis de género y sexualidad a partir de la comicidad, la risa, el feminismo, la teoría queer y la cultura visual. Al mismo tiempo que describe problemáticas genealogías como reflejo directo de su trabajo artístico como payasa, que se traduce en sus proyectos de performance: *Xoxo Clown Show* y *TransClowning*.

La entrevista de Lidón Sancho a Regina José Galindo, nos aproxima al punto de vista de la artista sobre la conexión directa entre arte y público. La autora explora acerca del

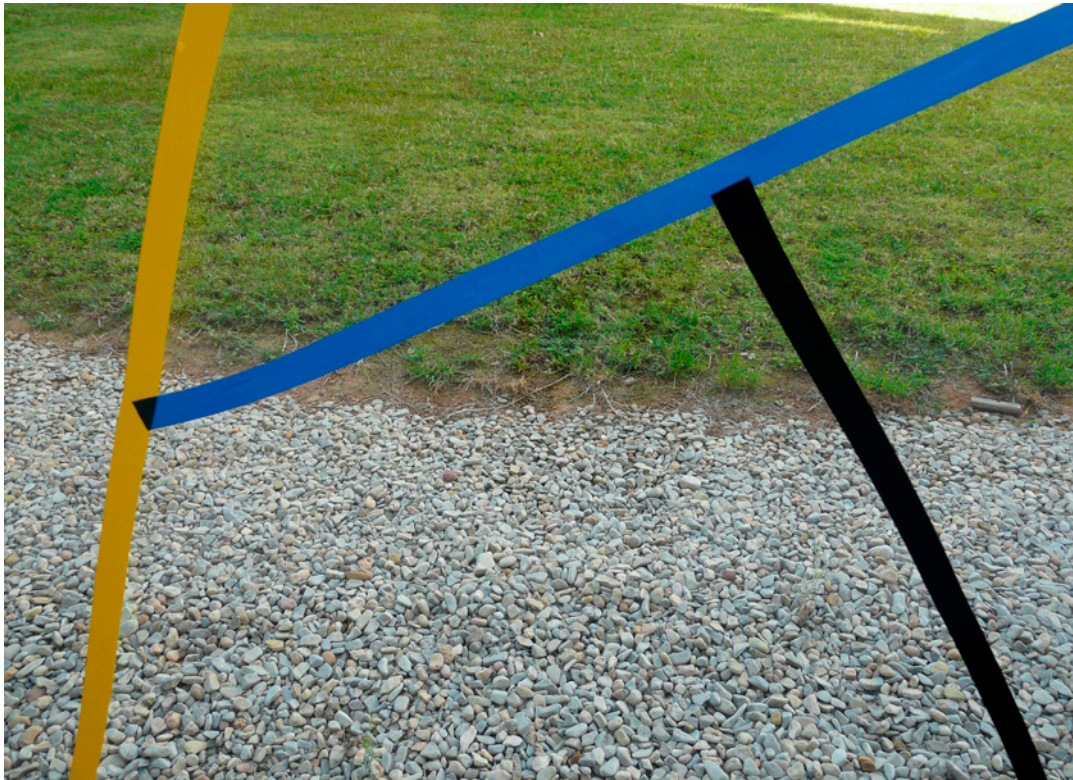
mensaje didáctico de las piezas y compara las relaciones de aprendizaje entre el público y arte en el contexto expositivo. Recogemos, en palabras de la propia artista, una reflexión sobre su proceso creativo, «El artista no tiene por qué estar por encima de nadie. El artista simplemente se expresa a través de las herramientas y los elementos que tiene a la mano, al alcance; comunica y espera que esa comunicación pueda abrir algún debate, algún cuestionamiento, generar empatía» (Regina Galindo, Milán, 2014)<sup>1</sup> A través de la entrevista pautada por la autora, se intuyen las claves y el significado que encierra su praxis artística desarrollada a lo largo de estos años.

Otro enfoque distinto es el que propone Miriam García López en un ensayo que desde la perspectiva feminista aborda obras relacionadas con el sexo femenino tales como *Vagina Painting* de Shigeo Kubota; *Genital Panic* de Valie Export; *The Dinner Party* de Judy Chicago; *Interior Scroll* de Carolee Scheeman y *Untitled* de Zoe Leonard, al mismo tiempo que reflexiona, sobre estas obras de arte como herramienta didáctica y educativa para impartir, desde otra perspectiva, la historia. Asimismo, Laura Triviño Cabrera describe en su texto las características, estereotipos y roles de género que se desprenden de la corriente impresionista, resaltando la situación no solo de la mujer artista sino de las mujeres en general.

En otra línea, Juan Senís, propone el álbum ilustrado como agente educativo en tres niveles: literario, artístico y social. El autor explora estas tres funciones en el álbum *Mamá*, de Mariana Ruiz Johnson, defendiendo que una manifestación literaria en la que el texto y las ilustraciones tienen la misma entidad, son un potencial instrumento educativo para introducir a niños y niñas en el imaginario propio de una sociedad. Idea próxima a las metodologías de investigación artística mencionadas anteriormente.

Diferentes propuestas encontraremos en los estudios de mujeres desde la historia del arte o el cine. Mariángeles Pérez-Martín nos acerca aquellas mujeres artistas de principios del s. XIX y que la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia nombró académicas, a pesar de que el acceso a la educación artística oficial les fue vedado. Quizás por el prestigio social que su filiación aristocrática proporcionaba a la institución como apunta la autora del texto. Sus obras, como las de tantos otros artistas, se perdieron o se encuentran entre los anónimos de museos y colecciones privadas. Distintas circunstancias rodearon a las mujeres que se aproximaron de algún modo al ámbito artístico en la mitad del s. XX. Quien suscribe, analiza la participación de las mujeres en las galerías de arte como expositoras y galeristas durante los años de la dictadura. Un estudio de su faceta artística a partir de sus testimonios orales, la prensa y los catálogos de las exposiciones que nos muestran, las circunstancias particulares que llevaron a estas mujeres a interesarse por el mundo artístico. Su realidad personal pone de manifiesto las limitaciones en esta

<sup>1</sup> Entrevista realizada en Milán por Lidón Sancho en la inauguración de la exposición retrospectiva, *Estoy viva* de Regina Galindo, realizada del 25 de marzo al 8 de junio de 2014 en el PAC (Padiglione d'arte contemporanea).



Fotoensayo. Palau-Pellicer, Paloma (2014) *Aulario y cintas adhesivas (I)*. Compuesto por dos fotografías, Miquel Andreu Castelló (arriba) y la autora (abajo)

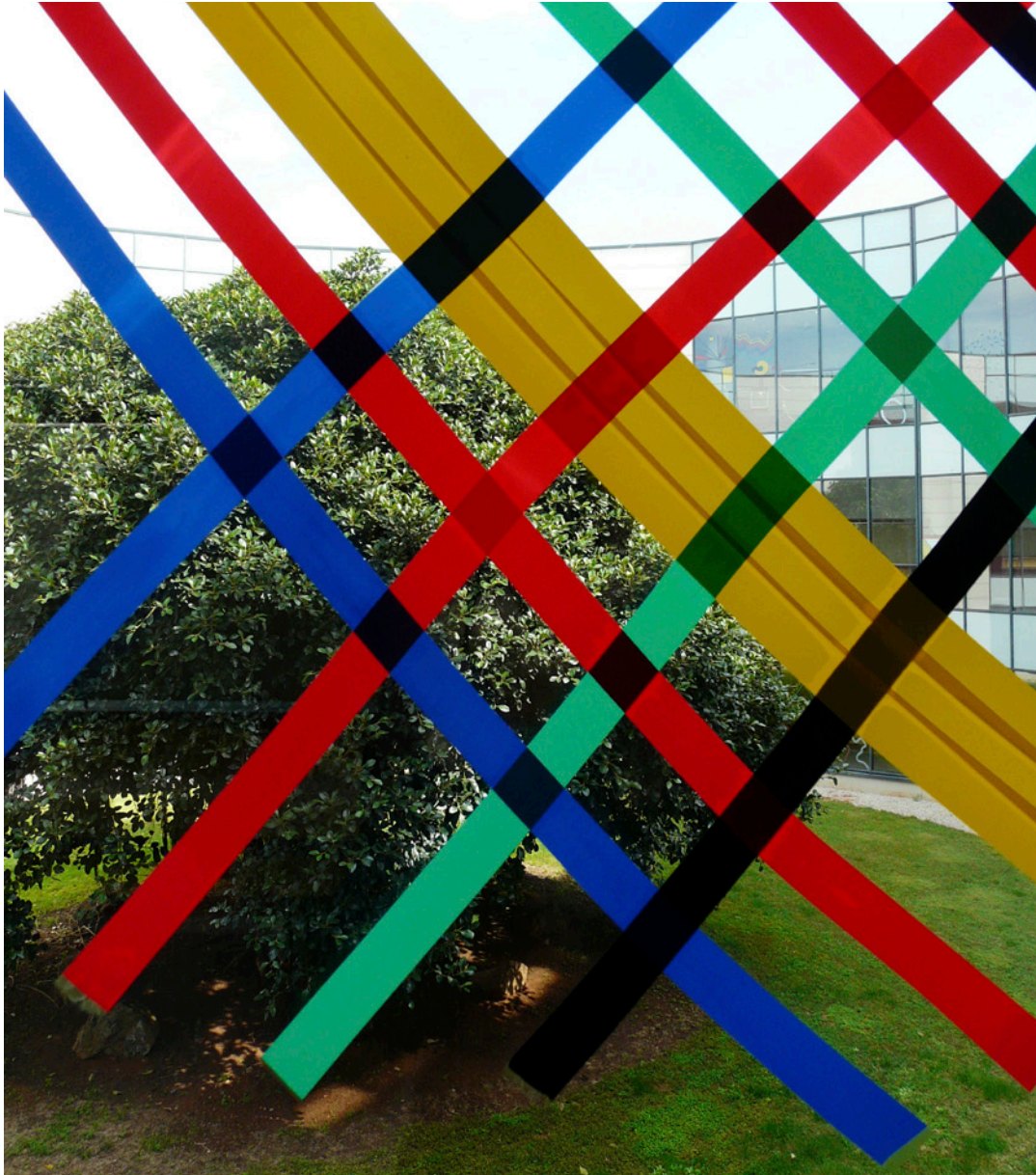


Fotografía independiente. Álvarez Fernández, Berena (2014) *Aulario de la Universitat Jaume I de Castellón*.

época para dedicarse, no sólo profesionalmente a la creación plástica, sino también para formarse y mostrar su obra. Desde el cine, Belmonte propone un texto crítico vinculado a las cuestiones de co-educación audiovisual y de género. El autor alude a imágenes estereotipadas de la feminidad, como el llamado «ángel del hogar», en el arte cinematográfico narrativo, mencionando también su pervivencia en los estereotipos de género de las imágenes televisivas más recientes, cuya ficción es heredera directa del arte cinematográfico.

Para concluir, cabría señalar que, las imágenes que acompañan este texto representan el espacio en el que tuvieron lugar estas experiencias. Además, este discurso visual muestra dos talleres llevados a cabo con más de sesenta participantes, en el aulario de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I. En una de ellas se experimentó con el papel y la estampación y en la otra con cintas adhesivas. Ambas, generaron espacios plurales de creación y expresión simbólica, mostrando el potencial del lenguaje plástico y sus posibilidades creativas. Talleres experimentales que, la organización del congreso ofreció a los





Fotografía independiente. Palau-Pellicer, Paloma (2014) *Aulario y cintas adhesivas (II)*.

asistentes, en los que se trabajaron como en un laboratorio de experiencias las relaciones con los materiales, el espacio y las personas. Con el objeto de fomentar la participación a través de la expresión plástica de dos maneras muy distintas.

Por un lado, las creativas de *DosdeTres*, Yolanda Andreu, Aurora Ocabo y María Olmeda coordinaron el taller *Alas de papel para la imaginación*. Concebido para que cada participante desde un punto de vista intimista creara su propio libro a partir de un papel de formato único. Se utilizaron técnicas libres de corte, plegado, estampación, dibujo, cosido y las impresiones particulares de las reflexiones del congreso. Los materiales para elaborar esta narración visual fueron papel, cartón, tintas, tipos y cuños, troqueles, hilos, etc. Todo ello para provocar un proceso repleto de interacciones al pasar de una estructura bidimensional a una tridimensional.

Por otro lado, la instalación colectiva *Materia de desenlace* realizada con cintas adhesivas sobre los cristales del aula y coordinada por la organización del congreso con la colaboración del alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria<sup>2</sup>. La actividad fue fundamentada en la tendencia actual de arte urbano *Tape art* (arte con cintas adhesivas) que consiste en la creación de dibujos de todo tipo, forma y color tomando como lienzo los espacios públicos. En nuestro caso se utilizaron los cristales del aula de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I. De modo que, utilizando como único instrumento cintas adhesivas de diferentes tamaños y colores, además de la biografía personal de los participantes se configuró la pieza colectiva "Materia de desenlace". Así pues, en setenta cristales quedó configurada una instalación que transformó la institución en un espacio creativo. Una acción plural y efímera con un potente contenido simbólico que reivindica las posibilidades del lenguaje plástico para comunicar, transformar y expresar.

En definitiva, un congreso de *relaciones* entre la educación artística y el género, desde muchos y diversos contextos que reflexiona sobre la docencia en las instituciones, el papel de las mujeres artistas a lo largo de la historia o las actitudes hacia las manifestaciones artísticas de todo tipo. Y en el que cabe resaltar la implicación del alumnado del Grado de Maestro/a y el profesorado del Área de Didáctica de la Expresión Plástica del Departamento de Educación. Además de que el evento fuera una de las sedes del Festival Miradas de Mujeres, iniciativa de Mujeres en las Artes Visuales (MAV), asociación interprofesional y de ámbito estatal sin ánimo de lucro, formada por 400 profesionales en el sector de las artes

---

<sup>2</sup> El taller se llevó a cabo con las profesoras del Área de Didáctica de la Expresión Plástica: Paloma Palau Pellicer, Ángeles Serna García y Joaquina Moragrega Porcar, personal técnico Clara Eugenia Rodríguez Marín, Laura Orellana Martín, así como alumnado: Ainhoa Peralta Rubio, Oihana Tarrega Astigarraga, Rafael Cosin Gual, Paloma Marqués Gómez, Miguel Beltrán Agost, Verónica Planes Vitores, Margarita Ribés Granell, Laura Pérez Gozalbo, Alejandro Mondragón Peris, Nuria Miró Padilla y Adoración Mampel.



Fotografía independiente. Palau-Pellicer, Paloma (2014) *Aulario y cintas adhesivas (IV)*.

Foto resumen. Palau-Pellicer, Paloma  
(2014) *Materia de desenlace*.



plásticas en España. El propósito principal del Festival fue difundir el papel de la mujer dentro del mundo de las artes visuales, desde la creación artística, el comisariado, la crítica, la investigación y la gestión. En esta 3ª edición, a lo largo del mes de marzo, más de 1000 mujeres de diferentes profesiones participaron en actividades de 308 sedes distribuidas en 15 Comunidades Autónomas. La Universitat Jaume I fue una de estas sedes y el congreso, en su segunda jornada, clausuró el Festival Miradas de Mujeres 2014 en la Comunidad Valenciana. En las páginas siguientes la directora en la Comunidad Valenciana del festival, Irene Ballester, desarrolla con detalle el contexto que acogió nuestro evento.

## Bibliografía

- BARONE, Tom y EISNER, Elliot (2006) «Art-based educational research» En Richard M. Jaeger (ed.) *Complementary methods for research in education*, pp.75-116, Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- BORGENDORFF, Henk. (2010) «El debate sobre la investigación en las artes», *Cairon: revista de ciencias de la danza* (Ejemplar dedicado a: Práctica e investigación), 13, pp. 25-56. Madrid, Universidad de Alcalá.
- DEWEY, John. (2008) *El arte como experiencia*, Paidós, Barcelona.
- ROLDÁN RAMÍREZ, Joaquín y MARÍN-VADEL, Ricardo (2012) *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. [Artistic Research Methodologies in Education], Archidona, Aljibe.

## Webgrafía

- ORTO. Recuperado de internet el 28 de marzo de 2014 <http://www.urbanartcore.eu/slovenian-tape-art/>
- Tape art. Recuperado de internet el 18 de marzo de 2014 <http://tapeartsociety.com/creaciones/>

Recibido el 13 de abril de 2014  
Aceptado el 30 de abril de 2014  
BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 7-21]





CONTEXTOS



# INVISIBILIDADES ROTAS: EL FESTIVAL MIRADAS DE MUJERES, UN ANTES Y UN DESPUÉS

*BROKEN INVISIBILITIES: THE MIRADAS DE MUJERES FESTIVAL. A BEFORE AND AN AFTER*

Irene Ballester Buigues  
*Universitat de València*

## RESUMEN

El Festival Miradas de Mujeres es una iniciativa de MAV, Mujeres en la Artes Visuales, una asociación interprofesional y de ámbito estatal sin ánimo de lucro, formada por más de 400 profesionales en el sector de las artes plásticas en España. A través de este Festival, se ha abierto el camino para que las mujeres artistas puedan exponer sus obras y presentarse como sujetos de empoderamiento dentro del mundo de las artes, dejar de ser las representadas y pasar a ser las artistas. Además es un Festival que aporta visibilidad y reconocimiento al trabajo de las mujeres artistas, el cual se lleva a cabo en el mes de marzo y cuyo lema reza "La artista está presente", lema que por otra parte es el título de la exposición individual que el MoMA, el Museo de Arte Moderno de Nueva York, dedicó en 2010 a la artista serbia Marina Abramovic. Y finalmente la artista está presente, pues hemos conseguido estarlo en 308 sedes y en 15 Comunidades Autónomas, mientras que son más de 1000 mujeres las que participan en esta tercera edición.

**Palabras clave:** : miradas, artes, mujeres, empoderamiento, visibilidad.

## ABSTRACT

The Miradas de Mujeres (Through Women's Eyes) Festival is an initiative from *Mujeres en la Artes Visuales* (Women in the Visual Arts), a national non-profit interprofessional association made up of over 400 professionals in the arts sector in Spain. Through this festival, avenues have been opened up to allow women artists to exhibit their works and present themselves as subjects of empowerment within the world of the arts, to move away from being represented to become artists. The festival also brings visibility and recognition to the work of women artists, which takes place in the month of March and whose motto is 'The artist is present', also the title of the exhibition that MoMA, the Museum of Modern Art in New York, 2010 dedicated to the Serbian artist Marina Abramovic. And at last the woman artist is present, currently in 308 venues and 15 autonomous communities, and more than 1000 women participated in this third edition.

**Keywords:** looks, arts, women, empowerment, visibility.

Veintinueve espacios han sido los que han participado en la III edición del Festival Miradas de Mujeres en la Comunidad Valenciana. Prácticamente podemos considerar que este año 2014 también ha sido el primer año en que se ha hecho visible este Festival en nuestra comunidad, gracias a la estructura de trabajo llevada a cabo por la directora central, Mónica Álvarez de Careaga, en la que ha primado la horizontalidad y la posibilidad de trabajar tejiendo redes entre cada una de las directoras de las diferentes comunidades autónomas.

El Festival Miradas de Mujeres<sup>1</sup>, una iniciativa de la asociación Mujeres en las Artes Visuales (MAV), ha tenido la capacidad de empoderar el trabajo de las mujeres artistas a través de unas acciones positivas, cuya finalidad ha sido y es trabajar por la igualdad. Nuestra misión es que a través del Festival Miradas de Mujeres, los museos, ayuntamientos, centros de arte, galerías ... inviten a las mujeres a exponer sus trabajos durante el mes de marzo, coincidiendo con el día internacional de las mujeres, a que sean las mujeres comisarias quienes puedan aportar proyectos curatoriales y que las críticas de arte complementen con sus escritos el trabajo de estas artistas y comisarias. El Festival Miradas de Mujeres no es una discriminación positiva, sino una acción positiva, porque la palabra discriminación es una palabra adscrita al lenguaje patriarcal. Nosotras por tanto, optamos por hablar de una acción positiva porque nuestro futuro debe ser trazado desde la perspectiva feminista según la cual las mujeres no tenemos un pasado o edad de oro, por lo que mirar hacia adelante y empoderarnos a través de las diversas herramientas artísticas, como práctica de resistencia, nos permitirá representar una nueva subjetividad denominada nómada<sup>2</sup>,



Lucía Peiró Lloret, *La habitación cerrada de mi memoria*, Performance. Fotografía cortesía de Ramón Zarzo. Espai d'Art Fotogràfic. València

<sup>1</sup> <http://festivalmiradasdemujeres.es/>

<sup>2</sup> BRAIDOTTI, Rossi (2004) *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*, Barcelona, Gedisa, p. 66.

según la cual llegaremos a ser quienes queremos ser. Por lo tanto, las artistas han estado presentes en este Festival y sus miradas también. Pues tras años de ser las consumidas y las miradas, hemos tenido la capacidad de poder mostrar la pluralidad de nuestras miradas. A través de este Festival, se ha abierto el camino para que las mujeres artistas puedan exponer sus obras y presentarse como sujetos de empoderamiento dentro del mundo de las artes, dejar de ser las representadas y pasar a ser las artistas. Dejar de ser las miradas, para convertirse sus miradas en el elemento protagonista de su trabajo. Nuestro lema: la artista está presente, frase por otra parte utilizada por la artista Marina Abramovic en su retrospectiva del año 2010 llevada a cabo en el MoMA de Nueva York, ha sido la herramienta a través de la cual todas nos hemos empoderado porque todas hemos podido, por otra parte, afianzar nuestra presencia dentro del mundo de las artes, un campo donde todavía hay una clara tradición patriarcal.

La ley de igualdad del año 2007 en su artículo 26 indica que: "Las autoridades públicas, en el ámbito de sus competencias, velarán por hacer efectivo el principio de igualdad de trato de oportunidades entre mujeres y hombres en todo lo concerniente a la creación y producción artística e intelectual y a la difusión de la misma". MAV considera que tanto mujeres como hombres somos igualmente capaces de contribuir a la excelencia artística en su creación, investigación y gestión, por lo que en sus correspondientes informes elaborados cada año, denuncia que esta igualdad no es real. Por ejemplo en una de las ferias de arte contemporáneo más importante del mundo como es ARCO, y lugar, en el que por primera vez este año se ha presentado el Festival Miradas de Mujeres, la presencia de mujeres artistas durante esta última edición ha sido de un 22.8 % frente a la participación de hombres cifrada en un 77.2 %<sup>3</sup>. Cifras, por otra parte, equiparables a la participación de mujeres artistas en 1982, el primer año de inicio de ARCO. De este 22.4% sólo un 4.4 % ha correspondido a la participación de mujeres artistas españolas.

Pero estas cifras no debemos verlas alejadas o considerarlas una mera casualidad ya que debemos analizarlas dentro de lo que es la presencia de las mujeres en el sector de las artes, donde la igualdad no es real. Por ejemplo, hay más hombres coleccionistas de arte que mujeres coleccionistas. De un 60%, el 47% se corresponde a hombres mientras que sólo un 13 % son mujeres las coleccionistas de arte<sup>4</sup>. El resto, un 40% se corresponde a entidades corporativas. Las circunstancias laborales no son tampoco las mismas para

3 DIEZ, María del Carmen, Informe MAV, n° 11. Mujeres en ARCO. Recuperado de internet el 17 de abril de 2014 <http://www.arteyculturavisual.com/wp-content/uploads/2014/02/Informe-MAV.pdf>

4 Informe MAV, n° 8. Abril 2012. Coleccionistas en España. Recuperado de internet el 17 de abril de 2014 <http://www.mav.org.es/documentos/informes/informe8.pdf>



Fundación Xam, Maria José Planells, María Aranguren, Lola Calzada, Xussa Catalá, Delphine Dhilly, Francesca De Pieri, Mabel Grijalva, Rebeca Plana , Beatriz Carbonell, Angela Piñó, Lucía Zalbidea y Tnana Khadija. Fotografía cortesía de Javier Server y Ana Garrido. Espai d'Art Fotogràfic (València)

los hombres y para las mujeres, puesto que nosotras todavía debemos enfrentarnos al techo de cristal, invisible pero a la vez presente dentro de la sociedad patriarcal que nos rodea, y por otra parte a la brecha salarial, a pesar de realizar el mismo trabajo<sup>5</sup>. Esta situación de discriminación laboral y salarial repercute en el hecho de que las mujeres no ocupen cargos de dirección en la mayoría de los museos y que sus puestos de trabajo en estas instituciones sean ganados por oposición donde somos mayoría, un 67% frente a un 22% de mujeres que ocupan el cargo de directoras de museos<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> EUROPA PRESS, 28 de febrero de 2014. «Bruselas sitúa a España entre los países donde ha subido la brecha salarial entre hombre y mujeres» Recuperado de internet el 17 de abril de 2014: <http://www.europapress.es/nacional/noticia-rsc-bruselas-situa-espana-paises-donde-subido-brecha-salarial-hombres-mujeres-20140228180102.html>

<sup>6</sup> Informe MAV nº 10. Mujeres en ARCO. Recuperado de internet el 17 de abril de 2014 <http://www.mav.org.es/index.php/observatorio/informes>



Fotografía independiente. Palau-Pellicer, Paloma (2014) Presentación en Arco del Festival Miradas de Mujeres 2014.

Por tanto, y como acción positiva, el Festival Miradas de Mujeres ha invitado a todos los centros y espacios artísticos, público o privados, a participar de nuestro trabajo. Muchas mujeres jóvenes han tenido la oportunidad de exponer por primera vez, otras han tenido la oportunidad de visibilizar su trabajo y otras también han recibido homenajes merecidos. Nuestra finalidad es y será una sola: que la población no se quede sin disfrutar del trabajo de una mitad de la humanidad. Las cifras así lo demuestran: más de 1000 artistas presentes en 308 sedes repartidas en 15 comunidades autónomas.

## Bibliografía

BRAIDOTTI, Rossi (2004) *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*, Barcelona, Gedisa.

## Webgrafía

EUROPA PRESS, 28 de febrero de 2014. «Bruselas sitúa a España entre los países donde ha subido la brecha salarial entre hombre y mujeres» Recuperado de internet el 17 de abril de 2014: <http://www.europapress.es/nacional/noticia-rsc-bruselas-situa-espana-paises-donde-subido-brecha-salarial-hombres-mujeres-20140228180102.html>

DIEZ, María del Carmen, Informe MAV, nº 11. Mujeres en ARCO. Recuperado de internet el 17 de abril de 2014 <http://www.m-arteyculturavisual.com/wp-content/uploads/2014/02/Informe-MAV.pdf>

\_\_\_\_\_. Informe MAV nº 10. Mujeres en ARCO. Recuperado de internet el 17 de abril de 2014 <http://www.mav.org.es/index.php/observatorio/informes>

\_\_\_\_\_. Informe MAV, nº 8. Abril 2012. Coleccionistas en España. Recuperado de internet el 17 de abril de 2014 <http://www.mav.org.es/documentos/informes/informe8.pdf>

TORRES, Salva: «Queremos una ciudad viva que ofrezca otras miradas», MAKMA, marzo 2014. Recuperado de internet el 17 de abril de 2014 <http://www.makma.net/tag/festival-miradas-de-mujeres/>

Recibido el 9 de abril de 2014

Aceptado el 20 de abril de 2014

BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 25-30]



# APLICANDO METODOLOGÍAS FEMINISTAS PARA ANALIZAR LA CREACIÓN: PROPUESTAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA EXPERIENCIA DE LAS MUJERES

*APPLYING FEMINIST METHODOLOGIES TO ANALYSE CREATION: PROPOSALS IN ART*

*EDUCATION BASED ON WOMEN'S EXPERIENCE*

Marián López Fernández-Cao  
*Universidad Complutense de Madrid*

## RESUMEN

Desde el año 2005, y a partir de un proyecto I+D que trataba de indagar sobre la construcción de identidades desde el punto de vista de género en los más pequeños a través de la actividad artística, desarrollamos una metodología educativa que, a través de la investigación-acción y el método comparativo constante de la investigación fundamentada de Glasser y Strauss, nos permitió ir revisando y ampliando nuestras acciones en el ámbito educativo tanto formal como no formal. Comenzamos utilizando una metodología basada en la pedagogía crítica que tomaba al objeto cultural como eje de acción educativa y aunaba conocimiento histórico, conexión con la cultura visual, análisis contextual, deconstrucción hegemónica y proceso creador como motor de acción y desarrollo personal y comunitario.

**Palabras clave:** metodologías feministas, educación artística, creación, género y museos.

## ABSTRACT

Since 2005, as part of an R&D project exploring the construction of identities from a gender perspective among very small children through artistic activities, we have developed an educational methodology that – using action-research and the constant comparative method for research based on Glasser and Strauss – allows us to revise and extend our activities in both formal and informal education. We began by using a methodology based on critical pedagogy that took the cultural object as the focus of educational action and combined historical knowledge, connection with visual culture, contextual analysis, hegemonic deconstruction, and the creative process as the driver of action and personal and community development.

**Keywords:** feminist methodologies, art education, creation, gender, museums

## SUMARIO

1. La importancia de la experiencia y conocimiento encarnado: las biografías situadas como Proyecto educativo. La interacción/conversación vital como eje del proceso creador. 2. Resignificación de la biografía: Writing a women's life. 3. La historia de vida como referente. 4. Propuestas en marcha. 5. El proyecto Género y museos. 6. El Proyecto Posibilidades de ser a través del arte. 7. Bibliografía.

### **1. La importancia de la experiencia y conocimiento encarnado: las biografías situadas como Proyecto educativo. La interacción/conversación vital como eje del proceso creador**

Desde el año 2005, y a partir de un proyecto I+D que trataba de indagar sobre la construcción de identidades desde el punto de vista de género en los más pequeños a través de la actividad artística, desarrollamos una metodología educativa que, a través de la investigación-acción y el método comparativo constante de la investigación fundamentada de Glasser y Strauss, nos permitió ir revisando y ampliando nuestras acciones en el ámbito educativo tanto formal como no formal. Comenzamos utilizando una metodología basada en la pedagogía crítica que tomaba al objeto cultural como eje de acción educativa y aunaba conocimiento histórico, conexión con la cultura visual, análisis contextual, deconstrucción hegemónica y proceso creador como motor de acción y desarrollo personal y comunitario.

Pero pronto nos dimos cuenta del potencial empático que tenía el conectar con las vidas y los hechos vividos por una persona del pasado. Percibimos que el proceso creador, que «atravesaba» a las personas, a sus autoras y autores, era clave en la comprensión de los productos y de los productos situados en un espacio y tiempo determinados. Acercarnos a esos procesos, a las elecciones subjetivas y singulares ponía en marcha, además, el ejercicio de reflexividad y de libertad de pensamiento y creación en el alumnado al que nos dirigíamos.

A través de las elecciones en un contexto, las niñas y los niños podían comprender las causas y las consecuencias de tales decisiones y comprender que, en todo hecho humano, además de la situación (política, social, espacial, temporal, de discriminación o apoyo) se encuentra la singularidad del ser que sopesa y decide, a veces bien, a veces no tan bien. Así pues, las «biografías situadas» nos proporcionaban el momento educativo para reflexionar, ejercitar la crítica y comprender las discriminaciones y subalteridades que, en un momento dado, habían incidido en la vida de una u otro creador, y cómo

este había optado. Nos proporcionaba la posibilidad de hablar de creatividad, valentía, audacia, resiliencia, frente a situaciones injustas y también la comprensión en el desmoronamiento vital de un individuo. Así, acuñamos las experiencias vitales como ejes de nuestro proyecto. Y decidimos que, tras comprobar en muchos casos la misoginia que ocultaban ciertas críticas, en la medida de lo posible acudiríamos a las fuentes más cercanas, es decir, a la propia voz de los y las artistas, como expresión de sí mismas y sus obras. Y ello nos llevó a la autobiografías.

## 2. Resignificación de la biografía: *Writing a women's life*

«El Poder consiste, en gran parte, en decidir qué historias deben ser contadas»  
Carolyn G. Heilbrun

La corriente que estudia las autobiografías, en contra de aquellas que apelan por la disolución del autor, de la autora, plantea en la escritura de biografías, en su reescritura, nuevas claves que ayuden a comprender el pasado, a través de las vidas de quienes vivieron en él.

### 2.1. *Las autobiografías de las mujeres, ejemplos de contrabiografías.*

La obra la autobiografía femenina española actual, de Lydia Massanet, ofrece algunas características interesantes, que podrían ser extrapoladas a la obra artística y que nos interpelan a reconsiderar el concepto de «biografía». Las siguientes ideas se han tomado de esta obra. En ella se dice: «las estructuras genéricas de la literatura, y entre ellas los lenguajes de autorrepresentación y examen que constituyen la autobiografía, se apoyan en la ideología del género y la reinscriben» (Massanet 1988). La escritura masculina sobre sí misma asume un papel privilegiado en el canon; la escritura femenina sobre sí misma asume una posición devaluada, al margen del canon.

Sin embargo, el solo hecho autobiográfico se constituye como un reto al sistema de valores dominante, aunque el modo de expresarlo muestre una vía distinta de análisis sobre la propia existencia:

No importa el nivel de compromiso que la autobiógrafa asume en su esfuerzo por autorrepresentarse: el mismo acto de asumir el poder de autoexponerse públicamente cuestiona las ideas y normas del orden fálico y representa una forma de desorden, un tipo de herejía que pone al descubierto un deseo femenino transgresivo. (Heilbrun, 1988)

La autobiografía aparece como una representación externa de la mujer que, usurpando el discurso dominante, decide dejar sentir su voz. Las autobiografías masculinas, en su vertiente más hegemónica parecen, siguiendo a Massanet, tener elementos comunes determinantes como la conexión con la sociedad; la representación de un período; ser el representante de una era; la forma de asumir el propio destino; la importancia de los orígenes; el valor de los primeros recuerdos; la indisciplina escolar; el anhelo autodidacta; o el despertar del sexo. La autobiografía femenina presenta sin embargo unos puntos en común que privilegian aspectos totalmente ignorados por la autobiografía masculina, por la «autobiografía», como se ha considerado. La necesidad del proceso de interiorización que se establece en la narrativa femenina inicia esta diferenciación:

- Presenta un proceso de autoafirmación, de búsqueda de respuestas para completar el momento presente de la narración, del cual carecen los hombres que parecen más interesados en el proceso narcisista de engrandecimiento y embellecimiento del yo.
- En la intención a la hora de autoescribir, la mujer suele estar más preocupada por aclarar y afirmar la autenticidad de la propia imagen que por enaltecerla.
- Así la exposición de la existencia femenina se ve reflejada como un proceso dinámico en evolución constante, dentro de un marco referencial de cotidianidad.
- En este espacio se engrandece la focalización del desarrollo de la protagonista en relación con el entorno y los lazos familiares. Una característica común es la importancia dada al «otro».
- La protagonista valora su pasado y las experiencias anteriores en relación a las y los otros: «El yo de la mujer se interesa por los diferentes niveles e intensidades de cómo conectar con las personas importantes en su vida más que en cómo separarse de ellas».
- Aparece un yo descentralizado en el cual los seres queridos aparecen como elementos vitales en el proceso de concienciación. Se evidencia de nuevo una ruptura o una desconexión por parte de la mujer en el modelo utilizado por el género fabricado por los hombres.
- El acto de recordar intrínseco en la vuelta al pasado utiliza la selección de unos recuerdos y no de otros, y la citada elección coincide con la referencia a la parcelación del mundo con el cual la mujer entra en contacto.
- La falta de una meta prefigurada se impone tanto en la estructura como en el plano sintagmático y en el estilo de configuración. De ahí que la estructura

no sea lineal, sino repetitiva, acumulativa, cíclica, disyuntiva, que señala una fragmentación del relato.

- Se impone la irregularidad frente al orden, la narración no es cronológica y progresiva sino desconectada, fragmentaria, y organizada en unidades con una cierta autonomía, más que en capítulos.
- La discontinuidad en la estructura aparece como una forma apropiada de proyectar con más exactitud y veracidad la falta de exactitud de la vida de la mujer.
- De esta manera es posible destacar los intereses multidimensionales que su identidad necesita y requiere. La interrupción, la supresión, la repetición, la incorporación de la oralidad, la presencia de otros/as narradores/as, la función fáctica, aparecen como elementos sintácticos a los cuales recurren las autoras a la hora de explicar sus propias vidas.

Después de observar estas características que parecen pertenecer a la autobiografía de las mujeres, encontramos —apelando al «privilegio epistémico que describíamos más arriba»— un modo diverso de analizar las vidas de los seres humanos, un modo diverso a través del cual las personas escriben sobre sus propias vidas.

Dentro de una misión educativa, encontramos en este tipo de autobiografías, aquellas que la persona escribe para «comprenderse», para encontrar su «sentido» en la vida, aspectos que coinciden con el proyecto educativo que deseamos realizar en los museos: el pasado como elemento de reflexión sobre nuestro presente, las vidas de los que han muerto como ejes de reflexión sobre la nuestra. Aparece así un nuevo criterio de «biografiabilidad».

En esta tarea, los discursos cerrados, autónomos, que revelan un conocimiento sin incertidumbre, sin temor ni duda no ayudan especialmente a nuestros jóvenes y niños, a nuestras jóvenes y niñas. Ellos y ellas se encuentran, como los adultos, llenos de dudas, temores e inquietudes sobre la elección correcta ante las opciones vitales y los cambios internos y externos. Presentarles discursos omniscientes no hace sino devolverles la sensación de precariedad de sus propias vidas y devolverles una imagen opaca, desdibujada y poco valiosa de su existencia. Las biografías «relacionales» suponen sin embargo que ellas y ellos vean en la duda, la incertidumbre, el cambio, la constitución posible de una vida que, consciente de su situación y limitaciones, tiene capacidad de realizar un proyecto vital.

### 3. La historia de vida como referente

No podemos, como investigadoras que trabajamos en el aquí y ahora, realizar lo que se ha venido a llamar «historia de vida» con aquellas artistas que han muerto, si nos ceñimos exactamente al uso de la «historia de vida» en ciencias sociales.

Sin embargo, nos resistimos a renunciar a un modo que la historia de vida valora y es la conexión de los hechos individuales y las decisiones singulares con los contextos sociales que revelan tensiones de clase, origen geográfico o género.

La historia de vida hace referencia a dos dimensiones: por una parte, muestra los elementos comunes en una estructura social, los cuales contienen parte de la historia de una sociedad en una época dada y por otra, muestra la forma como una subjetividad vive esa misma historia. Esta subjetividad manifiesta tanto la particularidad, lo que cada persona es, como el imaginario social de una época:

- Reconstruye la dialéctica individuo-sociedad por medio del relato autobiográfico del propio autor.
- Permite el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de los diferentes documentos personales (autobiografías, memorias, material fotográfico, cartas).
- Los objetivos de la historia de vida para la investigación social giran alrededor de captar la totalidad de una experiencia biográfica en el tiempo y en el espacio; intenta describir los cambios por los que a lo largo de la vida va pasando una persona y las ambigüedades que la envuelve; capta la visión subjetiva con la que cada persona se ve a sí misma y a los otros y, por último, descubre las claves de la interpretación de muchos fenómenos sociales de ámbito general e histórico que solo encuentran una explicación adecuada a través de la experiencia personal de individuos concretos.

Por ello reivindicamos los objetivos de las historias de vida, que permiten que emane la singularidad del ser y el contexto de apoyo u opresión en la que la persona se ha visto y permite, por otro lado, poner en relación los productos culturales con el contexto y su creadora o creador.

#### 4. Propuestas en marcha

Desde el Instituto de Investigaciones Feministas y desde el grupo de investigación 941035 «Aplicaciones del arte en la integración social», apoyados en el convenio y en la investigación I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación, planteamos una propuesta con tres líneas de reflexión:

- Una, que decodifique el museo como espacio patrimonial que incluya el punto de vista de las mujeres en la orientación general, el concepto de patrimonio, los fines de las obras y los objetos y sus jerarquías, los textos, los discursos como indicadores de inclusión, exclusión, diversidad u homogeneidad.
- Otra, que, basándose en las imágenes de las colecciones de los museos, rastree la vida y la presencia de las mujeres, sus contextos, protagonismos, las relaciones de género entre hombres y mujeres, inaugurando otros modos de interpretación.
- Otra tercera línea que, a partir de las mujeres creadoras de objetos, obras o productos culturales, pueda servir de referencia a los nuevos públicos, abra vías diversas de conocer el pasado y la cotidianeidad a partir de biografías en contexto o biografías situadas.

Esta tercera vía no trata tanto de instaurar una nueva suerte de genias, sino de trabajar desde el sujeto encarnado -término que Behabit acuña- modos de trabajo estético que estas han elegido en un momento histórico determinado, en un contexto social y económico y con condiciones proclives o reacias a su educación.

Reivindica el concepto de ser humano tras la obra, el artefacto o el objeto cultural, pues es el ser humano mujer u hombre el que, inserto en la cultura que le ha tocado o ha elegido, elige a su vez, crea y muestra. Trabaja con la subjetividad del autor, de la autora tras la obra de una época que nos permite pensar en la libertad de elegir una existencia vicaria, nihilista, dogmática o transgresora. Y ofrece al público, sobre todo al más pequeño, la posibilidad, a su vez, de aceptar, rechazar los cánones de la suya y le anima a plantear nuevas preguntas. De este proyecto me ocuparé en líneas posteriores.

## 5. El proyecto Género y museos

El proyecto género y museos, que inició hace cuatro años su andadura, plantea el análisis del discurso de cuatro grandes museos del Estado español y propone nuevas vías de relectura, a través de itinerarios que promuevan nuevas narrativas y guías educativas que abran nuevas perspectivas que incluyan a las mujeres dentro del conjunto de los ciudadanos.

Este proyecto propone la siguiente hipótesis de partida: La perspectiva de género, que implica el co-protagonismo de las mujeres en la construcción de la cultura y la memoria histórica, está ausente de los museos españoles. Es posible una reestructuración de fondo que posibiliten la inclusión del punto de vista de las mujeres, su protagonismo como actores de la historia y la cultura.

Objetivos presentes en el convenio suscrito con el Ministerio de Cultura:

1. Realizar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones patentes de desigualdad en la producción, creación y difusión artística y cultural de las mujeres, mediante medidas razonables y proporcionadas.
2. Poner en valor el protagonismo cultural y social de la mujer en los museos
3. Devolver a las mujeres su papel en la historia de la producción artística, en cumplimiento del principio de transparencia y de acercamiento de la cultura a los ciudadanos.
4. Promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la oferta artística y cultural pública.
5. Hacer una nueva lectura de los fondos de los Museos incluidos en el proyecto y para tomar las medidas necesarias tanto en la exhibición de piezas como en el discurso expositivo, y en los trabajos de comunicación y de difusión especialmente de los Departamentos de Difusión y/o Educación de los Museos, promocionando la organización de talleres que difundan esta nueva mirada de las artistas.
6. Ofrecer a los visitantes unas guías e itinerarios de protagonismo activo de mujeres, material educativo y servicios pedagógicos tanto para el conocimiento, análisis y producción creativa como para la reflexión sobre las mujeres emprendedoras en materia artística con el fin de que además se valore nuestro Patrimonio Histórico desde la perspectiva de género, en la actualidad y en generaciones futuras.
7. Promover una mejora continua del funcionamiento de los Museos, y una exposición de los fondos leal con la Historia.
8. Convertir los Museos implicados en el proyecto, en un modelo de referencia.



A partir de estos grandes objetivos que hace suyo el Ministerio de Cultura a través del convenio suscrito, esta investigación se concreta en los siguientes objetivos operativos:

1. Conocer y analizar experiencias europeas de diseño de políticas de igualdad en los museos.
  - 1.1 Realizar el trabajo de análisis en todos y cada uno de los museos propuestos.
  - 1.2 Analizar documentos oficiales: análisis a través de preguntas guía.
  - 1.3 Analizar Fondos museales: análisis de muestra aleatoria
  - 1.4 Analizar Sistemas de catalogación y proceso de selección y ordenamiento
  - 1.5 Analizar el discurso expositivo (cartelas, textos, orden cronológico o temático,...)
  - 1.6 Analizar el discurso en la Web
  - 1.7 Análisis de las exposiciones temporales realizadas en los últimos 10 años.
  - 1.8 Análisis de las adquisiciones realizadas por el Museo en los últimos diez años.
2. Aplicar estrategias de cambio y mejora
  - 2.1 Estudiar a partir de los fondos y el discurso expositivo, la posibilidad de itinerarios que pongan en valor el papel de las mujeres en la historia.
3. Diseñar, a partir de los fondos museales y el discurso expositivo y en la web, de guías de conocimiento y profundización en la obra de las artistas de cada uno de los museos.

Se han analizado los siguientes museos: Museo del Prado; Museo Nacional Reino de Arte Reina Sofía; Museo Arqueológico Nacional; y Museo del Traje. Algunas de las conclusiones que podemos avanzar, en mayor o menor medida, se concretan en los cuatro museos, se relacionan con:

- Uso de lo masculino como genéricamente humano.
- Silenciamiento e inexistencia de la mayoría de productos realizados por mujeres.
- El tratamiento diferencial de las obras realizadas por mujeres.

Además de ser menores en cantidad, en su mayoría se encuentran en los depósitos y no en el espacio expositivo; la documentación sobre las obras es menos exhaustiva; las críticas que incorporan dejan aflorar estereotipos relacionados con “lo femenino”.

- Silenciamiento de las actividades realizadas por mujeres
- Inexistencia de huellas de mujeres
- Tratamiento de lo femenino como simbólico
- Tratamiento de las mujeres como apoyo o consecuencia del hombre, principal protagonista
- Dificultad en el sistema de catalogación, de seguir la obra o la existencia de las mujeres.
- Existencia de un patrón definido desde el sujeto masculino occidental.
- Presentismo o ucronía en la interpretación del pasado.
- Continuación de estos esquemas en parte de la política de los últimos veinte años.

## 6. El Proyecto Posibilidades de ser a través del arte

Quiero redactar este apartado de modo más personal. Es tanta la vinculación que tengo con el proyecto, que no puedo hacerlo de otro modo<sup>1</sup>. Hace unos meses, me invitaron a un seminario en la Universidad de Valladolid para compartir con un grupo de investigación interdisciplinar el proceso de creación de las guías educativas “Posibilidades de ser a través del arte”<sup>2</sup>, que tantos aprendizajes personales y profesionales me han producido en los últimos años y que amo como un producto de mi relación más estrecha con los niños, el arte y la educación.

Tras la invitación por parte de la profesora Teresa Alario, me puse a pensar, antes de cómo, por qué creábamos las guías. Parecerá mentira, pero creo que la frase vendría a ser: las creamos porque queremos, porque necesitamos saber a través de ellas. Recuerdo que en mi período de formación participé, durante diez años, en la redacción de una revista pacifista, “En pie de paz”, toda una referencia del pensamiento pacifista- feminista-ecologista del estado español de los años ochenta y noventa. Surgida tras el referendun de la OTAN en España en 1985 –donde se decidió definitivamente nuestra incorporación-, su objetivo era analizar la actualidad social, política, pero también emocional, desde la perspectiva pacifista. Nos reuníamos dos veces por número, en la apertura y en el cierre de cada número, en algún lugar del Estado español, normalmente en algún monasterio (Veruela fue en muchos casos nuestro cordón umbilical), que nos permitía trabajar en grupo y era barato. La mayoría de quienes formábamos el colectivo de redacción tenía unos diez años más que yo: sus métodos de trabajo eran impecables, coherentes, me sentía

<sup>1</sup> Este texto forma parte de un capítulo del libro de próxima aparición *Para qué el arte*. Madrid, Fundamentos.

<sup>2</sup> Un conjunto de 17 guías educativas –pronto serán 21- que tratan de hacer ver el proceso creador desde las imágenes y obras de distintos artistas, con una perspectiva diferente, y que se organizan en torno al arte como conocimiento, el arte como expresión, el arte como vínculo y el arte como transformación. Estas guías han sido galardonadas en 2010 con el Premio Rosa Regás a materiales curriculares con valor coeducativo, por la Junta de Andalucía.

como una aprendiz muda ante aquellas personas que, viniendo de movimientos mucho más combativos, habían optado por un modo de relación comprometido con el vínculo y la no violencia, por los modos como base sustancial de los contenidos. Creo que mi formación se vio influida y comprometida vitalmente de modo irreversible, y mi forma de relacionarme profesionalmente también. O eso espero<sup>3</sup>. Pues bien, recuerdo que uno de los editoriales que escribimos era: “hacemos esta revista porque nos queremos”. Y recuerdo el revuelo desde posiciones políticas cercanas, mucho más tendentes al pensar patriarcal –aunque se dijieran igualitarios y progresistas- que les hacía alejarse de todo aquello que hablara de afectos o emociones, ante aquella frase. Reivindicábamos por aquel tiempo la ternura, a la que apelaba nuestra querida Petra Kelly en el parlamento alemán.

Cuando ahora pienso por qué y cómo hacemos las guías, no es tanto porque nos queramos los que las hacemos -que también- sino porque parte de un deseo. ¿Qué hay detrás de este *queremos*? Una necesidad, más emocional que racional, quizá más corporal que cognitiva, de compartir la emoción del saber estético, del crear, y de querer saber las respuestas de esa emoción compartida. Algo intuitivo que nos llevó a pensar en temas apasionantes, artistas queridos, necesidad de contárselo a los niños y niñas y escuchar. Voy a tratar de desbrozar esa intuición. Recuerdo que al seminario me llevé el libro de Daniel Pennac, *Mal de escuela*.

Daniel Pennac relata en su libro los recuerdos de su vida en la escuela como mal estudiante y más adelante, ya como maestro, sus experiencias en la educación y el encuentro con “malos” estudiantes de diferentes zonas y extractos sociales de Francia. Su libro es una reflexión biográfica sobre los modos, los cómo, los cuándo, los quienes y los porqués. Trata de los fracasos, los éxitos, las vulnerabilidades. Poco a poco, desde una escritura sensible y exquisita, desde el yo al otro, volviendo al yo, como en una marea confesional, reflexiona sobre el sentimiento de fracaso y esperanza, sobre la capacidad de estar con los otros, aprender con y de los otros.

Leía el libro cuando trataba de organizar mi pensamiento sobre cómo daba las clases, organizaba las guías.

---

<sup>3</sup> Aun hoy me sorprenden esos caracteres agresivos, diría agresivos desde el simulacro, a partir de los cuales las personas quieren construirse un carácter fuerte, competitivo, porque parece más eficaz en el trabajo, incluso en las asociaciones más progresistas. Da, por decirlo de algún modo, buena imagen en nuestra sociedad: proactivo, expeditivo, determinante. Cuando cojo el avión para dar alguna charla, a las siete de la mañana, coincidiendo con la marea de ejecutivos -y ejecutivas- que van y vienen, me sorprenden siempre sus conversaciones: “Y le dije, eso de ninguna manera...lo qué faltaba...aquí hacemos las cosas así y punto...” De este modo, como señalaba el filólogo Klaus Klemperer, en su interesante obra, *LTR*, a base de simplificaciones y apariencia de determinación, fue transformándose la lengua bajo el tercer Reich: frases simples, sujeto-verbo-predicado y poco más, uso de acrónimos que unos pocos entienden, nada de puntos y comas, pocos puntos suspensivos, inexistencia de oraciones subordinadas y usos en subjuntivo, que conforman el pensamiento complejo. Este lenguaje simple, unidireccional, agresivo se disfraza de eficacia en nuestros tiempos. No olvidemos cuando se formó.

*Por qué surge*

Partíamos de un malestar.

Recuerdo que hace años, en el Congreso Internacional de ECARTE en Lucca, Italia, un lugar bendecido por la historia, el paisaje y el ritmo vital, participé en un taller de dramaterapia con un estupendo dramaterapeuta norteamericano -Robert Landy- que trataba sobre las emociones. En una gran aula dibujó en el suelo, con cinta de carroceros, nueve cuadrantes y en cada uno de ellos, señaló una emoción básica: tristeza, rabia, miedo, sorpresa, humor, asco, amor, alegría y, por último, equilibrio, que situó en el centro. Nos animó a que nos preguntáramos qué emoción, qué emociones eran las que guiaban nuestras acciones, nuestros proyectos. Y después de identificar la emoción principal, qué emoción o emociones nos acompañaban positiva y negativamente en el viaje. Nos invitó a que camináramos por ellas, habláramos con y sobre ellas y, por último, que identificáramos la emoción que nos gustaría tener siempre. Que eligiéramos a alguien como emoción y que este o esta persona nos acompañara en el camino. Este taller me reveló algo de mi misma que desconocía y que viene al caso en este proyecto.

En general, mis proyectos nacen siempre de un desencuentro: conmigo misma, con el contexto, con la profesión, con los contenidos que debo impartir... El malestar ante el modo en que se daba la educación artística en las aulas –como algo sin sentido aparente, sin conexión ni con el saber general, ni con el saber de los niños, sin estructura, sin libertad a veces pero tampoco con guión coherente, centrado a veces en técnicas y otras en conceptos pero sin profundizar en sus características, fines, orígenes, a veces en temas aislados, a veces con una ingenuidad sobre la “libertad creadora” que hacía repetir clichés y convertir el trabajo del arte una repetición año tras año... sin cuidado, en definitiva, ni por los contenidos ni por los niños o las niñas a quienes se dirigía- fue sin duda el motor que nos animó a pensar en algo distinto. Podríamos llamarle rabia o enfado ante la situación.

Estas guías estaban además, unidas a un proyecto de investigación sobre la percepción de la violencia de género en niñas y niños a través de los dibujos. Habíamos realizado una primera parte que había confirmado y ampliado nuestras hipótesis: que la socialización marcaba en niñas y niños claros estereotipos de género relacionados con la violencia; que ésta era vista en general por niños y niñas como algo cotidiano y en el caso de los niños, fascinante y divertido –a través de toda la influencia de los juguetes, publicidad, medios de comunicación en general, proliferación de armas “tecnológicas”, películas, situaciones de riesgo, etc., dirigidas específicamente a ellos-; que la propiedad privada era algo que justificaba el uso de la violencia; la pobreza visual y verbal a la hora

de mostrar aspectos como la ayuda o la cooperación; que los personajes que ejercían la violencia eran abrumadoramente masculinos y que los femeninos eran o bien acompañantes del verdugo o elementos de transacción..., nada nuevo bajo el sol y todo bastante poco esperanzador. Como señala Bárcena,

[...] muchos de los discursos pedagógicos actualmente dominantes parecen asentados en una suerte de esencialismo según el cual lo que, por ejemplo, define la relación de aprendizaje entre maestro y discípulo, entre profesor y alumno, o entre el investigador y sus objetos de estudio es un saber pedagógico definido de acuerdo a categorías y condiciones que se determinan antes de la experiencia de la propia relación educativa" (Bárcena: 2012, 29-30)

Podríamos haber concluido ahí la investigación. Probablemente hubiéramos reforzado la idea de las carencias de la escuela, la sociedad, la educación, pero el simulacro, como lo llama Bárcena, estaría completo. Una frase, sin embargo, del título de la investigación, «estrategias de cambio y mejora», nos hizo anclarnos a y comprometernos con un deber ético de varias caras. La primera, el deber que tiene el grupo de investigación con los niños, con las niñas, más allá de expropiarles tiempo, esfuerzo y, en este caso, dibujos, para ser analizados sin empacho, en aras de la investigación, de la cual ni siquiera, cuando termina, se le hace devolución alguna de resultados, en su mayoría. La segunda, una sensación de inutilidad, en el sentido de que comprobar esto no nos ayudaba especialmente a modificarlo. La tercera, una sensación de impostura, y de que no habíamos terminado el trabajo. Que algo había en los niños y las niñas que debíamos saber. Y que eso, claro, nos iba a llevar más tiempo, más respeto a las formas y tiempos educativos, una apertura más arriesgada, más humildad de partida, cuando menos: «es la experiencia de la relación pedagógica –el hacernos enteramente presentes en ella– lo que permite pensar el sujeto de la educación» (Bárcena: 2012, 29-30)

Tomo *Mal de Escuela* y leo:

Los profesores que me salvaron –y que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más...Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida" (Pennac, or. 2007, 2013: 34)

Cuando pienso cómo comenzamos, pienso, igual que Bruner y Rancière, en la capacidad de relación. Por aquel entonces yo andaba sumergida por otros motivos en las lecturas de la feminista Donna Haraway y el pensamiento situado. También, en el arteterapia como modo de conocimiento y reflexión, con sus técnicas que implican caos, creación, ordenamiento del inconsciente y reflexión lógica sobre los procesos. Friedl-Dicker-Vandais y sus técnicas de trabajo con niños y niñas en Theresienstadt. Winicott y el espacio seguro como espacio potencial que permite la libertad, como formador de la cultura. Varias cosas, como en todo proceso creador –también el proyecto educativo es una creación-, vinieron en mi ayuda: lecturas imprevistas que llegaron por la «ley del buen vecino»<sup>4</sup>, paseos, conversaciones con colegas<sup>5</sup> y amigos fuera de la profesión que fueron aportando miradas y errores, diferentes perspectivas, otros soportes, tiempo de incubación, hasta que la idea se fue asentando. Había que trabajar con temas, pero no sólo: había que trabajar con personas, del pasado, sí, pero personas que ayudaran a niñas y niños a empatizar y deconstruir –a través de la empatía y la capacidad creativa- clase, género y origen. Personas –mujeres, hombres mayores, de otros orígenes económicos y geográficos, que escaparan o bien al “sujeto occidental” o bien al modelo hegemónico de creación como dominio- que nos ayudaran a situar el conocimiento. Acuñamos el término de “biografías situadas”, donde la semblanza e información que dábamos a niños y niñas no era toda la información recogida asimismo por nosotros, ni siquiera hablábamos de toda su vida. A veces era simplemente un fragmento de sus diarios, de una entrevista, además de sus obras, en contexto. A veces era una relación establecida con algo, con alguien, a partir de una de sus obras. En situación.

Como educadoras, queremos un mundo más igual, pero no se construye un mundo más igual y democrático hablando a los alumnos de libertad, democracia e igualdad, como señala Pennac en su cita. Como la profesora Jane Elliot de «Una clase dividida»<sup>6</sup>, cansada de hablar de la necesidad de combatir el racismo el día del no racismo, año tras año, nosotros tampoco queríamos aleccionar, de vez en cuando a los niños y las niñas, sobre la igualdad, la paz y la no violencia.

4 Bárcena señala a Aby Warburg (1866-1929), creador de una de las bibliotecas más importantes de Europa, como creador de la *ley del buen vecino*. Al lado del libro (de la cita) que buscamos siempre se encuentra ese otro libro (o esa otra cita) que es la que, sin darnos cuenta, nos estaba destinada. Cada libro, como cada cita, tiene al lado un buen vecino (Bárcena, F. *Casa de citas*, sin publicar)

5 Noemí Martínez, Guillermo G. Lledó, Catalina Rigo, Julio Romero, participantes del grupo de investigación, pero también Virtudes Martínez, Antonia Fernández Valencia, Juan Carlos Gauli.

6 Una magnífica experiencia sobre la educación emocional y la reflexión “corporeizada” sobre el racismo y los prejuicios en la escuela y en la sociedad. <http://www.youtube.com/watch?v=SrFJAjm4bsl>.

Elegimos a artistas que nos apasionaban: por sus procesos, sus modos de ver el mundo, su capacidad de acertar en un modo de ver, de señalar algo, de construir su proyecto personal, su manera de entender el arte como algo próximo y apasionante. Continuando con el taller de las emociones en el camino del proyecto, iniciado por la rabia, tuvimos el miedo como factor de riesgo –no saber qué alumnado era con el que íbamos a trabajar, no conocer especialmente a los maestros y maestras, no ser grandes especialistas en determinados artistas...- y el humor como emoción de apoyo. El arte, como el humor, vive relacionando opuestos. En él nos apoyamos a veces para salir adelante al preparar el proyecto y al realizarlo en las aulas. El humor hace relajar las barreras del yo, nos hace descansar en la risa, donde surge el afecto y el inconsciente y no toma nada muy en serio.

Partíamos de un pensar común: que el proceso creador construye una inteligencia creadora; que la capacidad de niños y niñas es la misma que la nuestra, a veces superior en términos de libertad y curiosidad intelectual; que la creación de un espacio potencial es la base para desplegar la inteligencia y la creación, y sólo se construye a través del acompañamiento, la creación de una base segura, la introducción del «entonamiento afectivo» citado por Stern (1985); que la capacidad de niños y niñas de hablar sobre los y las artistas, relacionar, unir observaciones, es mucho más potente a veces que nuestra charla; que la historia del arte debe reconsiderarse desde otros planteamientos más abiertos e inclusivos, y que en la docencia, deben servir como vías de conocimiento, no modelos inalcanzables a aprender. Qué, en este caso, somos más moderadores, facilitadores de la experiencia estética que educadores o explicadores, en los términos de Jacotot (Ranciére, 2003). Y que la acción reflexiva creadora aporta todo el potencial que niños y niñas llevan dentro: en el objeto, el baile, el drama, la pintura... confluyen las reflexiones personales, colectivas y la pasión inconsciente que cada uno trae. Y en este despliegue, como señalaba Bettelheim, el inconsciente mana, caótico, y se reordena a través del arte. Por ello, la parte final, tras la dinámica creadora –donde cada niño, cada niña, expone al grupo su creación– posa la acción y la reflexión. Como señalaba Ranciére citando a Jacotot, en el hablar público, el niño, la niña aprende a improvisar, aprende a vencerse, «a vencer ese orgullo que se disfraza de humildad para declarar su incapacidad a la hora de hablar delante de otros –es decir, su rechazo a someterse al juicio de los otros–. Era, a continuación, aprender a empezar y a acabar, a hacer uno mismo un todo, a encerrar el lenguaje en un círculo» (Ranciére, 2003: 26). Aprende a compartir una experiencia, social y personal, sometiéndose a la mirada de los otros, los iguales, que quieren saber de su experiencia y reflexión y dando la oportunidad de fijar la atención en aspectos inusuales o inadvertidos para cerrar, de algún modo su propia experiencia estética, ahora compartida.

*El espacio*

La clase:

Oh el penoso recuerdo de las clases en las que yo no estaba presente! Cómo sentía que mis alumnos flotaban, aquellos días, tranquilamente a la deriva mientras yo intentaba reavivar mis fuerzas. Aquella sensación de perder la clase...No estoy, ellos no están, nos hemos largado. Sin embargo, la hora transcurre. Desempeño el papel de quien está dando una clase, ellos fingen que escuchan. (...) tal vez un inspector se sentiría satisfecho; siempre que la tienda parezca abierta...No soy el profesor, soy el guarda del museo. (op. cit., 110)

En nuestro proyecto, habitamos la clase. Lo sabemos, porque los niños, las niñas también la habitan: las preguntas no cesan, su trabajo tampoco. Su inteligencia está desplegada, todos sus sentidos, alerta. Quieren saberlo todo: con qué estaban pintados o realizadas las obras, si el creador o la creadora tenía hijos, si tenía padres, si sufrió, si sigue viva, si permaneció en la selva, si puede venir,... cuando están sumergidos en el proceso de creación, sea individual, en pequeño grupo o en gran grupo, siempre quieren más tiempo, los vemos abstraídos en las discusiones con sus iguales, yendo, viniendo, preguntando cuestiones técnicas o de estructura... recuerdo cuando realizamos el proyecto de "Denunciar la guerra, valorar el cuidado" con niñas y niños de siete y ocho años y les presentamos a Käthe Kollwitz y Henry Moore. Tuvimos que duplicar las horas, porque sus inquietudes nos llevaron a caminos que siquiera habíamos pensado que se pudieran trazar. Queríamos hablar de la guerra, ese tema que se elude en las clases y que sin embargo, puebla el juego de los niños y los sumerge en la violencia como diversión. Presentamos a un Henry Moore pequeño, de doce años, dando masajes –como primer acercamiento a la escultura- a su madre por la tarde, cuando llegaba cansada de trabajar. Hablamos de los espacios del cuidado: llevamos nidos, ostras,... los analizamos desde la forma, los comparamos con los abrazos, suaves por dentro, fuertes por fuera. Les pusimos a darse masajes unos a otros, que notaran la carne y el hueso, lo blando y lo duro. Hablamos de las esculturas de Moore, en especial las que tratan de madres e hijos. Su comprensión sobre el espacio "lleno" fue, diría, mágica. Presentamos también a un Henry Moore estremecido y aterrado por la guerra y los bombardeos en Londres,... a la vez que presentamos a una Käthe Kollwitz fuerte, dispuesta a que no se lleven a los jóvenes a luchar en esa misma guerra, que abraza fuerte a sus niños y muchachos, dispuesta a hacer carteles contra el hambre que pasan los niños y las niñas en Alemania. Cuando les pedimos a los niños que comentaran las obras, uno me habló del espacio: "En Käthe Kollwitz no hay apenas espacio entre la madre y los niños porque hemos pasado del espacio del cuidado de



Moore al espacio de la protección de Kollwitz. Tiene que apretar fuerte". Como Käthe Kollwitz hacía predominantemente litografía, y su base era el dibujo, decidimos trabajar con carboncillo. Ver el carboncillo entre sus manos –un palo quemado- desplegó todo un interés inusitado por el material de trabajo de los artistas, sobre la naturaleza como fuente de materiales, etc. Todo, todo, se convierte en una puerta abierta al conocimiento activo, donde el acto de ver y comparar lo que ven –base de la inteligencia- les abre una y otra puerta simultáneamente, inacabablemente.

Son muchos los proyectos que hemos realizado, no todos los hemos publicado. Recuerdo que en 2008 me pidieron que fuera a explicar Goya a niños y niñas de ocho y nueve años al Liceo Frances, en el bicentenario de la guerra franco-española. Mi condición fue que yo iba a hablar y a dejar hablar a los niños y las niñas de la guerra, españoles y franceses. Aceptaron. Me centré en un episodio que señala el momento en que estalla el levantamiento de Madrid. Goya está dando clase a niños sordos –el está ya sordo- cerca de la puerta del Sol. Allí comienza el levantamiento, pero Goya no puede oírlo. Una chica que trabaja allí le avisa y le ayuda a escapar, sobrevive gracias a ella. Cuando sale, ve en primera persona lo que más adelante será *la carga de los Mamelucos*.

A partir de ese fragmento, comenzamos a pensar cómo nos sentiríamos si no pudiéramos oír. Invito a los niños y las niñas a salir al patio con las orejas tapadas. Les pido que cierren los ojos y piensen en algún momento donde se han sentido incomunicados, o solos a pesar de estar rodeados de personas. Les doy tiempo. Les invito a que lo cuenten a toda la clase, a que lo escriban, a que lo dibujen. Vamos viendo la serie de *Disparates* y la serie de *Los desastres de la guerra*. En otras clases habían visto los retratos y los juegos, cómo se hacían los tapices, su uso, etc. En los desastres ven destrucción, vida terrible y triste. Les impresiona y gesticulan cuando les enseño los fusilamientos.

Recuerdo tres comentarios que me impresionaron: dos, sobre el grabado «El sueño de la razón produce monstruos». Les pedí que me dijeran qué veían, qué creían que Goya había querido decir. Uno me dijo que, «cuando uno no oye, y se oye sólo a sí mismo todo el tiempo, su razón comienza a convertirse en un monstruo que le devora por dentro». Otro me dijo que, «cuando la razón, aunque sea el estandarte de una revolución, utiliza la violencia, acabo convirtiéndose en un monstruo». En toda la clase, yo no había hecho un comentario similar, ni parecido. Los niños, imbuidos por la percepción de la imagen, por su relación con los hechos y con Goya, habían construido el conocimiento. El arte abre puertas, plantea preguntas. Nunca las responde.

Al final del proyecto, les pregunté qué parte de la producción de Goya les había gustado más. Una niña levantó a mano y me dijo “¿sabes qué?, que yo creo que Goya hacía los retratos porque le pagaban, y las escenas bonitas, pero realmente, lo que más le gustaba y necesitaba hacer eran los grabados y los cuadros de la guerra”. Al poco tiempo fueron al Prado a ver a Goya. Volvieron indignados porque no les habían enseñado ninguna escena de la guerra –esperaban ansiosos ver los fusilamientos y la carga de los mamelucos-, ni los grabados y les habían hecho buscar pajaritos en uno de los retratos de la duquesa de Alba. «Nos han tratado como a idiotas», me comentaría posteriormente una niña.

Creo que construimos acontecimientos. Y creo que, en cada acontecimiento, nos construimos:

En su presencia –en su materia- nacía yo para mí mismo: pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo, un yo que, durante una hora, me olvidaba un poco, me ponía entre paréntesis, me libraba del yo que, hasta el encuentro con aquellos maestros, me habían impedido sentirme realmente allí. (...) Sus clases eran actos de comunicación, claro está, pero de un saber dominado hasta el punto de pasar casi por creación espontánea. Su facilidad convertía cada hora en un acontecimiento que podríamos recordar como tal (...) Enseñándolo, creaban acontecimiento (Pennac, *ibidem*, 220)

Sé que estos proyectos marcan momentos de aprendizaje, de revelación del mundo en el que viven, pero también del mundo que no han conocido, de momentos del pasado, de aspectos por los que jamás se interesarían. Cuando trabajamos sobre el *Apocalipsis del Beato de Gerona* de Ende estaban entusiasmados, y con las visiones de Hildegarda de Bingen, podían sentir como una mujer, monja, hace muchos siglos, tenía necesidad de saber sobre el mundo y su funcionamiento y escribía, dibujaba y componía música para seguir sabiendo. En muchas ocasiones me han llamado madres preguntándome de qué les había dado clase a sus hijos porque habían llegado a casa buscando más información o abalanzándose a dibujar o a hacer estructuras con alambre. Y sé que alguno ha decidido hacerse artista después de uno de los proyectos. No es nuestra intención. De hecho si hay intención alguna en estos proyectos, que hacemos ya por placer, sin investigación financiada que nos avale, es crear en las niñas y niños, el título de la colección, que pueden ser, *que es posible ser*, buscar y buscarse, y que el arte es una vía.

Me encanta escuchar sus preguntas, sus comentarios, la seriedad con la que interpelan a sus compañeros sobre las formas, las estructuras, la elección de este u otro color. Con ellos, activamos la inteligencia y con las y los artistas que trabajamos sé que empoderamos a las niñas y a los niños para crear, sean niñas o niños, vengan del extracto que vengan, sean del origen que sean, porque crear es prestar atención, escuchar, ver, relacionar y hacer de todo ello, algo que se mezcle contigo mismo y te ayude en un proyecto vital.

Creo que, sobre todo, más que compartir con ellos nuestro saber, compartimos, como Pennac señala, nuestro propio deseo de saber, nuestra pasión por la vida, por el arte, por la capacidad de probar los materiales, dialogar con ellos, sentirnos atravesados por la línea, el color, la luz o la penumbra, y por la visión de artistas que hace mucho han desaparecido. Mirar por sus ojos, hablar con sus palabras, como cuando leemos un pensamiento escrito en voz alta. Atreverse a pensar de nuevo ese pensamiento. Atreverse a ver, de nuevo, desde otra perspectiva.

### *El tiempo*

Siempre podríamos estar más tiempo. Desde hace años les digo a las y los maestros que necesitaremos dos sesiones de dos o tres horas, que se pueden convertir en cuatro. Veo a las maestras estresadas por un sistema que les obliga a cumplir horas, currículos y competencias, y no les deja tiempo para el disfrute de la enseñanza-aprendizaje. Pero lo que necesitan los niños es tiempo. El aprendizaje tiene un tiempo difícil de medir: el de recibir, fijarse, prestar atención, descubrir, no hacer nada y dejar que todo se pose..., sigue Pennac:

A veces aconsejaba ejercicios de aburrimiento, sí, para instalarles en la perseverancia. Les rogaba que no hiciesen nada: que no se distrajeran, no consumieran nada, ni siquiera conversación, que tampoco trabajaran, en resumen, que no hicieran nada, nada de nada.  
- Ejercicio de aburrimiento, esta tarde, veinte minutos sin hacer nada antes de ponerse a trabajar (Pennac, *ibidem*, 142)

Procesos de incubación, donde aprendemos a estar con nosotros mismos, donde las ideas fluyen, se relacionan, se posan, despegan y vuelven a posarse, se relacionan con las emociones y los afectos, se convierten en conocimiento acomodado o asimilado, como un avión de papel, que necesita volar libre para finalmente posarse de nuevo sobre la mano del niño, de la niña. Creo que la Escuela necesita de más tiempo. Creo que la conversación en la educación necesita tiempo y la conversación con nuestro alumnado tiene que dejar aparecer el tiempo del niño tímido, de la niña que no se atreve a hablar y cuya cabeza bulle de ideas que su cuerpo, rígido, encierra asustado. Así era yo en mi infancia, adolescencia y los primeros años de universidad. La timidez, esa terrible compañera que nos ha acompañado a algunos, nos tapaba la boca, nos dejaba inmóviles, mientras nuestras cabezas bullían, se desesperaban por hablar, participar, decir. Siempre iba a hablar – “ahora, me decía, ahora”-, cuando la clase terminaba. Volvía a casa llena de frustración y enfado conmigo misma. Necesitamos del tiempo para abrir espacios de confianza a todos los niños. Y creo que los procesos creadores necesitan de un tiempo

inmedible, difícil de prever, por mucho que llevemos años siendo profesores y profesoras de Educación Artística. Dejar a los niños tiempo para crear es darles la libertad de crear, pensar, tomarse su tiempo, esbozar, corregir, observar, comparar, imaginar de nuevo, volver a tierra. De otro modo, es enlatarles la creatividad por competencias.

Queda señalar que tiene que ver esto con la investigación que la inició: *la percepción de la violencia en niños y niñas de 5 a 12 años. Estrategias de cambio y mejora*. Esta segunda parte, que lleva durando diez años, bastantes años después de haberla justificado, nos ha permitido escuchar a los niños y las niñas. A sentir lo que para ellos es la violencia, cuando la viven estremecidos a través del sufrimiento de un artista que dibuja a madres y padres protegiendo a sus hijos como Kollwitz, oponiéndose a la violencia, resistiendo el hambre, pero nos ha permitido también sentir en nuestras niñas y niños también el placer de viajar, bailar, saltar, meterse en el cuerpo de una persona de las grutas de Altamira o Lascaux. Aproximarnos a la experiencia de verse embargados por la emoción al imaginarse a Marianne Sybille Meriam –una mujer de cincuenta años en el S.XVII- en la selva del Surinam dibujando la metamorfosis de las orugas o los más preciados insectos ¿cómo no convertirse en entomóloga o dibujante botánico, cómo no hacer la mochila para ver mundo?, o aproximarnos a la experiencia de las hermanas Vesque y analizar su sincronía, su placer compartido en el dibujo común de los acróbatas de circo. Creo que hemos introducido no sólo a otros sujetos en la creación, sino que hemos cambiado el modo de ver la creación y la hemos insertado en la vida: vulnerable, situada, desde un espacio de seguridad y apoyo, abriendo las alas al mirar, al saber y la acción transformadora. Y ello nos ha dado una lección como educadoras y como investigadoras.

“Lo decisivo no está en someter la inteligencia del alumno a la suya, sino en liberar la inteligencia del alumno forzándole a que no pierda de vista su objeto. A que siga pensando, a que preste atención, a que concentre su mirada. Se trata de darle confianza: no te desvíes de tu ruta, insiste, piensa, di qué piensas, mantente en la ruta trazada.” (Bárcena, op. cit. , 46)

Cada proyecto educativo que realizamos es distinto. Cada año académico, me encanta pensar que debemos comenzar a pensar en nuevos. Nos hemos acostumbrado a la dinámica. Últimamente, nos piden temas, o autores. Necesito tiempo. El tema, o la artista, (¿qué merece la pena saber?, en palabras de Dewey) comienza flotando en la cotidianidad, no le hago mucho caso. Pero estoy atenta a los signos que vienen a mí, haciéndome relacionar algo con su opuesto. Hace dos años, teníamos el compromiso de realizar algo con el Museo Arqueológico Nacional. Fui en muchas ocasiones a verlo, cuando estaba todavía cerrado y donde Carmen Marcos y Margarita Moreno, me iban

enseñando sus logros y nuevas salas. Recuerdo la visita de Carmen Marcos, subdirectora del museo y del departamento de Numismática, a la colección sobre el dinero y la moneda. Se que lo que me transmitió fue su propio placer, su pasión por la historia del dinero, por la evolución de las monedas, por la información que daban sobre las sociedades, su sistema de gobierno, su modo de concebir el mundo. Su pasión, en definitiva, por saber. No lo dudé un momento y comenzamos a darle vueltas al tema. Durante casi cuatro meses, tenía esa tarea pendiente, que se iba nutriendo poco a poco. Sé que, durante ese tiempo, debo hablar de ello con los otros, porque siempre incorporo nuevas perspectivas, se va tejiendo la red. Alguien me dijo que hacer una unidad sobre el dinero era algo excesivamente material y que iba a reforzar la idea de la importancia del dinero en los niños. Cierto. Comencé a pensar en algo más abierto y complementario y surgió entonces el concepto del valor, opuesto a veces o complementario al dinero. ¿Cuál es la diferencia entre el dinero y el valor?. Ya habíamos pensado, gracias a Carmen Marcos, en la importancia de un objeto que sustituía al trueque, el aspecto de la escasez, lo estético y la necesidad de que fuera de pequeño tamaño pero durable, que no se estropeará con facilidad. Y la irrupción de la moneda como dinero controlado y acuñado únicamente por el Estado. También, la aparición del papel moneda, etc. Nos gustaba saber que casi todas las invenciones relacionadas con la moneda y el papel moneda provenían de lugares no occidentales. Necesitábamos añadir el aspecto creativo y personal. Lo encontramos revisando el trabajo que habíamos realizado con Jorge Díez, comisario de “Madrid Abierto”, una programación de arte urbano. En la última convocatoria, habíamos trabajado con Suzanne Bosch – “la hucha de los deseos”, un proyecto de arte comunitario, que se abrió sobre los deseos de un barrio sobre el dinero común- y con Gustavo Germano –Time notes- un proyecto colaborativo sobre el dinero-tiempo en el que hacía reflexionar sobre el tiempo perdido. Además, estábamos en plena crisis económica y comenzaban en algunos barrios nuevas monedas –de tiempo también- que intentaban sustituir al euro. Digamos que la primera gran fase es recopilatoria, abierta, estamos porosas y receptivas a todas las propuestas, sugerencias.

Llevamos todos estos personajes, hechos y vivencias al aula. Imágenes y textos, pero sobre todo imágenes, que deben ser sentidas, observadas, comentadas, habladas. Pensamos en propuestas creativas que unan la reflexión individual, el trabajo en pequeño grupo y el trabajo en gran grupo. Y buscamos experiencias donde el cuerpo esté presente. En este caso, por ejemplo, con la profesora de la Escuela Superior de Danza, Raquel Pastor, colaboradora y compañera entusiasta en la mayoría de los proyectos, pensamos en la relación del sistema dinerario con la notación musical y el ritmo y los pusimos a trabajar sobre el sonido hecho por

ellos, una danza o movimiento que incluyera distintas amplitudes y que pensarán, después de ejecutarlo, en su relación con los sistemas dinerarios. Los niños relacionan inmediatamente: «claro, la blanca vale cuatro corcheas, un movimiento largo, dos, tres o cuatro cortos,... un billete de cinco, veinte o cincuenta euros,... ». Las escalas y proporciones están hechas.

Les pedimos que traigan algo que tenga para ellos mucho valor pero que no cueste nada. Lo exponen, lo comparten, lo apreciamos: una foto, un objeto, una carta de su abuela, una canción. Hablamos del dinero pluma, el dinero caurí, el dinero sal, el dinero café, del dinero que viene del mar y del dinero que es comida o animales...hablamos de las monedas, dinero acuñado por el Estado, por la Ceca: de la importancia de los símbolos que aparecen, de las personas que aparecen (por qué son dignos de pasar a la historia, quien es digno para ti, qué es ser "digno") de las frases que hablan de su sistema de gobierno o sus creencias religiosas, si es Dios o la República la que les ampara,... "In God we trust", rezan los billetes de dólar. Preguntan, se fijan, señalan, hablan, comentan, discuten,... se dan cuenta que un billete de cincuenta euros es... simplemente un papel, al cual damos valor económico.

Realizan en pequeño grupo un sistema dinerario (tienen ocho y nueve años) con escalas a partir del color, la forma y el tamaño: nos presentan el dinero-piedra, dinero-tapón, dinero-pluma, dinero-piña,... Se ríen a carcajadas haciéndolo y presentándolo, aunque recuperan la seriedad ante las preguntas sobre las equivalencias.

Hacemos en arcilla una moneda: con un hombre y una mujer que deban pasar a la historia; con una frase que les identifique; con un símbolo... ¿Quién es la persona que inventó la regla y el lápiz? "honor a la persona que inventó la regla y el lápiz". Piensan en aquellas cosas que son importantes para ellos,... y las de mundos imaginados "Honor al que descubrió la Inopia", por ejemplo.

Hablamos de Suzanne Bosch y Gustavo Germano, de qué haríamos en nuestro barrio si tuviéramos dinero común, de todos, cómo lo decidiríamos,...del dinero del tiempo perdido. Ellos quieren tiempo extra, no tienen conciencia de haber perdido el tiempo. Hacemos el "Banco de la Paz", nombre elegido por consenso, y expedimos billetes de un día, una semana, un mes y un año. Una alumna me dice "pero estos billetes no son de verdad, no nos dan tiempo, esto... es un juego ¿no?" Sí, es un juego que nos hace pensar en la vida, en nuestros deseos, en el tiempo que necesitamos..., en el tiempo perdido para algunos, ganado para otros.

Este año 2014 hemos realizado un proyecto sobre las pinturas y grabados rupestres. Lo hemos titulado *Pasar a la historia: las primeras marcas del ser humano en el mundo. De las huellas rupestres al deseo de hacer un legado al futuro*. Hemos trabajado con una guía de grabado rupestre, una antropóloga, una profesora de danza y un especialista en

pintura mural. Personas que van apareciendo y se van uniendo al proyecto. Los puntos de vista se van enriqueciendo y aportan, cada vez, aspectos educativos de inestimable valor. Las pinturas rupestres recogen imágenes realizadas por sucesivas generaciones, a veces, durante diez mil años. Superpuestas. Hacemos a grupos de niños y niñas superponer sus imágenes, ver como otros grupos dibujan encima... ver qué ocurre, cómo nos sentimos. Hablamos de las primeras imágenes del ritual. Hablamos de los rituales... de una artista, Nancy Spero, y sus imágenes cercanas al ritual. Se emocionan, hacen esculturas humanas sobre el ritual mientras los otros niños y niñas dibujan... trabajamos al aire libre, con un soporte que imita la roca, hacemos la pintura, pintamos,... hablamos de por qué se pintaba tanto animal, por qué de perfil,...

Qué pintaríamos nosotros, qué nos da miedo, qué nos impresiona, a qué tenemos respeto,... hablamos de la capacidad de interpretar las imágenes de otros, del símbolo,... de la imposibilidad de saber algunas cosas, de la humildad del interpretar, de la tarea del arqueólogo, de los indicios.

Cada proyecto abre la puerta, retira la piedra de una gran galería. En él, niñas y niños se sumergen con todo su cuerpo y vitalidad, y la inteligencia se despliega.

## 7. Bibliografía

- BÁRCENA, Fernando (2012) «Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica». *Teoría Educativa* 24, Universidad de Salamanca, pp. 25-57.
- BENHABIT, Sheyla (1992) *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Londres. Routledge.
- BRUNER, Jerome (or. 1962) *On knowing. Essays for the left hand*. Cambridge, Massachusetts: the Belnak Press of Harvard University Press.
- G. HEILBRUN, Carolyn (1988) *Writing a Woman's Life*. W.W. Norton & Company.
- HARAWAY, Donna (1988) «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspectives», in *Feminist Studies*, pp. 575-599.
- HARDING, Sandra (1987) *Feminism and Methodology: Social Science Issues*. Indiana University Press.
- HARTSOCK, N. (1998) *The feminist standpoint revisited and other essays*. Oxford: Westview.
- JACOTOT, J. (2008) *Enseñanza universal. Lengua maternal*. Buenos Aires, Editorial Cactus.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Imaginarse el mundo, imaginarse el fin del mundo: Hildegarda de Bingen y Ende*. (Propuesta educativa). Madrid. Eneida.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Principios. Educación, creación e igualdad*. Madrid. Eneida.

- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Valorar el cuidado, proteger la vida, denunciar la violencia: Kathe Kollwitz y Henry Moore* (Propuesta educativa). Madrid, Eneida.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2011) *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Madrid. Horas y Horas.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián Y PASTOR PRADA, Raquel (2010) *Compartir placer, dibujar el cuerpo, montar un circo: las hermanas Vesque y Alexander Calder*. (Propuesta educativa). Madrid. Eneida.
- MASSANET, Lydia (1988) *La autobiografía femenina española contemporánea*. Madrid. Fundamentos.
- PENNAC, Daniel (or. 2007, 2013) *Mal de escuela*. Barcelona, Debolsillo.
- RANCIÈRE, Jacques (or. 1987, 2003) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes

### **Guías educativas “Posibilidades de ser a través del arte”.**

El arte como conocimiento:

- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2009) *Imaginarse el Mundo. Ende y Hildegarda de Bingen*. Madrid, Eneida.
- MARTÍNEZ DÍEZ, Noemi (2009) *El vínculo con la naturaleza. Ana Mendieta*. Madrid, Eneida.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián y PASTOR PRADA, Raquel (2011) *Sentir y dibujar plantas*. Blackwell, Mee, Sybille Merian; Loïe Fuller. Madrid, Eneida.
- RIGO VANRELL, Catalina (2010) *Los espacios del refugio*. Susy Gómez. Madrid, Eneida.

El arte como expresión:

- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián y PASTOR PRADA, Raquel (2010) *Celebrar la vida. Montar un circo. Las hermanas. Vesque y Alexander Calder*. Madrid, Eneida.
- MARTÍNEZ DÍEZ, Noemi (2010) *Mostrarnos*. Frida Khalo. Madrid, Eneida.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián y MARTÍNEZ DÍEZ, Noemi (2009) *Transformar el deseo en el cuerpo*. Shirin Neshat. Madrid, Eneida.
- DOMÍNGUEZ RIGO, Miguel (2009) *Entrar en un sueño*. Madrid, Eneida.

El arte como vínculo:

- LLEDÓ, Guillermo (2009) *Decir lo que pensamos*. Hanna Höch. Madrid, Eneida.
- LÓPEZ FDZ. CAO, Marián (2010) *Valorar el Cuidado, proteger la vida, denunciar la violencia*. Kathe Kollwitz y Henry Moore. Madrid, Eneida.
- MARTÍNEZ DÍEZ, Noemi (2009) *Mostrar la guerra y la paz*. Raquel Forner. Madrid, Eneida.
- ROMERO, Julio (2011) *Los hilos de los sueños*. Scott; Shiota y Lygia Clark. Madrid, Eneida.



El arte como transformación:

LLEDÓ Guillermo (2009) *Recordar con las cosas*. Carmen Calvo. Madrid, Eneida.

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

DEL RÍO, María, TEJEDOR, Paula (2011) *Romper el hábito*. Ángela De la Cruz. Madrid, Eneida.

RIGO, Catalina (2009) *Transformar el entorno*. Ouka Leele. Madrid, Eneida.

Recibido el 4 de mayo de 2014

Aceptado el 28 de mayo de 2014

BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 31-55]



PERSONAJES FEMENINOS EN EL TEATRO PARA LA INFANCIA  
Y LA JUVENTUD: UNA EXPERIENCIA  
*FEMALE CHARACTERS IN THEATRE FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE: AN EXPERIENCE*

Itziar Pascual Ortiz  
*Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD)*

RESUMEN

En esta intervención queremos compartir algunas experiencias creativas en la composición de personajes dramáticos femeninos, y en especial, en el ámbito de las artes escénicas para la infancia. Creemos, como Montserrat Moreno, que la infancia es una etapa relevante en la construcción de roles de género y defendemos la responsabilidad de las ficciones para proponer nuevas imaginaciones (y posibilidades) de convivencia. Para ello, aportaremos dos casos prácticos: *Mascando Ortigas* y *Wangari. La niña árbol*, creaciones para la infancia inspiradas en las vidas y experiencias de dos mujeres contemporáneas: la coreógrafa y bailarina alemana Pina Bausch y la bióloga y Premio Nobel de la Paz keniana Wangari Maathai.

**Palabras clave:** género, personajes femeninos, teatro español contemporáneo, público infantil.

ABSTRACT

In this presentation we share some creative experiences in the composition of dramatic female characters, especially in the field of performing arts for young audiences. We believe, like Montserrat Moreno, that childhood is an important stage in the construction of gender roles and we argue that fiction should take responsibility for proposing new imaginations (and possibilities) of coexistence. To this end we describe two case studies: *Mascando Ortigas* and *Wangari. La niña árbol*, creations for children inspired by the lives and experiences of two contemporary women: German choreographer and dancer, Pina Bausch, and Kenyan biologist and Nobel Peace Prize winner, Wangari Maathai.

**Keywords:** gender, female characters, Spanish contemporary theatre, young audiences.

Sumario

1. Punto de partida. 2. Una oportunidad, una responsabilidad. 3. Un escenario propio. 4. Dos personajes, dos mujeres de este tiempo. 5. Wangari, la madre de los árboles. 6. Pina Bausch, una silueta que acaricia. 7. Pina y Wangari, dos mujeres ante el espejo. 8. Bibliografía.

## 1. Un punto de partida

Como creadora y como docente me siento muy cercana a los contenidos y motivos de este Congreso porque mi vida está ligada, esencialmente, a las tres patas de la mesa que vertebran este encuentro: educación, arte y género.<sup>1</sup>

Concibo mi posición ante estas cuestiones como un viaje entre la teoría y la práctica. Soy, a la vez, dramaturga y docente en la RESAD, la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, e imparto asignaturas prácticas en las que acompaño, comparto y apoyo el proceso de escritura dramática. Esto me permite ser testigo y pedagoga – en el sentido original del término-: acompaño en el caminar a las y los jóvenes artistas que concluirán su formación superior, de cuatro años de duración, en los estudios de Dirección de Escena y Dramaturgia.

Esta experiencia me permite establecer un diálogo cotidiano con el proceso de creación, propio, como autora teatral, y de mi alumnado.

## 2. Una oportunidad, una responsabilidad

Es en este devenir múltiple donde he concienciado que la creación de ficciones es una tarea poética y política, en la que existen responsabilidades firmes. En la asignatura de *Dramaturgias del género*, asignatura optativa implantada en el seno del Plan Bolonia, que este curso académico 2013-2014 alcanza su plena realización, lo destacamos con frecuencia: la composición de personajes ricos, complejos, nutridos de experiencia y no predecibles, es una tarea arriesgada y difícil, pero a la vez, una tarea ética innegociable.

Defendemos la responsabilidad de las ficciones para proponer nuevas imaginaciones (y posibilidades) de convivencia, y en particular en la construcción de los roles de género. Si, como sostiene Teresa de Lauretis, el cine, la televisión (y el teatro) son dispositivos de género, no podemos obviar nuestra responsabilidad en una ficción que genera consecuencias en nuestra propia construcción del género.

Creemos, como bien sostiene Maria Josep Ragué Arias, que las artes escénicas pueden contribuir a desestabilizar la ortodoxia de género y propiciar un nuevo horizonte:

---

<sup>1</sup> Me gustaría, agradecer la invitación que recibo de la Universidad Jaume I de Castellón, y en particular, en la persona de Paloma Palau.



Un momento de la representación de Wangari. *La niña árbol*, con dirección y coreografía de Cristina D.Silveira y dramaturgia de Itziar Pascual.

En aquesta última etapa de la teoría feminista, de la qual avui només podem trobar uns primers <sup>2</sup>indicis, el teatre escrit o dirigit per les dones pot accelerar el procés que porta a la deconstrucció de gèneres i pot ser mitjà de comunicació entre els gèneres, per arribar a l'osmosi que permetrà a la vegada la diferencia i la fusió de característiques entre subjectes de diferent gènere.

El que avui denominem *feminitat* pot acabar essent l'objectiu d'ambdós sexes i potser podrem arribar a ser éssers humans en gèneres no necessàriament caracteritzats pel que avui entenem com *feminitat* o *masculinitat*. La pàgina en blanc sorgeix, de moment, sense tenir un nom. L'escenari, però, ja no està buit. (Ragué Arias, 1999:137).

Pero para que ese horizonte sea, además de factible en la teoría, posible en sus realizaciones, la profesora y dramaturga Maria Josep Ragué Arias cree que es necesario un viaje que comienza en la imitación, cuando las creadoras intentan acceder a la profesión teatral a partir de modelos preexistentes, pasando por la crisis de esos modelos y la crítica, para llegar a la investigación y la búsqueda de un lenguaje propio. Un lenguaje que, según Ragué Arias y desde la perspectiva del feminismo existencialista, destacaría por su diferencia:

<sup>2</sup> En estos días acabo de concluir una experiencia muy rica, y que sigue esta línea: la de ser tutora de los cinco proyectos creativos auspiciados por el Centro Andaluz de Teatro (CAT), dentro del programa Dramaturgias Emergentes Andaluzas.

(...) Aquest feminisme reclama que perquè les dones siguin subjectes i no solament objectes de la producció cultural és necessari que es trobin en una situació nova i creïn un nou discurs i recreïn els seus propis símbols, la seva pròpia morfologia.

(...) Molts dels trets de l'art de les dones, originats al principi en els seus desavantatges, han estat invertits i transformats en instruments creatius que s'instituïren en subjecte i objecte de l'expressió artística. El cos apareix com a força semiòtica de l'escriptura i es constitueix en seu per desmuntar el pensament fal·locràtic occidental. L'escriptura femenina, tal i com la defineix l'autora teatral Hélène Cixous, esdevé equivalent a escriure el cos. (Ragué Arias, 1999: 129).

### 3. Un escenario propio

Hablamos, por tanto, de la apuesta por *otra* manera de contar, de presentar el mundo. Otra manera posible, que pretende presentar menos estereotipos y ofrecer una mayor variedad de temas, situaciones, lenguajes y personajes, y en particular, empleando un lenguaje que apuesta por mostrar y poner en valor el cuerpo. Una escritura que realza la experiencia de las mujeres; que no las refleja como enemigas de sí mismas y del resto de las mujeres; que atesora testimonio y memoria para reescribir la historia, desconfiando del relato oficial, resemantizando relatos y mitos; rastreando, además, en las zonas de sombra, en las vidas cotidianas, denunciando desigualdades y proponiendo nuevos ejemplos y modelos. Un modo no exento de sentido del humor, que evidencia cuánto de liberadora puede ser la risa, a la vez que desenmascara cuánto ha estado el humor al servicio del patriarcado.

Esta opción, esta misma posición, la lucha por componer personajes femeninos que sostengan una acción personal (y por tanto política), implica para mí profundizar en la composición de los personajes y ponerse al servicio del cuerpo, y de la expresión del teatro danza. Es decir: de la apuesta por un movimiento que se aleje de lo ilustrativo y de lo literal; que defienda la verdad y la sinceridad expresivas; que apueste por conmover, más que demostrar el virtuosismo técnico, aunque no se renuncie nunca a la excelencia formal.

Mis primeras escrituras para la escena estaban más ligadas a la rescritura mítica, a la relectura de personajes propios del repertorio. Pienso en Penélope, pero también en Salomé, Electra, Laurencia, Casandra... Reconozco en mi escritura dramática un interés cada vez mayor por mujeres contemporáneas, no siempre visibles, que han contribuido a hacer otro mundo. Entre ellas están la pianista británica Natalia Karp; la defensora norteamericana de los derechos civiles Rosa Parks;<sup>3</sup> la futbolista sudafricana Eudy Simelane; la coreógrafa y bailarina alemana Pina Bausch y la bióloga keniana Wangari Maathai. También recientemente, y en el marco del

3 Tres obras forman así la *Trilogía de mujeres africanas: Variaciones sobre Rosa Parks; Wangari. La niña árbol y Eudy.*

proyecto dedicado a las *Mujeres Filósofas*, coordinado por José Sanchis Sinisterra, del Nuevo Teatro Fronterizo, he atendido la figura de la neuróloga italiana Rita Levi-Montalcini. Y en los últimos meses, la sombra de Marie Curie me ha acompañado, por iniciativa de dos actrices extremeñas... Pero ese camino aún está por recorrer.

A veces, la creación de personajes femeninos no está fundamentada en biografías concretas, pero sí en experiencias concretas. En *Mamihlapinatapai*, un texto breve reciente, inspirado en la palabra más concisa del mundo, - *Mamihlapinatapai* en la lengua de los Yámana, quiere decir “una mirada entre dos personas, cada una de las cuales espera que la otra comience una acción que ambos desean, pero que ninguno se anima a iniciar” – parto de un hecho documentado: las últimas hablantes de la lengua yámana son dos mujeres de edad avanzada. Es mi modesta contribución a la memoria de esas mujeres que han atesorado la vivencia y la memoria de las lenguas...

Una posición de género responsable es acuciante en la creación para edades tempranas. Creemos, con Montserrat Moreno, que se trata de una etapa muy importante en la construcción de los roles de género:

[...] Cuando niñas y niños acuden a la escuela, ya han interiorizado la mayoría de las pautas de conductas discriminatorias. Aunque tengamos escuelas mixtas y niñas y niños se sienten alrededor de las mismas mesas, a la hora del recreo los niños juegan con los niños y las niñas con las niñas. En el juego libre es cuando se ejercitan espontáneamente los modelos aprendidos de conducta, es cuando aparece la fantasía con la que cada individuo se identifica. Pero, curiosamente, en estos momentos de “libertad” es cuando cada individuo se halla más fuertemente coartado por las pautas establecidas, como si tuvieran “plena libertad” para identificarse con los arquetipos que les están destinados en función de su sexo, pero no para transgredirlos. (Moreno, 2000: 22-23)

Hablamos, por tanto, de la oportunidad de desafiar unos roles de género que se instalan en la infancia; de cuestionar unos horizontes fuertemente condicionados; lo que Montserrat Moreno, no exenta de ironía, define como la libertad de las niñas para ser en sus juegos, «cocineras, peluqueras, mamás que limpian a sus hijos, enfermeras, etc., y los niños son libres de ser indios, cuatrerros, bandidos, policías, “supermans”, tigres feroces o cualquier otro elemento de la fauna agresiva» (Moreno, 2000; 24).

Y es que la escuela puede participar en un proceso emancipador, de toma de conciencia, de crecimiento personal, y por tanto de superación de barreras... También puede omitir estas responsabilidades, con las consecuencias que ello conlleva.<sup>4</sup>

4 El dramaturgo español José Ramón Fernández, Premio Nacional de Literatura Dramática, daba cuenta en un artículo publicado en la revista *Primer Acto* cuánto debíamos a la escuela republicana en el acceso de niñas y mujeres a la formación reglada, y cuánto de huérfanos estábamos de esa actitud y de ese modelo de escuela.

Hablamos de una etapa donde, más que ninguna otra, la vida cognitiva es fecunda y propicia. Lo señalaba Rita Levi-Montalcini:

Todos los circuitos nerviosos tienen una plasticidad extraordinaria y son capaces de responder a los estímulos del medio exterior. Aunque esta facultad existe a lo largo de toda la vida, en la edad infantil es cuando está más desarrollada. Las facultades cognitivas del cerebro infantil superan con creces las suposiciones que se hacían al respecto en el pasado. (Levi-Montalcini, 2005:15)

Tenemos una oportunidad que, es, a la vez, responsabilidad. Esta es mi brújula en la creación dramática, y en particular en la creación dramática para la infancia; un género con frecuencia desvalorizado, considerado un género menor, o de supervivencia material.<sup>5</sup> Un género literario y teatral en el que, lamentablemente, la presencia del teatro como medio y no como fin por sí mismo está a la orden del día, pero en el que está aconteciendo una verdadera revolución tranquila: un cambio, en muchos casos ejercido por mujeres, hacia la exigencia artística y poética, en muchos casos en total contraste a lo que acontece en las ficciones televisadas.<sup>6</sup> Es un compromiso que implica creer en la fuerza de las ficciones, en su capacidad para hacernos más conscientes, más libres. Lo decía Graciela Montes:

(...) Cada día renuevo mi alianza, mi pacto. Creo en la ficción. Creo que construir ese artefacto que es un cuento o una novela (o un cuadro o una cantata) en el vacío es un acto de libertad y de responsabilidad al mismo tiempo, acto profundamente humano, pleno de sentido. El artista, el poeta, es sobre todo artífice, el que, con arte, hace algo nuevo, algo que antes no estaba. "Creador", una palabra que luego hizo carrera en Occidente, puede parecer más romántica, pero resulta a mi modo de ver, menos ponderada. Prefiero pensar en un artífice. También en artífices soñadores y ambiciosos como Dédalo, el competidor de los dioses. El artista es el constructor, el hacedor de ficciones, pero siempre hay algo que busca atrapar con su artificio. (Montes; 1999: 25-26).

Los retos son enormes, sin omitir uno que está en el centro del debate. Si hablamos de teatro para la infancia, ¿qué entendemos por infancia? ¿Existe una única infancia?

<sup>5</sup> En anteriores trabajos hemos denunciado el problema, incrementado con la crisis económica, el IVA cultural y la reducción de recursos de las Administraciones públicas, de ofrecer a nuestras niñas y niños una cultura que sea algo más que mera depositaria de todos los consumos. PASCUAL, Itziar (2012) "La estafa del imaginario". *Primer Acto*. N° 343. Pp. 80-82.

<sup>6</sup> Esta responsabilidad, tiene fuertes desafíos en el ámbito de los dibujos animados emitidos en las televisiones. El estudio elaborado por docentes de la Universidad de Granada, el más completo elaborado en España hasta la fecha, detecta disparidad cuantitativa y discriminación cualitativa en el abordaje de los personajes femeninos en estas ficciones. Hay menos personajes femeninos y éstos asumen rasgos ligados a la superficialidad, el consumismo, los celos, la obsesión por la imagen y el culto al cuerpo.

[http://secretariageneral.ugr.es/pages/tablon/\\*noticias-canal-ugr/las-mujeres-que-aparecen-en-los-dibujos-animados-son-consumistas-celosas-y-estan-obsesionadas-por-su-aspecto-fisico#.U1RTSaJUZvA](http://secretariageneral.ugr.es/pages/tablon/*noticias-canal-ugr/las-mujeres-que-aparecen-en-los-dibujos-animados-son-consumistas-celosas-y-estan-obsesionadas-por-su-aspecto-fisico#.U1RTSaJUZvA)



Dependiendo de cómo y en qué términos contestemos a estas dos preguntas, nuestra forma de hacer teatro está afectada. Y aquí, como en otros ámbitos, comparto plenamente las reflexiones de la dramaturga quebequense Suzanne Lebeau, una de las autoras más valiosas en este ámbito:

J'écris pour le jeune public depuis vingt ans et je sens toujours, comme tant d'autres créateurs, la nécessité, d'un texte à l'autre, de repousser d'un cran les limites du permis, du moral, du possible, des contraintes artificielles mais combien présentes parce que nous avons choisi un jour d'écrire et de jouer pour les enfants. Nous le savons tous, en 1997, il est encore risqué de refuser les recettes et de parler une langue d'auteur, de refuser la leçon de choses et de dire à voix haute que le monde dans lequel nous vivons ensemble, adultes et enfants, est le même : cruel, tendre, complexe, le blanc et le noir aux extrémités tissant une large et épaisse zone grise où les choses ne sont jamais si évidentes (Lebeau; Suzanne Lebeau (<http://idearts.com/magazine/dossiers/suzanne-lebeau.htm>))



*Una escena de Wangari. La niña árbol, a cargo de Karlik Danza Teatro.*

#### 4. Dos personajes, dos mujeres de este tiempo

Querría compartir dos experiencias creativas en la composición de personajes femeninos, dentro de dos obras dirigidas a edades tempranas: *Mascando Ortigas* y *Wangari. La niña árbol*, dos creaciones para la infancia inspiradas en las vidas y experiencias de dos mujeres contemporáneas: la coreógrafa y bailarina alemana Pina Bausch y la bióloga y Premio Nobel de la Paz Wangari Maathai.

Se trata de propuestas de diversa naturaleza. *Mascando Ortigas* es una obra para dos actrices, fundamentada en el lenguaje textual. Obtuvo el Premio ASSITEJ España, y fue publicada por esta entidad en el año 2007. Ha sido objeto de diversas representaciones, tanto como lecturas dramatizadas – la más reciente, realizada en diciembre pasado, en la Casa del Lector, de Madrid, con la dirección escénica de Jorge Padín y coordinación de Juan Berzal -. En México D.F. el director Juan Cristóbal Castillo la ha estrenado en la pequeña sala Así que Pasen Cinco años, con las actrices Zaira Concha y Tanja Sagredo, mientras otra directora mexicana, Gema Aparicio, prepara, a su vez, otro montaje.

*Wangari. La niña árbol*, es una creación de teatro danza, dirigida a público familiar, para cuatro actrices bailarinas, que interpretan múltiples personajes. Esta propuesta ha sido producida y estrenada por la compañía Karlik Danza Teatro. La obra se presentó en el Casar de Cáceres en noviembre de 2012 y desde entonces se está mostrando dentro y fuera de España: Andalucía, Madrid, Extremadura, Asturias, - en concreto en la Feria Europea de Teatro para Niños, FETEN- Valencia, Aragón, Cantabria... En el verano de 2013 la compañía realizó una extensa gira en México, donde la respuesta del público y de la crítica fue especialmente rica; y de hecho, la compañía está valorando la posibilidad de darle continuidad, si el IVA y otros aranceles no lo impiden. También están previstas actuaciones en Portugal y Ecuador.

#### 5. Wangari, la madre de los árboles

La figura de Wangari Maathai (Ihite, Kenia, 1940-Nairobi, 2011), me apasionó, desde que tuve conocimiento de su trayectoria y de su lucha personal. En los procesos creadores coinciden – si es que existe la coincidencia – lo personal y lo profesional; el hallazgo de los escritos de Wangari y un dibujo de mi hija pequeña, entonces de seis años. Un dibujo en el que representaba la llegada del amor a la tierra, procedente del cielo, y su transformación en árboles.

Comencé a devorar obras y textos de muy diversa naturaleza, escritos por la propia Wangari, incluidas sus propias memorias. Empecé a buscar sus huellas, depositadas en documentales, ensayos, memorias, biografías y hasta álbumes ilustrados para niños: su figura está llena de ecos en el pensamiento, la reflexión y las ficciones de un mundo mejor.

Me deslumbró de Wangari su capacidad para propiciar el empoderamiento y la acción colectiva de las mujeres. Es cierto: Wangari fue una mujer brillante, una primerísima mujer – fue la primera estudiante en África Oriental en obtener un doctorado; la primera mujer profesora de la Universidad de Nairobi; la primera rectora de dicha universidad; la primera Premio Nobel de África oriental...-. Pero lo que yo buscaba de ella, lo que me admiró, no fue esta condición, como el propósito, la voluntad y la capacidad de ser primera para defender lo común, con una conciencia de comunidad y de apoyo a las mujeres y al medio ambiente, como fuerza poderosas de la sostenibilidad del planeta.

En una ocasión escuché a la gran dramaturga argentina Griselda Gambaro que estaba cansada de ser la primera. Había sido invitada a un simposio de prestigiosos dramaturgos latinoamericanos en el que ella era la única creadora invitada. Cansada de este trato, de ser la primera y la única, la excepción que vuelve a reconfirmar la regla – “no hay creadoras, no existen, no se conocen, etc.”- declinó la invitación y acudió al Encuentro de Mujeres Creadoras de Cádiz, en el marco del Festival Iberoamericano de Teatro (FIT), donde compartió jornadas y reflexiones con un gran número de creadoras latinoamericanas. Comprendo esa decisión.

Jeannette Winter, autora de *Wangari y los árboles de la paz*, describe a Wangari Maathai con estos términos:

Wangari comenzó el Movimiento Verde en Kenia, en 1977, el Día Mundial del Medio Ambiente, sembrando nueve pequeños árboles en el patio trasero de su casa. Fue su primera acción para contrarrestar la masiva deforestación de su país. Sin árboles, la vida cotidiana del campo había cambiado, especialmente la de las mujeres: la leña para el fuego era escasa, la tierra estaba erosionada y empobrecida y faltaba el agua potable. El desierto se acercaba, arrasando los campos en donde alguna vez los árboles habían florecido y las cosechas habían sido abundantes. (Winter, 2000: s.p.)

La biografía de Wangari Maathai, vista a distancia, puede parecer idílica; una estudiante que consigue a temprana edad la Beca Kennedy, lo que le permite estudiar Ciencias Biológicas en los Estados Unidos y más tarde, en Alemania. Una mujer de éxito, que es capaz, gracias a la entidad que preside, de lograr la plantación de más de setenta millones de árboles, en Kenia, por supuesto, pero también en otros países del mundo.

Una mujer que cuando recibió el Premio Nobel de la Paz sembró al pie del Monte Kenia un árbol, practicando el rito del *Harambee!* (empujemos todos juntos).

Wangari fue una mujer optimista y emprendedora, pero también una luchadora que desafió el orden social y político de su época. Proteger el agua, la Tierra, las riquezas naturales concebidas como un derecho común, implica ponerse en situación de riesgo, porque en estos tiempos el bien común es objeto de lucro privado. Wangari fue encarcelada, perseguida, amenazada y agredida. Su proyecto, el Cinturón Verde, fue objeto de escarnio. En sus orígenes muchos creían que las mujeres de las comunidades rurales no estaban cualificadas para plantar árboles; se decía que estaban asumiendo tareas de los guardabosques profesionales. Wangari tuvo que demostrar en muchos momentos de su vida su enorme cualificación, puesta en duda por el mero hecho de ser mujer.

El proyecto del Cinturón Verde ponía en peligro muchos intereses y también ciertas formas de hacer política; implicaba una defensa de una perspectiva ética. Lo señala la propia Maathai:

Poco a poco se hizo evidente que el trabajo del Movimiento Cinturón Verde con las comunidades para recuperar los entornos degradados no iba a prosperar si los participantes no adoptaban una serie de valores espirituales claves.

De ahí que se hiciera necesaria una toma de conciencia respecto a los problemas de gobierno y a la gestión de los recursos. En consecuencia, estos valores (el amor por el entorno, la gratitud y el respeto por los recursos de la Tierra, la autocapacitación y el espíritu de servicio y el voluntariado) se convirtieron en rasgos definitorios de lo que vino a llamarse "educación cívica y medioambiental" (Maathai; 2011: 27).

Wangari hizo hincapié en la formación de las mujeres adscritas al Cinturón Verde; dotó de una pequeña remuneración a cada una de aquellas mujeres, lo que significó, a la vez, un cambio en las economías domésticas y en el orden simbólico. Aquellas mujeres que veían con espanto cómo desaparecían los árboles con los que hacían fuego, preparaban comida, y que daban sombra y vida a sus tierras, se convirtieron en trabajadoras cualificadas y activas que, al estar organizadas, estaban cambiando su entorno y el porvenir de sus hijos. Toda una revolución tranquila, como la de los maizales que vencen a los guerreros...

La Premio Nobel de la Paz también padeció presiones cuando decidió divorciarse de su marido – cosa no muy bien vista en su momento y en su país – y el juez que estudiaba el caso señaló que era una mujer demasiado inteligente y demasiado orgullosa... Fue juzgada por desacato al juez, y multada. Ella, que defendía que la Humanidad debía sanar las heridas de la Tierra para sanar nuestras propias heridas (Winter; 2011; s.p.), luchó los últimos años de su vida contra un cáncer de útero, que le provocó la muerte en el 2011, el Año Internacional de los Bosques...

De modo que la biografía de Wangari – que ella misma relata con un pulso poético y emocionante, *Con los pies en la tierra*, - no es un jardín de rosas. Tiene momentos luminosos y sobrecogedores, enfrentados, eso sí, con una actitud esperanzadora y positiva en todas las facetas de su vida: como investigadora, docente, adalid del ecofeminismo, madre, abuela...

Su legado se manifiesta, por tanto, en muchos ámbitos y órdenes: en el orden material e inmaterial. Su defensa de la educación medioambiental, dirigida en especial a la infancia, como una forma de conciencia y de experiencia habla de su preocupación por dar a las próximas generaciones oportunidades para comprender y conocer, desde temprana edad, la naturaleza que nos rodea. Porque tan importante es conocer como difundir el conocimiento.

Así lo señalaba en *Devolver la abundancia a la Tierra*:

Convendrá recordar que, durante los últimos cincuenta años, los científicos que trabajan con el suelo, con los bosques y con los océanos han estado transmitiendo al resto del mundo evidencias crecientes de los cambios drásticos que están teniendo lugar en la tierra debido a los contaminantes tóxicos, a la pérdida del hábitat, a la extinción de especies, al agotamiento de la capa de ozono y a los cambios en el clima y en la temperatura por causa del efecto invernadero, que conocemos hoy en día como calentamiento global. Estos científicos han reunido datos, pero lo han hecho *desde dentro* del entorno natural. Y éste es también el motivo por el cual creo que es esencial que en las escuelas se dé una educación medioambiental en la que se incluya un aprendizaje experiencial, para que los niños puedan tocar el suelo y ver los gusanos, o para que cuiden de un huerto, cosechen y se coman aquello que cultivan. (Maathai, 2011: 85).

No debe extrañarnos esta inquietud por la enseñanza del amor a la Tierra en la infancia. Wangari fue una niña curiosa, que veía fascinada cómo los renacuajos se transformaban y convertían en ranas en las orillas del riachuelo de Nyeri, el poblado cercano a Ihite donde nació. En la infancia aprendió de su abuela a respetar los árboles sagrados, como la higuera, a comprender el ciclo que vincula la vida con la muerte; a observar la sombra de la cumbre del Monte Kenia, tan majestuosa como sagrada...

De esa Wangari, que intuye con el corazón y con el alma su camino de vida, habla *Wangari. La niña árbol*. Las y los responsables de este proyecto (Cristina Silveira, en la coreografía y la dirección escénica; Susana de Uña, en el espacio escénico; Seidú, en la composición musical; Francisco Cordero, en el diseño de iluminación y Carlos Lucas, en la vídeo creación y animación) y las cuatro actrices bailarinas, imprescindibles en este camino

creativo (Elena Sánchez, Elena Lucas, Cristina Pérez y Amelia David)<sup>7</sup>, nos comprometimos a defender en escena un proyecto que fuera a la vez, poético y político; que pusiera preguntas a nuestras niñas y niños sobre el cuidado de ese bien, esencial, imprescindible, que es nuestro planeta; que pusiera también sobre el escenario el ejemplo de una acción transformadora.

En muchos momentos de nuestras vidas – lo sabía bien la propia Wangari – nos sentimos incapaces, asustados, demolidos. A veces, como se dice en el espectáculo, nos sentimos como un piojo en la melena de un león. Pero siempre tenemos posibilidades de hacer, aunque lo que hagamos sea pequeño, aunque parezca que es poco, aunque parezca que no es nada... Cristina Silveira, directora y coreógrafa de Wangari... lo expresaba en estos términos en la revista *Primer Acto*:

Nos interesa la investigación del lenguaje y de las herramientas escénicas, en relación con públicos, momentos e historias que contar. Pero sí está claro que en estos momentos la línea de la compañía está necesitando decir sin rodeos, desechar el ilusionismo, la abstracción y por ello quizás encontremos más urgente la palabra que en otras ocasiones.

Tal es la admiración que esta mujer me ha provocado, que su sombra me ha acompañado en la escritura de *Wangari, la niña árbol*, y de dos obras breves; *La mujer árbol*, un texto editado por la Asociación de Autores de Teatro y *Harambee!* un texto breve, recientemente publicado por la Editorial Cátedra.<sup>8</sup>

Creo que Wangari me recuerda un proverbio kikuyu fundamental en estos tiempos difíciles: el maizal puede vencer al guerrero.

## 6. Pina Bausch, una silueta que acaricia

*Mascando ortigas*, es un texto que toma algunos de sus recursos fundamentales de la biografía y la experiencia de Pina Bausch (Solingen, Alemania, 1940 – Wuppertal, Alemania, 2009), y en particular de su infancia. La infancia de una niña tímida, introvertida, que se escondía bajo las mesas del café que regentaban sus padres; esas mesas serían, años más tarde, una fuerza inspiradora clave, en *Café Müller* y el diálogo imaginario entre esa Pina niña, que nunca abandonó la casa de sus padres, y la Pina adulta, que se formó, estudió danza, bailó y coreografió en numerosas ciudades del mundo.

<sup>7</sup> No querría olvidar el aliento, imprescindible, de Pablo Almeida y Gonzalo Buznego en la realización de los elementos escénicos y la producción de David Pérez, de Karlik Danza Teatro.

<sup>8</sup> En justicia debería citar también un monólogo breve, *Raíces de Paz*, en el que también se alude la figura de Wangari Maathai, aunque, curiosamente, como una promesa de futuro. Ese texto fue igualmente presentado en la Casa Encendida de Madrid, en el marco de Maratón de Monólogos y publicado por la Asociación de Autores de Teatro (AAT).

La obra está en deuda con todas las emociones que sentí como espectadora de los trabajos de Pina, pero también con una obra luminosa, *Pina Bausch*, de Raphaël de Gubernatis y Leonetta Bentivoglio. Las palabras de Leonetta Bentivoglio son un verdadero diálogo creativo con la danza de Pina; con la delicadeza de su sugerencia.

La personalidad de Pina Bausch es, sin duda, del todo diferente a la de Wangari. Hablamos aquí de una mujer de silueta esbelta y apariencia frágil, casi etérea, huesuda – cómo olvidar su lento caminar, ataviada apenas con un camisón, en *Café Muller*, que tantos directores de cine homenajearon, desde Pedro Almodóvar a Win Wenders de carácter introvertido, que detestaba toda explicación o definición de su danza, que evitaba, con toda su alma, explicar lo que hacía. Una mujer que elegía la pregunta, la creación compartida, la experiencia, por encima de toda teoría de manual, como bien señalaban Delfín Colomé y Raimund Hoghe, su dramaturgista y gran conocedor de su forma de trabajar. Una mujer con una conciencia de la danza realmente abierta, por lo que su curiosidad le conducía a dialogar con artistas de disciplinas muy diversas a la suya, del flamenco andaluz al butho japonés...

Pina, retrato de una eterna fumadora, que observaba el mundo a la vez con poesía e intensidad realista, nos regaló a los espectadores del mundo un lenguaje en el que el teatro y la danza entablaban un diálogo enriquecedor. Supo ser heredera de la gran tradición de la danza alemana – con Mary Wigman a la cabeza – enriquecer el vocabulario de la danza contemporánea y generar todo un camino que ha sido referencia y ejemplo para toda la práctica teatral de final de milenio. Y todo ello siendo fiel a un sentir la danza que ha sido clave en sus procesos creadores: comprender lo difícil que es el amor, el entendimiento, la comunicación humana, y mostrar las aristas de sus dificultades y la plenitud de sus fracasos.

Porque los personajes femeninos de Pina nos hacen siempre preguntas con un deambular que es, a la vez, tenaz y caótico; que insisten en llamar para colgar el teléfono y dejar en el aire bocanadas de humo y palabras no dichas; que visten de un modo seductor, en un entorno que contrasta totalmente con sus indumentarias, como en *El lamento de la emperatriz*; que nos animan a hacernos preguntas sobre las relaciones interpersonales, sobre el erotismo, la seducción, el olvido... También sobre la imagen de los cuerpos femeninos y las nociones de género.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Hemos atendido estas cuestiones porque, creemos, son claves en un género escénico como la danza contemporánea, que cuenta con un gran número de creadoras, coreógrafas y bailarinas. Ver. PASCUAL, Itziar (1985): "Cuerpos femeninos en movimiento". *Acotaciones*. Nº 14. Julio-Diciembre.  
<http://www.resad.es/acotaciones/acotaciones15/15itziar.pdf>

Aquí, ficción y biografía se entrecruzan – tal vez debería añadir que éste es un rasgo fundamental de mi teatro: no pretendo hacer “biopics”, cuanto obras en las que el imaginario y la experiencia dialogan y se interpelan mutuamente - para enfrentar un problema: la dificultad para crecer, para dejar atrás la protección del pasado, y el peligro de sus nostalgias. Es un texto que debe también mucho a *El jardín de los cerezos*, de Chejov – la dificultad para no mitificar el pasado, para actuar, caracterizan a Pina Niña, que se quedó debajo de aquella mesa, en contraste con Pina Mujer, que viajó, creció, dudó, y a veces erró -... Pero que contrasta, precisamente, con el mundo chejoviano, en su resolución. Aquí el cambio emerge para permitirnos un pacto con el porvenir.

*Mascando Ortigas* – que es, además, un título que está en deuda con Max Estrella, de *Luces de Bohemia*, de Valle-Inclán, y a su vez con Víctor Hugo, que usan esta imagen - recoge algunas experiencias capitales en la vida de Pina: las pruebas por las que, por primera vez, accedió a los estudios de danza; su primer viaje a Nueva York, esa ciudad donde se reúnen todos los raros del mundo; su regreso a Alemania, la muerte de su padre; sus estrenos... Y a la vez, con la presencia de un amigo imaginario, esa figura capital en las vidas de todos los niños introvertidos del mundo...

Hay, a la vez, aspectos que no proceden literalmente de las biografías de Pina – insisto en este aspecto: no creo en la literalidad en el arte – pero que resultan creíbles: su exigencia personal y artística, su compromiso con la excelencia escénica, las turbulencias de su mundo interior... Cuestiones que, sospecho, me acompañan y entrego al personaje de Pina.

El diálogo entre los dos personajes, Pina Niña y Pina Mujer pretende ser un espacio de encuentro entre quienes somos en distintas etapas y momentos de nuestras vidas: un diálogo sin reproches, sin conflictos, aceptando la polifonía del yo, comprendiendo que la noción de yo es múltiple, plural, diversa y divergente. Yo soy todas las mujeres que he sido, y quiero creer que mis personajes pueden propiciar esa conciliación, también en la escena.

## **7. Pina y Wangari, dos mujeres ante el espejo**

¿Qué tienen en común estos personajes? ¿Qué les diferencia?

Destacaría como elementos comunes, el fundamento real de los personajes. Wangari y Pina son trasuntos de dos grandes mujeres contemporáneas, la bióloga y fundadora del movimiento Cinturón Verde, Wangari Maathai y la coreógrafa alemana Pina Bausch. Creo que es importante ampliar el horizonte de experiencias de los personajes femeninos, y en particular en el teatro para la infancia. Presentar niñas, chicas, mujeres, abuelas, en un diálogo intergeneracional y cultural, construyendo sus



vidas, enfrentando desafíos, luchando por superarlos, con inquietudes valiosas para el mundo y para sí mismas...

En ambas propuestas, el personaje se muestra en su etapa infantil, comprendiendo la infancia como ese lugar, privilegiado, para las intuiciones y la conciencia. Pina niña y Wangari niña, pueden dialogar, hacer, luchar, crecer. Pina y Wangari muestran cómo tejen sus vocaciones, artísticas y profesionales. Pero esos caminos están imbricados con la oportunidad de estudiar, aprender, leer, ensayar, crear, viajar, vivir la amistad. Para Pina el camino está en la danza, para Wangari, en la Tierra. Pero ambas siembran y cosechan sus propios frutos.

Los caminos de estos dos personajes, de estas dos mujeres, están ligados a la memoria y la conciencia del cuerpo. En cierto sentido he elegido a dos mujeres dotadas de unos cuerpos singulares, expresivos, poéticos, que comprendían la vida y el mundo con sus cuerpos. En el caso de Pina Bausch puede resultar evidente, pero también lo es para mí en el caso de Wangari, con un cuerpo expresivo, rotundo, vivo... Y danzante.

A lo largo de las obras a las que pertenecen, Pina y Wangari crecen en experiencia, en conciencia, aprenden. No creo en los finales con repentina sorpresa: prefiero los procesos progresivos, los aprendizajes cotidianos, la conciencia enriquecida a diario. Y para habitar



*Wangari. La niña árbol*, es una producción de la compañía extremeña Karlik Danza Teatro.

ese proceso Pina y Wangari deben superar sus miedos. El miedo en la Wangari Niña está muy presente: primero en el mercado, donde toma conciencia de las sombras que acechan; después, cuando los Cuchillos, afilados y ambiciosos, devoran el bosque; el miedo en Pina es la losa de temer no ser capaz de enfrentar lo que tiene que hacer.

Puede que en este momento se pregunten qué diferencia para mí el teatro para edades tempranas de otros teatros. Sólo un aspecto, que refiere la escritora brasileña Ana María Machado: permitirnos la esperanza. No como imposición ni como deber de un final feliz, en el que unas hadas madrinas vienen a salvarnos de repente. No. Hablo de una oportunidad para esa fuerza que Rita Levi Montalcini definía: «Soy una optimista epigenética. Creo en la fuerza de la confianza».

Confiar en que podemos traspasar las barreras, sean éstas las que sean (sociales, económicas, culturales, educativas, de género, etc.) significa afianzar nuestras fuerzas y capacidades. Creo en la confianza, y en especial en la confianza de las mujeres en las mujeres, como una fuerza transformadora. Decirnos a nosotras mismas que podemos cambiar(nos) y cambiar nuestro entorno es una acción poética y política, que ayuda a poner en praxis el deseo, no a considerarlo imposible.

Creo que es importante decir a nuestras niñas y niños que no es el momento de rendirnos. Que podemos, que debemos intentarlo. En el drama la insatisfacción no es un estatuto; es un detonador para la acción transformadora y para el cambio. Y si hay alguien que atesora la fuerza de ser protagonistas, infatigables, de ser tenaces en la realización de sus deseos, son nuestras niñas y niños.

Por eso me gusta mucho una frase de Wangari, de la niña Wangari, que recogía de una fábula kikuyu: la actitud del colibrí que con su pequeño pico, toma una gota de agua, una y otra vez, ante el incendio. Y cuando el resto de los animales del bosque, atemorizados, paralizados, le preguntan al colibrí por qué lo hace, él contesta: “Hago lo mejor que puedo”.

Las artes escénicas pueden ser como el colibrí, que trae una gota de agua, una y otra vez, contra el incendio. También pueden estar al servicio de la parálisis, del miedo, de la ansiedad, como el resto de los animales del bosque. Aquí también, decidir es una tarea responsable y ética.

## 8. Bibliografía

- COLOMÉ, Delfín (1989) *El indiscreto encanto de la danza*. Madrid, Turner Música  
DE GUBERNATIS, Raphaël y Leonetta Bentivoglio (1986) *Pina Bausch*, Malakoff. Les éditions Solin.  
DÍAZ SILVEIRA, Cristina e Itziar Pascual (2013) «Wangari. La niña árbol. Una escritura a cuatro manos y a veinte pies». *Primer Acto*. N° 344. Pp. 44-46.

- FERNÁNDEZ, José Ramón (2013) «Donde haya maestros». *Primer Acto*. Nº 345. Pp. 36-40.
- LEVI-MONTALCINI, Rita (2005) *Tiempo de cambios*, Barcelona, Ediciones Península.
- HOGHE, Raimund (1998) *Pina Bausch. Historias de Teatro-Danza*, Barcelona, Ed. Ultramar.
- MAATHAI, Wangari (2007) *Con la cabeza bien alta*, Barcelona, Lumen.
- MAATHAI, Wangari (2011) *Devolver la abundancia a la Tierra*, Barcelona, Ediciones Obelisco.
- MAATHAI, Wangari, «I will be a hummingbird».  
<https://www.youtube.com/watch?v=IGMW6YWjMxw>
- MONTES, Graciela (1999) *La frontera indómita (En torno a la construcción y defensa del espacio poético)* México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- MORENO, Montserrat (2000) *Cómo se enseña a ser una niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria.
- PASCUAL, Itziar (2007) *Mascando ortigas*, Madrid, ASSITEJ España.
- PASCUAL, Itziar (2008) *Suzanne Lebeau. Las huellas de la esperanza*, Madrid, ASSITEJ España.
- PASCUAL, Itziar (2012) «La mujer árbol». *El tamaño no importa (II) Textos breves de aquí y de ahora*. Madrid, Asociación de Autores de Teatro. Pp. 133-136.
- PASCUAL, Itziar (2012) *Wangari. La niña árbol*.  
<http://www.karlikdanza.com/archivos/espectaculos/wangari/index.html>
- PASCUAL, Itziar (2008) *Dramaturgia del teatro español para la infancia y la juventud (1898-1936)*, Madrid, RESAD Fundamentos.
- SANTIAGO BOLAÑOS, Marifé y ANTEQUERA BENITO, Mónica (2009) *Wangari Maathai y otras mujeres sabias. De la ecología hacia la paz*, Madrid, Ediciones del Laberinto.
- RAGUÉ ARIAS, María Josep (1999) «Teoría y crítica del teatro feminista». *Assaig de Teatre* Nº 10 y 11. Pp. 125-140.
- WINTER, Jeanette (2011) *Wangari y los árboles de la paz (Una historia verdadera)*. Barcelona, Ediciones Ekaré.  
<http://www.cartelateatral.mx/index.php/cartelera-teatral/contemporaneo/775-mascando-ortigas>  
<http://www.pina-film.de/en/>  
<http://www.resad.es/departamentos/dramaturgia/index.html>

Recibido el 19 de abril de 2014  
 Aceptado el 5 de mayo de 2014  
 BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 57-73]



# PAYASAS

## WOMEN CLOWNS

Melissa Lima Caminha

*Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona*

### RESUMEN

Este artículo constituye un resumen de mi proyecto de tesis *Payasas: Historias, Cuerpos y Formas de Representar la Comicidad desde una Perspectiva de Género*. En mi trabajo, intento contribuir al registro del arte de la *payasa*. Para ello, he realizado entrevistas con *payasas* de varios países que han sido pioneras en la profesionalización de este oficio. También he realizado un análisis de género y sexualidad a partir de la contribución de autores y autoras de varios temas y disciplinas, tales como: comicidad, risa, payasaria, circo, performance, feminismo, teoría *queer* y cultura visual. Al mismo tiempo se describen problemáticas genealógicas y conceptuales, así como su reflejo directo en mi trabajo artístico como *payasa*, que se traduce en mis actuales proyectos de performance: *Xoxo Clown Show* y *TransClowning*.

**Palabras clave:** payasas, genealogías, género, comicidad, *clownqueers*.

### ABSTRACT

This paper is a brief overview of my thesis project *Women Clowns: Stories, Bodies and Forms of Representing Comicality from a Gender Perspective*. My work aims to contribute to recording the art of women clowns. To this end, I have conducted interviews with several women clowns, pioneers in the professionalisation of this art. I also analyse gender and sexuality based on contributions from authors of various fields and disciplines, such as humour, laughter, clown theory, circus, performance, feminism, queer theory and visual culture. This article deals with genealogical and conceptual problems, and their direct impact on my artistic work as a woman clown, which is transferred into my current performances: *Cunt Clown Show* and *TransClowning*.

**Keywords:** women clowns, genealogies, gender, comicality, *clownqueers*.

### SUMARIO.

1. Introducción 2. Construyendo Genealogías del “Mundo PAYASA” 3. Mujeres Payaso y Payasas Mujeres 4. *TransClown* & *ClownQueers*. 5. *Xoxo Clown Show* & *TransClowning* 6. Consideraciones finales 7. Bibliografía.

## 1. Introducción

Ser *payasa* investigadora en un posgrado en la facultad de Bellas Artes me ofreció nuevas perspectivas y miradas sobre la presencia de las mujeres en diversas disciplinas artísticas y teóricas. Como *payasa* investigadora pude, por primera vez, empezar a estudiar la historia de las mujeres en las artes en general, bien como las teorías de género y sexualidad relacionadas a la práctica artística y deconstructiva de la Historia de Arte. Circunstancia que me abrió un abanico de posibilidades para profundizar en mi conocimiento, en relación al rol de la mujer no solamente en el arte, sino también en la ciencia, en la historia y en la sociedad. Fue toda una sorpresa darme cuenta de mi propia ignorancia en relación a las aportaciones del arte y teoría feministas al largo de la historia. Ya que durante mi formación como artista, nunca tuve ninguna aproximación a las cuestiones de género y sexualidad, y las pocas veces en que oí el término feminismo era de forma peyorativa, llena de prejuicios y reduccionismos propios de la cultura patriarcal en la que vivimos.

Así pues, por un lado, mis estudios sobre el feminismo, en su pluralidad, me brindan un giro cultural, ontológico y epistemológico, es decir, una mirada nueva hacia la vida misma. Por otro lado, también me han hecho consciente de la compleja dinámica de marginalidades en las que la *payasa* está inserta, en relación a prácticas artísticas, teóricas y sociales, incluso dentro de los feminismos. En los estudios de performance, cine y artes visuales, por ejemplo, la figura de la *payasa* nunca es mencionada. Lo mismo ocurre con las teorías feministas y postfeministas. Éstas, aunque hagan referencias a la parodia, a la risa y al humor como herramientas pedagógicas y reflexivas inherentes a la agenda política (post)feminista, no pudieron o no quisieron contemplar el surgimiento de la *payasa* como un factor importante para los debates sobre género y sexualidad en el ámbito de la producción artística, teórica y estética contemporánea. Tómese como ejemplo las categorías de abyección de Julia Kristeva (1980), la parodia y performatividad en Judith Butler (2001, 2006), la risa de la medusa de Hélène Cixous (1995), el grotesco femenino de Mary Russo (1995), el manifiesto contrasexual de Beatriz Preciado (2011), el manifiesto Cyborg de Donna Haraway (1995), entre otras creaciones conceptuales y teóricas que remiten a la idea de un tipo de humor, risa y comicidad, propios de un espacio de reflexión y acción (post)feministas, tanto en el ámbito de las artes como de la teoría.

El aislamiento disciplinar refleja también un prejuicio, desconocimiento y/o indiferencia en relación al tipo cómico *payasa*. Y creo que esto pasa por dos motivos. En primer lugar, debido al aislamiento histórico en que se encuentran las Artes Escénicas en los análisis de

disciplinas tales como la Historia del Arte. La Historia del Arte, bien como los estudios de cine y media popular fueron los primeros terrenos de reflexión e intervención feminista, con vistas a un planteamiento crítico y deconstructivo. Pero este aislamiento disciplinario no impidió que en el ámbito de las Artes Escénicas se desarrollara, aunque más tardíamente, un movimiento de mujeres reivindicando un lugar específico de práctica artística: la payasaria<sup>1</sup>.

De ahí mi interés a contribuir al registro del arte de la *payasa*, pero también realizando un análisis y reflexión de este arte en diálogo con varias perspectivas teóricas y disciplinas artísticas. Interdisciplinariedad que es fundamental para el tema de esta investigación, ya que las *payasas* están ubicadas en guetos artísticos, muchas veces ignorados y menospreciados por la *high culture and high theory*.

En el primer apartado de este artículo, dibujo unas líneas sobre lo que podría ser las bases para construir genealogías plurales del “mundo *payasa*”. Después, apporto algunas reflexiones sobre el género y sexualidad de la mujer en el ámbito de la comicidad. Seguidamente, a través de las aportaciones de teóricas y artistas *queer*, abogo por una comicidad monstruosa y posthumana, que sea capaz de rescatar aportaciones no solamente de las *payasas*, sino también de *clownqueers* y *transclowns*, misión que considero fundamental para deconstruir la comicidad patriarcal e ilustrada del payaso moderno.

## 2. Construyendo Genealogías del “Mundo PAYASA”

El “mundo *payasa*” que hago referencia en este tópico es aquel formado por las diversas artistas que vienen ocupando un lugar históricamente dominado por los hombres: la payasaria. La *payasa* es una figura reciente en la historia del circo, del teatro y de las artes en general. Existen pocas referencias de mujeres como Amelia Butler que actuó como *payasa* en Estados Unidos en el siglo XIX, pues la gran mayoría de *payasas* vendrá a ejecutar este arte como oficio y profesión en el siglo XX.

Mientras la intervención feminista en la Historia del Arte comienza a tomar cuerpo en las décadas de los 60 y 70, el surgimiento y la profesionalización de la *payasa* llegará a partir de los años ochenta. *Payasas* como Annie Fratellini (Francia), Gardi Hutter (Suiza), Nola Rae (Australia e Inglaterra), Pepa Plana y Virginia Imaz (Catalunya y País Vasco -España), Ángela de Castro y Ana Luisa Cardoso (Brasil), Laura Herts y Hillary Chaplain (EUA), Teresa Ricou

<sup>1</sup> En mi investigación, tomo prestado el término “payasaria”, cuñado por el investigador brasileño Demian Reis (2013) para hablar de la dramaturgia del payaso. Pero aquí me apropio de este término para designar esa disciplina artística que viene ganando cada vez más espacio y peso en las Artes Escénicas, y que hace referencia a la técnica y teoría específica del artista clown, payaso y payasa.

(Portugal), son algunas de las mujeres que empezaron a profesionalizar la *payasa* en el ámbito del Teatro y del Circo. Estas *payasas* son pioneras al asumir la payasaria como oficio, empezando a construir una historia que aún está por ser escrita.

*Payasas* pioneras que sin embargo, actuaban de forma un tanto aislada, es decir, muchas de ellas, a pesar de contemporáneas, no se conocían entre sí. Eran pocas *payasas* entre muchos payasos, y esto dificultaba la visibilidad y la toma de conciencia de la importancia de este nuevo tipo artístico que emergía en la historia de las artes. La conciencia organizada del valor cultural, pedagógico y político de la *payasa* comienza a surgir en 2001, cuando la *payasa* catalana Pepa Plana organizó, junto al payaso Tortell Poltrona, Jaume Mateu, el primer *Festival de Pallasses de Andorra*. Era el inicio de un movimiento de *payasas* que se viene difundiendo por varios países de Europa y América, a través de encuentros, festivales, cursos, intervenciones e investigaciones dedicados a valorar, legitimar, conocer y fomentar la comicidad de la mujer a través de la figura de la *payasa*. Así pues el *Festival de Pallasses de Andorra* marca el inicio de una conciencia política de la mujer en el ámbito de la comicidad. Iniciando un proceso de diferenciación consciente de la comicidad masculina, las mujeres empiezan a construirse como sujetas rientes y risibles, reivindicando un espacio cómico históricamente dominado por los hombres.

Es importante señalar que a pesar del tardío surgimiento de la *payasa*, ya existían muchas comediantes de éxito en el ámbito de la televisión y del teatro<sup>2</sup>. Este dato también nos hace reflexionar sobre el particular retraso con el que surge el oficio de *payasa* en el ámbito de las artes en general, y de las Artes Escénicas en particular. Si nos fijamos en la historia de las artes, observamos que las mujeres antes que comediantes han sido bailarinas, cantantes, pintoras, escultoras, escritoras, poetas, cineastas, músicas, acróbatas y actrices dramáticas. Y, comediantes de televisión y teatro antes que *payasas*. Esto apunta a la especificidad y singularidad de la problemática de género en las artes escénicas circenses, y más específicamente, en el arte de la payasaria, un arte que viene construyéndose cada vez más como disciplina autónoma en el Teatro y el Circo, con su propia teoría, técnica y genealogía artística.

El surgimiento de la *payasa* invita a un análisis feminista no solo sobre las particularidades estéticas, artísticas y textuales de este tipo de performance y disciplina, sino también a un análisis y reflexión más profundo sobre la mujer riente y risible en la vida misma, en los ámbitos social y cultural, teórico y filosófico. De modo que hablar de la figura de la *payasa* y construir su genealogía histórica y conceptual es una tarea

<sup>2</sup> Actrices como Lucille Ball, protagonista de la serie americana *I Love Lucy*, ha sido una gran referencia para varias *payasas* de Europa y América, como Nola Rae, Sue Morrison y Hillary Chaplain, por ejemplo.



compleja. Por más enfoque que la palabra *payasa* parezca traer, y por más reciente que sea su aparición en la historia de la payasaria<sup>3</sup> y de las Artes Escénicas, un abordaje profundo de este tema debería pasar por una serie de planteamientos sociales e históricos que indagasen en el porqué del tardío surgimiento de la *payasa* como tipo cómico artístico, social y político.

Analizar la figura de la *payasa* pasa, por tanto, obligatoriamente, por la comprensión de la categoría mujer como sujeta cómica, es decir, como persona capaz de reír y provocar la risa, lo que demanda, entre otras cosas, concesión e inversión de poder para hacer el ridículo y reconocer en sí el ridículo; para presentarse públicamente como grotesca, deforme, ridícula, errada; para sentir libertad y placer en el error, el desvío, la disidencia, el desorden y en el juego; para hacer de la otredad un lugar de placer subversivo y productivo; para salir de la posición de objeto de la risa para ser sujeta, activa, creadora y productiva; para avanzar de la sonrisa tímida e irónica hasta la carcajada total alegremente incorporada y vehiculada a través del cuerpo cómico.

Una genealogía de la mujer como sujeta cómica, además de situar la comicidad dentro de un enfoque de género y de sexualidad, también cuestiona las dinámicas de marginalidad que se operan en las prácticas y estudios de artes visuales, de teatro, de cine y performance en relación a la mujer riende y risible, como sujeta y objeto cómico. La *payasa* como un tipo excéntrico no solo en el circo y en la payasaria, sino en las artes en general, y en la teoría (post)feministas en particular. En su obra *The Unruly Woman*, Rowe (1995) alerta sobre las consecuencias de la negligencia feminista al no considerar con la debida atención la risa y la comedia en el ámbito de la investigación sobre mujeres y género. Rowe explica que con pocas excepciones, la gran mayoría de trabajos feministas en el área del cine, televisión y teoría cultural se ocupan con el melodrama, y raras veces con la risa y la comedia.

La mujer cómica se encuentra ubicada en una compleja dinámica de marginalidades, tanto en el ámbito artístico y académico, como en el social. A la mujer no se le ha dado el derecho de reír ni hacer reír. Así como la racionalidad y la seriedad han sido un privilegio del hombre en el arte, la religión y la ciencia, también la risa y la comicidad han sido un territorio patriarcal, no solo en el ámbito artístico, sino también en el ámbito intelectual, cotidiano y social.

---

3 Aunque no se pueda hablar de una historia de la payasaria, yo comprendo su existencia en esta investigación como una gran narrativa, dispersada en prácticas orales, textos e investigaciones que registran el surgimiento del circo, del payaso, del clown y diversas teorías de la risa y la comicidad. Un cuerpo práctico y teórico que contribuyó para formar un arte muy específico, que creo se pueda distinguir como una nueva poética en los estudios de artes escénicas, de teatro, de performance y de arte popular. Una poética que se viene construyendo recientemente como disciplina en algunos cursos superiores, técnicos e informales de teatro, y que se construyó como filosofía de vida y modelo para muchos artistas del modernismo y de la contemporaneidad.

La risa, como ha sido teorizada por diversos filósofos desde Aristóteles, es un elemento constitutivo de lo "humano". Aristóteles decía que el animal no puede reírse, solo el hombre tiene esta capacidad, proporcionada por su cuerpo físico, biológico y social. La risa y la comicidad han constituido espacios de teorizaciones y prácticas sobre la libertad del hombre, pero del hombre macho, en su humanidad patriarcal, moderna e ilustrada. Al hombre se le ha dado el poder de construir e imponer la norma, bien como de liberarse de ella a través de la risa. A la mujer se le quedó solamente el derecho de contemplar las contradicciones del patriarca: su lado serio y digno en el hogar, en el espacio privado de la casa, y su lado profano, libertino y ridículo en la calle. La dicotomía privado/público –que algunas feministas revelaron como categoría fundamental para entender la construcción de la sexualidad heteronormativa–, también se operaba con la risa y el humor, ya que estos estuvieron relacionados con los ideales de libertad del hombre burgués y del artista moderno. Con esto no quiero afirmar que la mujer siempre haya sido seria y no haya reído, sino que los actos de alegría y subversión irónica han quedado, por mucho tiempo, probablemente, restringidos a las relaciones entre mujeres en el espacio doméstico, bien como las relaciones madre–hijos/as, o bien en periodos festivos como el carnaval. En este sentido, me gusta imaginar el espacio doméstico como un lugar de risa prohibida, un espacio dónde las mujeres tenían libertad de jugar entre sí, contar chistes y secretos de alegrías e ironías sin la presencia del hombre, marido, patrón y jefe del hogar.

Así pues escribir una genealogía del "mundo payasa", implica también cuestionar orígenes, ausencias, relevos, indiferencias, visibilidades e invisibilidades. También implica trazar puntos de encuentro y nudos con otras genealogías menores y olvidadas, abriéndose a la pluralidad y diversidad de historias, cuerpos y formas que vamos encontrando a lo largo de la investigación.

Una de las cuestiones fundamentales que abordé para escribir genealogías de *payasas* es la pregunta que ya se han hecho las feministas sobre la ausencia de "grandes artistas mujeres" en la Historia del Arte. Siguiendo a Pollock (1988), intentaré pensar sobre la ausencia y carencia de la *payasa* y/o sujeta cómica en el arte y en la vida, a través de la figura del *flâneur* o artista moderno. Como nos dice Pollock, el paradigma modernista dominante en la Historia del Arte se construyó en base a categorías tales como artista, genio y creatividad. Categorías y conceptos fabricados según el proceso de la diferencia sexual, por lo cual, a las mujeres se les reservaba las labores domésticas y maternas, dentro del espacio privado del hogar, mientras a los hombres se les otorgaba la vida pública. En este sentido, también es posible pensar en la vida privada como el ámbito de la seriedad y la monotonía de las actividades del día a día, mientras la calle presentaba diversos escenarios por los cuales moverse, incluso los escenarios de la bohemia, de la fiesta, del entretenimiento, de la fantasía y del carnaval. Todos estos escenarios relacionados con la construcción de la identidad del

hombre burgués y del artista moderno. Siguiendo este pensamiento, concluimos que también el “payaso” se formó en consonancia con la figura del artista moderno, sus mitos y sus ideales, lo que nos permite una deconstrucción del “payaso” y la “comicidad” con los mismos métodos que algunas feministas deconstruyeron el mito del artista.

En relación a las teorías de la risa y de la comicidad, también ellas reflejan una perspectiva patriarcal y humanista. Las teorías de la risa cómica son en su mayoría teorías utópicas, que apuntan para una especie de risa salvadora y libertadora, capaz de rescatar lo que hay de humano en el hombre. Aristóteles decía que el hombre es el único ser viviente que se ríe, así que la risa, según Bakhtin (2002), estaba considerada como un privilegio espiritual supremo del hombre, inaccesible a las demás criaturas. Entre ellas podríamos señalar a las mujeres, ya que se le fue negado el derecho de reírse o hacer reír por mucho tiempo. Únicamente les fue concedido un espacio muy reducido de vivencia y experimentación cómica. Cabe señalar también que el discurso político del carnaval, uno de los más reconocidos y citados en el ámbito de la payasaria, apunta hacia un mundo utópico, de libertad e igualdad, pero que no aborda cuestiones de género y sexualidad. Russo (1995) explica que muchas feministas problematizan el discurso utópico del carnaval puesto que, al estar insertado dentro de una cultura dominante, trae peligro y violencia, especialmente para las mujeres y otros grupos excluidos. Señalando las limitaciones de teorías como las de Bakhtin (2002), que hace uso de la metáfora de la vieja embarazada para dibujar la ambivalencia de los símbolos del realismo grotesco, Russo afirma:

Pero, para el lector feminista, esta imagen de la bruja embarazada es más que ambivalente. Tiene todas las connotaciones de miedo y aversión sobre los procesos biológicos de reproducción y envejecimiento. Bakhtin, como otros teóricos sociales de los siglos XIX y XX, deja de reconocer o incorporar las relaciones sociales de género en su modelo semiótico de política del cuerpo, por lo tanto, su noción de Grotesco Femenino permanece reprimida y subdesarrollada en todos los sentidos. (Russo, 1995: 80)<sup>4</sup>

Por lo tanto, construir una genealogía del “mundo payasa”, implica no solo añadir material informativo sobre la vida y obra de payasas. Implica, además, deconstruir la comicidad patriarcal e ilustrada que ha dominado imaginarios, representaciones y teorías a lo largo de la historia de las artes, del circo y del teatro. Implica también incorporar las relaciones sociales de género, y analizar los diversos cuerpos y formas cómicas relacionadas con una poética de la risa.

<sup>4</sup> Traducción al castellano realizada por la autora de la edición en portugués de Russo, 1995.

### 3. Mujeres Payaso y Payasas Mujeres

Muchas mujeres, cuando empiezan a buscar su payaso, se encuentran con un tipo masculino. Un hecho muy normal y fácilmente explicado en un mundo todavía tan dominado por los hombres y dónde las referencias masculinas son tan abundantes y fuertes. (...) Al buscar su persona cómica es muy probable que una mujer vea emerger un fuerte ser masculino y el hecho de aceptarlo y desarrollarlo es una decisión personal, íntima y que no cabe crítica ni intento de interpretación ni juzgamiento. (Castro, 2005: 222)<sup>5</sup>

Alice Viveiros de Castro (2005), al tratar brevemente de la comicidad de las mujeres, apunta para lo que sería la emergencia de dos tipos de *payasas*: las *mujeres payaso* y las *payasas mujeres*. Castro no llega a desarrollar un análisis de estas tipologías, pero tales tipos pueden sugerir algunas interpretaciones interesantes relacionadas con el género y la sexualidad en la comicidad.

La expresión *mujeres payaso*, por ejemplo, puede hacer referencia a mujeres que, a pesar de considerarse heterosexuales, desarrollan un tipo masculino, y lo hacen probablemente debido a la ausencia de modelos «femeninos» en el ámbito de la payasaria, al peso y fuerza del patriarcado en el arte del payaso. También podría indicar mujeres lesbianas que no encuentran ningún problema ni dificultad al construir sus personas cómicas como un tipo «masculino».

Actualmente la expresión *payasas mujeres* parece estar más vinculada a las mujeres que asumen una condición femenina y exploran la comicidad desde tal condición, como forma de contestar un imaginario machista y patriarcal relacionado con el «mundo payaso», y de visibilizar la mujer en su oficio de *payasa*.

Esta sugerencia de tipologías es bastante interesante en la medida en que invita a la payasaria, en tanto que disciplina artística, a reflexionar sobre género y sexualidad en la comicidad. También ofrece una mirada amplia sobre la diversidad de cuerpos y formas cómicas que las mujeres pueden traer en la construcción de sus personajes, performances y discursos. Por otro lado, sin embargo, esta división también puede sugerir un modelo binario basado en la sexualidad heteronormativa, y las categorías hegemónicas de masculino y femenino normalizadas por este modelo. De hecho, la categoría «femenina» ha sido y continúa siendo de uso común entre muchas mujeres para especificar y diferenciar su oficio de *payasa*. Muchos de los encuentros y festivales de *payasas* llegan incluso a traer el término

<sup>5</sup> Traducción al castellano realizada por la autora de la edición en portugués de Castro, 2005.

«femenina» en su título. En Brasil, por ejemplo, dos grandes festivales de *payasas* son el *Festival de Comicidad Femenina "Esse Monte de Mulher Palhaça"*, en Rio de Janeiro y el *Festival de Palhaçaria Femenina*, en Recife. El término «fórum de la comicidad femenina» también fue utilizado por el primer *Festival de Pallasses de Andorra*, que este año vuelve a ser realizado por el espacio cultural Almazan (Barcelona) y el Circ Cric (Montseny).

Muchas *payasas* encontraron y aún encuentran en el adjetivo «femenina» una forma de diferenciarse y llamar la atención de las personas para este nuevo tipo cómico que emergió en las últimas décadas. Y también como forma de contra producir una comicidad de *payasa* lejos del modelo hegemónico de masculinidad que encontramos en muchas performances de payasos y en la historia del circo y del teatro.

Sin embargo, el término «comicidad femenina» –a pesar de la fuerza política que tuvo en un primer momento, de reivindicar el oficio de *payasa* y apostar por incluir diversas feminidades en performances y discursos– limita seriamente cuerpos, formas y discursos cómicos de mujeres que no se identifican con la idea de feminidad. Este tema es bastante importante si incluimos en la payasaria aportaciones postfeministas y *queer* respecto a la construcción de la identidad de género y del deseo. Lo femenino y la feminidad han sido y continúan siendo categorías de género bastante criticadas por muchas mujeres y feministas que encuentran en ello una de las principales categorías culturales que las mujeres deben combatir en su lucha por la libertad e igualdad.

Llegados a este punto, he de decir que conociendo personalmente y habiendo participado de aquellos festivales de *payasas*, puedo asegurar que ninguno tiene la intención de discriminar, excluir o limitar la participación de ninguna mujer, sea cual sea su opción sexual o su tipo de *payasa*. Todo lo contrario. Lo que pude ver en todos estos festivales y encuentros fue un ambiente abierto a diversidad y que sirve como punto de encuentro para difundir y debatir este tipo de comicidad mujeril que ha surgido en los últimos años. Pero sigo creyendo que la categoría «femenina» no es la adecuada para un arte que se propone subversivo y contestador como es el arte de la *payasa*. El festival de *payasas* de Viena, quizás, haya avanzado en este sentido. En lugar de inscribir la feminidad en su título, sus idealizadoras han preferido adoptar la denominación *Clownin – Festival of Women Clowns*.

En el ámbito de la teorización sobre el tema de la feminidad en la payasaria, me gustaría citar el texto de la *payasa* italiana Franca Rame. En el libro de su marido Dario Fo (2004), Rame encontró un espacio para escribir sobre la *payasa*, y su posición es bastante radical cuando el tema es el travestismo de mujeres *clown*. Según esta autora, la mujer tiene cuasi como que una obligación de explorar un papel femenino. Rame levanta severas críticas a las mujeres que componen su persona cómica como un tipo masculino. El resultado de ese

personaje mujer – payaso, según la autora, es un «híbrido terrible, un camino sin salida!» Y citando el caso de una actriz que hacía perfectamente el rol de un *clown*, añade: «Si hubiera nacido hombre sería un *clown* inigualable. Sin embargo, desafortunadamente no quiso o no pudo encontrar un papel cómico totalmente femenino. Así que tuvo que abandonar no solamente el papel de payaso, sino el propio oficio *tout court*» (Rame en Fo, 2004: 345)<sup>6</sup>. Rame radicaliza la necesidad de expresión femenina en la creación del personaje de payasas mujeres. Y critica duramente la tendencia «asexuada» de maestros del mimo, como Marcel Marceau, la autora concluye:

Algo peor que eso, solo cuando una mujer representa uno de esos *pierrots*. Un hombre sin sexo aún es aceptable, pero una mujer sin sexo, jamás. (...) Una actriz debe interpretar papeles femeninos. Un actor es capaz de hacer admirablemente el papel del travestido, logrando encontrar, a través del sentido caricaturesco, modulaciones bastante agradables. Una mujer “travestida” no tiene el menor significado, al menos que en el contexto de la ficción escénica, no sea un travestismo explícito, expreso de manera evidente y cristalina. Decididamente, no debe haber duda de que el personaje esté ejecutando un juego. Ese travestismo patente era uno de los recursos espectaculares de la Commedia dell’Arte. Y solo funcionaba porque la actriz, por medio de su encanto, de sus formas, (particularmente por la protuberancia de sus pechos) y principalmente por su elegancia y gracia, ya había probado al público su condición femenina. Solo entonces la actriz podía permitirse el travestismo. (Rame en Fo, 2004: 345-346)

En este texto, Franca Rame apuesta por una comicidad femenina como única posibilidad de éxito para las performances de las *payasas*. Rame refleja una aproximación al feminismo de la diferencia, que reivindica una identidad primaria como Mujer. Su obstinada afirmación en relación al travestismo de mujeres, sin embargo, merece una reflexión más cuidadosa, si no queremos mantener un discurso y una práctica exclusiva de una comicidad hegemónica, *payasil*, histórica y universal. En su afirmación, Rame reconoce y legitima el travestismo del hombre, pero limita y desalienta el travestismo de la mujer.

Si la payasaria de las mujeres tuviera la obligación de probar su condición femenina, eso presupondría una condición universal, de una feminidad biológicamente determinada por el sexo anatómico, de una identidad de Mujer transhistórica y universal, de una Mujer sin las debidas diferenciaciones étnicas, geográficas, socio-culturales, económicas y sexuales. Sin la debida atención a una comicidad histórica, cultural y localizada, el discurso de las *payasas* se encuentra inmerso en una reglamentación patriarcal, tan severa como la impuesta por la comicidad patriarcal, que legitima, valoriza y visibiliza solamente una pequeña parte del mundo cómico, el de los payasos, y más recientemente de las *payasas*.

<sup>6</sup> Todas las citas de Franca Rame han sido traducidas por la autora de la edición en Portugués (Fo, 2004).

La cuestión en torno a la feminidad en la payasaria de las mujeres me llevó a indagar también sobre la cuestión de la masculinidad y del travestismo de las mujeres, en la vida y en la performance de varias artistas. La obra de la profesora Judith Halberstam, *Female Masculinity*, me ayudó mucho en este sentido. Halberstam (1998) explica que, de la misma forma que hay muchas feminidades no vinculadas al cuerpo de la mujer, también hay múltiples masculinidades no vinculadas al cuerpo del hombre. La autora apunta diversas construcciones de masculinidades en las mujeres, muchas de las cuales indican deseos y construcciones alternativas aquella masculinidad dominante del hombre. La autora analiza casos de *tomboys*, *female husbands*, *tribadists*, *romantic friends*, *deportist women*, *rural women*, *worker women*, *Drag Kings*, entre otros ejemplos de masculinidades potencialmente alternativas y subversivas. Así que, de la misma forma que las feminidades de gays, travestis y transexuales representan un lugar de contestación, parodia y subversión de la heterosexualidad normativa, también las «masculinidades de mujeres» indican deseos alternativos aquellos normalizados por la cultura dominante.

Halberstam (1998) también alerta acerca de un dato importante según el cual, mientras las feminidades alternativas representan los intereses de investigación de los estudios de género y sexualidad, las masculinidades alternativas encuentran muy poco espacio de exploración tanto en las prácticas artísticas como en la investigación académica. De hecho, en el ámbito de la comicidad y la parodia, por ejemplo, las performances de las *Drag Queens* son bastante reconocidas. A nivel académico y teórico, sus risas constituyen elementos de análisis y reflexión sobre la deconstrucción del género por ejemplo en Butler (2001). La performance de las *Drag Kings*, sin embargo, al contrario de las *Drag Queens*, son muchas veces ignoradas o completamente desconocidas en el ámbito social, artístico y académico.

Así que, entre las masculinidades alternativas apuntadas por Halberstam (1998), la que más llamó mi atención fue las de los *Drag Kings*. Y aunque nunca haya visto personalmente la performance de ningún *Drag King*, me imagino que guardan muchos elementos que se aproximan a la performance de algunas *mujeres payaso*. Tales elementos estarían relacionados no solo con la corporeidad de sus performances, también a las masculinidades alternativas de sus gestos y voces, a sus risas y comicidades excéntricas y marginales. Pero tanto las *mujeres payaso* como los *Drag Kings* tienen en común, en sus genealogías históricas y conceptuales, la problemática relacionada al travestismo de mujeres, así como, su aceptación, reconocimiento y visibilidad en las prácticas artísticas, culturales, sociales y políticas.

En el artículo *Women on Top: Symbolic Social Inversion and Political Disorder in Early Modern Europe*, Natalie Zemon Davis (1978) apunta y analiza varios tipos de inversión sexual simbólica, al principio de la era moderna en Europa. Davis resalta ejemplos de inversión

sexual en imágenes, en la literatura y en diversas festividades populares de toda Europa. Es curioso, pues a través de la investigación de Davis (1978), se demuestra que la imagen de la mujer travestiéndose de hombre es más común tanto en la creación de imágenes en las artes visuales como en la creación literaria, pero en el ámbito de las festividades populares, dónde esta inversión se daba de forma corporal y performativa, la gran mayoría de ejemplos conocidos o registrados son de hombres travestiéndose de mujeres. Es decir, parece que también en el campo del travestismo y de la inversión sexual simbólica, los hombres también siempre tuvieron más libertad y permiso que las mujeres para hacerlo.

Mientras que la inversión sexual en el juego literario y pictórico frecuentemente implicaba en la mujer asumir el papel masculino o vestirse como un hombre, la inversión festiva a menudo envolvía el hombre tomando el papel o la vestimenta de la mujer - es decir - de la mujer rebelde - aunque esta asimetría puede no haber existido varios siglos antes. (Davis, 1978: 163-164)<sup>7</sup>

Aunque la categoría que Davis analiza es la de la «mujer desordenada», la «mujer rebelde», y la «*woman on top*», su estudio es de extrema importancia para el arte y genealogía de la *payasa*. Entre las contribuciones de Davis a la payasaria de las mujeres, destaco dos grandes aportaciones: el análisis que hace de la importancia histórica de la «mujer desordenada» y de la «*woman on top*», categorías que van de la mano junto a las teorías y principios de la comicidad, pero con la mujer como agente y sujeto de la inversión jerárquica del poder. La segunda aportación es la que se refiere a la genealogía y análisis que hace del travestismo de hombres y mujeres.

Las *mujeres payaso*, así como los *Drag Kings*, vienen a apoderarse de este travestismo en el terreno de la performance, de la risa, de la comicidad y de la parodia. Ocupan y reivindican un espacio histórico dominado por los hombres: el del travestismo, tanto a nivel social como artístico, tanto a nivel personal y de deseo, como a nivel cultural y político. Un travestismo rico en feminidades y masculinidades alternativas. Una payasaria de mujeres rica de códigos fluidos y plásticos que transitan entre las representaciones dominantes de la mujer femenina y el hombre masculino. Una transición que transforma esta feminidad y masculinidad hegemónica en construcciones inestables y variables.

Las categorías de *payasa mujer* y *mujer payaso* nos invitan a repensar la construcción de la identidad y la subjetividad del artista en la payasaria. Al traer la cuestión de género al mundo de la payasaria y del circo, la *payasa* invita también la deconstrucción de la comicidad a partir de aportaciones feministas y *queer*. También provoca a mujeres y feministas de todas partes a encontrar en la *payasa* una figuración conceptual, discursiva y performativa extremadamente potente a nivel pedagógico y político.

<sup>7</sup> Traducción realizada por la autora del original en inglés de Davis (1978).



#### 4. TransClown & ClownQueers

Más allá de los arquetipos del payaso y de la *payasa*, muchas veces engendrados según los dictados de la sociedad heteronormativa, me gusta pensar sobre la idea del *transclown* o *clownqueer*. Es decir, en un@ payas@<sup>8</sup> que guarde estrategias cómicas y paródicas similares a las figuras de la payasaria, pero que se encuentran marginalizadas de los grandes circuitos culturales y artísticos, bien como del imaginario cómico patriarcal.

El *transclown* o *clownqueer* es una figura que comprendería a todos los sujetos y sujetas cómicas, rientes y risibles que no se encajan en las variaciones de género del mundo payaso y su «gran y respetable público»<sup>9</sup>: lo heterosexual. Son aquellos cuerpos mutantes, fluidos y plásticos que se ríen de sí mismos, de las normas y de la sociedad heterosexual. Cuerpos excéntricos de la *payasa mujer* y de las *mujeres payaso*, de las *Drag Queens* y los *Drag Kings*, cómicos gays, lesbianas, transexuales y otros cuerpos y formas paródicas, profesionales asumidos o no por una ironía potencialmente transformadora de miradas y de afectos. L@s payas@s y *clowns* monstruosos son los sujetos y sujetas de una comicidad posthumana. Su risa no es lo que les difiere de los animales, no es una risa propia de lo humano, sino que es una risa en circuito integrado con los animales, con la naturaleza, las prótesis y las máquinas, es decir, con todo lo no humano. Es una risa monstruosa, de los monstruos, así como los han concebido algunas teóricas para indicar, metafóricamente, los nuevos sujetos y sujetas del postfeminismo. Como nos explica Isabel Balza:

Las aportaciones del postfeminismo –o feminismo queer–, centradas en debatir sobre la constitución subjetiva excluida de la norma naturalizada, permiten examinar cómo se construye la figura del otro. En este sentido, creo que la categoría de monstruo en tanto que figura o figuración –y utilizo figuración en el sentido de Rosi Braidotti– nos sirve para pensar la subjetividad postfeminista del cuerpo biopolítico contemporáneo. Lo que observamos es que estas figuras comparten algunos rasgos comunes: el cuerpo queer que aparece en los textos de Butler, el cyborg de Haraway, el cuerpo lesbiano de Wittig o el sujeto nómada de Braidotti, son figuras híbridas, es decir, se presentan como mezcla de géneros o de especies (animal, máquina o humano), de norma y vida biológica, de naturaleza y cultura. Es por ello que, podemos afirmar, que estas figuras se presentan como umbral que cuestiona los

8 El uso del "@" indica mi intento de ir más allá de los posicionamientos de género marcado por la gramática según los dictados de la biología sexista. Hoy podemos encontrar en diversas comunidades esta práctica de usar el símbolo "@" para comprender sujetos que se posicionan fuera o a los márgenes de la gramática sexista y/o genérica, la cual excluye formas y deseos alternativos impuestos por la sexualidad heteronormativa. En la comunidad de artistas clown no es diferente. Así que lo que hago en la tesis es explorar un símbolo que ya viene siendo usado en convocatorias, textos y expresiones de la comunidad clown para incorporar identidades alternativas aquellas de payaso o payasa, y problematizar la cuestión de las identidades trans y queer, principalmente en lo que tienen de relación con la payasaria de la mujer.

9 La expresión "gran y respetable público" es muy utilizada en Brasil para dar la bienvenida al público del circo.

límites de la humanidad. Precisamente, la figura del monstruo ha funcionado en la historia del pensamiento como metáfora que engloba todo aquello desterrado del concepto de lo humano, como lugar de exclusión social. Los monstruos son seres que se hallan en el límite de lo humano, seres que a lo largo de la historia se han considerado o se siguen considerando inhumanos o no humanos. Por ello, el monstruo ha representado la alteridad, el otro por excelencia. (Balza, 2012: 4)

L@s nuev@s payas@s no son originales, ni auténticos, ni expresan una identidad esencial del verdadero *self*. Los nuevos payasos, *payasas* y *payas@s*, burlan de las identidades, son plásticos, fluidos y adoptan varias formas orgánicas y tecnológicas, capaces de extender los afectos y ampliar el amor.

La categoría de monstruo también invita a payasos y *payasas* a recuperar el grotesco y el deforme en sus composiciones visuales y performativas. En los últimos años, mucho del discurso y teoría del "mundo *clown*" se ha dirigido hacia una economía de aderezos y maquillaje, de limpieza, de transparencia. Cada vez más payasos y *payasas* creen que vivir en la payasaria es ser tú mismo, en una búsqueda ingenua del verdadero *self*, del verdadero yo. Esta búsqueda de una persona cómica que al fin y al cabo sería la propia persona en su expresión total en la vida y el arte, se vio traducida por la construcción de un payaso y una *payasa* limpios, sin máscaras, sin muchos accesorios escénicos, los cuales son tomados muchas veces como elementos artificiales que se utilizan para esconder el verdadero payaso o *payasa*, en su verdad, alma y encanto. La poética de la payasaria moderna, basada en una economía e higiene, en la pureza del niño/a y su ingenuidad infantil se apoderó de los discursos y performances de payasos y *payasas*. La payasaria contemporánea se olvidó de la poética de lo grotesco, de la bufonería, de la materialidad corpórea, de la excentricidad, y del elemento monstruoso que sitúa el payaso y la *payasa* en las fronteras entre lo humano y lo no humano.

La payasaria contemporánea se rindió completamente a las concepciones modernistas y humanistas del sujeto ilustrado. En su búsqueda pretenciosa para ser el más humano de los humanos, los payasos y *payasas* se olvidaron de lo no humano, del monstruo, de la monstrea, del inhumano. La figura que propongo del *clownqueer* y los *transclowns*, visa rescatar imaginarios hermafroditas, la androginia, formas corporales híbridas, capaces de reconstruir y rescatar la creatividad cómica y afectiva de la payasaria y su «gran y respetable público».

## 5. Xoxo Clown Show & TransClowning<sup>10</sup>

Los planteamientos de mi investigación han inspirado mi primer trabajo en solitario de *payasa*: *el Xoxo Clown Show*. Con este *show* busco resignificar de forma positiva una expresión que originariamente es de carácter peyorativo y/o vulgar, así como lo han hecho artistas, teóricas feministas y *queer*. Así como resignificar lo que hay de aparentemente esencial, o mejor, lo que hay de performativo en la iconografía vaginal, uno de los temas clave del arte feminista de los 70.

El espectáculo–performance poetiza el valor del *xoxo*, exaltando su valor político y su potencial pedagógico, al mismo tiempo parodia su apariencia esencial que pueda remitir a la idea de una Mujer biológica y universal. Para esto, hago uso de metáforas visuales bastante figurativas, códigos e iconos que se van transformando, intentando generar nuevas plásticas, nuevas formas, nuevas risas y nuevos afectos.

El espectáculo está inspirado por el trabajo de diversas artistas mujeres de los 70, cuya iconografía vaginal les sirvió como marco simbólico de intervención en la Historia del Arte. Entre ellas, Judy Chicago, con la instalación *The Dinner Party* (1979), la pieza *Cock and Cunt Play* (1972) y su autobiografía *Through the Flower* (2006). La artista visual Tee



Secuencia de imágenes del Xoxo Clown Show.

<sup>10</sup> Todas las fotografías de los proyectos son de Isabelle de Morais. El resto de imágenes pueden ser consultadas en la web de la autora [www.melcaminha.com](http://www.melcaminha.com)

Corinne y su libro con dibujos de vaginas para colorear, *The Cunt Coloring Book* (1975). Carolee Schneemann, con las obras *Interior Scroll* (1975) y *Vulva's Morphia* (1995). Todas estas artistas y muchas otras han constituido un potente fuente de inspiraciones para el Xoxo Clown Show.

Xoxo Clown Show parte de la celebración del xoxo como lugar de representación de la mujer, como espacio sexual, afectivo y político. Es un homenaje a las artistas mujeres que ubicaron la sexualidad de la mujer y la vagina anatómica como lugar político de visibilización, problematización y apropiación. Esto no significa que con el Xoxo Clown Show yo esté haciendo apología a una Mujer biológica, universal y esencial, reducida a sus genitales, sino que desde ello busco materializar estas



Secuencia de imágenes del proyecto TransClowning

problemáticas a través de la figura de la payasa. Partiendo del xoxo, represento diversas identidades y formas corporales híbridas, desde un xoxo hightech, plástico y fluido, capaz de integrarse y transformarse junto a otras tecnologías afectivas y otras superficies corporales y tecnológicas. (Preciado, 2011; Haraway, 1995).

El proyecto *TransClowning* da continuidad y profundiza el *Xoxo Clown Show*. El xoxo se transforma en pene, que luego se transforma en un órgano hermafrodita, y desde ahí se convierte en varios objetos corporales y fluidos. La *payasa* juega con la utopía de este mundo florido y amoroso, que ríe, no tanto de forma irónica, sino de felicidad encontrada en esta integración, en corto circuito entre tecnología y naturaleza.

*TransClowning* también surge del deseo de compartir el mismo espacio poético con dos grandes amigos como son Silvero Pereira y Giselle Almodóvar. Un espacio poético que intenta rescatar principios, estrategias y técnicas similares, usadas tanto por payasos y payasas como por los artistas del transformismo. Un espacio que pueda ir más allá del cómico-clown, en una dinámica *trans* de marginalidades excéntricas, en co-agencia, potencialmente transformadora de miradas, emociones y reacciones.

El proyecto *Transclowning* comporta una colaboración política y artística con otros profesionales de la comicidad que no sean payasos y *payasas*, pero que guardan principios cómicos y estrategias paródicas similares en sus performances, shows y espectáculos. Al leer los apuntes de Butler (2001, 2006) sobre la performance de las vestidas, sus efectos paródicos y la risa que de ahí surge, recordaba el trabajo de mis amigos de Brasil, creadores del proyecto *Fábrica de Travestis*. Silvero Pereira, especialmente porque muchas veces me ha hecho reír sin que yo supiera porque ni para que estaba riendo. Sin embargo hoy puedo reír con él desde la identificación artística y profesional, o mejor, no solo con el «identificarse», sino también con el «afectarse». (Haraway, 1995)

Las imágenes del proyecto intentan poetizar el encuentro de la *payasa* y del transformista, en sus similitudes y diferencias, y en todo su potencial provocador y subversivo. *TransClowning* refleja también un deseo de afecto, de afectarse, de provocar reacciones y expandir las miradas. Para Silvero, «relacionar el Transformista y el Clown en este trabajo fotográfico fue como presentarlos como hermanos, reaproximarlos. Hacer percibir y anular una línea divisoria delante de sus similitudes en tanto acciones de provocación artística y social, en tanto estética y ética» (Silvero Pereira, correspondencia personal)<sup>11</sup>. Personalmente, este trabajo inicia un cambio de mirada, una expansión de mis modos de representación, de mi entendimiento de lo cómico, de la parodia, y también de nuevos modos de colaboración artística y política, de experimentar el visual con un@ compañer@ lo subversivo, mágico y de la poesía en el arte.

## 6. Consideraciones finales

La *payasa* surge en el ámbito del Teatro y del Circo, pero se mantiene un tanto aislada del arte y teoría (post)feministas. Considero este aislamiento como una limitación tanto para las *payasas* radicadas en el gueto de la payasaria, como para las artistas y teóricas que se valen de la risa, la parodia y la comicidad como categorías de análisis y herramientas de intervención social y política.

Por esto, considero fundamental la construcción de genealogías plurales de *payasas*. Genealogías que puedan estructurarse desde un diálogo transversal entre diversas disciplinas artísticas y teóricas, y que esté abierta para introducir cuerpos y formas cómicas no necesariamente contenidas en la estética de la *payasa*. Considero importante la construcción de puentes entre artistas y teóricas mujeres y *queer*, pues solo así veo posible la deconstrucción de la comicidad moderna e ilustrada que aún impera en performances, discursos y teorías de la risa y la comicidad.

<sup>11</sup> Traducción realizada por la autora de una carta personal enviada por Silvero Pereira, 2011.

Cabe señalar que la figura de la *payasa*, así como del payaso, son tipos eurocéntricos y representan un arquetipo de la comicidad blanca. Esto significa que este proyecto está demasiado limitado para abordar una comicidad racializada, de clase media, blanca y europea. Por tanto la risa para nada es universal, y no puede comprender, ni curar ni pretender representar todos los sujetos y sujetas rientes y risibles del mundo. Fuera de esta comicidad blanca, clase media y eurocéntrica, seguramente encontraremos mucho más por conocer y aprender de la risa marcada por el intercruce de diferencias de raza y clase. En el mundo de la payasaria, es de fundamental importancia un análisis de lo que sería una risa postcolonial.

Concluyendo, la payasaria contemporánea, en tanto que movimiento artístico y político democrático, debería incluir en su agenda, una reflexión crítica sobre la cultura de la comicidad y de la risa. Una agenda política para debatir sobre los derechos de reírse y hacer reír. Esto implica cuestionar la ausencia y exclusión no solamente de la risa de la mujer en la historia, sino de la risa *trans*, la risa *queer*, la risa negra, la risa pobre, la risa indígena. La *payasa* surge con un fuerte potencial para abrir las puertas hacia una risa y comicidad crítica, en busca de la felicidad y la justicia. Una risa inclusiva y no solo desde la perspectiva de género, pero de raza, etnia y clase tan necesaria en tiempos de violencia y guerra.

## 7. Bibliografía

- BAKHTIN, Mikhail (2002) *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – O contexto de François Rabelais*, São Paulo, Editora Hucitec – Annablume.
- BALZA, Izabel (2012) «Crítica queer y sujetos (monstruosos) del postfeminismo» Arte, educación y cultura: Aportaciones desde la periferia. Jaén, COLBAA.
- BUTLER, Judith. (2001) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México, Buenos Aires, Barcelona, Paidós. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona, Paidós.
- CASTRO, Alice Viveiros de (2005) *O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro, Editora Família Bastos.
- CHICAGO, Judith (2006) *Thru the flower: my struggle as a woman artist*. New York, Authors Choice Press.
- CIXOUS, Hélène (1975) *La risa de la Medusa. Ensayos sobre la escritura*. Barcelona, Anthropos; Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Dirección General de la Mujer; San Juan: Universidad de Puerto (Traducción de Ana María Moix)
- CORINNE, Tee (1975) *The Cunt Coloring Book*. San Francisco, Pearchild.
- DAVIS, Nathalie (1978) «Women on top: symbolic sexual inversion and political disorder in early modern Europe». In: BABCOCK, Barbara and TURNER, Victor (Ed.) *Reversible World: symbolic inversion in art and society*. Ithaca (NY), London: Cornell University Press.

- DEMETRAKAS, Johanna (1999) Video documental *Womanhouse*. New York, Women Make Movies.
- FO, Dario (2004) *Manual mínimo do ator*. 3º Ed. São Paulo, Editora SENAC São Paulo.
- HALBERSTAM, Judith (1998) *Female Masculinity*. Durhan and London: Durk University Press.
- HARAWAY, Donna (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, Instituto de la Mujer; Valencia: Universidad de Valencia
- KRISTEVA, Julia (1980) *Pouvoir de l'horreur: essai sur l'abjection*. Paris, Editions du Seuil.
- POLLOCK, Griselda (1988) *Vision and difference: femininity, feminism and the history of art*. London and New York: Routledge.
- PRECIADO, Beatriz (2011) *Manifiesto contrasexual*. Barcelona, Anagrama.
- REIS, Demian Moreira (2013) *Caçadores de risos: o maravilhoso mundo da palhaçaria*. Salvador, EDUFBA
- ROWE, Kathleen (1995) *The unruly woman: gender and the genres of laughter*. Austin: University of Texas Press.
- RUSSO, Mary (1995) *The female grotesque. Risk, excess and modernity*. New York and London, Routledge.

Recibido el 20 de mayo de 2014  
Aceptado el 31 de mayo de 2014  
BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 75-93]





# ENSEÑAR LA OBRA: EL RETO PARA MUJERES ARTISTAS Y GALERISTAS EN LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DEL ARTE

*SHOW THE WORK: A CHALLENGE FOR WOMEN ARTISTS AND GALLERY OWNERS IN  
CONTEMPORARY ART HISTORY*

Paloma Palau Pellicer  
*Universitat Jaume I de Castellón*

## RESUMEN

Este artículo analiza la presencia de las mujeres en las galerías de arte de Castellón como expositoras y galeristas durante los años de la dictadura. En este contexto, de las trece galerías que se crearon, tres de ellas fueron gestionadas por mujeres. En cuanto a su participación como expositoras aunque no es muy numerosa, es suficiente para mostrar su faceta artística. Los testimonios orales, la prensa y los catálogos de las exposiciones, nos muestran las circunstancias particulares que llevaron a estas mujeres a interesarse por el mundo artístico. Su realidad personal pone de manifiesto las limitaciones en esta época para dedicarse, no sólo profesionalmente a la creación plástica, sino también para formarse y mostrar su obra.

**Palabras clave:** mujeres artistas, galeristas, galerías de arte, dictadura española, creación plástica.

## ABSTRACT

This article analyses women's presence in the art galleries of Castellón, both as exhibiting artists and as gallery owners or directors, during the years of the dictatorship. Although their presence was small, it was sufficient to reflect women's artistic activity. In this context, of the thirteen galleries founded during those years, three were managed by women. Oral testimonies, the press and exhibition catalogues show the particular circumstances that led these women to become interested in the world of art. Their personal realities reflect the obstacles they faced not only to a professional career in artistic creation, but also in access to training and exhibiting their work.

**Keywords:** women artists, gallery owners/directors, art galleries, Spanish dictatorship, artistic creation.

## SUMARIO

1. Galerías de arte y panorama artístico 2. Homenaje a las pioneras: artistas, galerías y exposiciones 3. Fuera de contexto: la Sección Femenina y otras cosas 4. Las artistas y el boom expositivo de los años sesenta 5. Distintas gestoras, distintos proyectos 6. Conclusiones 7. Bibliografía

### **1. Galerías de arte y panorama artístico**

Una galería de arte forma parte del engranaje cultural de una ciudad y contribuye al desarrollo de la vida social y artística. Como espacios vivos que son, las galerías crecen con su entorno y el contexto histórico en el que se desarrollan. En general, podemos establecer tipologías de las galerías de arte según la tendencia artística que sustentan, la inserción en su tiempo de la obra que presentan, su carácter de negocio únicamente artístico o compartido con otras actividades, además de su proyección (local, nacional, internacional) y la forma de relacionarse con el público. Vinculado con estos puntos, podemos distinguir entre dos grandes grupos: las galerías de carácter más tradicional y las que optan por el arte de vanguardia.

Durante los años tratados en este discurso, es decir desde 1940 hasta 1975, existía a nivel general del Estado, una marcada desproporción entre las galerías de vanguardia o promoción con un trasfondo cultural y las que permanecen aferradas a un arte tradicionalista y postimpresionista. La realidad más extendida en las ciudades españolas (por supuesto también en Castellón) fueron las galerías comerciales o tradicionales que promocionaban la pintura de paisaje y costumbrista. Y decimos pintura porque apenas se promocionaba la escultura u otras disciplinas de las artes plásticas. Dado que aquella temática era la más aceptada por el público inversor o el aficionado, los galeristas se centraron en ella. Las galerías de promoción que facilitan la creación, fomentando actividades de proyección y difusión del artista y su obra, en lugar de ser meros intermediarios comerciales, fueron una minoría en España. En el Castellón de aquellos años tienen una representación prácticamente nula. Las primeras iniciativas privadas ofrecieron una alternativa artística hasta el momento inexistente. De modo que, la inauguración de la Sala Estilo en Castellón, en 1947, removió la estancada oferta cultural de la ciudad.

Esta primera sala pertenecía al modelo de galería más extendido en España durante esa década, el que compartía la venta del objeto artístico con la de otro tipo de objetos. El comienzo de los años cincuenta supone el inicio de la apertura del régimen de Franco. En Castellón, al igual que en el resto de España, comienzan a gestarse los cambios que serán visibles en la década siguiente. La segunda galería privada de la ciudad, Galerías Bernad, se incorpora al panorama expositivo en 1959. Una sala organizada y dinámica con una programación sistemática y la primera en fomentar los concurso-exposición. Toda una novedad que también contribuyó al gusto por el arte.

En 1964 coincidiendo con la conmemoración de los *25 Años de Paz* del franquismo se inaugura la sala Derenzi. Unos años después surge, en 1968, Regalos Surya, y poco después, en 1970, Galerías Porcar. Al año siguiente, en 1971 abre la Sala Braulio. Ejemplos de emancipación de la empresa artística, pues no dependían –como las anteriores– de un negocio paralelo, se da con Anastasia Klein y Nonell inauguradas en 1973. En 1974 se multiplican las salas y nacen Artex, Cartic, Garxoli y Cànem. Finalmente, la última sala en inaugurarse bajo la dictadura fue Aryce, en 1975.

En las páginas siguientes veremos como, durante estos treinta y cinco años, hubo cuatro ejemplos muy diferentes de galerías gestionadas por mujeres: Braulio, Anastasia Klein, Garxoli y Cànem. En cuanto a su participación como expositoras no fue un número proporcionalmente excesivo pero ambas denotan la presencia y actividad de las mujeres en la faceta artística.

## **2. Homenaje a las pioneras: artistas, galerías y exposiciones**

Nos remontamos a las primeras exposiciones, la profesión artística era entonces prácticamente masculina. Hay contadas excepciones de mujeres dedicadas al arte más o menos de forma continuada. Una excepción sería María Nueveiglesias de la Serna (1886-1968) que será la primera mujer que expone en Castellón, en junio de 1944, en el Salón de actos del Círculo Antiguo Cultural. Artista de retratos y composiciones religiosas de gran formato, hizo de su actividad pictórica su medio de vida. En palabras de Herminia Samblás «avanzada, valiente y segura de sí misma» (Samblás, 2003: 56), adjetivos que sintetizan el carácter de una mujer artista, poco habitual en esta época. Circunstancia excepcional en la época, ya que los artistas plásticos eran mayoritariamente varones. La pintora, muy conocida en la ciudad, creó una academia de pintura y dibujo en la que también impartía clases de idiomas y vendía sus obras a buen precio. Resulta curioso que a pesar de ser tan conocida y admirada en la ciudad no expusiera en ninguna de las galerías inauguradas los años siguientes. De todos modos, la pobreza del arte español producido durante los años cuarenta bajo la influencia ideológica del franquismo contribuye también a la escasez de exposiciones. Apenas hay galerías de arte, por supuesto no existe la figura del marchante y la mayoría de la gente no se preocupa de estas actividades, y la que lo hace, se decanta por el arte tradicional y clasicista. En Castellón la clase con poder adquisitivo se identifica con el arte figurativo y académico.

El pequeño mercado local del arte que poco a poco se iría configurando se caracterizó por una temática de paisajes, bodegones y retratos, exclusivamente decorativos y ajustados al gusto de una burguesía poco avezada en arte. La mayoría de los jóvenes artistas adaptaban su estilo a las necesidades de este mercado, que ofrecía la única expectativa para ejercer la carrera.

La primera exposición colectiva en la que participaron mujeres artistas fue en enero de 1950 en la Sala Estilo, en ella expusieron Amparo Palacios de Escrivá y Dolores Marqués Prat. Compartieron espacio con el alicantino Marced Furió y los castellonenses Gimeno Barón, que aportó cinco lienzos de paisaje y Ranero. Una muestra histórica a la que cabe dedicar especial atención, sobre todo por la aparición en ella de pintoras, cosa nada común en aquellos años.

Amparo Palacios de Escrivá<sup>1</sup> (1905-1981), nacida en Barcelona, provenía de una familia valenciana. Su vocación artística se despertó muy pronto y cuando su familia se trasladó de nuevo a Valencia comenzó sus estudios en la Escuela de Bellas Artes de San Carlos. Estuvo casada con el también pintor valenciano Fernando Escrivá, al que la pintora acompañó en sus viajes realizando, ambos, exposiciones individuales y colectivas en Europa y América. La obra de Amparo, como expresa la historiadora Pilar Muñoz, destacaba sobre el resto, aun cuando su temática era convencional:

[...] la obra contrasta con el resto de las obras mostradas, pues estilística y procedimentalmente muestra un aspecto mucho más cercano a la modernidad que el resto de las expuestas. En el tema, sin embargo, se encuentra dentro de las convenciones admitidas por el régimen franquista como adecuados para las mujeres, pues está constituido por un grupo familiar, en el que la mujer, que lleva en brazos a un niño en su función maternal, es envuelta y protegida por los brazos masculinos. (Muñoz, 2006: 16)

Su largo historial de premios comienza en 1945, año en el que obtuvo la Primera Medalla del Certamen de Pintura de «Lo Rat Penat». Luego participó, entre otros, en el Certamen de Arte Regional de Zaragoza en 1947. En esta época, después de una exposición en Portugal, participa en la Sala Estilo con tres cuadros: *Maternidad*, *Figura* y *Paisaje*, descritos por la prensa como «de estilo moderno». Pionera entre las mujeres valencianas consagradas a la pintura de los años cuarenta y cincuenta «era raro el hogar distinguido que no poseyera un lienzo fino, lírico y elegante suyo» (Agramunt, 1999: 1309). Su vida estuvo marcada por las experiencias vividas, diferentes a las de otras mujeres con inquietudes similares y menos oportunidades de viajar o relacionarse. Prefería el impresionismo *moderno*, pero no rechazó el surrealismo ni otros estilos vanguardistas, que respetaba y también se sentía capaz de realizar.

Otra mujer artista que expuso en esta colectiva fue la pintora y grabadora Dolores Marqués Prat, formada también en la Escuela de Bellas Artes de San Carlos. La artista realizó varias exposiciones individuales y numerosas colectivas en distintas ciudades españolas,

<sup>1</sup> Las mujeres casadas durante la dictadura franquista sólo conservaban su primer apellido al que, seguido de la partícula «de» añadían el del marido. Era una manera de hacer constar su estado civil y de algún modo, que pertenecían a su pareja.

entre las que se encuentra la colectiva de la sala Estilo, a la que contribuyó con cuatro aguafuertes. En la década de los sesenta, seguramente influenciada por Estampa Popular, su obra evolucionó hacia un realismo más comprometido, sobre todo en la obra gráfica.

Estas mujeres tenían un bagaje cultural diferente al de muchos de los artistas locales. Ambas tenían formación artística y su participación en concursos nacionales, los premios obtenidos y las relaciones que, –sobre todo Amparo Palacios–, pudo cultivar, las señalan como mujeres pioneras. Son exponente de cierta apertura hacia nuevos procedimientos estilísticos, en especial en el caso de Amparo Palacios. El cómo llegaron a exponer en Estilo, de momento es una incógnita, aunque lo más probable es que alguien de Castellón conectara a las artistas con la sala dada la proximidad con Valencia.

Un año después, en circunstancias muy diferentes inaugura la quinta temporada la primera mujer que expuso individualmente en la sala. El domingo catorce de octubre de 1951 abrió sus puertas con sus flores y bodegones, aunque la sala Estilo era pequeña, de unos cuatro metros de largo y de fachada estrecha, se colgaron treinta y seis obras de pequeño formato. Hija de dos comerciantes venidos de Valencia e instalados en Castellón en los años veinte, Carmen Noguera Valero (1906-1974) se inició en la pintura asistiendo al taller de Castell desde muy joven. Las clases de pintura estaban consideradas como una forma adecuada de pasar el tiempo y les estaba permitido dedicarse a ella, siempre que no pasaran de la afición y por supuesto sin fines profesionales. Herminia Samblás (Samblás, 2003:150) apunta a la importancia de la presencia femenina en exposiciones y certámenes, pues contribuía a normalizar la idea de mujer artista.

El caso de Carmen Noguera es muy significativo en cuanto al papel de las mujeres en aquellos años. Había renunciado a la pintura al casarse, pues a su marido no le interesaba el ambiente artístico, iban a diversos eventos pero no a las esporádicas inauguraciones de arte. Carmen no volvió a exponer, esta única exposición después de enviudar, fue una oportunidad para darse a conocer, después de aquello los interesados acudían a su casa a ver los cuadros. No hay que olvidar que ella se movía por motivaciones económicas y no de reconocimiento social.

La sala Estilo contribuyó a establecer una sólida relación entre el artista y el público de Castellón. Las inauguraciones tenían casi un cariz de fiesta social y en ellas se reunían muchos pintores y la burguesía castellanense. Habrá que esperar doce años para encontrar la segunda iniciativa, en 1959 abre Galerías Bernad, dirigida por Enrique Bernad, también pintor. En la primera temporada expone María Concepción Palacios Escrivá, de la que tenemos pocas referencias, a pesar de una exhaustiva búsqueda para localizar su trayectoria pictórica. Una muestra de su actividad la encontramos en la Exposición Nacional de Bellas Artes en 1941, cuya participación fue casualmente junto a Amparo Palacios Escrivá. La pintora expuso veintiséis

cuadros: retratos, paisajes y flores que pudieron contemplarse durante diez días. Parece ser que María Concepción Palacios había vivido en la ciudad años atrás, dejando muestras de su afición por la pintura, tal como recordaba la crónica de la exhibición: «Remontémonos a aquella época en que en el Instituto apenas si estudiaban cuatro o cinco señoritas. Y nos llamaba la atención que casi diariamente una bella muchacha iba al Ribalta a pintar» (Castello, 1959: 9) Una cita muy de la época que recoge las cualidades físicas de la pintora como una de sus características.

Años después, en la semana de la Magdalena de 1961 expone Adriana Knegtel (1921-2012). Esta holandesa de San Cugat del Vallés, como se definía ella misma, llega a Castellón de la mano de Enrique Bernad, después de haber expuesto en el mes de diciembre en la sala Rovira de Barcelona. Con motivo de esta exposición la revista *Destino. Política De Unidad*, publicó una entrevista en la que la artista manifestaba, «Mientras el paisaje español requiere una pincelada alegre, en serpentina, mi país necesita una pincelada horizontal, inacabable...» (Sempronio, 1960:41) En Galerías Bernad mostraba acuarelas de paisajes típicos de Holanda, Francia y España pintados con brío y optimismo. Afincada en España, al casarse con un catalán, combinaba la práctica artística en sus viajes plasmando los paisajes de varias ciudades y de diferentes países. Compartió público con la exposición homenaje a Porcar organizada por el Ayuntamiento durante las fiestas locales.

El marcado y rápido crecimiento de la población en estos años, estimuló una gran expansión económica, con la evidente repercusión en la morfología urbana y el ritmo de vida. El ambiente artístico de principios de los sesenta había cambiado mucho, esta evolución económica, junto con un público que iba familiarizándose con muestras artísticas de otro tipo, fueron factores que habían ido alterando el panorama cultural. De modo que parecía predecible que aparecieran alternativas a un ambiente tan poco estimulante para las inquietudes artísticas. De hecho surgieron, pero tampoco, salvo puntuales excepciones, jugaron a favor de la modernidad.



Imagen de Adriana Knegtel en una exposición. Archivo particular de la familia Knegtel.

### 3. Fuera de contexto: la Sección Femenina y otras cosas

Uno de los puntales del régimen, orientado específicamente a la formación «en valores» de las mujeres fue la Sección Femenina, asociación política creada también en este primer lustro y que se organizó con el fin de educar a las mujeres en el modelo ideal falangista. Vigente durante más de cuarenta años estuvo omnipresente en todo tipo de espacios educativos, culturales, deportivos, de asistencia social y de ocio, ejerciendo un poderoso influjo sobre las costumbres, la ideología y las prácticas de las mujeres, ya desde bien pequeñas. Las exposiciones fueron otro medio con el que cumplir sus objetivos. Las afiliadas tenían la ocasión de mostrar sus trabajos artesanos o artísticos y contaban para ello con espacios como los Salones del Círculo Medina<sup>2</sup> activos en Castellón y en la mayoría de provincias españolas. En el contexto expositivo de mediados de los cincuenta nos encontramos con dos exposiciones en la Sala Estilo, la primera en 1953, una exposición de bordados y manualidades de la Sección Femenina. No podemos imaginar porqué Francisco Alloza (gestor de la sala) accedió a realizar esta exposición, suponemos que quedaba un hueco que cubrir al final de la temporada y accedió a la solicitud de las «mujeres del movimiento». Sin embargo encontramos iniciativas también fuera de contexto, aunque no del mismo calibre, en la galería Biosca de Madrid, como la exposición de maquetas de barcos en 1946 o las figuras del segundo Concurso de Arte y Hogar en 1951. La exposición de Estilo se anunciaba así:

Hoy a las 7 de la tarde será inaugurada la exposición de labores que en la Sala Estilo ha instalado la Sección Femenina. En ella figuran los trabajos realizados durante el curso escolar 1952-1953 en la Escuela de Hogar y Formación de la capital y Provincia, Instituto Francisco Ribalta y Talleres de iniciación profesional de Juventudes de la Capital y Locales. Esta exposición podrá visitarse todos los días de 9 a 12 de la mañana y de 4 a 9'30 de la noche (Anónimo, 1953: 2).

Estilo se llenó de labores «femeninas», de costura para la confección, bordados para trajes regionales de vivos coloridos, cenefas sobre arpilleras para la aplicación en paños, alfombras, cojines y tapetes. Posiblemente se presentaron trabajos de modelado, considerado un material más artístico y que iba desde el barro, la plastilina hasta la miga de pan, porque, como decían los manuales: «con ellas puedes aprender a modelar, es decir, a crear pequeñas

2 «... los círculos Medina (primero sólo en Madrid y Barcelona y luego en casi todas las provincias). Eran unos locales con salón de actos y biblioteca en donde se programaban conferencias, encuentros y actos culturales de todo tipo, como conciertos o exposiciones. Iban dirigidos más a la mujer de clase media y alta urbana y a las estudiantes de bachiller y universitarias», (Aposta, 2006: 8)

figuras en las que se reflejará tu modo de ser y tus condiciones artísticas» (Anónimo, 1969: 8). Una vez finalizada la temporada y dadas las relaciones del galerista, tampoco extraña tanto que cediera la sala para este tipo de exposiciones, aunque distorsionaran la línea que la sala hasta el momento había llevado y la imagen de seriedad que en principio quiso transmitir Alloza.

La segunda fue durante las fiestas navideñas de 1954, la sala acogió en esta ocasión los trabajos de las mujeres del Servicio Social y se mostraron postales navideñas de las Flechas Azules<sup>3</sup>. La siguiente nota de prensa es altamente significativa:

Con motivo de las fiestas de Navidad tenemos en Castellón varias e interesantes exposiciones. Entre ellas destaca la que ha montado la Sección Femenina en la Sala Estilo. Es tan varia, tan completa y tan efectiva la labor de la Organización, que en todo momento podría montar exposiciones de la más distinta tarea. Ahora, muy oportunamente nos presentó ésta de trabajos de las cumplidoras del Servicio Social y de christmas de las Flechas Azules. El conjunto, instalado en la Sala Estilo, es interesantísimo, de alta calidad en todos los órdenes y digno de encomio como muestra de una alta labor educativa de la mujer. [...] Entre los Christmas destacan algunos de extraordinaria finura, siendo todos, fruto de una muy femenina sensibilidad artística. También se presenta en la exposición preciosas muñecas, de las que tanto han contribuido acreditar las labores de la Sección Femenina. [...] ese conjunto habla de una tarea tenaz y acertada que da a España la espléndida generación de mujeres formadas día a día en el ambiente purificado de nuestra Sección Femenina. (Anónimo, 1954: 2)

Todavía, en 1954, las Flechas Azules recordaban terminologías e ideología de tiempos bélicos, a la par que se enfatizaban los tópicos de la «sensibilidad» femenina. Junto a las postales, parece ser que se expusieron trescientas canastillas con los correspondientes equipos para recién nacidos para entregar a las afiliadas. Por estas fechas en todas las regiones de España se realizaban eventos benéficos de este tipo, incluso las niñas del instituto tenían que elaborar piezas para estas canastillas, sin las cuales no se aprobaba la asignatura de «Labores». En todo caso, actuaciones como estas son el principio del fin de cualquier espacio expositivo.

También Galerías Bernad muestra las labores de la Sección Femenina en diciembre de 1959 con Gloria Torres, dando un giro muy poco profesional al inicio de su segunda temporada. Una exposición tradicional de labores de lagartera que nos recuerda a las organizadas por la Sala Estilo como aquella muestra de trabajos del curso de la Sección Femenina en junio de 1953 y la exposición de canastillas en diciembre de 1954. ¡Ay de

<sup>3</sup> Denominación popular de los niñas falangistas.



aquella Sección Femenina que se preocupó de enseñar, a todo el colectivo femenino que pudo, lo que consideraba esencial para las mujeres!, esto es, la instrucción en las labores del hogar, la configuración de su propio ajuar y demás menesteres, relacionados con un concepto de matrimonio tradicional. Las clases de labores, cocina y corte eran una manera de perdurar la tradición y el papel asignado a la mujer. Aunque también, como nos comenta Pilar Castell<sup>4</sup>, estas destrezas en labores, les sirvieron para demostrar en las oposiciones de las escuelas Normales sus habilidades con las manualidades.

La segunda exposición de una mujer en la sala atendía a los presuntos intereses de una población femenina que se dedicaba a sus labores. Las crónicas, en este curso, enfatizaban la calidad artística de cierto trabajo artesano, pero la unían a una estereotipada concepción de lo femenino, « [...] se aprecia el hálito de una sensibilidad femenina y delicada que nos remonta hacia los confines de la más alta poesía hogareña» (Apeles, 1954: 10). En realidad quizá mostraba que, en muchos casos, las mujeres no habían podido desarrollar su labor creativa de otro modo.

#### 4. Las artistas y el boom expositivo de los años sesenta

Las galerías de arte, como decíamos al principio, son un fenómeno urbano, pero su creación también está relacionada con el turismo. Por lo que se refiere a Castellón, la ciudad tenía y tiene una continuación natural en Benicàssim, lugar costero cuyos apartamentos – segunda residencia para muchos vecinos de la ciudad– necesitaban «decorarse». Y, en efecto, fue el aspecto decorativo el que más se impulsó desde las galerías de arte, precisamente para procurar ornamentación a las casas de las nuevas clases acomodadas que poco a poco van surgiendo y se afianzan a inicios de los setenta.

Es en este contexto en el que tenemos que entender que entre 1964 y 1975 se abrieran once galerías de arte privadas en Castellón, toda una explosión que no se dio, ni mucho menos, en otros lugares de España. De esas galerías, actualmente sólo quedan dos: la sala Braulio, inaugurada en febrero de 1971 y la galería Cànem, cuya primera exposición se realizó en diciembre de 1974. En cuanto al resto, de las que desaparecieron, la de más larga vida fue la Sala Derenzi, abierta en 1964 y cerrada en 2009. Las demás tuvieron destinos distintos.

La sala Derenzi, se convertirá en la referencia de artistas locales y de algunos de los galeristas que se aventurarían a abrir nuevos locales en los años siguientes. En esta sala no expuso ninguna mujer artista. La presencia femenina más destacada es la representada desde la tradición más estereotipada en las pinturas de Soler Blasco.

<sup>4</sup> Entrevista a Pilar Castell, monitora durante los años cincuenta de la Sección Femenina y profesora de la Escuela Normal (actual Magisterio) entre 1960-2004, realizada en su domicilio particular el 27 de septiembre de 2011.

La siguiente sala que abriría sus puertas fue Regalos Surya, inaugurada en mayo de 1968, con una duración de apenas unos meses. Tampoco expuso ninguna mujer artista, sin embargo podemos resaltar la figura de Pilar Gargallo que aunque no era artista, como pareja de Sebastián Planchadell, seguramente realizaría las gestiones de galerista dentro de las características de Regalos Surya. Y como veremos más adelante es una figura que se repetirá en años posteriores en las salas Artex y Aryce.



Representación de la mujer en las fiestas de la Magdalena en la pintura de Soler Blasco.

Entre estas once salas en 1970 se inaugurará Galerías Porcar, en ella expusieron dos artistas con muestras individuales al principio de la segunda temporada. En noviembre de 1970, la pintora bilbaína Amalia Camacho expuso sus óleos de paisajes urbanos y flores. La artista estuvo en Castellón, acompañada de su marido atendiendo a los visitantes el día de la inauguración. Durante su estancia en la ciudad Amalia concedió una entrevista en la sala, publicada en prensa con foto incluida, lo cual nos permite observar a la artista y su obra, pero también una parte del espacio. Esta artista autodidacta comentaba la necesidad de pintar como forma de expresión en su vida y sus inquietudes y formación para lograr evolucionar « [...] practico la pintura, leo sobre pintura, y veo muchas exposiciones y museos» (Puerto, 1970: 3). La segunda muestra fue en diciembre de ese mismo año con Carmen Soler Esteve (1921-1984), conocida por «La Palometa» y natural de Castellón. Carmen nació en 1921 y no se dedicó a la pintura hasta finales de los años sesenta. Su trayectoria fue breve, pues falleció en 1984, pero fructífera, ya que expuso en los Ateneos de Castellón y de Valencia en los años setenta, y en diversos centros culturales, incluso mostró su trabajo en Francia en 1980. La obra de esta pintora es de un expresionismo *naïf* muy personal, comentada de este modo por Antonio Gascó:

Su pintura primitiva en la falta de ortodoxia, pero nueva precisamente por tal, colorista, fresca y en ocasiones patética, era un prodigio de intuición y personalidad sencilla de carácter que casi podríamos tildar de simple. Sus tipos caricaturizados, a modo de curiosas máscaras respondían a su genuina visión de la realidad, que se escapaba de las referencias estilísticas al uso. Pintaba desde su personal gana, desde su inefable religiosidad de fe intuitiva, veía el ambiente desde su particular concepción de la existencia. No cabe duda de que si el aforismo de que el artista nace es cierto aquí alcanzaba uno de sus mejores ejemplos (Gascó, 1996: 360).

La sala Braulio se inaugurara en 1971 con la obra de la ceramista Angelina Alós Tormo (1917-1997) muy conocida en Castellón y que volvería a exponer en la sala en 1974. La artista, nacida en Valencia en 1917, compartía la pasión por la cerámica con su padre, Juan Baustista Alós, reconocido ceramista de Onda, quien se trasladó con su familia a Barcelona a trabajar. En esa ciudad Angelina estudió en la Sección de Oficios Artísticos de la Escuela del Trabajo de la Diputación de Barcelona, cuya sección cerámica dirigió su padre. En 1945 entró como profesora de cerámica de dicha Escuela y en 1950, después de ganar la medalla de oro en el concurso de Esplugues de Llobregat<sup>5</sup>, formó su Taller Escuela en esta ciudad. La ceramista, como tantos otros que expondrían en la sala Braulio de Castellón, ya había mostrado su obra en la sala de Valencia. Angelina Alós, es un referente de la cerámica artística española del siglo xx y una de las pocas mujeres con prestigio internacional en este ámbito. Su obra está presente en museos de todo el mundo.

Para terminar el año 1971, la única mujer de la temporada completa, Mila Gómez i Vitoria, de Alcoy, que llevó una exposición si no brillante al menos original. La artista exhibió una obra muy heterogénea de pintura muy colorista y cuya técnica recordaba a las superficies esmaltadas, por los brillos y la mezcla arbitraria de las gamas.

Una de las iniciativas que ha diferenciado a la sala Braulio a lo largo de su historia es la organización de concursos, que en Castellón tuvieron un precedente en los sesenta en las Galerías Bernad. Estos concursos siempre han tenido buena aceptación, tanto en esos años como en cualquier época, ya que es una forma de involucrar y dar oportunidad a los artistas de enseñar su obra. Braulio retomó aquella tradición iniciada con Bernad y a lo largo de su historia organizó diferentes *salones*, que le proporcionaron un rasgo diferenciador. Durante su segunda temporada, convocó el primer concurso de pintura *Castellón a través de la pintura*, cuyo eje temático era la ciudad de Castellón y cuyo ganador fue Miguel Vicens. A la convocatoria se presentaron dieciséis pintores, entre ellos Ribera, Borrás II, Casino, Castell

<sup>5</sup> Localidad que en la actualidad organiza una bienal en su honor la «16 Biennial de ceràmica d' Esplugues Angelina Alós», y que el Ayuntamiento de Esplugues creó con la voluntad de continuar impulsando la presencia de la cerámica en su ciudad.

Alonso, y tres pintoras: Amparo Dols –que ganó la medalla de plata– Beatriz Guttman y Montserrat Garnes. La exposición se inauguró en días previos a la Magdalena de 1972, duró doce días y fue noticia durante prácticamente toda la muestra.

En las exposiciones de la sala Braulio –al igual que otras salas– la tendencia común se dirige al paisaje. Braulio apuesta por artistas de Valencia y Cataluña, con una trayectoria consolidada, siendo importante resaltar la profesionalidad de sus artistas. Las exposiciones de arte *naïf* ocuparon un lugar destacado en su programación y son hasta el día de hoy una de sus señas de identidad. Destacamos la muestra del *naïf* alegórico de María Dolores Casanova (1928-2007), en marzo de 1973, que de nuevo nos da cuenta del interés por este tipo de arte de la Sala Braulio. Su pintura al óleo nos ofrece experiencias personales en las que recrea un universo pictórico cargado de símbolos. La artista plasma momentos de su infancia, casa, familia, relaciones sentimentales, novios, viajes, amigos y su trabajo de camarera en la alegórica *Historia de Inglaterra*,<sup>6</sup> realizada después de su estancia en ese lugar. Casanova nació en Almería en 1928 y su familia se trasladó primero a Valencia y más tarde a Castellón, donde su padre, teniente de carabineros, había sido destinado.

Estudió en la Escuela de Bellas Artes de San Carlos y en Valencia, frecuentó los círculos artísticos y se incorporó a la Asociación de Arte Actual, integrada principalmente por pintores, escultores y jóvenes críticos de arte. Sus obras se encuentran expuestas en el Ayuntamiento de Valencia y el Museo Popular de Arte Contemporáneo de Vilafamés (Castellón), así como en varias colecciones privadas e institucionales. En la exposición de la sala Braulio mostró obra de diferentes tamaños y algunos dibujos; además la inauguración causó impacto por el ambiente recreado en la sala. María Dolores Casanova ambientó su exposición con libros, muñecas, condecoraciones y joyas. Su pintura está llena de símbolos que narran historias y es una constante el deseo de comunicación con el espectador. Realizó más de un centenar de exposiciones y fue galardonada con numerosas medallas al mérito artístico. Murió en Valencia en el verano de 2007 a los 91 años. Los años 1973 y 1974 son los que más representación de mujeres artistas tiene, con la mencionada Pilar Cuñat que expuso flores, Amparo Castellote con paisajes, seguida por Angelina Alós, de nuevo en febrero, con cerámica. Al igual que los hombres su práctica artística se manifestaba en ámbitos diversos.

En 1973 se abren dos salas Anastasia Klein y Nonell que a diferencia de todas las anteriores no comparten el local con otra actividad. Al año siguiente se abren cuatro

<sup>6</sup> Obra fondo del Museo Popular de Arte Contemporáneo de Vilafamés (Castellón)

salas más, en las que la intervención de mujeres irá en aumento, por último, en 1975 se inaugura Aryce.

En Anastasia Klein destacamos la participación de cuatro mujeres artistas en 1973, la francesa Liliane Lees-Ranceze (n.1939) y la propietaria María Teresa Navarro Fibla, como veremos en el siguiente epígrafe. Abre la temporada Liliane Lees-Ranceze, nacida en Asnières. Grabadora y pintora, afincada en España desde 1958 hasta 1981, primero en Asturias y luego en Madrid, periodo en el que realizó muchos dibujos y pinturas. Sus obras figuran en numerosos museos y colecciones privadas. Tanto en la pintura como en el grabado tiene tintes expresionistas. Se caracteriza por representar un punto de vista en el que el espectador se siente parte de la escena. El año siguiente, muestran su trabajo, y una vez más una de ellas extranjera, la acuarelista inglesa Berly Victoria Teresa Davies (1916-1997) que expuso en el mes de noviembre y llevó a la galería paisajes con figura en los que representaba la actividad del puerto con escenas de marineros, temas urbanos, marjalerías y flores. Y la castellanense Amparo Dols (n.1949) formada en la facultad de Bellas Artes de San Carlos de Valencia y que finaliza sus estudios en 1972, comenzando a ejercer como profesora de dibujo en Vinaroz. La obra que llevó la artista a la sala Klein en febrero de 1975 manifestaba una amplia experimentación con las técnicas gráficas. La artista ya iba definiendo entonces un lenguaje propio, en el que fue evolucionando hasta llegar en la actualidad a una sobria abstracción, delicadeza cromática y sutil expresividad. Más adelante, durante su extensa trayectoria expositiva, ha continuado exponiendo en la sala Cànem, tanto en colectivas como en individuales.

La segunda sala que abre, en este año 1973, es la Galería Nonell, en sus primeras temporadas se expuso la obra de las artistas Mery Maroto y Gloria Merino. Los hermanos Silvestre propietarios de la sala decidieron traer a la ciudad a pintores foráneos, algunos de ellos casi de vanguardia con la intención de ofrecer otras alternativas al público de Castellón, que estaba más acostumbrado a la visión más figurativa de Derenzi y Braulio.

La única representación femenina en 1974 es Mery Maroto (n.1943), nacida en Zamora. Esta artista ya llevaba en su haber varios premios, uno de ellos a la Mejor Escenografía del Festival Nacional de Teatro de Sitges (Barcelona), así como exposiciones tanto individuales como colectivas. A Nonell llevó paisajes de campos castellanos, figuras y temas urbanos. Óleos de grandes manchas, con formas sintetizadas y gamas de colores fríos rotas por alguna pincelada de ocre y amarillos. La obra causó buena impresión, apreciándose sus dotes compositivas y la calidad de la artista, que dedicaría más adelante su vida a la escultura, la pintura y sobre todo a la escenografía, disciplina en la que continúa hasta el día de hoy. A finales de ese mismo año expuso Gloria Merino (n.1930), artista

natural de Jaén ligada a La Mancha. La pintora, actualmente miembro de la Real Academia de Bellas Artes, estudió la carrera en Madrid y amplió sus estudios de ilustración y pintura mural, especializándose en litografía en la Escuela Superior de Bellas Artes de París entre 1961 y 1964. Nombrada en 1971 fue miembro del instituto de Estudios Manchegos, y consejera de la Comisión Provincial de Monumentos en 1976. Cuando expuso en Nonell tenía ya muchos premios y sus cuadros se habían visto en exposiciones de numerosos países. La pintora se ha caracterizado por encarnar el mundo rural manchego recreándolo con naturalidad, representando las figuras con grandes rasgos angulosos en un marcado estilo neo cubista. A la galería llevó veintiséis óleos y la obra tuvo buena aceptación.

Compartirán público pues como adelantábamos antes en 1974 abren cuatro salas más: Cartic, Artex, Garxoli y Cànem. Al mismo tiempo había otras actividades como las proporcionadas por Educación y Descanso, en las salas de la Diputación, el Mercantil, y el Ateneo. Entre estas salas inauguradas en 1974 encontramos la oferta de Cartic, abierta en marzo, aunque su actividad duró únicamente unos pocos meses. Entrado el mes de mayo, las galerías jóvenes como Nonell, Anastasia Klein, la recién inaugurada Artex en abril o la consolidada sala Braulio y la veterana Derenzi –que cumplía diez años en marzo– estaban en activo. Todas ellas llevaban, como hemos comentado antes, un ritmo regular de inauguraciones y clausuras frenético. En Cartic, el primer sábado de mayo de 1974, unida a la vorágine artística de la ciudad, se inauguraba una nueva exposición, la primera de una mujer en la temporada. La pintora Dulce H. de Beatriz, cubana descendiente de españoles, mostró veintiséis óleos y cuatro dibujos. La artista, que había realizado sus estudios en Madrid, llevó obra figurativa variada, compuesta por paisajes, figuras y marinas destacando su habilidad con el dibujo, en los grandes formatos. El cierre de temporada fue con la segunda mujer artista que participó individualmente, la catalana María Asunción Raventós (n.1930). La pintora y grabadora, viajó a París en 1959 para ampliar sus conocimientos del grabado, siendo invitada después a continuar trabajando en Estados Unidos. Desde los años cincuenta realizó numerosas exposiciones por todo el mundo. La muestra en Cartic fue de tapices y estuvo del quince al veintisiete de junio. Su inquietud creadora la llevaron a cultivar la pintura, el grabado, el tapiz, el collage, la ilustración y la escultura y en todos los campos dejó patente su talento.

En junio Cartic finalizaba su primera y única temporada. Se dejó de programar exposiciones, aunque parece ser que el negocio siguió funcionando. La corta aventura como galería terminó y empezó en 1974, pero Cartic contribuyó a la oferta expositiva en el momento más fructífero y variado del panorama artístico de Castellón.

Hubo dos galerías que no llegaron a cumplir los cinco años: Artex y Garxoli, ambas también inauguradas en 1974. Aunque en otras ciudades más grandes comienzan a aparecer galerías que apuestan por un arte de vanguardia, en la capital de la Plana el ambiente artístico persiste en las tradicionales. A pesar de todo su presencia es positiva, pues contribuye a familiarizar al público con la expresión artística.

En la sala Artex en el mes de diciembre expusieron dos jóvenes promesas, la alicantina de veinticinco años Julia Valdés y el salmantino Madrazo. Julia Valdés Guillén (n.1949), licenciada en Bellas Artes en 1972 expuso una obra compositiva y temáticamente poco común. Mostró unos óleos trabajados sobre el automóvil y las emociones y la destrucción que su uso, según su interpretación, provocaba. La artista expresaba su preocupación abordando el tema de los accidentes de carretera y sus consecuencias.

Por lo que se refiere al panorama artístico general de la ciudad, éste había cambiado considerablemente y lo haría todavía más, con la apertura de nuevas salas. Se incorporaban al panorama expositivo, Garxoli, que inauguraba a principios de diciembre con Gabriel Martínez Cantalapiedra y Antonio Bellido Lapiedra, dirigida, como veremos más adelante, por Consuelo Ferrer.

Por último, la cuarta galería inaugurada dentro de este año, contribuyó al espectacular crecimiento del panorama cultural, aunque con una propuesta bien diferente al resto. La galería Cànem que entraría en escena con la obra de los controvertidos artistas Boix, Heras y Armengol. Cànem supuso una valiente propuesta que sacudió el plácido letargo del panorama cultural de aquella época. Los artistas que propuso esta galería ya en sus primeros meses, tenían una interesante obra y una prometedora proyección, a la par que muestran un abierto compromiso social. La programación de las temporadas de Cànem ha mantenido su línea con el tiempo: hay una exposición de alguien vinculado a Castellón, otra de alguien que empieza, otra de alguien conocido y una colectiva. Sus primeras actuaciones fueron como una especie de despertar a la realidad plástica del momento, totalmente desconocida en el panorama expositivo de la ciudad.

Sin embargo lo más interesante del crecimiento no era sólo que comenzaba existir la posibilidad de ver obra de más artistas, al haber más salas, sino que había más opciones y por tanto diversidad. Quizás, y ya apuntando hacia una de las circunstancias del cierre de algunas de aquellas salas en pocos años, es que para apreciar tanta diversidad de lenguajes hacía falta formación. En Castellón este tipo de obra era más difícil de asumir y comprender; los artistas de las exposiciones habían cambiado mucho en poco tiempo y en una ciudad pequeña era más difícil encontrar un público para tanta producción.

Cànem suponía una novedad, algo que hasta el momento Castellón no tenía y las grandes ciudades sí. Desde luego era muy importante el hecho de poder disponer de esta atractiva alternativa, aunque tal vez no se valoró como merecía. Pues, como se viera quince años después, las cosas siguieron prácticamente igual, ya que a pesar de que la ciudad continuara creciendo, la evolución cultural no fue pareja.

## 5. Distintas gestoras, distintos proyectos

Los motivos que llevaron a las galeristas a abrir sus salas fueron diversos, pero todos ellos tenían un nexo común: su cercana relación con el arte o los artistas, o su misma profesión de artistas. Sin embargo, en la práctica hubo grandes diferencias, entre la política expositiva de unas y otras. Lo que está claro es que su nivel de implicación fue, en general, muy alto, pues a pesar de que en muchas galerías no se dieran beneficios, se intentaba mantenerlas por las satisfacciones personales que aportaban. Seguramente Vicenta Braulio, cuando abrió en Castellón, la sucursal de la Sala Braulio en Valencia, no pensó en la posibilidad de que sobreviviera hasta la actualidad. Son ya cuarenta y tres años desde aquellas primeras exposiciones de cuya programación se encargaron como directores ella misma y José Manuel Valls (actual gerente). La sala Braulio quiso, desde el principio, distinguirse del resto de salas de Castellón, y esto lo hizo dedicándose a artistas de fuera, sin duda por su relación con la sala de Valencia, que le proporcionaría unos contactos que no tenían otras salas de Castellón. Los vínculos con su *hermana mayor* la nutrieron de pintores poco habituales en la ciudad. Contribuyeron once mujeres artistas al total de los setenta y dos artistas que pasaron por la sala, aun siendo poco, suponen un ocho por cien frente a la escasa participación registrada hasta el momento.

Vicenta Braulio, hija del pintor industrial Vicente Braulio, natural de Castellón, se había trasladado de jovencita con su familia a Valencia, pero los vínculos familiares se mantuvieron y con los años Vicenta Braulio volverá para abrir este local. Al principio un empleado de Valencia se trasladó para hacerse cargo y gestionar los inicios del negocio. Sin embargo, Vicenta quería que finalmente fuera alguien de Castellón quien se ocupara de él y contrató a José Manuel Valls para llevar la tienda. Recuerda José Manuel<sup>7</sup> que la idea de montar exposiciones vino como consecuencia de las ventas que se producían de los cuadros que se colgaban detrás del mostrador, y también de los que se exponían en el escaparate. Compradores de materiales y paseantes se interesaron en la pintura

<sup>7</sup> Entrevista a José Manuel Valls, gerente de la sala Braulio desde 1978, el martes 24 de abril de 2012, en la sala Braulio.



y el afianzamiento de las ventas hizo que se decidiera utilizar el espacio del fondo de la tienda a modo de galería. Confiesa José Manuel que lo que más le atrajo del trabajo fueron las exposiciones. En 1978 una enfermedad de la dueña hizo que tuviera que abandonar la dirección y desde entonces hasta la actualidad, José Manuel Valls y su familia se hacen cargo de la Sala Braulio.

El otro proyecto, Anastasia Klein, gestionado por María Teresa Navarro Fibla, que pudo vincular su actividad con el negocio familiar, dedicado a la empresa del mueble. Puesto que, los hermanos Navarro tomaron el relevo y actualizaron así la labor iniciada por su bisabuela un siglo antes. De modo que, al igual que aquella mujer, años después María Teresa emprendía una nueva iniciativa empresarial. Contaba veintidós años cuando volvió a su ciudad natal, después de finalizar sus estudios de decoración en Madrid. La joven artista aprovechó los conocimientos en decoración después de su formación en la capital, y comenzó la práctica decorativa en un dinámico sector en expansión. Su juventud y el espíritu inquieto que la caracterizaba, le llevaron a imprimir renovadas ideas en consonancia con los años setenta, donde se respiraban aires de cambio. Entre la calle Colón y la calle Alloza fijó su residencia, desarrolló su vida profesional y también pudo desenvolver su faceta pictórica.

La dueña de Anastasia Klein decidió utilizar un nombre de mujer «Anastasia» y relacionar el nombre de la sala con las dimensiones del espacio, ya que «Klein» es «pequeño» en alemán. El local en el que se instaló era, en efecto, pequeño, con un único acceso directo desde la calle Alloza. El lugar podía dar cabida a unos diecisiete cuadros de tamaño mediano y sólo en el fondo, en la parte más alejada a la puerta de acceso, había un cuarto que hacía las funciones de almacén. Desde su apertura en marzo de 1973, exponen treinta y cuatro artistas varios con obra gráfica, la mitad locales y algunos con una trayectoria reconocida. La representación femenina es escasa pero constante: Liliane Lees-Ranceze y María Teresa en la segunda temporada y Beryl Victoria Teresa Davis y Amparo Dols en la tercera.

El seis de diciembre de 1974 se abrió la Sala Garxoli la tercera de las cuatro galerías inauguradas ese año. Su propietaria era Consuelo Ferrer, hija de Norberto Ferrer Calduch, abogado, comerciante y alcalde de Castellón en 1927. Esta mujer de carácter fuerte y numerosas inquietudes, estuvo casada con el arquitecto José Luis Gimeno Barbería, hijo del también político, Vicente Gimeno Michavila. Uno de los hijos de Consuelo Ferrer, José Luis Gimeno Ferrer, continuando con la tradición familiar, también fue alcalde de Castellón entre los años 1991 y 2005. En 1964, a los cincuenta y dos años, Consuelo Ferrer quedó viuda. En aquella época la personalidad de esta mujer

no pasaba desapercibida, tenía costumbre de dar largos paseos en coche con chofer particular y de visitar libre y frecuentemente a sus amistades. En verano permanecía durante tres meses con dos amigas en Vilafamés, allí entró en contacto con los artistas Gabriel Martínez Cantalapiedra y Antonio Bellido Lapiedra, que ya contaba con el Museo de Arte Contemporáneo, inaugurado en 1972.

De hecho la sala que ella dirigió se inauguró a finales de 1974 con la obra de los dos artistas que también fueron los encargados de la programación de las exposiciones durante dos años. El lugar elegido fue un espacio situado al principio de la calle San Vicente, que después de unas reformas se convirtió en la galería. El nombre elegido para ella, como quizá no podía ser de otro modo, dado el arraigo familiar con la ciudad, fue el de un personaje mitológico, el príncipe Garxoli del *Tombatossals*.

Cànem será la tercera galería más longeva de Castellón y sin duda la más vinculada a su tiempo. La galería inaugurada el veintiuno de diciembre de 1974 iba a representar una bocanada de aire fresco, dentro del marco local-cultural que envolvía a Castellón a principios de los años setenta. En su afán por el impulso de los lenguajes artísticos volcó su espíritu de compromiso, con la lucha en su tiempo por las libertades de la lengua, la cultura y la política o los derechos de las mujeres. La personalidad de Pilar Dolz se refleja en la galería que dirige junto a Rafael Menezo, un proyecto iniciado en grupo en los años setenta y que continúa.

Los primeros socios y el ideario de la galería, surgieron para proporcionar un medio a través del cual poder contemplar unas obras, que hasta ese momento era completamente insólito que tuvieran cabida en Castellón. En una entrevista realizada a Pilar Dolz, nos comenta, «...jamás hubiera imaginado que abriría una galería, pues me dedicaba a mis exposiciones y necesitaba estar en el taller»<sup>8</sup>. Un aspecto de esta mujer, vinculada a la actividad de la galería, es el de artista grabadora, que como es lógico ha tenido su influencia en la sala. Estudió en la Escuela de La Massana de Barcelona dibujo y pintura. En 1968 comienza a trabajar las técnicas de grabado y litografía en la Escuela de Artes y Oficios y continuó su formación en la Escuela de Bellas Artes de Sant Jordi, hasta 1971. Concluidos sus estudios viajó a Italia en repetidas ocasiones para aprender más sobre calcografía y litografía. Posteriormente, en 1983, estuvo en París trabajando en el Atelier 17, con Hayter, técnicas de estampación e impartiendo talleres de grabado en el Instituto Cervantes. Colaboró en las muestras vanguardistas del Ateneo, expuso en numerosas colectivas por la provincia y su primera exposición individual en Castellón

<sup>8</sup> Entrevista realizada el jueves 27 de marzo de 2008 a Pilar Dolz propietaria de la Cànem galería, ubicada en el periodo comprendido entre los años 1974-1983 en la calle Poeta Guimerà, nº 2, en la actualidad en la calle Antonio Maura.

fue en el Círculo Mercantil en 1972. Cànem, que cumple este diciembre cuarenta años, continúa con la solidez y honradez del ideario de sus inicios, aunque todavía sigue luchando por provocar un cambio en los ambientes culturales de la ciudad.

## 6. Conclusiones

Nuestras trece galerías comenzaron a escribir su historia con setecientos ochenta y dos artistas con obra de corte académico y tradicional, que durante treinta y cinco años marcaron la tendencia artística de sus programaciones. En los primeros años se realizaron tres muestras de mujeres en las sala Estilo y en Galerías Bernad. En Derenzi y Surya no hubo ninguna. Una participación más asidua comienza a observarse a finales de los sesenta en Galerías Porcar, y al poco tiempo la primera mujer que abre una temporada lo hace en Braulio en 1971, y aunque la participación durante sus cinco temporadas es de un ocho por cien, aun siendo poco, supone la más alta de la registrada hasta el momento. A partir de 1973, aunque la representación femenina sigue siendo escasa, es más constante, pues en cada temporada interviene por lo menos una mujer artista. En las tres exposiciones de Anastasia Klein exponen dos mujeres y en Nonell con la proliferación de galerías la cosa cambia un poco y aunque todavía no contamos con datos exactos, sabemos que su participación irá en aumento. Por los datos que conocemos de la participación de las mujeres en el sector galerístico de estos años, podemos concluir que su presencia en Castellón es similar a la que pudiera producirse en otros lugares y, al igual que en ellos, con el paso del tiempo se irá ampliando su nómina, si bien no se ha llegado a la paridad, paridad que sin embargo sí se refleja en las aulas.

## 7. Bibliografía

- AGRAMUNT LACRUZ, Francisco (1999) *Diccionario de artistas valencianos del siglo xx*, Valencia, Albatros.
- ANÓNIMO, (1953) «VOZ DE LA FALANGE. Sección Femenina Exposición de Sección Femenina en la Sala Estilo», *Periódico Mediterráneo*, N° 4.065, 27 junio.
- ANÓNIMO, (1969) *Josefa Ayuda, Manualizaciones y enseñanzas del hogar*, Madrid, Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento, Almena.
- ANÓNIMO, (1954) «Exposiciones navideñas. De trabajos y Christmas en la Sección Femenina.- Trabajos escolares en los Padres de Familia. Una original de minutas hosteleras», *Mediterráneo*, N° 5.530, 26 diciembre.
- APELES, (1959) «Crítica de exposiciones: Gloria Torres, en la Sala Bernat», *La Plana. Actualidad*

- Letras y Arte*. Año III, N° 112, 22 diciembre.
- CARRO FERNÁNDEZ, Susana (2010) *Mujeres de ojos rojos: del arte feminista al arte femenino*. Trea. Gijón.
- CASTELLÓ, (1959) «Notas de Arte. Exposición de pinturas de M<sup>a</sup> Concepción Palacios en Galerías Bernad», *Periódico Mediterráneo*, N° 7.005, 16 junio.
- GASCÓ SIDRO, Antonio, J., (1996) *Pintores de Castellón. Del Neoclasicismo al Arte Contemporáneo*, Castellón, Editorial Prensa Valenciana.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, Marián (coord.) (2000) *Creación artística y mujeres: recuperar la memoria*. Narcea. Madrid.
- MUÑOZ LÓPEZ, Pilar (2006) «Espacio de creatividad femenina en el arte español» en Arriaga Flórez, Mercedes (coord.) *Mujeres, espacio y poder*, Sevilla, Arcibel pp. 443-481.
- \_\_\_\_\_ (2006) «Artistas plásticas en la guerra civil», *Congreso La Guerra Civil Española 1936-1939*, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, p. 16. [Edición electrónica consultada 20 agosto 2011: <http://www.mav.org.es/documentos>]
- ORTÍZ HERAS, Manuel, (2006) «Mujer y dictadura franquista», Aposta, Revista de Ciencias Sociales, N° 28, mayo.
- PALAU-PELLICER, Paloma (2013) *Galerías de arte en la ciudad de Castellón*, Diputación de Castellón.
- PUERTO, Gonzalo (1970) «Entrevista a Amalia Camacho», *Periódico Mediterráneo*, N° 9.964, 22 de noviembre.
- SAMBLÁS ARROYO, Herminia, (2003) *Pintoras de Castellón 1900-1936*, Diputación de Castellón, p. 56.
- SEMPRONIO, «Adriana Knegtel: la holandesa de San Cugat del Vallès, descubre el modo de pintar los "polders"». *Destino. Política De Unidad*, 1960.

Recibido el 14 de abril de 2014

Aceptado el 25 de abril de 2014

BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 95-114]

EL ALBÚM ILUSTRADO COMO AGENTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICO-  
LITERARIA Y DE GÉNERO EL CASO DE MAMÁ,  
DE MARIANA RUÍZ JOHNSON

*THE PICTUREBOOK AS A TOOL FOR LITERARY, ARTISTIC AND GENDER EDUCATION:  
THE CASE OF MARIANA RUIZ JOHNSON'S MAMÁ*

Juan Senís Fernández  
*Universidad de Zaragoza*

RESUMEN

El álbum ilustrado es uno de los principales materiales impresos a los que acceden los niños y las niñas en sus primeras etapas del aprendizaje. Al ser una manifestación literaria en la que el texto y las ilustraciones tienen la misma entidad, es instrumento de educación literaria, artística, y también social, por su potencial para introducir a los niños y las niñas en el imaginario propio de una sociedad. De ahí su importancia como agente educativo en tres niveles: literario, artístico y social. En este trabajo exploraremos cómo cumple esas tres funciones el álbum *Mamá*, de Mariana Ruiz Johnson.

**Palabras clave:** álbum ilustrado; maternidad; educación artística; roles de género; educación literaria.

ABSTRACT

Picture books are important printed materials for boys and girls in the early stages of learning. As a combination of text and image, both of which have the same story-telling importance, the picture book is a tool for literary and artistic education, and also a social agent that introduces boys and girls to the imagery of a given society. Picture books can therefore be seen as educational agents at three different levels: literary, artistic and social. In this paper, I will explore these three levels in *Mamá*, by Mariana Ruiz Johnson.

**Keywords:** picture book; artistic education; motherhood; gender; literary education.

SUMARIO

1. Introducción. 2. *Mamá* como álbum ilustrado. 3. Educación literaria en *Mamá*. 4. Educación artística en *Mamá*. 5. Educación imaginaria y de género en *Mamá*. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

## 1. Introducción

Cuando hablamos de literatura infantil y de educación para primeros lectores – una categoría en la cual podemos englobar a los alumnos y las alumnas de Educación Infantil– uno de los principales materiales usados es el álbum ilustrado o libro-álbum<sup>1</sup>. Definido por Perry Nodelman como «books intended for young children which communicate information or tell stories through a series of many pictures combined with relatively slight texts or not texts at all» (Nodelman, 1988: VII), el álbum resulta un elemento formativo de primer orden por su condición de género literario híbrido resultante de la unión de palabra e imagen en una relación equilibrada en la que el discurso se crea a partes iguales mediante ambos medios de expresión. Por esta razón, el álbum no solo cumple con las tres funciones principales que Teresa Colomer (1999) propone para la literatura infantil: proporcionar el acceso al imaginario colectivo; dar a conocer los principales modelos literarios; y ser un instrumento de socialización. Además, a estas tres funciones se les puede añadir una tercera ligada a la educación artística, es decir, al conocimiento de modos y medios de expresión visuales. Es por ello por lo que Barbara Bader dijo de él que era una muestra de «total design» y que «its possibilities are limitless» (Bader, 1976: 1).

En el presente trabajo analizaremos cómo el álbum *Mamá*, de Mariana Ruiz Johnson, cumple con estas funciones, y para ello seguiremos la siguiente estructura. En primer lugar, hablaremos brevemente de lo que es un álbum ilustrado y analizaremos sus principales características *Mamá*. Después, en tres apartados sucesivos, trataremos las razones por las cuales este álbum en concreto puede ser un instrumento formativo en tres ámbitos distintos: la educación literaria, la educación artística y la educación de género. Finalmente, llevaremos a cabo una conclusión en la que se resumirán las principales ideas expresadas en el presente trabajo.

## 2. *Mamá* como álbum ilustrado

Se podría afirmar sin miedo a caer en la hipérbole que el libro-álbum se ha convertido en la aportación más original de la literatura infantil a la literatura en general, así como una manifestación de primer orden de la cultura posmoderna por su carácter abierto y por las relaciones entre texto e imagen que se establecen dentro de él. A pesar de ello, fuera de

<sup>1</sup> Usaremos aquí la primera de estas dos denominaciones, y también álbum a secas, para referirnos a este género literario.

los ámbitos ligados a la literatura infantil el álbum sigue siendo un gran desconocido que es confundido frecuentemente con otros géneros menos específicos. Sigue usándose mucho el término *cuento* para referirse a cualquier libro infantil de poca extensión, cuando no todos los álbumes son cuentos ni se basan en cuentos, y tampoco parece estar muy clara la diferencia entre álbum ilustrado y libro ilustrado. Por ello, antes que nada, hablar de álbum ilustrado implica hacer referencia también al libro ilustrado, ya que conviene dejar clara cuál es la distinción entre ambos. A este respecto, se podría decir que todos los álbumes ilustrados son libros ilustrados (porque se presentan en formato de libros con texto e imágenes) pero que no todos los libros ilustrados son álbumes ilustrados. En un primer acercamiento, parece que la diferencia es de cantidad (un álbum tiene más imagen y menos texto que un libro ilustrado) y de edad (ya que el álbum parece más adecuado para los primeros lectores que el libro ilustrado). Pero, como sostiene con acierto Rosa Taberero, «la diferencia entre uno y otro no depende de la cantidad de ilustraciones, sino que depende del concepto del que se parte», porque «el álbum es un género editorial exclusivo y único» (Taberero, 2004: 75) donde la imagen y la palabra se complementan, crean un juego de perspectivas, y es concebido como un producto multidisciplinar, una unidad «que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones» (Taberero, 2004: 75-76). La clave, por ello, reside en el hecho de que en el libro álbum, «la imagen y el texto responden a la creación del discurso de tal modo que si desapareciera uno de los dos códigos, desaparecería también la obra», algo que no ocurre en el libro ilustrado, en el que «el texto funciona como guía de la historia y la imagen ofrece una interpretación, entabla un diálogo con el texto, ofrece claves de desarrollo de la trama, pautas al lector para construir el significado», pero con una relación de interdependencia menor (Taberero, 2004: 78). Obviamente, sin las ilustraciones la obra no sería la misma, porque, como sostiene la misma autora, «una vez ilustrado, ningún libro que inmune a la influencia de la imagen visual aunque, evidentemente, la obra no sería la misma» (Taberero, 2004: 78), y es indudable que en cualquier obra ilustrada las ilustraciones, en palabras de Perry Nodelman, proyectan una sombra que prolonga las palabras (2008: 77). Pero en el libro ilustrado prescindir de las ilustraciones no implica deshacer un mensaje cuya trabazón depende tanto de la palabra como la imagen o cuya narración se articula muchas veces a través de la interacción de esos dos niveles, como sí sucede en el álbum. Por esta razón, en muchas ocasiones la eliminación de la imagen en el álbum puede hacer del álbum un texto ilegible, y viceversa. En definitiva, la relación entre texto e imagen que se da en el álbum se corresponde a lo que Barthes denomina función relevo de del mensaje lingüístico, donde

la palabra (...) y la imagen están en relación complementaria; de manera que las palabras son fragmentos de un sintagma más general, con la misma categoría que las imágenes, y la unidad del mensaje tiene lugar a un nivel superior: el de la historia, la anécdota, la diégesis (Barthes, 2009: 41).

Por ello, y como sostiene Teresa Duran, el álbum es un «trabajo polifónico» (o tal vez podríamos decir dialógico, si pensamos que es un mensaje transmitido a dos voces) «donde el soporte físico y la narratología textual y visual concuerdan afinadísimamente» (Duran, 1999: 79) y, por esta razón, y tal vez junto con la novela gráfica y el cómic, un género único dentro del panorama de la (pos)modernidad.

En definitiva, en el álbum no hay una preponderancia del texto sobre la ilustración, o viceversa, sino que «la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes», la cual crea «niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en los lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer» (Arizp y Styles, 2004: 47-48). Esta relación equilibrada entre las imágenes y las palabras para narrar una historia implica, que si desapareciera las unas o las otras el libro sería un producto literaria completamente distinto, y en cierto modo cojo, pues la interacción es absoluta. Un buen álbum es sin duda aquel en el que esto se da de forma ejemplar, y es eso lo que sucede en *Mamá*, de Mariana Ruiz Johnson. En principio, porque tanto el texto como la ilustración rayan a un nivel estético altísimo, algo aún más sorprendente cuando las ilustraciones y el texto son de la misma autora, como es este caso. Ambos son de una gran belleza, de tal manera que el álbum, como producto visual total resultante, también lo es.

Ganador del VI Premio Compostela de Álbum Ilustrador, convocado y publicado por la editorial Kalandraka, *Mamá*, como su propio nombre indica, se centra en la maternidad y surge de la corta experiencia como madre y la larga experiencia como hija de la propia autora e ilustradora. Sin embargo, el título no podría ser a la vez más concreto y más general, más específico y universal al mismo tiempo. Una sola palabra que sugiere mucho, ya que, como dice el propio texto en la primera de las secuencias, «Mamá / es tantas cosas...» Ya en esta primera secuencia empezamos a ver cómo funciona la relación entre palabra e imagen en *Mamá* y cómo se crea una dependencia absoluta entre ambas que luego se va desarrollando a lo largo de todo el álbum. En sí mismo, esta primera oración del texto es tan amplia que podría significar muchas cosas, como dice el propio texto. Sin las ilustraciones el texto pierde fuerza porque contiene un exceso de generalidad que no resulta demasiado descifrable. Ahora bien, el sentido es bien distinto si analizamos el texto junto con las ilustraciones, que es la única opción posible en realidad, ya que el texto se integra dentro de la ilustración y la recepción es conjunta, de manera que separarlos es



tan solo un ejercicio de abstracción con fines aclaratorios y didácticos. En esta secuencia inicial, observamos una figura femenina en el centro, sobre fondo verde, y con un corazón amarillo en su vientre. Está rodeada de varios animales en espacios compartimentados, separados por la corriente de un río, con distinto fondo: un cocodrilo amarillo, sobre fondo naranja, con unos huevos a sus pies, cada uno de ellos con un corazón verde en su interior; un elefante negro, sobre fondo rojo, con un corazón blanco en su interior; un leopardo sobre fondo azul oscuro, con tres corazones rojos en su interior; una vaca sobre fondo naranja, con un corazón azul; y un oso sobre fondo azul claro con un corazón granate en su interior. En este caso, el significado de los corazones en cada uno de los animales y en la figura humana femenina no necesita explicación. Con la ilustración el mensaje del texto se multiplica, y la idea abstracta de madre se concreta y se expande al mismo tiempo, ya que trasciende lo humano y se extiende a la naturaleza en su conjunto. De esta forma, mamá es, en efecto, muchas cosas, y el concepto de la maternidad se extiende más allá de lo humano. Esta idea se prolongará a lo largo de todo el álbum, ya que dichos animales volverán a aparecer, a veces en solitario y a veces en compañía de la madre protagonista del relato, en otras secuencias. Cada uno de estos animales así presentados serán protagonistas, junto a la figura de la madre, en distintas secuencias del álbum, y en todas ellas se muestra precisamente esa trabazón entre texto e imagen que hacen de *Mamá* una manifestación ejemplar de este rasgo definitorio del álbum ilustrado.

Así, en la segunda secuencia, el texto reza «Es casa redonda, / mullida y andante», y la elipsis no solo remite a la madre por la continuidad con la secuencia anterior, sino que la ilustración nos saca de dudas: vemos a la madre con un feto visible en su interior, en la página de la derecha, y a la osa con un osito en su interior, en la izquierda, y, en ambos casos, es muy visible el cordón umbilical. Solo así queda claro el sentido de la metáfora que contiene el texto, que sin las imágenes sería tan general como menos expresiva. En la tercera, el texto reza «Es centro feliz, / seguro y radiante», mientras que en el eje central de la composición aparece el cocodrilo hembra del principio en el agua, rodeada de pequeñas crías que nadan a su alrededor. En la quinta («Me alimenta siempre / su pecho seguro»), se ve a la madre amamantando al bebé dentro de una casa, mientras una vaca hace lo mismo fuera con su ternero. En la séptima, tal vez la más elíptica y lírica de todas, leemos «Y cuando se enfada / mamá es tormenta», palabras que acompañan una composición centrada en la elefanta negra del principio, con un elefantito bajo su trompa, de manera que aquí la combinación de texto e imagen insinúa incluso el propio bramido del animal, semejante sin duda al trueno de una tormenta. Finalmente, la décima es una réplica de la novena («Es igual que un río / si un hijo se pierde»), y en ella se lee «Y cuando lo encuentra, / la selva más verde» y se

ve a la leopardo hembra jugando con sus tres crías en medio de un espacio completamente verde y de vegetación exuberante, en una expresión de la alegría absolutamente metafórica, de nuevo. Finalmente, después de esta sucesión de secuencias (y de alguna más que no hemos comentado pero a la que volveremos más adelante), la penúltima secuencia da un giro metapoético al álbum («Mamá es la que ahora / me lee estos versos») mientras que la última cierra el texto con un recurso clásico, volviendo al principio pero con una adenda: «Mamá / es tantas cosas... / esconde universos», y reflejando a la madre como mundo por el que el hijo camina y que encierra, en efecto, plantas, coches, casas, plantas, fábricas o ríos, plasmando en la ilustración la imagen visionaria del texto.

Así, pues, *Mamá* es un caso paradigmático de álbum ilustrado en la medida en que texto e imagen se complementan para crear un significado en el nivel superior de la diégesis, como diría Barthes, o incluso de la poiesis, debido a que el álbum podría ser visto asimismo como un poema en su conjunto, de manera que estaríamos ante un caso de «álbum poemario» (Munita, 2014; Neira, 2012) o álbum-poema. Quizás el relato no sea tan importante como la sucesión de imágenes y secuencias, desde luego. En cualquier caso, lo que es innegable es que aquí texto e imagen se complementan para ofrecer una lectura más compleja que la que ambos podrían dar por separado. Si, como dice Obiols (2004: 35), las ilustraciones tienen esencialmente cinco funciones (mostrar lo que no expresan las palabras; redundar en el contenido del texto; decorar y embellecer el texto; captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea; enriquecer a quien la observa), aquí se dan sobre todo la primera y la última, aunque no están ausentes las demás. Asimismo, esta coherencia entre el texto y la imagen se da del mismo modo en lo que atañe a la propia estructura del libro en conjunto. No solo el texto muestra una estructuración muy trabada, propia de un poema, con el principio y el final casi iguales y una eficaz cerrazón poética, sino también las ilustraciones, con ese preámbulo en el que encontramos los animales que luego aparecerán en otras secuencias, creando así un ritmo que va confirmando las expectativas del lector. Al mismo tiempo, texto e imágenes se complementan en un nivel superior, ya que ambos hacen uso de un estilo ajustado, deliberadamente estilizado, con una sencillez (que no simpleza) que, en sí misma, y parafraseando al propio texto, «esconde universos». Dicha coherencia es aún mayor por el título del libro (un simple *Mamá*, cuya generalidad esconde también universos) y con el tema del libro, que es también sencillo, pero engañosamente, abierto, universal y, por tanto, casi inabarcable. Tal vez no hay manera mejor de expresar esa relación atávica y universal entre madre e hijo que con ese estilo desnudo y estilizado tanto en lo visual como en lo textual.

Es, en definitiva, esta coherencia entre el contenido, el estilo del texto y el de las imágenes lo que hace de *Mamá* un elemento formativo de primer orden en dos niveles (el de la educación literaria, por la palabra; y el de la educación artística, por las imágenes), a los cuales se une el inevitable reflejo de la realidad que trae consigo la mimesis y que convierte cualquier actividad estética en un acceso al conocimiento de los entresijos del mundo, con todas sus relaciones sociales y personales, y que en este caso se centra en un vínculo tan universal como el materno-filial. Por ello, el álbum ilustrado de Mariana Ruiz Johnson es un instrumento de educación literaria, artística e imaginaria y de género, aspectos en los que nos vamos a centrar a continuación.

### 3. Educación literaria en *Mamá*

Con los formalistas rusos quedó claro y formulado teóricamente un principio de la literatura que no era nuevo, sino muy viejo, pero que no había sido quizás tan bien explicado hasta entonces: que el mensaje literario supone un ejercicio de desautomatización lingüística y que la literatura es ante todo una cuestión de forma y de lenguaje. Las tendencias teórico-críticas posteriores han discutido profundamente esta perspectiva y han centrado el foco justamente en otros aspectos del texto literario, pero cuando hablamos de literatura infantil conviene recordar las ideas de los formalistas y romper una lanza por la forma, dado que la enseñanza, el uso y el estudio de la misma ha estado demasiado influida por cuestiones extraliterarias y, fundamentalmente, por fines didácticos. Nada tiene de malo usar un texto literario con cualquier fin, como la educación en valores, porque sin duda la literatura habla de y refleja el mundo y este rasgo la convierte en un instrumento precioso; pero conviene no olvidar que la literatura es por encima de todo un tipo de discurso especial en el que la lengua no se usa de la misma manera que en la vida normal o cotidiana, y que dicho uso ya puede resultar en sí mismo suficientemente iluminador para el lector sin necesidad de añadir otros fines. De esta manera, cuando hablamos de educación literaria nos referimos sobre todo al hecho de enseñar a cualquier individuo cuáles son los rasgos esenciales que hacen del discurso literario lo que es; o, más que a enseñar, porque no siempre se *enseña* tal cual, a habituar a los lectores literarios a las características propias del discurso literario para que sepan distinguirlo de otros tipos de discursos. En esta línea, la educación literaria tiene como objetivo fundamental la consecución en el individuo de una competencia literaria.

La competencia literaria como objetivo de la educación literaria supone alejarse de una metodología de la enseñanza literaria que ha primado tradicionalmente en España: un enfoque historicista, que como denuncia con razón Antonio Mendoza (2005), ha olvidado

«enseñar a leer, a acceder y a apreciar la literatura» (Mendoza, 2005: 43) para primar el acceso «a un conocimiento enciclopédico de datos y de referencias que corresponden a la catalogación de las obras como monumentos culturales» (Mendoza, 2005:40), dentro de un sistema de enseñanza que ha concedido demasiado protagonismo a la memorización. Dentro de un sistema así, la literatura infantil no podía aspirar a ser sino un subproducto, un corpus menor carente de grandes nombres y grandes hitos. Afortunadamente, no solo las metodologías cambian, sino también los debates epistemológicos sobre el canon, que, como dice Walter Mignolo, ya no se centran tanto en «qué se debería leer» como en «quién decide por quién y por qué debería leerse un grupo de textos determinado» (Mignolo 1998: 256).

En la creación de un lector literariamente competente, que sepa reconocer e interpretar los principales elementos de un texto literario a través de un intertexto lector consolidado, desempeña un papel fundamental la literatura infantil y juvenil, ya que es a través de ella como los primeros lectores, vírgenes literarios y páginas en blanco por escribir (bien o mal, según los materiales que se usen), acceden la especificidad del discurso literario. Para ello, no hay que explicarles a los niños y las niñas qué es la literatura – tarea vana para primeros lectores, e incluso para alumnos de secundaria – sino hacerles leer textos que contengan dicha especificidad, para que así acaben por darse cuenta de que la literatura es un juego con sus propias reglas (lingüísticas, por supuesto), unas reglas que no son las mismas que las de la lengua normal. Esto quiere decir darles textos *literarios* en el sentido literal (si se permite la perogrullada) de la palabra, textos que expongan al lector a esos rasgos que hacen de la literatura lo que es, o lo que nuestra sociedad entiende por tal. Solo así se cumplirá una de las tres principales funciones de la literatura infantil según Teresa Colomer (1999), que no es otra que el aprendizaje de los modelos literarios propios de nuestra cultura; solo así se desarrollará un lector competente literariamente, lo cual incluye, según Gemma Lluch, que alcance la competencia comunicativa, genérica, intertextual e ideológica (Lluch, 1998: 99); solo así, en fin, se compondrá «componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios» (Mendoza, 2001: 97). Un buen lector reaccionará convenientemente ante la literatura cuando haya creado en su interior un laberinto de textos que se active ante cualquier nueva recepción.

Sin embargo, debe quedar claro desde el principio que dicha tarea solo es posible si quien se encarga de proporcionar a la infancia el acceso a las formas literarias es consciente de que tienen entre manos un lector en formación y, por tanto, aún inmaduro. Lo cual no quiere decir hacer compartimentos estancos con las lecturas adecuadas para cada edad, pero sí ser conscientes de lo que puede resultar adecuado para un lector primerizo

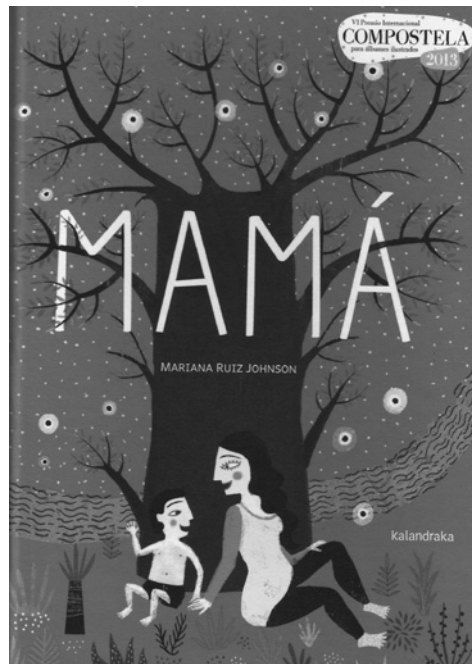
o en formación por – otra vez lo repetiremos – sus rasgos formales. Porque es obvio que a un niño de seis años no se le puede dar para leer el *Quijote* en crudo, lo cual no es ningún drama. Hay muchos textos que va a entender y disfrutar mejor, y con los que sí va a construir una competencia literaria propia y sólida que tal vez con el tiempo lo lleve a leer el *Quijote*.

*Mamá* es sin lugar a dudas uno de esos textos que pueden empezar a apuntalar la competencia literaria de los lectores en proceso de iniciación y que por tanto supone un instrumento de educación literaria de primer orden.

En primer lugar, por su propia adecuación a la edad para la que está pensado, un aspecto que nunca deberíamos pasar por alto. En *Mamá* se dan muchos de los rasgos literarios que autores como Cerillo (1997), Cervera (1991) o Soriano (1995) consideran propios de la literatura para primeros lectores, como conceder mayor importancia a la sucesión de hechos que a la construcción de una trama, centrarse en temas conocidos por el niño, o tener mucha ilustración y poco texto. Pero de nada serviría esta adecuación si en el texto no se diera esa desautomatización del lenguaje a la que aludíamos más atrás, en aras de una iluminación sobre el mundo y no por el arte por el arte. Y en *Mamá* se da.

En primer lugar, porque *Mamá* está escrito en verso, uno de los síntomas más obvios del discurso desautomatizado, y es un álbum que puede ser leído como un poema en su conjunto, como ya hemos dicho. Además, se usa la rima, un recurso muy frecuente en la poesía infantil, aunque se huye de la pesada consonancia en general y se opta más por la asonancia, sin tampoco abusar de los recursos de la poesía popular, una de las principales fuentes de inspiración para la poesía infantil (Munita, 2014; Sotomayor, 2000).

Ahora bien, versificar no es lo mismo que escribir poesía, y un discurso escrito en verso puede no ser en absoluto poesía. Esta surge de una especial y palpable tensión en el lenguaje que debe llevar a este a los límites de lo decible, dejarlo a punto de quebrarlo pero sin acabar de romperlo del todo. Es ahí donde reside todo fulgor poético, que no es incompatible ni con los



Portada del libro *Mamá* de Mariana Ruíz Johnson. Ed. Kalandraka. 2013.

textos más mínimos, ni con los primeros lectores, ni con la literatura infantil. Y es ahí donde este álbum gana la batalla poética con maestría. Al decir que *Mamá* «es casa redonda / mullida y andante», y al acompañar esos versos con la imagen de la madre embarazada, con el feto visible, se usa una metáfora que pone nombre a aquello que está a la vista de todos pero no nos habíamos formulado con esas mismas palabras. Una metáfora realmente iluminadora porque nos hace mirar la realidad de otra manera. Más adelante, pasajes como «Los pájaros cantan / cuando está contenta», «Y cuando se enoja / mamá es tormenta» o «Teje cantos, cuentos, / castillos de arena, / estrellas y soles / y la luna llena» enlazan abiertamente con la imagen visionaria y llevan más allá las metáforas unívocas anterior, lo cual se prolonga en las dos secuencias siguientes. Queda así dibujada, con los versos y las ilustraciones, la madre como el centro de todo – «Es centro feliz / seguro y radiante» –, reflejando ese momento de la vida de cualquier ser humano en que la madre representa el poder absoluto, en que la madre lo es todo y es capaz de todo.

La educación literaria está, pues, potencialmente presente en este texto. Con el texto solo, desprovisto de la ilustración, esto se mantendría; pero con la ilustración estos aspectos se potencian, sobre todo en lo que respecta al uso de las imágenes. Y, al igual que el texto por sí mismo encierra valor literario, las propias ilustraciones son un instrumento de educación artística indudable. Porque de la misma manera que exponerse a los recursos literarios presentes en *Mamá* implica el desarrollo de la educación literaria, las imágenes de este álbum contribuyen a la educación artística de los niños; o, dicho con un término quizás más exacto, a su alfabetización visual.

#### **4. Educación artística en *Mamá***

Según Styles y Salisbury, «en este mundo cada vez más visual, resulta esencial que los niños aprendan las habilidades de observar, valorar e interpretar el material visual, e incluso su diseño», y es indudable que «los libros ilustrados enseñan a mirar y a evaluar textos visuales» (2012: 77).

Se podría decir que no son muchos los niños que tienen la oportunidad de visitar con frecuencia museos y galerías de arte, pero sí son muchos los que están expuestos cada día al chorro incontenible de imágenes que nos baña cada día: la televisión, la publicidad o Internet suponen un flujo considerable de imágenes a las que los niños están abocados de manera inexorable. En medio de esta poderosa corriente visual que inunda a la infancia (y también a los adultos, por supuesto) figuran también los libros ilustrados que los niños conocen en el colegio y, con suerte, en su propia casa. En edades tempranas, se trata de álbumes ilustrados y, como hemos dicho con anterioridad, en ellos las imágenes poseen un enorme protagonismo. No dejan de ser, quizás, una imperceptible corriente dentro del

enorme torrente de imágenes que se derrama sobre los niños a lo largo del día, pero no por ello debemos dejar de cuidar esta fuente de alfabetización visual en tanto docentes o mediadores. El álbum ilustrado es desde este punto de vista un instrumento de primer orden para formar visualmente a los niños y a las niñas desde edades tempranas y, sobre todo, para exponerlos a representaciones artísticas distintas, alejadas de las pautas visuales más dominantes en ese gran torrente de imágenes de la que hablábamos más atrás. No tiene nada de malo que los niños y las niñas vean dibujos animados tan conocidos como los de Disney o Pixar, que podemos considerar sin duda *mainstream* (y perdón por el anglicismo, que viene bien en este contexto, amén de concordar con la idea de corriente que hemos ido desarrollando) y que generalmente son, pese a quien pese, un festival estético de primer orden, aunque su ideología pueda ser más que discutible. Pero hemos de pensar con responsabilidad y ser conscientes de que a Disney lo van a conocer igual, pues está en todas partes. No solo en los cines o en las librerías, sino a través de un eficaz y poderoso aparato de productos de mercado, como denuncia Henry A. Giroux (2001) en *El ratoncito feroz*, quizás con exceso de ferocidad y una perspectiva nostálgica europeísta un tanto ingenua. Si esto es así, está en la mano de los mediadores y sobre todo los de la escuela, espacio de formación por excelencia, proporcionar a los niños manifestaciones visuales distintas a las de las estéticas dominantes infantiles, con el fin de que su alfabetización visual se amplíe y, haciendo un símil con el intertexto lector del que hablábamos en el apartado anterior, se construya un intertexto visual lo más rico posible. Es ésta una función que puede cumplir a la perfección el álbum *Mamá*, por las opciones estéticas de sus ilustraciones. Es bueno, en suma, que los mensajes visuales a los que se ve expuesta la infancia desde el principio empiecen a cuestionar, por ejemplo, determinadas convenciones artísticas conquistadas por el arte occidental y den entrada a otros sistemas de representación con los que educar la mirada, ya que, según Dondis,

De la misma manera que ciertos grupos culturales comen cosas que repugnarían a otros, tenemos preferencias visuales profundamente arraigadas en nosotros. El individuo que crece en el mundo moderno occidental está predispuesto a aceptar las técnicas de la perspectiva que presentan un mundo sintético y tridimensional mediante la pintura y la fotografía, medios que en realidad son planos y bidimensionales (Dondis, 1976: 24).

El ojo se acostumbra a esa ilusión de profundidad que trae consigo la perspectiva sin quizás pararse a pensar mucho en su condición de construcción cultural. Sin embargo, cuando hay obras que ponen en cuestión estos convencionalismos, el ojo se enriquece, y ya

no ve como *raras* otras opciones estéticas distintas que mayormente han sido reivindicadas desde el siglo pasado y que se manifiestan en *Mamá*. Por lado, la influencia indiscutible del primitivismo, el cual «recorre la historia del arte moderno como el Támesis recorre Londres» (Gompertz, 2013: 117). Y, por otro, la eliminación de las distinciones entre alta y baja cultura que trajeron consigo los estudios culturales y determinadas aproximaciones de raigambre posmoderna al arte, entre ellas el feminismo. Precisamente, *Mamá* puede suponer una importante cala en la educación artística por su uso de ciertos recursos de raigambre primitivista (dicho sin ninguna intención peyorativa), que la misma autora ha puesto e manifiesto al declarar que se inspiró «en el estilo ornamental del arte popular latinoamericano, también en las figuras de santas y santos populares», así como en «la fuerza poética de las pinturas de Paul Klee y su uso del color», un pintor que también acusa la influencia del primitivismo y al que rinde homenaje explícito en una de las secuencias (con un claro «Gracias, Paul Klee», y una inspiración clara en su *Pez dorado*).

En este sentido, destaca en *Mamá* una absoluta eliminación de la perspectiva occidental tradicional como sistema de representación predominante, y por tanto de la concepción del mundo que trae consigo, tan bien explicados en el estudio clásico de Edwin Panofsky (1985). Las figuras representadas sobre el plano carecen de volumen, y no hacen nada por esconder su propia bidimensionalidad. Pero, además, su propia distribución en la doble página renuncia a un sistema ilusionista de creación de efecto de profundidad o de relación entre lo representado, de manera que se parece más a un retablo o tabla que a un cuadro, un efecto también buscado por la propia autora, con el fin de reforzar «la idea de “beatificación” de la figura materna». Véase, por ejemplo, la primera imagen, ya descrita más atrás, con la madre en el centro, rodeada por distintos animales, cada uno de ellos en un compartimento de distinto color, y todos ellos separados por un río. La representación del espacio es aquí deliberadamente anti-realista, ya que no se busca ubicar a las figuras en un contexto real sino más bien simbólico, un espacio en el que se produce una confluencia de elementos de la realidad más bien distintas y que sería difícil encontrar juntos. Más adelante hay algunos casos en que la profundidad se insinúa levemente, pero siempre haciendo uso de recursos sencillos y más bien primitivos, similares a los que usaría un niño o un artista diletante, como, por ejemplo, en la secuencia «Me alimenta siempre / su pecho seguro», en la que la casa revela un atisbo de profundidad, o en «Los pájaros cantan / cuando está contenta», con el niño colgado boca abajo de una de las ramas. En relación con ello, destaca el uso de la composición centrada, en la cual la figura más importante se sitúa en el centro de la doble página, con un efecto beatificador, como sostiene la propia Ruiz Johnson. Y esto da un paso más en la última secuencia («Mamá /



es tantas cosas... / esconde universos»), donde se hace uso de otro recurso tan propio del arte primitivo (aunque también se da en otras manifestaciones estéticas religiosas), como la perspectiva jerárquica, ya que aquí la figura de la madre, en consonancia con el texto, se engrandece y ocupa la mayor parte de la composición, mientras el hijo, ya crecido, tiene un tamaño mucho más pequeño, y desde luego no correspondiente a la escala de su madre. He aquí una manera, pues, de plasmar, con un recurso sencillo y también muy propio del arte infantil en general, la importancia de la figura materna. Finalmente, habría que resaltar en este ámbito la ausencia absoluta de sombras, lo cual contribuye a reforzar el aspecto plano de las figuras, y los colores planos y generalmente saturados, intensos y vivos, que enlazan, como la propia autora declara, con el arte popular latinoamericano y con la pintura de Klee.

La plasmación de la figura humana es otro de los aspectos más deliberadamente primitivos de *Mamá* y que más determinante es en la propuesta estética de este álbum. Se trata de una representación figurativa pero no realista en la que observamos algunos de los recursos primitivos más importantes. Fijémonos, por ejemplo, en la madre protagonista, y veremos que siempre se la representa de perfil, pero con el ojo de frente, y el cuerpo ligeramente frente al espectador también. Una manera de representación que también se extiende a algunos de los animales. Al mismo tiempo, hay en las figuras una evidente deformación de las proporciones y una estilización de las formas que, en algunos momentos, entroncan con el cubismo por la vía del primitivismo (y no olvidemos que el cubismo debe mucho al primitivismo, tanto al arte ibérico como al africano). Por ejemplo, el perfil de la figura femenina se reduce a las formas básicas, a las únicas necesarias para insinuarlo, algo que sucede también con los brazos, claramente geometrizados, o con el cabello de la madre. Esta estilización también afecta a los muchos elementos vegetales que aparecen en el álbum, y en cuya representación también se prescinde de las leyes de la perspectiva occidental, de manera que las plantas se representan siempre vistas de frente, aunque el animal lo veamos desde arriba, como, por ejemplo, se ve «Y cuando lo encuentra / la selva más verde». Estas alteraciones en la representación crean unas imágenes primitivas que enlazan también con el arte decorativo, pues *Mamá* es una apuesta clara por el decorativismo, ya desde las guardas, y por un *horror vacui* que acaba reflejando la omnipresencia de una naturaleza exuberante y poderosa. Dicho decorativismo remite asimismo a otras estéticas influidas por el primitivismo como el *Art Nouveau* o la *Secession* vienesa, por su profusión de elementos naturales. A veces, ante algunas imágenes de *Mamá*, es imposible no pensar en ciertas obras de Klimt, por su uso de la bidimensionalidad y el decorativismo, aunque en otros aspectos no puedan estar más alejadas.

En suma, por su uso de ciertos recursos y su apuesta por un estilo visual distinto de las corrientes estéticas dominantes de los productos para niños y de muchos otros álbumes, *Mamá* puede suponer una importante cala en la educación artística. Implica, por lo tanto, asomarse a un sistema de representación donde no funcionan las reglas normalmente aceptadas en la tradición occidental. Sin embargo, quizás lo más importante sea que en este álbum ese uso de los recursos primitivistas están al servicio de la visión del mundo que se exponen en él. Hay, pues, coherencia entre las opciones estéticas elegidas para el texto y la imagen y la visión del mundo que refleja.

### **5. Educación imaginaria y de género en *Mamá*.**

De las ya mencionadas tres funciones esenciales de la literatura infantil de las que habla Teresa Colomer, el aprendizaje de los modelos literarios, al que podríamos añadir en el caso del álbum el aprendizaje de los modos de representación visual codificados y establecidos en una cultura, es el más estrictamente estético, por supuesto, y el más importante a la hora de hablar de educación literaria y artística. Sin embargo, no debemos olvidar que la literatura, salvo en sus manifestaciones más extremas, usa la palabra como materia prima y que ésta es ineludiblemente referencial, cosa que también sucede en buena parte de las artes visuales, aunque estas se hayan despojado de la de mimesis con más facilidad. Por esta razón, cualquier obra literaria está ofreciendo al lector una determinada visión del mundo y transmitiendo un mensaje.

Ahora bien, debe quedar claro que usamos el término *mensaje* desde un punto de vista estrictamente comunicativo, como aquello que se desea transmitir a un receptor, y no como sinónimo de enseñanza o moraleja. La literatura, pues, ofrece siempre un mensaje, y refleja un imaginario, es decir, una serie de mitos, arquetipos y símbolos que el ser humano usa para explicar(se) la realidad (Durand, 1969, 2000), y que las grandes obras de arte plasman o reformulan con originalidad en los casos más afortunados. Indirecta e inconscientemente el autor de toda obra recoge y transmite una serie de creencias y valores culturales entendidos en sentido amplio a través de su propia creación, sin que ello signifique que quiera darnos una enseñanza de manera programática y calculada, como se puede deducir de la palabra *valores*.

Resulta por todo esto imposible ignorar el hecho de que *Mamá* trata sobre la experiencia de la maternidad y ofrece una determinada visión sobre una vivencia que trae consigo todo el imaginario existente en torno a ella. Y, así, de la misma manera en que este álbum puede contribuir a la educación literaria y artística de niños y niñas, contribuye asimismo a su educación sobre cuestiones ligadas al género, que no es sino

«una construcción social, arraigada en la división jerárquica del mundo en función del sexo» (Bonilla, 1998: 143). Cualquier obra literaria y artística es una fuente de educación en cuestiones ligadas al género, porque toda obra refleja determinadas construcciones sociales y de lo femenino y masculino que no son fisiológicas sino culturales y que surgen de una práctica performativa e imitativa (Butler, 1990: 176). Pero este aspecto es aún más importante en edades tempranas, ya que «gender development is a critical part of the earliest and most important learning experiences of the young child» (Peterson y Lach, 1990: 188). Y es aún más evidente en obras como *Mamá*, que toca un tema como la maternidad. Por esta confluencia entre sus destinatarios naturales y por el tema que trata, sin duda es un libro de gran potencial formativo respecto al imaginario existente en torno a los roles de género. Y, si bien a primera vista podría parecer que el álbum de Mariana Ruiz Johnson solo afianza estereotipos de género al plasmar de manera en principio idealizada la figura de la madre, el resultado es en realidad mucho más complejo, fundamentalmente por el equilibrio que se consigue entre lo concreto y lo universal, lo anecdótico y lo simbólico. Y, sobre todo, porque no se cae en el fácil recurso de mistificar o mitificar la maternidad a fuerza de despojarla de sus manifestaciones concretas. De esta forma, por un lado, *Mamá* puede ser visto como un testimonio narrado en primera persona de un niño que habla de su madre, pero, por otro lado, dicha descripción aúna la especificidad de las vivencias propias de la relación materno-filial, incluso con sus aspectos más físicos, con la universalidad de lo arquetípico y simbólico.

Para comprender mejor cómo se da este difícil equilibrio entre lo concreto y lo simbólico, vamos a volver otra vez a la primera secuencia del álbum, con la madre en el centro rodeada de hembras animales encinta. De esta imagen se desprenden claramente dos interpretaciones. La más obvia es la idea de la maternidad como manifestación o acto de amor supremo, una idea expresada de manera sencilla a través de los corazones. Pero, a la vez, esta primera imagen establece un paralelismo entre la madre y los animales que se mantendrá a lo largo de todo el álbum, como ya hemos comentado, y que se ve reforzado por la abrumadora presencia de una naturaleza exuberante en casi todas las secuencias. De esta forma se concibe la maternidad como algo natural e instintivo, integrado en el marco de la naturaleza misma, de lo animal y lo vegetal, y se consigue uno de los grandes hallazgos del álbum: una concreción simbólica, una particularidad arquetípica nada fácil de lograr. Esta textura simbólica e imaginaria se logra no dejándose llevar por la abstracción despersonalizada ni por la concreción anecdótica y limitadora, sino optando por la materialidad universalizante del símbolo, que siempre surge de la transcendencia de una materialidad que se reviste de significado. Así funcionaba, por ejemplo, la mente de los pueblos primitivos, que operaban

este cambio semiótico en algunos objetos, a los que dotaban de un significado distinto del primario y que los transcendía (Eliade, 1994: 14).

No obstante, esta concreción que trae consigo la cualidad simbólica de la imagen, este punto de partida hacia la universalidad del símbolo, no deja de lado la especificidad fisiológica de la maternidad, que aparece en dos de las imágenes más poderosas del álbum. La primera, ya comentada, acompaña al texto «Es casa redonda, / mullida y andante», y en ella se ve, a la derecha, a la madre con el niño visible en su seno, y, a la izquierda, a la osa con el osezo dentro de ella. Este primer atisbo de la carnalidad propia de la maternidad se agudiza aún más en dos secuencias más adelante. Aquí, en la cuarta, el texto reza «Me traje a este mundo / pequeño y desnudo» y la imagen, que ocupa el centro de la composición, plasma el momento del parto, con el niño ya en este mundo pero aún unido a la madre por el cordón umbilical. El parto se produce de noche, reino del régimen de la intimidad (Durand, 1969: 240), con luna menguante y estrellas, junto al río que recorre la mayoría de las secuencias, y rodeada de plantas y flores exuberantemente decorativas. Dicha localización nocturna conecta con lo maternal por medio de la sustancia telúrica y acuática (Durand, 1969: 256), las cuales se manifiestan en el álbum a través de la omnipresencia de la naturaleza y de lo vegetal, por un lado, y la presencia de ese río que corre por casi todas las secuencias. Todo ello remite al mito de la Gran Madre, que, según Durand, «oscile entre un symbolisme acquatique et un symbolisme télurique» (Durand, 1969: 261). Se redonda así en la creación de una cualidad simbólica que combina las referencias imaginarias atávicas ligadas a la maternidad con la fisicidad del propio acto de dar a luz, y que se prolonga en la imagen de la secuencia siguiente, cuyo texto, «Me alimenta siempre / su pecho seguro», que también hace referencia al dominio de la intimidad, se ve reforzado con el paralelismo simbólico de la vaca que da de mamar al ternero.

Paradójicamente, este claro uso de elementos arquetípicos y míticos en el reflejo de la maternidad no implica empero una mitificación falseadora de la figura materna, ni una elevación de la misma a los altares de lo intangible y lo amable. Pese a la intención generalizadora de la autora y la opción de beatificar a la madre a través de las ilustraciones, al figura materna que emerge de *Mamá* es de carne y hueso, no una Virgen María indolora o de mármol, sino una mujer que da a luz, que da el pecho, que se enfada, que se alegra, que «teje cantos, cuentos» y que lee versos. Una madre de carne y hueso que surge, sorprendentemente, de un molde estilizado y arquetípico, tanto en lo visual como en lo verbal, y que funciona como modelo positivo e iluminador para los niños y las niñas que lean este álbum.

## 6. Conclusiones

Cuando en un álbum ilustrado confluyen un texto de gran altura literaria con ilustraciones de gran valor artístico y, a su vez, ambos son coherentes con la visión del mundo que ofrece la obra en su conjunto, sin duda estamos ante un acontecimiento estético de primer orden. Y, como tal, dicho acontecimiento estético sin duda encierra un potencial formativo enorme. Todo esto lo vemos en *Mamá*, de Mariana Ruiz Johnson, un álbum que en algunos momentos se antoja milagroso por su equilibrada combinación de texto, imagen e imaginario, por la potencia expresiva de todos sus elementos y por los mundos que refleja. De ahí que, como hemos explicado a lo largo de este trabajo, *Mamá* sea sin lugar a dudas un acontecimiento estético pero también formativo desde tres puntos de vista.

En primer lugar, el literario, porque consigue una enorme originalidad en el uso de la lengua sin por ello dejar de ser un libro para primeros lectores que cuenta con los rasgos propios para esa edad. En segundo lugar, artístico, por ofrecernos una propuesta estética basada en referentes que suponen un distanciamiento claro de la estética infantil dominante sin por ello dejar de ser un libro infantil en tanto en cuanto adecuado para primeros lectores, ya que muchos de sus rasgos coinciden con los del arte infantil. Y, en tercer lugar, en cuanto al imaginario y el género, ya que este álbum, sin dejar de centrarse en temas conocidos por los niños y las niñas y con los que es fácil identificarse, consigue al mismo tiempo ofrecernos una visión también original de la maternidad, que no deja de lado su fisicidad pero, a la vez, la dota de un halo de naturalidad no mistificadora, en un difícil equilibrio entre lo simbólico y lo concreto que sin duda es uno de los grandes hallazgos de este riquísimo álbum.

## 7. Bibliografía

- ARIZPE, Evelyn, & STYLES, Morag (2004) *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BADER, Barbara (1976) *American Picturebooks from Noah'Ark to the Best Within*, Nueva York, McMillan.
- BARTHES, Roland (2009) *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona, Paidós.
- BONILLA, Amparo (1998) «Los roles de género», en FERNÁNDEZ, Juan, *Género y sociedad*, Madrid, Pirámide, pp.141-176.
- BUTLER, Judith (1990) *Gender Trouble*, Nueva York, Routledg, 2001.

- CERRILLO, C. (2007) *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Madrid, Octaedro.
- CERVERA, Juan (1991) *Teoría de la literatura infantil*, Bilbao, Mensajero, 1991.
- COLOMER, Teresa (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis.
- DONDIS, Donis A. (2004) *La sintaxis de la imagen. Introducción a la alfabetización visual*, Barcelona, Gustavo Gili.
- DURAN, Teresa, (1999) «¿Pero qué es el álbum?» en AA.VV. *Literatura para cambiar el siglo*, Salamanca: FGSR.
- DURAND, Gilbert. (1969) *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, París, DUNOD, 1992.
- DURAND, Gilbert (2000) *Lo imaginario*, Barcelona, Del Bronce.
- ELIADE, Mircea (1994) *El mito del eterno retorno*, Madrid/Buenos Aires, Alianza/Emecé.
- GIROUX, Henry A. (2001) *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*, Salamanca, FGSR.
- GOMPRETZ, Will (2013) *¿Qué estás mirando? 150 años de arte moderno en un abrir y cerrar de ojos*, Madrid, Taurus, 2013.
- LLUCH, Gemma (1998) *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, Bellaterra / Castellón / Valencia, UAB / UJI / UV.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2001) *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, UCLM.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2005) «La educación literaria desde la LIJ, en UTANDA, María Carmen, CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime, *Literatura infantil y Educación Literaria*. Cuenca: UCLM.
- MUNITA, Felipe (2014) «El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en lengua española», *ALLJ*, 11, pp. 105-118.
- NEIRA PIÑEIRO, María Rosario (2012) «Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado», en *Lenguaje y textos*, 35, pp. 131-138.
- NODELMAN, Perry (1988) *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*, Atlanta, University of Georgia Press.
- NODELMAN, Perry (2008) *The hidden adult: defining children's literature*, Baltimore, JHU Press.
- OBIOLS, Núria (2004) *Mirando cuentos: lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes.
- MIGNOLO, Walter (1998) «Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?) », en SULLÁ, Enric *El canon literario*, Madrid: Arco/Libros, 237-270.
- PANOFSKY, Edwin (1985) *La perspectiva como forma simbólica*, Barcelona, Tusquets.

- PETERSON, Sharyl y LACH, Mary (1990) «Gender Stereotypes in Children's Books: Their Prevalence and Influence in Cognitive and Affective Development», *Gender and Education*, 2 (2), 185-197.
- RUIZ JOHNSON, Mariana (2013) *Mamá*, Pontevedra, Kalandraka.
- SORIANO, Marc (1995) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue.
- SOTOMAYOR, María Victoria (2002) «Poesía infantil española de los últimos veinte años», en *Lazarillo*, 8, 8-38.
- SALISBURY, Martin y STYLES, Morag (2012) *El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual*, Barcelona, Blume.
- TABERNERO SALA, Rosa (2005) *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Recibido el 5 de mayo de 2014  
Aceptado el 15 de mayo de 2014  
BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 115-133]





# LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN SOCIOLÓGICA, EDUCACIONAL Y DE GÉNERO DEL MUNDO ACTUAL A TRAVÉS DE LA OBRA DE REGINA JOSÉ GALINDO

*RESEARCH ON SOCIOLOGICAL, EDUCATIONAL AND GENDER CONSTRUCTION IN TODAY'S  
WORLD THROUGH THE WORK OF REGINA JOSÉ GALINDO*

Lidón Sancho  
*Universitat Jaume I de Castellón*

## RESUMEN

La conexión directa entre arte y público es uno de los múltiples propósitos de la educación artística. Esta comunicación, confirma que el punto de partida más importante y más aclaratorio es aquel que viene dado por la propia artista. La entrevista que realizamos a la artista de performance Regina José Galindo pretende aclararnos qué lenguaje formal, corporal y de significado encierra la praxis artística que ha ido desarrollando a través de los años y su vinculación a la denuncia sobre el sistema patriarcal. También para comprender a través de sus obras el análisis sociológico y casi antropológico que ejecuta la artista de las personas y sus trabas educacionales que impiden el consenso, la tolerancia o la visión del Otro en nuestras sociedades marcadas, paradójicamente, por una poderosa y útil tradición artística que lograría dicha unión entre las colectividades humanas.

**Palabras claves:** Educación artística, conexión, denuncia, consenso, sociedades, lenguaje.

## ABSTRACT

The direct connection between art and the public is one of the many purposes of art education. This paper confirms that the most important and clarifying starting point is that given by the artist herself. Our interview with the performance artist Regina José Galindo aims to clarify the meaning of the formal and body language which envelops her artistic practice and in which she has developed through the years, and its connection with her denouncement of the patriarchal system. This paper also furthers understanding of her work through the artist's sociological, and almost anthropological, analysis of people, and the educational barriers that prevent consensus, tolerance or vision of the Other in our societies, marked—paradoxically—by a powerful and useful artistic tradition that achieves this artistic union between human communities.

**Key words:** art education, connection, denouncement, consensus, societies, language.

## SUMARIO

1. El arte dentro del mundo. 2. Mejorar la educación artística 3. Cuerpo femenino versus arte. 4. Las conexiones con la artista. 5. Sobre la exposición *Estoy viva*. 6 Bibliografía. 7. Listado de elementos de las obras en la exposición *Estoy viva*, de Regina José Galindo.

### 1. El arte dentro del mundo

La entrevista que hemos realizado a la artista de performance Regina José Galindo ha revelado que muchas de sus preocupaciones han creado la temática, estructura y contenido de la misma y que es compartida por todas las personas que conformamos las sociedades: las preocupaciones por lo que sucede hoy en día en el mundo. Algo tan simple que hace que descubramos así que, uno de los problemas que surgen a la hora de entender un arte performativo y de dura temática como el de Galindo sólo es por una falta de información previa, no por una falta de conexión con los públicos en los temas de los que ella trata cada día con sus obras.<sup>1</sup>

A la pregunta de si sus obras están basadas en la problemática actual, Regina contesta que efectivamente sus obras tienen un componente de la realidad. Se tratan muchas veces de situaciones que no logra entender, o que le parecen injustas. De hecho, comenta que una terapeuta le comentó que tiene «intolerancia a la injusticia» (Regina Galindo, Milán, 2014)<sup>2</sup>. Por ello, esa base de subversión y deseo de cambio es uno de los motores para la ejecución de sus acciones; una primera plataforma que es capital en educación artística para la comprensión de un trabajo artístico.

Por otro lado, cuando se le pregunta si el hacer arte es un modo de hacer terapia frente a esas injusticias, Galindo responde que sí, evidentemente, pero que no debería de quedarse en la terapia. El primer beneficio del arte es precisamente ese y comenta: «Dicen que un artista más un delincuente menos» (Regina Galindo, Milán, 2014), ya que con toda la rabia contenida en su interior, se pregunta qué hubiese pasado si no la hubiese sacado a través de un poema o de una acción. A través del arte ha logrado sanar muchas de sus heridas y le ha ayudado a encontrarse a sí misma e investigar esos procesos de gestión de la ira.

Aún así, aunque el arte posee esa función terapéutica, afirma que:

<sup>1</sup> Todas su obras pueden verse en la página web oficial de la artista: [www.reginajosegalindo.com](http://www.reginajosegalindo.com)

<sup>2</sup> La entrevista fue realizada en Milán, a colación de la inauguración de su retrospectiva, titulada *Estoy viva* y que se expuso del 25 de marzo al 8 de junio de 2014 en el PAC (Padiglione d'arte contemporanea).

El arte no es un hobby, es un trabajo y requiere de una disciplina y un trabajo tremendo. Con tus problemas y tus tristezas no te conviertes en un artista. Hacer catarsis y desahogarte no te convierte en un artista. Es un material que procesas y en el cual puedes crear pero luego ya viene la forma o el talento que le vas a dar a tus ideas o a aquello que estás sacando. (Regina Galindo, Milán, 2014)

Para ello, el haber nacido en Guatemala «es determinante para mi vida, para mi obra, para mi futuro, para mi pasado», probando que el enclave histórico y geográfico de una parte concreta del mundo es un molde que conforma y define nuestro carácter y que incluso modifica nuestra genética y elabora sistemas de pensamiento distintos. Esa concreción hace de Galindo una artista distinta a cualquier otra, tanto por haber nacido en Guatemala como por las vivencias únicas y personales que le ha tocado vivir a ella y a las personas



Galindo, Regina José. ¿Quién puede borrar las huellas?

de su alrededor, que también le proporcionan una visión concreta de la vida. Su mensaje, su comunicación necesita, irremediabilmente, que conozcamos su mundo para comprender su arte.

## 2. Mejorar la educación artística

Cuando le preguntamos si cree que el mensaje de sus obras puede ser educador para las generaciones futuras responde que no cree que el arte tenga esa función didáctica porque piensa que la educación aún está basada en una comunicación vertical: el que enseña y el que aprende. Opina que esa jerarquía de poder no ayuda a la enseñanza. En el arte, comenta, no existe dicha jerarquía entre el público y el artista, alegando que:

El artista no tiene por qué estar por encima de nadie. El artista simplemente se expresa a través de las herramientas y los elementos que tiene a la mano, al alcance; comunica y espera que esa comunicación pueda abrir algún debate, algún cuestionamiento, generar empatía. Por ejemplo, si yo sufro por esa situación que hay en Guatemala de una u otra forma tengo que expresarla y sacarla porque es parte del proceso creativo de todo artista. Lo haces

por necesidad y esperas que ese discurso sea compartido y si no compartido, al menos, comprendido por el otro. Pero no es una cuestión de enseñanza: el artista no posee una verdad ni la información única y verdadera: tiene una opinión. (Regina Galindo, Milán, 2014)

Esta afirmación de Galindo hace plantearnos como educadores y educadoras que todavía existe un problema a la hora de saber comunicar un material al alumnado sin que exista tal jerarquía, es decir, tenemos que comenzar a cambiar la forma en la impartimos las clases para que sean, por un lado, intergeneracionales y, por otro lado, igualitarias. Si existe aún algún indicio de relaciones de poder entre educador y educado, el mensaje no llegará de manera libre o, al menos compartido y comprendido como afirma Regina. Ahí reside una segunda clave cuando a la pregunta sobre qué esperas de tu público, la artista responde que espera empatía. Ya lo comenta en la anterior pregunta cuando su praxis artística le dicta comunicar las barbaries que están sucediendo en su país natal, Guatemala. La necesidad de comunicación es porque espera que la persona que observa sus obras entienda (no necesariamente que luego comparta la misma opinión que la artista) aquello que ve. La empatía sólo puede generarse cuando las relaciones son igualitarias, cuando el poder no alimenta dichas relaciones. Para la educación, deberían aplicarse los mismos parámetros.

Galindo también comenta que no le agrada conocer exactamente la opinión del público; ese comportamiento está dirigido por una repulsión al sistema egocéntrico que funciona alrededor del arte pues opina que «lo vicia, que te enferma, te confunde, retuerce los principios con los que empezaste a trabajar. Y yo lo que espero de cualquier público es lo que le gustaría esperar a cualquier persona: empatía» (Regina Galindo, Milán, 2014), confirmando que no está de acuerdo con la figura del/la artista como ser superior al resto. Eso nos lleva a la siguiente cuestión que le planteamos sobre si cree que el arte podía convertirse en una ideología de la tolerancia y la multiculturalidad y en la cual vuelve a confirmar sus dudas respecto al arte como plataforma ideológica superior, precisamente porque si se convierte en una ideología, automáticamente se perderían las libertades que da, justamente, la creación artística: «El arte es el campo de la libertad por excelencia (...) En el momento en que se convirtiera en una ideología dejaría de ser arte» (Regina Galindo, Milán, 2014).



Galindo, Regina José. *Peso*.

Galindo muestra una visión de la funcionalidad del arte muy específica, casi energética, donde no existen barreras entre su público y sus obras, intentando dejar la máxima libertad entre el espectador o espectadora y aquello que comunica con sus performances y sin la intervención de un tercero que haga de comunicador/a, esperando comprensión y empatía. En un país donde los planes de educación fuesen completos, multidisciplinarios y que incluyeran desde edades tempranas la formación básica en arte, filosofía y psicología y, por supuesto, en creación y educación artística, no debería existir ese tercer factor de nexo entre una obra la persona que la observa. Por desgracia, en España esa realidad es un espejismo y en la entrevista confirmamos, por palabras de Regina, que en Guatemala no existe tampoco ningún tipo de educación artística.

Para lograr la mejora de planes de estudio que hagan a la ciudadanía culta, con altos niveles de concreción y pensamiento crítico, que sean capaces de analizar y descifrar una obra de arte y sus complejidades basadas en el ser humano y su idiosincrasia y que puedan, además, conectarla con áreas tan diversas y tan comunes con la misma como la historia, la psicología, la filosofía o incluso la medicina, necesitamos el apoyo gubernamental, como bien comentó en la ponencia inaugural del XVIII Congreso Internacional *Arte, Educación y Género*, la presidenta del MAV, M<sup>o</sup> Ángeles López Fernández-Cao. Sin su respaldo, los planes tanto de educación general como de educación artística son un grito en el desierto.

### **3. Cuerpo femenino versus arte**

Nos interesaba cuestionarle a Regina si piensa que con sus performances podía cambiar la visión que tienen los hombres de las mujeres, ya que muchos de sus trabajos van enfocados a la lucha feminista por igualar a la mujer como ciudadana de primera clase. Responde a esta pregunta:

Primero aclarar que no es que considere que mi trabajo no sea feminista, mucha veces lo que yo he dicho es que no me interesan las etiquetas. Yo soy una mujer feminista porque, evidentemente, toda mujer independiente, autónoma y soberana es feminista. Lo que a mí no me gusta es que se me coloque esa etiqueta porque te pone en una cajita demasiado pequeña y te limita. Obviamente, mucho de mi trabajo es de género pero mucho otro trabajo tienen que ver con otras relaciones de poder; pero sí que tengo mucho interés, más que en educar al hombre en educarnos a nosotras mismas. Es una cuestión de reflejo, entender que en la sociedad hemos ido también construyéndola y hemos sido las mujeres las que hemos ido construyendo a estos hombres con estos principios y con estos valores. No es una cuestión de culpa, es una cuestión de responsabilidad, y para cambiar los

patrones de la sociedad no es algo sencillo, se tomarán muchas generaciones pero es esperanzador pensar que mucho de ese cambio está en nuestras manos, en la forma en que nosotras podamos cambiar estos paradigmas de criar y de fomentar otros valores en la familia y podamos crear nuevas generaciones más equilibradas en el futuro. (Regina Galindo, Milán, 2014)

Para Galindo, no existe la posición victimista de la mujer que ha sido alimentada tanto por los hombres como por las mujeres. Como bien comenta, es una cuestión de responsabilidad, de los valores que inculcamos a nuestros hijos e hijas y la importancia que le demos a al trato igualitario entre ambos. Para que obtengamos buenos resultados, primero debemos reconocer los mitos, tradiciones, ideas y conceptos que el sistema patriarcal ha grabado al fuego en nuestra memoria y comportamiento social y que ha quedado tan marcado en la sociedad como para que se convirtiera en algo común y habitual, sin cuestionamiento. Ideas que parecen inofensivas y que incluso parecen abogar por una independencia de la mujer y su progreso en campos como las artes y que, según Galindo, son trampas del sistema falocéntrico. Lo comprobamos cuando le preguntamos qué opina de la creencia de expertos y expertas en confirmar que la performance es una herramienta más utilizada por mujeres que hombres en el arte:

A mí me parece una opinión machista. Me parece que el performance no es un campo que tenga que estar delimitado por una mujer y creo que es una falacia, que el performance es un medio trabajado por ambos géneros. No entiendo porqué los medios tradicionales tienen que estar ligados al campo masculino y medios como la performance tengan que estar ligados al campo femenino. Creo que es una estrategia del sistema patriarcal el delegarte a ti siempre sólo a ciertos circuitos, es decir, las mujeres son buenas para trabajar con su cuerpo porque siguen manteniendo esa relación doméstica, corporal, pero los grandes medios -las piedras, las esculturas- se siguen elaborando por los grandes maestros. No hay que caer en error de seguir el juego a esas premisas. (Regina Galindo, Milán, 2014)

Durante la exposición que comisarié en la Galería Octubre de la Universidad Jaume I basada en la obra de Regina José Galindo, muchos hombres adultos fueron incapaces de traspasar el cuerpo desnudo de la artista (que utiliza en muchas de sus obras) para llegar a su mensaje<sup>3</sup>. La sociedad occidental está tan sexualizada y a veces es tan inocente y pudorosa que el desnudo conforma una barrera para la comunicación.

<sup>3</sup> El cuerpo desnudo siempre haciendo referencia a un estado natural más que a un síntoma de provocación o sexualidad (Warr, 2006)

En la última pregunta le planteábamos que muchas personas aún creen que su obra es escandalosa y pornográfica y por qué creía ella que tenían esa opinión. Ella plantea el siguiente razonamiento:

No lo considero como una falta de empatía. Lo considero como respuestas misóginas a lo que está sucediendo. ¿Quién piensa que es pornografía? ¿Un hombre que tiene la mente perversa y llena de basura y ve mi cuerpo como un cuerpo pornográfico? Eso en verdad, esas opiniones seguramente vendrán de mentes enfermas. En verdad, ¿quién puede opinar eso del arte? ¿Quién no tiene la capacidad de la sensibilidad? (...) Haría caso nulo de esas opiniones porque seguramente esas opiniones vienen de alguien que tiene el cerebro un poco confundido y básicamente son las cosas con las que tengo que luchar, con las que tengo que pelear. El cuerpo es un cuerpo anatómico. El cuerpo es una cuestión que la vida nos dio y no tiene nada que ver con la pornografía. La pornografía es una perversidad que se le inculca o se le agrega al hombre y a la mujer como elemento social. (Regina Galindo, Milán, 2014)

Las referencias a la sexualidad, el pecado, el pudor y el mal siempre han venido ligadas al cuerpo femenino, adoctrinadas siglo tras siglo tanto por las religiones como por las normas sociales. Nuestro cuerpo de mujer ha asimilado una carga más al utilizarlo también como objeto de deseo. Si para la cultura islámica tapar el cabello de las mujeres tiene un objetivo oculto de esconder un elemento que induce al sexo en los hombres, el cuerpo desnudo de la mujer, en el mundo occidental, también es símbolo directo de elemento sexual pero con la diferencia que se exhibe. Es una característica tan repetida que la asociación entre cuerpo desnudo femenino y sexo es casi inmediata. Es complicado usar el cuerpo de la artista como material en el arte cuando lo miramos aún desde la visión patriarcal y puritana en la cual se han criado cientos de generaciones y cuyos paradigmas se han ido heredando tanto en mujeres como en hombres, para asegurar su continuidad en la conciencia colectiva. La lucha a la que se refiere Galindo es precisamente esa: derribar esa mirada sexuada para atravesar todas las mentiras y mitos sobre la corporeidad femenina y conseguir llegar al mensaje distinto que ofrece.

#### 4. Las conexiones con la artista

Como conclusión, una anécdota. He estado trabajando hace años en la investigación de la obra de la artista Regina José Galindo<sup>4</sup>. He seguido sus pasos, he analizado cada obra suya y he estado en contacto con ella a través del correo electrónico, algo impensable hace escasos 20 años. Con toda la información que he recopilado en sus catálogos, artículos de prensa online, libros y demás bibliografía no se siente una conexión tan directa como fue conocerla en persona y hacerle la entrevista<sup>5</sup>. La cercanía, la humildad y la coherencia que emanaba al hablar de su vida y de su trabajo es algo que es muy difícil de reflejar en un papel. ¿Qué quiero decir con esto? Evidentemente, que sería ideal para la educación artística poder contar con la presencia del o la artista a la hora de plantear sus obras de manera educativa, como un modo directo y eficaz para comprender y asimilar verdaderamente su trabajo creativo. Ya que todas las áreas de formación de nuestra vida van conectadas sin remedio a nuestras vidas y experiencias, tal vez lo que afirmo aquí no es del todo una insensatez y sea necesario conocer en persona la fuente de la que nacen esos trabajos artísticos. Puede que el problema más que de medios económicos para conocer en persona a estas personas artistas, provenga de ese escalón que encumbra a los y las artistas como seres superiores y con el cual Regina no está conforme, tal vez porque ese escalón nos está ocultando algo que no interesa que sepamos: que la creatividad está en cada uno y cada una de nosotras y que ese don será capital para los problemas a los que vamos a tener que enfrentarnos hoy en día. Para reconocer eso, hay que abrir bien los ojos y las orejas. ¿Cómo se consigue eso? Con pensamiento crítico. ¿Y dónde lo encontraremos? Obviamente, en una educación sólida, diversa e interrelacionada.

#### 5. Sobre la exposición *Estoy viva*

La entrevista se realizó en el marco de la exposición de la artista Regina José Galindo titulada *Estoy viva*, en el PAC (Padiglione d'Arte Contemporanea) de Milán (Italia), comisariada por Diego Sileo y Eugenio Viola.<sup>6</sup> La estructura de la exposición revelaba una claridad a la que aspiramos todos los educadores y educadoras artísticas cuando queremos conseguir una comunicación fluida con las personas que acceden a la muestra.

<sup>4</sup> Galindo fue una de las tres artistas que investigué como parte de mi tesina: SANCHO RIBÉS, M<sup>o</sup> Lledó (2009), *La mirada violenta. Louise Bourgeois, Ana Mendieta y Regina Galindo*.

<sup>5</sup> La entrevista fue realizada en Milán, a colación de la inauguración de su retrospectiva, titulada *Estoy viva* y que se expuso del 25 de marzo al 8 de junio de 2014 en el PAC (Padiglione d'arte contemporanea)

<sup>6</sup> La exposición estuvo abierta al público desde el 25 de marzo hasta el 8 de junio de 2014.



El recorrido comenzaba con una gran pantalla ubicada en una gran sala donde se visualizaba la performance *La verdad* (2013). La artista aparece leyendo testimonios de ciudadanos y ciudadanas sobre la barbarie del conflicto armado en Guatemala, mientras un médico va inyectándole anestesia en su boca hasta hacer su voz irreconocible; al final, apenas un balbuceo que le impide vocalizar el relato de los supervivientes. La acción, de una hora y diez minutos de duración, se realizó en el Centro Cultural de España en Guatemala y demuestra la fortaleza de Galindo con todas sus consecuencias, alegando que: «No importa qué tanto intenten callarnos. La verdad está ahí. Nadie podrá silenciarla.»<sup>7</sup>

Luchadora nata, comienza en periplo de su retrospectiva en Milán con la fuerza atronadora del que ha sido superviviente de uno de los mayores males de la humanidad: la guerra. En Guatemala, ha sido más que eso. Más bien, un desgaste año tras año que ha arrebatado cualquier esperanza de recuperación, tanto de la memoria colectiva de un pueblo con una capacidad cultural múltiple como las ganas de volver a confiar en unos órganos de gobierno competentes y humanos.

La muestra se dividió en varias secciones. A la hora de visualizar una exposición, esta compartimentación puede ser polémica. Algunos expertos y expertas opinan que se encajonan demasiado los conceptos y la pedagogía resulta demasiado lineal. En un mundo donde las nuevas tecnología reclaman a nuestro cerebro crear múltiples conexiones a distintos niveles, hacer apartados temáticos puede parecer demasiado dogmático. Pero, no debemos olvidar que la educación museística debe cumplir al menos tres objetivos: crear conocimientos, estimular las capacidades cognoscitivas y enriquecer valores y actitudes.<sup>8</sup> Por ello, la función del educador/a puede lograr esas metas con su capacidad de interrelación, independientemente de cómo se plantee una exposición, siempre y cuando tenga en cuenta los nuevos formatos educativos.

La obra se dispuso en cinco salas en total organizada en las siguientes secciones por este orden:

Política  
Mujer  
Violencia  
Orgánico  
Muerte

<sup>7</sup> Declaración que realiza junto al vídeo: <http://jescudos.wordpress.com/2013/12/19/la-verdad-regina-jose-galindo/>. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aNMjcPVgXZM>

<sup>8</sup> M<sup>o</sup> Inmaculada Pastor comenta que en la educación museística son muy importantes los conocimientos pero también lo son los valores de respeto y estimación hacia la cultura propia y la de los demás pueblos, así como las capacidades cognoscitivas que son la capacidad de comparación, síntesis e interpretación. Todo ello sólo se logra mediante el componente humano de enseñanza: el educador/a. (Pastor, 2007: 44)

A la entrada de cada sala, existía una cartela informativa que explicaba el propósito artístico de Galindo en cada una de ellas y su base metodológica para la realización de sus obras.

Habríamos de añadir una sección un poco independiente a las mencionadas donde se podían leer poesías y ver dibujos hechos por la propia artista también conectados con la temática recurrente de Galindo pero mostrando una faceta más psicoanalítica de la artista. Habla sobre el cuerpo como un enemigo al que vencer, como una maldición por el sufrimiento que conlleva, por una etiqueta que lo condena a la tortura y al deseo de los demás.

En cada una de ellas se visionaban fotografías, vídeos y objetos utilizados durante sus performances. Los objetos, después de usados, pueden convertirse en vehículos idóneos hacia la experiencia estética, por su carácter sacrificial y reverencial. En nuestras sociedades, el objeto adquiere un poder de comunicación robusto, sobre todo si se ha utilizado para un fin concreto que nos conduce a un conocimiento más allá del propio instrumento. Como comenta Eugenio Viola, uno de los comisarios, en el catálogo de la exposición:

La práctica performativa de Regina José Galindo tiende a reproponer un ritual cruelmente ritualizado, activa un proceso de reaceramiento en sentido inverso, desde lo simbólico a lo real, en el cual la artista adopta, siempre, el difícil rol de la víctima sacrificial para denunciar el intolerable exceso de violencia social, política y cultural en la que se basan los problemas que afligen a su país de origen, Guatemala, y por extensión a la sociedad contemporánea en su conjunto. (Regina Galindo, Milán, 2014)

Es decir, las denuncias de la artista son la manipulación, el control del poder y la violencia que ha contagiado a todos los departamentos que conforman una sociedad. Por ello, su clasificación en la exposición está inundada de esa violencia: desde la violencia impartida desde los órganos de poder en la política, el maltrato hacia la mujer y la descalificación de todo lo que conlleva el ser femenino/a, la propia violencia como elemento vertebrador y sus múltiples y sutiles manifestaciones, hasta las últimas consecuencias de la misma en lo orgánico (la naturaleza) y nuestra conexión última que es la muerte y cómo hemos llegado hasta ella. En Regina José Galindo, la llegada a la muerte siempre es de forma terrible y cometida por las mismas figuras que han contaminado el resto de salas. Todo sembrado entre sala y sala por su obra Testimonios de hierro (2013) donde aparecen frases hechas del mismo material:

Los soldados me quitaron la vergüenza  
A todas nos violaron en el salón parroquial  
"Vamos a seleccionar", dijo el coronel

La muestra se completa con un vídeo que se visiona al final del recorrido, y que es el resumen de todo lo que allí se ha mostrado de manera minuciosa y detallada con sus obras. Le da sentido al título que define la exposición y que está basado en la performance con la inauguró su retrospectiva en Milán: yaciendo en un podium, un médico le inyecta anestesia general y, mientras duerme, el público se acerca a su cara con un pequeño espejo que demuestra que la artista aún tiene aliento cuando deja su vaho en él. Sigue viva, a pesar del dolor, de la pérdida, de la desconexión dolorosa de lo natural, a pesar de su cuerpo magullado de mujer, del poder que la somete a ella y al mundo, incluso tras tanta violencia, ella dice *estoy viva*.

Así, conecta de nuevo con la primera obra de la exposición, utilizando ambos modus operandi anestésicos como un círculo que gira y que engloba el universo personal y político que autentifica la artista y que sólo busca eso: empatía. Ella lo sabe y quiere gritarlo al mundo: sin empatía, no habrá salvación para nadie ni para nada.

## 6. Bibliografía

- GALINDO, Regina José (2006) *Regina José Galindo*. Milán. Vanilla Edizioni.  
 — (2006) *Regina José Galindo*. Milán. Silvana Editoriale.  
 PASTOR HOMS, M<sup>o</sup> Inmaculada (2007) *Pedagogía museística*. Barcelona. Ariel Patrimonio.  
 TEA, Artium, CAMM (ed.)(2012). Regina José Galindo. *Piel de gallina*. Álava.  
 — (2013) *Todos los cuerpos*. Castellón. Revista Octubre n<sup>o</sup> 7. Universidad Jaume I.  
 — (2014) *Regina José Galindo. Estoy viva*. Milán. Skira.  
 SANCHO RIBÉS, M<sup>o</sup> Lledó (2009), *La mirada violenta. Louise Bourgeois, Ana Mendieta y Regina Galindo*. Directora: Dra. Rosalía Torrent Esclapés. Universitat Jaume I de Castellón, Facultat de Ciències Humanes i Socials. Inédita.  
 — (2014) Entrevista realizada en Milán, a colación de la inauguración de su retrospectiva, titulada *Estoy viva* y que se expuso del 25 de marzo al 8 de junio de 2014 en el PAC (Padiglione d'arte contemporanea). Inédita.  
 WARR, Tracey, (ed.) (2006) *El cuerpo de la artista*, Barcelona, Phaidon.

## Webgrafía

[www.reginajosegalindo.com](http://www.reginajosegalindo.com)

## **7. Listado de elementos de las obras en la exposición *Estoy viva*, de Regina José Galindo**

### **Política**

Limpieza social: Fotografía.

Peso: Fotografía y cadenas utilizadas durante la performance en vitrina.

Mientras, ellos siguen libres: Fotografía.

Cepo: Fotografía.

Confesión: Vídeo.

¿Quién puede borrar las huellas?: Fotografía y vídeo.

Falso León: Escultura.

Pelotón: Vídeo.

Tierra: Fotografía.

Saqueo: Vídeo e implantes en vitrina.

Infiltrado: Documentos utilizados durante la performance en vitrina.

### **Mujer**

El dolor en un pañuelo: Fotografía.

Esperando al príncipe azul: Fotografía.

Himenoplastia: Fotografía y vídeo.

El cielo llora tanto que debería ser mujer: Vídeo.

Perra: Fotografía.

Limbo: Fotografía.

Piel: Fotografía.

Un espejo para la pequeña muerte: Vídeo.

### **Violencia**

El peso de la sangre: Fotografía, vídeo y traje manchado de sangre utilizado durante la performance en vitrina.

Marabunta: Vídeo.

Plomo: Fotografía.

Punto ciego: Vídeo.

Ablución: Vídeo.

Caparazón: Fotografía y vídeo.

Camisa de fuerza: Fotografía.

**Orgánico**

Descensión: Vídeo.

Isla: Fotografía.

Alud: Fotografía y vídeo.

Paisaje: Fotografía y vídeo.

Carnada: Fotografía.

Piedra: Fotografía y vídeo.

**Muerte**

XX: Fotografía, vídeo y lápidas utilizadas durante la performance.

Caminos: Fotografía y vídeo.

Piel de gallina: Vídeo y cámara frigorífica utilizada durante la performance.

Cortejo: Vídeo.

Móvil: Vídeo.

Tanasoterapia: Fotografía.

Negociación en turno: Vídeo y arcón utilizado durante la performance.

Hilo de tiempo: Fotografía y vídeo.

Suelo común: Fotografía.

No perdemos nada con nacer: Fotografía.

Joroba: Fotografía.

Recibido el 20 de abril de 2014  
Aceptado el 5 de mayo de 2014  
BIBLID [1 139-1219 (2014) 19: 135-147]



# DEL ARTE CINEMATOGRAFÍCO A LA IMAGEN POSTELEVISIVA: CO-EDUCACIÓN AUDIOVISUAL ANTE LAS REPRESENTACIONES DE LA FEMINIDAD

*FROM CINEMATOGRAPHIC ART TO POST-TELEVISION IMAGE: AUDIOVISUAL CO-EDUCATION AND REPRESENTATIONS OF FEMININITY*

Jorge Belmonte Arocha  
*Universitat Jaume I de Castellón*

## RESUMEN

En este trabajo crítico vamos a hacer referencia tanto al imaginario legado desde el pasado como, más detalladamente, a cierto imaginario contemporáneo. Partiremos de la alusión a imágenes estereotipadas de la feminidad, como el llamado «ángel del hogar», en el arte cinematográfico narrativo (Guillamón, 2012), mencionando también su pervivencia en los estereotipos de género de las imágenes televisivas más recientes (Belmonte y Guillamón, 2008), cuya ficción es heredera directa del arte cinematográfico. Ello nos permitirá extendernos finalmente en el análisis de un imaginario posttelevisivo (Belmonte, 2012), cuyo espectáculo no resulta menos reaccionario por ser más actual, está directamente vinculado además a las cuestiones escolares y de género, y requiere por tanto de la aplicación de una urgente co-educación audiovisual.

**Palabras clave:** co-educación audiovisual, estereotipos de género, imagen posttelevisiva, arte cinematográfico, representaciones de la feminidad.

## ABSTRACT

In this article we will refer to both the imaginary inherited from the past and, in more detail, to certain contemporary imaginary. We begin by looking at stereotypical images of femininity in narrative cinema, such as the so-called «ángel del hogar» (domestic angel) (Guillamón, 2012), and also mention their persistence in the gender stereotypes of more recent television (Belmonte and Guillamón, 2008), whose fiction is a direct descendant of cinematographic art. These stereotyped images allow us to present an in-depth analysis of one specific text of post-television imaginary (Belmonte, 2012), which despite being more recent is no less reactionary, and indeed is directly linked to some gender and educational issues that call for the urgent application of an audiovisual co-education.

**Keywords:** audiovisual co-education, gender stereotypes, post-television image, cinematographic art, representations of femininity

## SUMARIO

1.-De la educación artística y mediática a la necesaria co-educación audiovisual. 2.- Estereotipos de género e imaginario audiovisual: Del arte cinematográfico a la imagen (pos)televisiva. 3.-Análisis crítico: La representación de la feminidad en un imaginario postelevisivo. 4.- Bibliografía.

### **1. De la educación artística y mediática a la necesaria co-educación audiovisual**

El análisis crítico de las imágenes mediáticas y su aplicación para alcanzar una educación audiovisual constituye un campo, tanto de investigación como de intervención, que permite articular la educación artística con la educación en comunicación. Ello queda patente en textos que señalan explícitamente, desde la educación artística, la importancia de trabajar no sólo el cine como arte sino la televisión y los medios audiovisuales en general (Maeso, 2008; Maeso y Marfil, 2011), y converge con la presencia de «los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas» entre los contenidos del área como constata Paloma Palau (2010: 4).

En la sociedad contemporánea, caracterizada por el dominio de la imagen y la globalización de las comunicaciones, el análisis crítico de los medios de comunicación se ha convertido en una necesidad educativa. Tanto es así que el curriculum MIL de la Unesco ha situado el eje de la alfabetización audiovisual entre sus más prioritarios objetivos (Reia, 2012) reconociendo la necesidad de llevar a cabo un trabajo de reflexión y crítica sobre las tipologías comunicativas, las formas de representación de las relaciones sociales y los modelos de comportamiento. Lo que llama nuestra atención es la brecha que, en el contexto español, existe entre nuestra experiencia cotidiana –rodeada de imágenes que nos interpelan y que ayudan a configurar nuestra identidad y nuestra visión del mundo- y la escasa atención prestada en los diferentes niveles educativos a la alfabetización audiovisual. El objetivo principal de la educación audiovisual (Ambròs y Breu, 2011) sería dotar de herramientas a la ciudadanía para ser competente en la interpretación crítica de los discursos mediáticos. Desde este punto de vista los discursos mediáticos son composiciones retóricas complejas cuyo mero consumo no garantiza de por sí su aprendizaje o comprensión, como señala Aguaded (2012). Por ello creemos que la educación audiovisual debería partir de una «pedagogía de la mirada» (Dussel y Gutiérrez, 2006) que apunte a una relación política, estética y ética con la imagen.

El necesario reconocimiento de la crucial importancia de una perspectiva de género para el análisis de las imágenes, que se nutra de las plurales y fértiles tradiciones de la teoría feminista y los estudios de género para acometer la lectura crítica de los textos audiovisuales,



nos permite ir aún más allá al defender una auténtica co-educación audiovisual, cuyo interés simultáneo por la divulgación de la recepción crítica, tanto de la imagen artística como de la mediática, además aspire a lo que hemos llamado en un trabajo anterior «co-educar la mirada» (Belmonte y Guillamón, 2008). Un planteamiento afín a iniciativas que, desde el entorno de la educación artística, proponen un enfoque de género para el análisis crítico y educativo de las imágenes (Luengo y Palau, 2011).

Debido al enorme alcance de los discursos audiovisuales, a su capacidad de influir en la configuración de las identidades sociales, se hace preciso abordarlos desde perspectivas que pongan de relieve la función de los medios como tecnologías sociales (Colaizzi, 2007), como medios de producción de los significados que contribuyen a naturalizar lo que no es sino fruto de una compleja construcción social. De este modo, una de las fuentes identitarias fundamentales del ser humano, la identidad de género, constituye un elemento que debemos tener en cuenta a la hora de analizar los discursos mediáticos que nos rodean, a la hora de mirar críticamente cómo se configuran los mensajes hegemónicos que acaban autorizando (o desautorizando) las prácticas y las identidades que garantizan la reproducción social.

## **2. Estereotipos de género e imaginario audiovisual: Del arte cinematográfico a la imagen (pos)televisiva**

La representación de las identidades de género en el imaginario audiovisual, y muy especialmente las imágenes de la feminidad, han dado lugar a una serie de estereotipos cuya transmisión y extensión condiciona, no sólo el propio imaginario social y cultural, sino las relaciones reales entre los sujetos y por tanto la vida cotidiana de las mujeres. La forma en que nos apelan los medios de comunicación hace necesario plantear una co-educación audiovisual que desmonte tales modelos, educando a los espectadores y haciéndoles conscientes de la posición que ocupan en el esquema de la comunicación como sujetos generizados (*genderized*), esto es, atravesados por la ideología, los discursos y las representaciones de género que aparecen en los medios audiovisuales, apelando a su capacidad crítica como lectores activos que pueden apropiarse y enfrentarse creativamente a los mensajes que les rodean.

El cine, especialmente en su vertiente narrativa, se ha constituido desde su nacimiento en una de las más influyentes tecnologías sociales. Sus características formas de interpelación espectacular y su habilidad para el despliegue del placer visual han despertado –desde hace algunas décadas– un interés creciente de la teoría de género por estudiar las formas en que la representación fílmica contribuye a la construcción de las

definiciones socio-culturales de los roles y estereotipos sexuales. En este sentido, en tanto la representación cinematográfica se encuentra directamente implicada en la producción y reproducción de los significados, se ha convertido en un lugar estratégico para el análisis crítico de las representaciones de la feminidad.

En el contexto de la filmología, los estudios de género se han centrado en el análisis de las representaciones culturales y los modos discursivos en que se construyen las identidades sexuales. Preocupados por el análisis crítico de las formas dominantes de representación, han permitido deshacer el espacio habitado por el espectador masculino, un espacio reducido al placer visual y a la perpetuación de los modelos sexistas y reconstruir un nuevo espacio para la reflexión en torno a las relaciones de género que aparecen en los textos (Colaizzi, 2007). Recientes estudios (Arranz, 2010; Cruz y Zecchi, 2004; Gámez, 2004) han destacado el papel del cine español como medio socializador en el que se van fraguando los discursos democráticos en torno al género, dejando paso a nuevas representaciones de la feminidad y la masculinidad y, con ellas, abriendo el camino para nuevas identificaciones espectatoriales que van dejando atrás los estereotipos así como las formas de la desigualdad de género.

Uno de los estereotipos más influyentes a lo largo de la historia del cine ha sido la figura del «ángel del hogar», la imagen de la mujer tradicional dedicada exclusivamente al cuidado doméstico de la familia. Cabe determinar si este modelo ha cambiado lo suficiente a raíz de la instauración democrática en España, y ver en qué medida los nuevos discursos sobre las mujeres se han visto representados en los textos fílmicos, cómo esos discursos ayudan a definir el proceso de democratización y contribuyen a la consolidación de una sociedad más igualitaria y justa, en términos de representación del género así como en términos de la participación activa de las mujeres (las directoras) en la construcción cultural de la feminidad.

Aldaraca (1993) sitúa a la figura del «ángel del hogar» en el siglo XIX, época donde fue ampliamente desarrollada en la cultura y la literatura de la Modernidad. Se trata de un modelo de feminidad burguesa que se definía por su entrega, su pureza, su dedicación a la familia y su gobierno en la casa. Esta figura, derivada de la ideología patriarcal decimonónica, promovía un modelo social determinado por una férrea y jerárquica división sexual, que fue retomado con fuerza durante los años de la dictadura franquista. El Régimen pretendía establecer una fuerte desigualdad legal, social y sexual entre los géneros, favoreciendo un modelo que relegaba a la mujer a la esfera privada, mientras que el hombre debía ocuparse de los asuntos de índole pública. El modelo masculino lo constituía el soldado español que luchaba por reconstruir la patria; el femenino era la mujer maternal dedicada al hogar y al cuidado de la familia (Nielfa Cristóbal, 2003). El hombre era el que tenía el

poder económico y legal en la familia patriarcal, y la mujer debía dedicarse al cuidado y la educación de los hijos. La mujer tenía la responsabilidad, en su rol de madre y esposa, de sostener el orden moral dentro del seno familiar aunque, más allá de eso, dependía económica y legalmente de su marido. Desde un discurso esencialista se defendía la inferioridad de la mujer respecto al hombre y el deber de ésta de circunscribirse al ámbito de la maternidad. La labor de educación llevada a cabo por la Sección Femenina de la Falange, dirigida por Pilar Primo de Rivera, se basaba en promover esta doctrina de sacrificio, disciplina y sumisión, características que definían al «ángel del hogar».

Encontramos múltiples ejemplos de la representación fílmica de tal estereotipo en el cine español, desde el franquismo hasta la democracia, representaciones que muestran cómo el modelo ha ido variando y evolucionando a raíz de la instauración democrática. Dos ejemplos significativos de esta evolución lo constituyen el melodrama de Luís Lucía, *De mujer a mujer* (1950) y la película de la directora Cecilia Bartolomé, ya en plena transición, *Vámonos, Bárbara* (1978). En ambos films se tematiza la femineidad doméstica, pero desde perspectivas opuestas. El primero se centra claramente en la representación del ideal de femineidad doméstica representado por la figura del «ángel del hogar». Es un melodrama que aparece traspasado por un discurso de exacerbación de la maternidad, de la entrega y del sacrificio femineino, cuyo exceso acaba plasmando sus fisuras (Guillamón, 2012). La película de Cecilia Bartolomé, por su parte, aborda el tema desde un punto de vista diferente. Plantea una crítica a la figura doméstica y a la familia burguesa tradicional, proponiendo el discurso sobre la emancipación de la mujer en la transición como liberación. El film celebra ese abandono de la figura del «ángel del hogar» estrechamente relacionado con el auge del movimiento femineino en España y el cambio sociológico que se estaba produciendo durante esos años (Guillamón y Belmonte, 2008).

Las películas de la transición y la democracia dan cuenta de la evolución y cambio de los discursos tradicionales de femineidad, explicitando cómo el proceso de democratización lleva aparejado el surgimiento de discursos emancipatorios y voces opuestas a los roles sexuales derivados de la época anterior. No obstante, la tensión relacionada con el progresivo acceso y participación de las mujeres en el ámbito público aparece en las representaciones cinematográficas a través de la actualización, redefinición u oposición al estereotipo del ángel del hogar. Los discursos acrílicos sobre el género que, en plena consolidación democrática, procuran desde el cine una redefinición o actualización del modelo siguen manteniendo la dicotomía y perpetuando modelos identitarios acordes con la ideología hegemónica. En contraste con los films dirigidos por mujeres, tanto de la transición como de la democracia, donde encontramos nuevas representaciones que

convergen con las problemáticas planteadas por el feminismo durante esta época: el cuestionamiento de la maternidad, la crítica a las categorías universales de género, la solidaridad entre las mujeres o la redefinición de las relaciones de género.

Este panorama demuestra que, a pesar de encontrarnos en plena consolidación democrática, aunque van introduciéndose nuevos modelos de género, todavía siguen manteniéndose los roles tradicionales (especialmente en películas comerciales), lo cual es motivo más que suficiente para plantear la necesidad de una co-educación audiovisual. En la medida en que el cine tiene la capacidad de construir identidades y de definir las relaciones de género en una sociedad, su función educativa es indudable. Por este motivo, resulta imprescindible una alfabetización fílmica comprometida y crítica, que enseñe a reflexionar sobre el carácter retórico de las imágenes, que proporcione las herramientas necesarias para comprender cómo funcionan y cómo nos seducen los mensajes que transmiten.

Del mismo modo, las imágenes televisivas más recientes, cuya ficción audiovisual es heredera directa del arte cinematográfico narrativo, mantienen en buena medida la representación de los estereotipos de género. Las series y programas de televisión, pese a su aparente modernidad, siguen siendo discursos que reproducen la desigualdad en la representación de lo femenino y lo masculino a través de la transmisión de estereotipos de género (Belmonte y Guillamón, 2008). Representaciones estereotipadas que actúan como modelos de desigualdad para la construcción de identidad de género de sus jóvenes espectadores, dado el poder como agente socializador y fuente de educación informal de la televisión. Un análisis crítico de los discursos televisivos para una coeducación audiovisual, que enseñara a reflexionar sobre el carácter construido y retórico de los productos mediáticos desde un enfoque de género, podría contribuir a luchar contra la desigualdad.

### **3. Análisis crítico: La representación de la feminidad en un imaginario postelevisivo**

En otoño de 2009 Antena 3 emite, en horario de *prime time*, un programa cuyo texto es sintomático de la cultura postelevisiva en España: *Curso del 63*. Un relato compuesto por seis episodios y un epílogo, y cuya estructura narrativa, pese a tratarse de un *reality show* o docudrama postelevisivo, puede encajar en el clásico<sup>1</sup> esquema de planteamiento-nudo-desenlace de la narración tradicional. La referencia a la postelevisión alude a una tercera fase que sucedería a las previas de paleotelevisión y neotelevisión planteadas por

<sup>1</sup> Los tres actos aristotélicos planteados ya en su *Poética*.

Eco (1986), que acentúa los cambios del texto televisivo iniciados en la neotelevisión, y la conecta con Internet y la digitalización.

El programa ofrece, bajo la etiqueta de *docu-reality*, la representación espectacularizada de una versión posmoderna de la escuela franquista de los años 60, a la que simula retroceder el grupo de jóvenes contemporáneos para mejorar su educación. La versión es posmoderna en dos sentidos: el temporal, al mirar al franquismo de los años 60 (pasado histórico) desde la posmodernidad del siglo XXI (presente contemporáneo), y el textual o cultural, al versionar lo histórico como simulacro sin referente desde el pastiche, el collage, la fragmentación y el *reality show* posttelevisivos.

*Curso del 63* construye un pseudoevento que no existe más allá del propio programa. Es un drama artificial provocado por el *reality* de encierro y su retroceso temporal e internamiento ficticios. Más que un *docu-reality* es una *contrived-reality* (tele-realidad artificialmente tramada) o una *docu-ficción* serial (narración ficticia que adopta recursos documentales). Hay serialización de la narración, algo común tanto en la ficción televisiva como en la *contrived reality tv*, pero se argumenta como finalidad la educación/transformación de los participantes, elemento del *coaching show* o *reality* de transformación, sustituyendo así la motivación de mero espectáculo por la de supuesta experiencia formativa.

Al ser el programa una mirada posttelevisiva y elíptica al pasado franquista, es preciso analizar la representación que hace de la segregación escolar de género en la época, contemplando también el uso, propiamente televisivo, que se hace de la espectacularización de los cuerpos, las relaciones y las identidades. Así podrá conectarse el papel de la educación y la escuela por un lado, y el de su representación mediática por otro, como tecnologías de género (De Lauretis, 2000).

El género del alumnado es muy relevante en el ficticio instituto San Severo, el internado del programa, porque el curso del 63 (representado) implica una reaccionaria segregación de género (menor que la real de la época pero ostensible) frente a la coeducación progresista más generalizada en la actualidad. El modelo de género que se representa en el programa se propone reproducir las condiciones ideológicas del franquismo, un modelo anclado en una visión conservadora, sexista y tradicional de los roles de género. Partiendo de la idea del género como una tecnología social podemos entender en qué medida el régimen supuso la construcción de toda una realidad fundamentada en la división sexual entre hombres y mujeres en función de su distinta naturaleza. El programa pretende reconstruir el modelo propugnado por el franquismo: la mujer dedicada al hogar y la vida privada (reproducción), el hombre al trabajo y la vida pública (la producción).

El relato plantea una segregación de los géneros, liderados a su vez por dos representantes del profesorado: el prefecto de los chicos (Don Luis) y la prefecta de las chicas (Doña Alicia). En el discurso de bienvenida el director se refiere abiertamente a estas dos figuras que representan la política de género sostenida por la estructura formal del centro, contraria a los principios co-educativos democráticos y partidaria de la educación diferenciada sexista, mostrada no sólo como versión de la educación franquista de los años 60 que se pretende simular, sino como una práctica escolar posible hoy en día y afín a lo que defienden actualmente las pedagogías reaccionarias neo-conservadoras.

Tras el discurso del director, la prefecta de las chicas, Doña Alicia, explicita el objetivo del programa, afirmando que la necesaria transformación de los participantes va a suponerles una evolución, un paso de la niñez a la adultez, pero además que en ese proceso su identidad de género va a tener un peso específico: «entran unos niños saldrán unos hombres y unas mujeres». En el contexto al que alude la prefecta, la transformación de los participantes supone un retroceso a los esquemas de género del franquismo, un modelo social patriarcal que se presenta como algo deseable, como la solución de las familias a los problemas de educación y disciplina de los participantes. El discurso de Doña Alicia introduce la retórica de la sexuación, con sus palabras la prefecta se erige como representante del discurso de género del programa, que es el que define y decide el significado de la feminidad y la masculinidad, nociones que se conciben como complementarias y al mismo tiempo excluyentes.

El programa se centra más en la cuestión de la imagen femenina<sup>2</sup> y, en relación con ella, la modificación del comportamiento juvenil. Si la redundancia de las situaciones en las que se procede a la transformación física de las chicas resulta tan relevante para la recreación pseudo-histórica que plantea el programa es precisamente por la centralidad que cobra en el franquismo la preocupación por controlar el cuerpo y la sexualidad femeninas: el régimen impuso un orden moral para el control del cuerpo femenino, para la limitación de la sexualidad femenina al ámbito del matrimonio (Nash, 1996). Como señala Roca i Girona (1996), la ideología patriarcal del régimen asociaba la feminidad con la naturaleza (en contraposición con la masculinidad, asociada a la cultura), convirtiendo lo femenino en un problema, en algo que la sociedad debe controlar, examinar, dirigir y domesticar. El discurso de género bajo el franquismo colocaba a las mujeres en el lugar de la reproducción, insistiendo en que su función social consistía en casarse y ser madres. La sexualidad femenina estaba circunscrita al ámbito del matrimonio, inculcando a las mujeres la necesidad de preservar su cuerpo y su sexualidad (tesoro que había de guardar para el matrimonio).

<sup>2</sup> Incluyendo su conexión diversa con los sujetos masculinos.

El modelo que el programa pretende imponer con la transformación de las participantes se cimenta en los valores de feminidad tradicional, valores relacionados con el modelo hegemónico de feminidad apocada y silenciosa propugnado bajo el franquismo. Este modelo fue ampliamente desarrollado durante la posguerra, pero su continuidad en los años sesenta, tal como ha planteado Di Febo (2003), no hace sino redundar en la capacidad del discurso franquista sobre el género para sobrevivir a lo largo del tiempo, para conseguir su perpetuación durante la etapa desarrollista en la que continúan los mismos discursos aunque en ocasiones disfrazados de una aparente pátina de modernidad (Bugallo, 2002).

Autoras como Martín Gaité (1987), Di Febo (2003) o Rodríguez López (2010) han descrito la importancia que este modelo de feminidad austera cobró en el discurso franquista (un discurso de género ampliamente defendido por la Sección Femenina de Falange): se trataba de ensalzar el modelo de mujer propugnado por el régimen frente a las modas extranjerizantes cuyo modelo negativo sería la Vamp, percibido como un ser esencialmente peligroso y sexual. El modelo femenino que se pretendía contrarrestar era el de la mujer consumista, un modelo que, como indica Rodríguez López, comenzó a instaurarse en la sociedad española durante los años previos a la dictadura y que fue literalmente desterrado y sustituido por el de una feminidad tradicional y apocada durante la dictadura.

La dictadura impuso símbolos que empezaron a ser los referentes que se debían seguir y con los que hombres y mujeres debían identificarse: la mujer debía ser virginal y austera (el vestir cristiano o la falta de maquillaje, por ejemplo, eran signos de su austeridad); el hombre debía ser soldado, guerrero, enérgico (cualidades bien marcadas en los héroes de los tebeos para chicos). Se trataba de desplegar, desde las distintas instituciones, entre las que la educativa cumple un papel primordial, un discurso de género cuya operatividad ideológica tuviera una concreta materialización en todos los ámbitos de la vida cotidiana, las formas de relacionarse con los demás o las maneras de vestir surgieron como espacios prioritarios para controlar el cuerpo femenino.

La transformación forzada de los protagonistas que plantea el programa articulando la retórica de la sexuación/maduración («entran unos niños saldrán unos hombres y unas mujeres»), en un simulacro de intervención pseudo-educativa que destaca su identidad de género, se pretende justificar por la necesidad de modificar sus malas costumbres. *Curso del 63* parece reaccionar contra la juventud y su mala educación, contra la superficialidad de unos jóvenes obsesionados por la imagen, el físico y la apariencia. Pero el programa relaciona claramente el culto a la belleza física (tanto en chicos como en chicas) con la hipotética feminización que la actual sociedad de consumo produce en los sujetos sociales. En el montaje de presentación de los jóvenes participantes se muestra esa preocupación por

la imagen corporal, por la belleza tanto en los chicos como en las chicas, por la ausencia de preocupaciones y la exaltación del hedonismo. En este inicio se identifica a los jóvenes con un sujeto posmoderno consumista, supuestamente feminizado, que aparece caracterizado por la búsqueda del ocio, del placer y del culto al cuerpo.

En la secuencia inicial de presentación del futuro alumnado, ambos géneros son representados repetidamente mirándose en espejos, pendientes de su propia imagen, pero el montaje nos muestra a las chicas peinándose y maquillándose como acto meramente estético, mientras en los chicos la observación de la apariencia se identifica además con la comprobación de la musculatura, asociada a la estética masculina pero también a la fuerza y el poder, una expresión del discurso sexista reaccionario sobre la producción masculina frente a la mera reproducción femenina. Posteriormente, en el forzado proceso de transformación que comienza con la uniformización de la imagen personal, se hacen evidentes por la puesta en escena las distintas reacciones de los dos grupos de alumnado, según su género, ante las situaciones que se plantean. El programa se detiene reiteradamente en la mostración del desmaquillaje (mayoritariamente) de las chicas, en los momentos más conflictivos (generalmente) para ellas del corte de pelo, y en toda la resistencia (principalmente) de las jóvenes a romper con su estética y adecuarse a la de los años sesenta.

El discurso sexista del programa sobre la estética personal se enfatiza a través de Doña Alicia, la prefecta de las chicas, y su actitud ante el maquillaje de éstas: «¿ustedes han venido aquí a estudiar o a buscar marido?» (la prefecta no parece concebir el maquillaje femenino más que como reclamo matrimonial). Esta puesta en escena del programa desmontando la estética del alumnado tras la uniformización generalizada se recrudece en su tono despectivo al referirse al maquillaje. Apunta con este ataque más virulento especialmente hacia el género femenino<sup>3</sup>, haciendo blanco en las chicas e incluyendo significativamente a Kevin Juan como único chico cuya aparente femineidad implica en este caso ir maquillado, por lo que deja de nuevo relativamente indemnes al resto de los chicos.

Desde un análisis de género observamos que el programa relaciona con ello reaccionariamente, tanto en el caso de chicos afeminados como de chicas femeninas, el culto a la belleza física y la superficialidad material con la feminización que supuestamente la actual sociedad de consumo produce en los sujetos. La importancia que el programa otorga a la puesta en escena de las reacciones femeninas en su proceso de transformación estética y disciplinaria resulta muy significativa. La excesiva redundancia en este tipo de situaciones abunda formalmente en la función del programa como espectáculo televisivo, en la necesaria

<sup>3</sup> El género femenino es el asociado mayoritaria y convencionalmente al uso cotidiano del maquillaje, aunque otros colectivos muy diversos entre sí también lo incorporen a su estética habitual, como hombres travestidos y algunos gais, parte de los sujetos transgénero, o independientemente del género los miembros de tribus urbanas juveniles como góticos, darks, visuals... entre otros.



articulación de un discurso que pivota sobre sí mismo, pero también temáticamente en la función ideológica de su pedagogía reaccionaria del género.

Como hemos indicado, el programa plantea la segregación de género, un modelo educativo que, marcado por una escolarización y un currículum diferenciados para el alumnado masculino y femenino, se mantuvo en la España de Franco hasta finales de los sesenta. Como subraya Viñao (2004), una de las primeras medidas que tomó el régimen franquista para establecer una educación diferenciada fue prohibir la co-educación, un modelo educativo que contradecía de lleno el discurso conservador, patriarcal y biologicista del régimen, el cual postulaba diferencias congénitas en las capacidades masculinas y femeninas. Los principales rasgos de este modelo educativo se mantuvieron durante las siguientes décadas. Fue en 1970 cuando empezaron los primeros cambios relevantes con la puesta en marcha de la Ley General de Educación que derogaba la obsoleta Ley Moyano de 1850 y regulaba la implantación de la educación mixta. Y ya con la reforma educativa socialista, a partir de la LOGSE de 1990, queda oficialmente planteada la defensa de la co-educación democrática.

En *Curso del 63* se alude desde el primer momento a la necesidad de instaurar un modelo segregado por género. El programa plantea que la juventud actual es problemática, que la juventud femenina (o afeminada) lo es especialmente por su propia feminidad: superficial y coqueta, y que la juventud masculina (heterosexual) lo es especialmente cuando hay juventud femenina cerca que le trastorna. Este planteamiento sexista del programa convergería con las actuales tendencias reaccionarias y neo-conservadoras que defienden la recuperación de la segregación por género en la escuela, con la excusa de mejorar el rendimiento escolar de ambos géneros y disminuir los conflictos o distracciones por su interacción, oponiéndose así a los logros de socialización conjunta e igualitaria defendidos por la co-educación democrática.

Este modelo segregado queda representado en el programa en la distribución de los jóvenes en dormitorios y aulas separadas, así como en la manera de plantear ciertos procedimientos disciplinarios. La primera noche en el internado, el jolgorio nocturno provoca que el supervisor saque consecutivamente al alumnado masculino y femenino de sus respectivos dormitorios, y los conduzca por separado a sendas aulas donde aplicar sus castigos. Resulta muy sintomático que se castigue de modo sexista a las chicas a limpiar y fregar un aula, y a los chicos en cambio a hacer flexiones y demás ejercicios físicos en otra. El castigo femenino toma como modelos estereotipados el ama de casa o la limpiadora, mientras que el masculino toma el deportista o el soldado, son castigos supuestamente educativos que pretenden ser, además de una pena, un ejercicio que desarrolle las cualidades valoradas por su modelo ideológico-pedagógico en cada sujeto, en el femenino: la servidumbre y en el masculino: la fuerza, un claro ejemplo de educación sexista y machista.

La primera clase del alumnado será la de gimnasia<sup>4</sup>, tanto los castigos del supervisor nocturno como los ejercicios de la clase de Educación física<sup>5</sup> van igualmente dirigidos a que el alumnado incorpore la disciplina, es decir, a disciplinar a los sujetos a través de sus cuerpos, para volverlos «cuerpos dóciles» (Foucault, 1990). Previamente a la clase de gimnasia, vemos al alumnado formado marcialmente en el patio frente al profesor Don Carl<sup>6</sup>, tras lo cual salen del centro desfilando y llegan al polideportivo. Resulta muy significativa, desde un enfoque de género, la diferente ubicación normativa respecto al cuerpo (la zona pública) de sus dos manos entrelazadas al desfilarse y formar, delante las chicas y detrás los chicos. En el quinto episodio se muestra como Doña Alicia explica la razón sexista de la diferencia: los chicos han de llevar las manos detrás del cuerpo porque «son valientes y no se cubren» (el arrojado de los soldados), mientras en contraste las chicas han de llevar ambas manos delante del cuerpo «protegiéndose» (la virtud de las doncellas).

Una vez llegan al campo de deportes, la diferenciación de género que hemos podido observar en la posición de las manos al desfilarse, se mantiene en la asignación de actividades, ya que mientras Don Carl manda a los chicos a dar diez vueltas al campo, corriendo y cantando el himno de San Severo, manda por otro lado a las chicas quedarse en el sitio y hacer movimientos gimnásticos. Los rótulos del programa lo narran así: «mientras los chicos practican atletismo... las chicas descubren la gimnasia sueca».

Don Carl (ex-militar, recordemos) se dirige a los chicos como «caballeros» y los envía a correr mientras cantan el himno, todo ello: el apelativo, la marcha a paso ligero, y el canto simultáneo, con claras resonancias marciales. Además los chicos parten con su misión (aunque sea bien cerca, a dar vueltas) mientras las chicas se quedan en el sitio, resultando las respectivas actividades físicas metáforas de las expectativas para hombres y mujeres en la ideología conservadora: el viaje, la guerra, la actividad pública masculina frente a la casa, la familia, la pasividad privada femenina. Don Carl, en consecuencia, se dirige a las chicas como «señoritas»<sup>7</sup> y les aclara que su actividad: «no es nada de musculación, sólo movimientos del cuerpo» (no se trata de desarrollar la fuerza sino la grácil feminidad), contrastando con la de los «caballeros», que además de correr, realizan ejercicios más duros como flexiones y abdominales (las cualidades más potentes como la fuerza y la velocidad reservadas para la enérgica masculinidad).

4 Este sería el apelativo tradicional durante el franquismo y aunque se cambió en 1961, con la Ley Elola-Olaso, por el más moderno de Educación física su contenido real, como en el programa, seguía siendo gimnástico, más disciplinario que educativo.

5 Educación Física sexista como veremos, que educa o disciplina los cuerpos según el género de los sujetos.

6 Un rótulo nos informa de que es entrenador personal y ex-militar, de nuevo la conexión escuela-ejército.

7 Con la misma edad y méritos, para Don Carl ellas son «señoritas» mientras ellos ya son «caballeros».

Este enfoque reaccionario y sexista de la Educación física (y de la educación en general) propuesto por el programa, entronca no sólo con el franquismo del 63, sino con el franquismo en general desde sus oscuros orígenes en la Guerra Civil. Finalizada la guerra, en 1940, el gobierno franquista dicta que el desarrollo de la actividad física juvenil se encargue a la Falange: la de los varones al Frente de Juventudes y la de las mujeres a la Sección Femenina. Comienza un negro periodo en el que la gimnasia se convierte en un instrumento ideológico al servicio del régimen franquista.

La emergencia observada desde el principio, en el relato de *Curso del 63*, de la ideología de género sexista como parte central de la ideología reaccionaria, alcanza mayor relevancia hacia el final de su narración, con su clímax (el impacto emocional para las chicas de la expulsión de los chicos) y desenlace (la graduación exclusivamente de las alumnas). El hecho sintomático de que la expulsión de todo el alumnado masculino -al final del quinto episodio- por su acto de gamberrismo colectivo con la inversión del cuadro del fundador del instituto, sea usada por el programa, paradójica y contradictoriamente, para radicalizar su segregación escolar de género y a la vez señalar al alumnado femenino como triunfadoras del programa.

Como señala –en el sexto y último capítulo del relato- la voz en *off* del director del centro: «de la noche a la mañana San Severo se ha convertido en un instituto exclusivamente femenino». Esta circunstancia motivada por la expulsión del alumnado masculino el episodio anterior, da pie al programa para insertar en este último un segmento del NO-DO, especialmente significativo porque incluye, aunque sin identificar la fuente, fragmentos del reportaje *La mujer en la universidad* (1966) de Josefina Molina, realizado para el noticiero (y con sus constricciones) por esta importante directora española, cuya presencia cabe destacar para una reflexión sobre la ideología y el género.

La autoría del reportaje de Josefina Molina sí es señalada por Paz (2012: 236) en su trabajo sobre la representación de la educación universitaria en el NO-DO, aunque esta profesora también afirma al respecto: «Pero los estereotipos machistas se mantienen, incluso en aquellas informaciones realizadas por mujeres, y aunque el material básico exhibido lo proporcionen las propias universitarias que son entrevistadas por NO-DO». Como ejemplos de discurso reaccionario y estereotipado extraídos del reportaje (e incluidos también en el episodio de *Curso del 63*), Paz (2012: 237) destaca la entrevista a la directora del Colegio Mayor Landirás (vestida de hábito religioso) sobre los criterios de selección de las chicas alojadas y la entrevista a una estudiante de arquitectura sobre la dificultad de su carrera.

Pero aunque, como plantea Paz (2012), el discurso propagandista, reaccionario y estereotipado del NO-DO, del franquismo y de sus instituciones, está ahí presente, afirmamos

desde aquí que también están presentes sus contradicciones (que no lo hacen menos reaccionario y machista, pero sí más agrietado). Contradicciones que presenta el discurso franquista sobre lo femenino en distintas versiones del mismo, como señala Zecchi (2002) en su análisis del discurso de la Sección Femenina en la revista *El ventanal*, y que también aparecen en el reportaje de Josefina Molina (texto realizado para el discurso franquista del NO-DO por una realizadora no franquista sino bajo el franquismo). Argumentamos que tales contradicciones se hacen visibles probablemente también por su constreñida (debido al marco institucional franquista del NO-DO) pero presente autoría (femenina/feminista).

Como señalaba Paz (2012: 237), la directora del Colegio Mayor decía respecto a la selección de las jóvenes: «Muchas veces nos equivocamos porque creemos que son chicas que no nos van a llevar la contraria», pero también añadía: «llamamos crítica destructiva a las chicas que no están de acuerdo con nosotras, con la autoridad, y piden razón de todo... y es fácil que las personas de valores, si tienen una psicología sana, las excluamos de nuestra selección», es decir, que el discurso y las prácticas reaccionarias sí están presentes -como afirmaba Paz- pero también la realización de Molina consigue hacer presentes contradicciones y autocríticas en el mismo discurso.

Y en la entrevista a una estudiante de arquitectura sobre la dificultad de su carrera, ésta efectivamente decía: «La misma dificultad para un chico que para una chica, pero como ellos tienen más capacidad de trabajo, pueden rendir más» (significativo desde el lenguaje audiovisual el zoom que acerca desde un plano general a uno medio la imagen de la joven mientras responde), lo cual comienza como planteamiento igualitario pero deriva en respuesta machista (contradicción en el discurso), y sobre las salidas laborales la estudiante después añade: «exactamente igual que para un hombre, trabajando en equipo, y aportando ideas respecto a distribución de interior de viviendas» (audiovisualmente significativo de nuevo el que sostenga el plano medio hasta que aparece la sonrisa cómplice y distendida de la joven), respuesta que como antes comienza a modo de (aún más fuerte) planteamiento igualitario pero va derivando también a una limitación sexista de la profesión en la mujer al espacio interior (de nuevo la contradicción en el discurso).

Luego, el discurso machista del franquismo sí está presente -como planteaba acertadamente Paz (2012)- pero también creemos que la realización de Josefina Molina -pese a las constricciones del NO-DO- consigue hacer presentes las contradicciones en el mismo discurso. Al fin y al cabo, aunque se tratara de un trabajo muy temprano y en condiciones muy limitadas (bajo el franquismo), cabe argumentar que la directora, miembro destacada de la trilogía pionera de realizadoras del cine español (Zecchi, 2004: 321), aportara algo de valor a su reportaje sobre *La mujer en la universidad*, cuando varios años después (ya en plena transición) su primer largometraje en ser ampliamente valorado por la crítica: *Función de noche*

(1981) supone una «reflexión sobre la subjetividad y la sexualidad femenina» y «una denuncia de la situación femenina» (Zecchi, 2004: 322), en un formato subversivo que hibrida ficción y realidad (cercano a lo docu-dramático en el mejor sentido que pueda tener tal expresión).

Aún así, los posibles méritos (aunque fueran limitados) del reportaje *La mujer en la universidad* (1966) de Josefina Molina, cabe atribuírselos a su directora, no al NO-DO que fue su contexto limitador durante el franquismo real, ni a *Curso del 63* como peculiar franquismo de ficción que incluye ahora en su inserto, aunque sin identificar la fuente o autoría, fragmentos del mismo. La acción del programa (motivada por la expulsión del alumnado masculino) se limita a insertar el segmento del NO-DO, y añadir al principio –antes del sonido original-, como nuevo discurso banalizado y despolitizado de su narrador extradiegético lo siguiente: «San Severo se ha quedado sin hombres, pero no pasa nada, en los años 60 ya nadie se sorprendía de que las mujeres estudiaran y los colegios mayores femeninos estaban a rebosar». A lo sumo, al discurso televisivo de franquismo-ficción de *Curso del 63* habría que reconocerle, como al del franquismo real, que por ser un discurso reaccionario pero contradictorio deje ver sus fisuras.

Señalemos ahora una última acción de resistencia colectiva de las chicas en el relato del programa, antes de su sujeción-subjetivación narrativa final como graduadas de San Severo. Tras la expulsión del alumnado masculino por invertir el cuadro del ficticio fundador de San Severo (otro acto subversivo de gran potencial simbólico pero banal y despolitizado en el texto/ contexto de *Curso del 63*), las alumnas, justo antes de su graduación, reciben emocionadas la visita de los chicos expulsados. Las jóvenes les cantan efusivas a sus excompañeros, ante las cámaras pero sin docentes presentes, la versión (alternativa) del himno que han preparado.

El tono lúdico-crítico de la letra resulta carnavalesco (Bajtín, 1987) en su momentánea subversión a través del humor y la risa del rígido orden establecido, y en la sustitución del discurso oficial del himno de San Severo por el discurso de las oprimidas. Destaca su única alusión personal a una figura de autoridad: Doña Alicia, la prefecta, la más significativa para ellas y objeto personificado de su crítica, y destaca también la consigna final de rebeldía e identidad: «Somos chicas del futuro, no nos vaciláis ninguno».

Por desgracia, pese a la carga de diversión y subversión que aporta este himno femenino alternativo, su potencial crítico queda reducido y vaciado por dos momentos (entre otros) posteriores del programa: primero la excesivamente efusiva y complaciente despedida de todas las chicas de su prefecta tras la graduación y antes de acabar el último episodio del relato, y después el montaje (completamente retórico-ideológico) por la enunciación del programa, justo antes de concluir el epílogo-resumen final, de las chicas aclamando a gritos: «¡San Severo! ¡San Severo! ».

Los vítores, que tan acriticamente cerraban por completo el programa, mostraban a las chicas todavía de uniforme y en un momento indeterminado de la historia, pero montado retóricamente para concluir el epílogo con un forzado y falso final feliz (los falsos finales felices son práctica habitual en los *realities* de transformación), intentando alcanzar la armonía final de un forzado *happy ending* como herencia del cine narrativo -el tesoro ideológico final según Burch (1987). La sensiblera despedida de su prefecta, en cambio, sí era claramente posterior en el desarrollo de los hechos al himno subversivo, y la suma de los dos elementos hacia el final del programa banaliza y vacía de contenido crítico la carnavalesca acción de las alumnas.

La representación de la graduación/sometimiento final de las chicas en San Severo tiene el sentido de legitimar ideológicamente el discurso reaccionario del centro, incluyendo su defensa de la segregación escolar de género -finalmente sí completada en el relato al expulsar a los chicos-, ya que la ficción narra que las chicas pese a sus banales resistencias iniciales acaban sometándose al régimen autoritario y obteniendo con él buenos resultados. El relato concluye así como una fantasía de género con mujeres jóvenes finalmente sumisas y obedientes a la autoridad.

A la vez, la expulsión final en masa del alumnado masculino es usada por el programa para justificar y radicalizar su segregación escolar de género, como señala la voz en *off* del director del centro: «de la noche a la mañana San Severo se ha convertido en un instituto exclusivamente femenino (...) pero la vida sigue y el programa académico debe cumplirse hasta el final». Ya no hay co-educación ni siquiera residual, pero no hay problema, la graduación de las chicas es la prueba (forzada) de ello.

De cualquier modo, tanto la sumisión de las chicas como la subversión de los chicos son ficticias: guionizadas y/o provocadas por el *casting*, encuadradas, montadas, producidas pos-televisivamente al fin y al cabo. Son representaciones de género puestas en pantalla como parte de un relato, y no muestras válidas de la conducta juvenil general, femenina ni masculina. Y por supuesto, ambas representaciones de género finales, tanto la sumisión/graduación de las chicas como la subversión/expulsión de los chicos, están igualmente despolitizadas, banalizadas y vaciadas de sentido político, por lo que resultan funcionales sin problemas para el espectáculo postelevisivo neo-liberal de consumo rápido y ligero, así como coherentes con los estereotipos femeninos y masculinos de una sostenida ideología de género patriarcal. Frente a discursos de género semejantes al de *Curso del 63* cabe contraponer entonces dos potentes recursos críticos: la co-educación audiovisual y la autoría de imágenes mediáticas-artísticas alternativas.

#### 4. Bibliografía

- AGUADED, José Ignacio (2012) «La competencia mediática, una acción educativa inaplazable», *Comunicar*. Nº 39, pp. 7-8.
- ALDARACA, Bridget (1993) *El ángel del hogar y la ideología de la domesticidad en España*, Madrid, Visor.
- AMBRÓS, Alba y BREU, Ramón (2011) *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación: la educación mediática*, Barcelona, Graò.
- ARRANZ, Fátima (dir.) (2010) *Cine y género en España*, Madrid, Cátedra.
- BAJTÍN, Mijail (1987) *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Madrid, Alianza.
- BELMONTE, Jorge (2012) «Una imagen (pos)televisiva de la educación franquista». En: Jean-Claude Seguin y Marie Hélène Soubeyroux (ed.): *Image et éducation*. Presses Universitaires De Saint-Etienne, Lyon.
- BELMONTE, Jorge y GUILLAMÓN, Silvia (2008) «Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV», *Comunicar*. Nº 31. pp. 115-120.
- BUGALLO, Ana (2002) «Y la mirada se hizo carne: mujer, nación y modernidad en las comedias cinematográficas de los años setenta». En: Raquel Medina, y Barbara Zecchi (eds.): *Sexualidad y escritura (1850-2000)*, Barcelona, Anthropos.
- BURCH, Noël (1987) *El tragaluz del infinito*, Madrid, Cátedra.
- COLAIZZI, Giulia (2007) *La pasión del significante. Teoría de género y cultura visual*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- CRUZ, Jacqueline y ZECCHI, Barbara (eds.) (2004) *La mujer en la España actual. ¿Evolución o involución?*, Barcelona, Icaria.
- DE LAURETIS, Teresa (2000) *Diferencias*, Madrid, horas y Horas.
- DI FEBO, Giulia (2003) «Nuevo Estado, nacionalcatolicismo y género». En: Gloria Nielfa Cristóbal (ed.): *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, Madrid, Editorial Complutense.
- DUSSEL, Inés y GUTIÉRREZ, Daniela (2006) *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial.
- ECO, Umberto (1986) *La estrategia de la ilusión*, Barcelona, Lumen.
- FOUCAULT, Michel (1990) *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.
- GÁMEZ, María José (2004) *Cinematografía. La madre en el cine y la literatura de la democracia*, Castellón, Universitat Jaume I.

- GUILLAMÓN, Silvia (2012) «La educación femenina a través de la imagen fílmica». En: Jean-Claude Seguin y Marie Hélène Soubeyrou (ed.): *Image et éducation*. Presses Universitaires De Saint-Etienne, Lyon.
- GUILLAMÓN, Silvia y BELMONTE, Jorge (2008) «Nuevas representaciones de la mujer en el cine de la transición española». En Ricardo Pérez-Amat García et al. (coord.): *Comunicación, identidad y género*, Madrid, Fragua.
- LUENGO LÓPEZ, Jordi y PALAU PELLICER, Paloma (2011) «Daguerreotips d'igualtat. Gènere i imatge fotogràfica com a recurs educatiu de ciutadania crítica», *Quaderns digitals. Revista de noves tecnologies i societat*. N° 69.
- MAESO RUBIO, Francisco (2008) «La TV y la educación en valores», en *Comunicar*, N° 31, pp. 417-421.
- MAESO RUBIO, Francisco y MARFIL CARMONA, Rafael (2011) «Artes Visuales y Educación Mediática. Posibilidades para una didáctica común». En Roberto Aparici et al. (coord.): *Educación Mediática y Competencia Digital*, Valladolid, E.U. de Magisterio (UVA).
- MARTÍN GAITE, Carmen (1987) *Usos amorosos de la postguerra española*, Barcelona, Anagrama.
- NASH, Mary (1996) «Pronatalismo y maternidad en la España franquista», en Gisela Bock y Pat Thane (eds.) *Maternidad y políticas de género*. Madrid: Cátedra.
- NIELFA CRISTOBAL, Gloria (ed.) (2003) *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, Madrid, Editorial Complutense.
- PALAU PELLICER, Paloma (2010) «Didáctica, investigación y recursos en la educación de las artes visuales, en el grado de maestro/a en educación infantil y el grado de maestro/a en educación primaria, en el marco del EEES», II Congrés Internacional de Didàctiques.
- PAZ, Antonia (2012) «Educación universitaria y franquismo: la visión del NO-DO» En: Jean-Claude Seguin y Marie Hélène Soubeyrou (ed.): *Image et éducation*. Presses Universitaires De Saint-Etienne, Lyon.
- REIA, Víctor (2012) «La alfabetización fílmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo». *Comunicar*. N° 39, pp. 81-90.
- ROCA I GIRONA, Jordi (1996) *De la pureza a la maternidad: la construcción del género femenino en la postguerra española*, Madrid, MEC.
- RODRÍGUEZ LOPEZ, Sofía (2010) «La Sección Femenina, la imagen del poder y el discurso de la diferencia», *Feminismo/s*. N° 16, 233-257.
- VIÑAO, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.



- ZECCHI, Barbara (2002) «Contradicciones del discurso femenino franquista (*El ventanal*)». En: Raquel Medina y Barbara Zecchi (eds.): *Sexualidad y escritura (1850-2000)*. Barcelona, Anthropos.
- ZECCHI, Barbara (2004) «Mujer y cine: Estudio panorámico de éxitos y paradojas». En Barbara Zecchi y Jacqueline Cruz (eds.): *La mujer en la España actual: ¿evolución o involución?*, Barcelona, Icaria.

Recibido el 28 de abril de 2014  
Aceptado el 18 de mayo de 2014  
BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 149-167



LA HISTORIOGRAFÍA COMO UNA ESTRUCTURA DE PODER.  
EL ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE OBRAS, ESTRATEGIAS Y REFLEXIONES  
COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA, PARA IMPARTIR LA HISTORIA DEL ARTE  
OCCIDENTAL, PROMOVRIENDO VALORES DE GÉNERO  
*HISTORIOGRAPHY AS A POWER STRUCTURE. THE CRITICAL ANALYSIS OF WORKS,  
STRATEGIES AND REFLECTIONS AS AN EDUCATIONAL TOOL TO TEACH THE HISTORY OF  
WESTERN ART AND PROMOTE GENDER VALUES*

Miriam García López  
*Universidad Complutense de Madrid*

RESUMEN

En el presente ensayo se delimitan diversas tácticas desarrolladas por el pensamiento androcéntrico al narrar la historia oficial del Arte Occidental. Las diferentes estrategias de ocultación en obras de autoría femenina, así como de sus valores, discursos y trayectorias permiten valorar los modelos de representación e instrucción de la propia *historia*, tal y como se viene impartiendo desde las instituciones en aulas y manuales. Este ensayo se apoya en la perspectiva feminista para abordar el análisis de obras relacionadas con el sexo femenino -tales como *Vagina Painting* de Shigeko Kubota; *Genital Panic* de Valie Export; *The Dinner Party* de Judy Chicago; *Interior Scroll* de Carolee Scheeman y *Untitled* de Zoe Leonard-, al mismo tiempo que se sirve de reflexiones, experiencias y sentires de artistas e historiadoras/es, convirtiendo este material en herramienta didáctica y educativa para impartir, desde otra perspectiva, la historia. De este modo la historia del arte occidental se modifica y actualiza, ya que también lo hacen los intereses y atenciones de la misma, facilitando así la inclusión de cuestiones de género en futuros estudios, pensamientos e investigaciones.

**Palabras clave:** historia del arte, feminismo, estrategias e inclusión.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to delimit various tactics developed by androcentric thinking in the construction of the official history of western art. The different concealment strategies in works by female artists, their values, discourses and pathways allow us to evaluate the strategies of representation

and instruction of *history* itself, as it has been taught in institutional classrooms and textbooks. This essay is based on the feminist perspective to address the analysis of works related to the female sex—such as *Vagina Painting* by Shigeo Kubota, *Genital Panic* by Valie Export, *The Dinner Party* by Judy Chicago, *Interior Scroll* by Carolee Scheeman and *Untitled* by Zoe Leonard—at the same time using reflections, experiences and feelings of artists and historians, turning this material into a teaching and educational tool to teach history from another perspective. Thus the history of western art, and its interests and attentions, are modified and updated, thereby facilitating the inclusion of gender issues in future studies, thoughts and research.

**Keywords:** Art history, feminism, strategies, inclusion.

SUMARIO. 1. Introducción 2. Análisis del marco histórico contextual de la Historia oficial del Arte Occidental 3. Shigeo Kubota y *Vagina Painting* 4. Valie Export y *Genital Panic* 5. Judith Chicago y *The Dinner Party* 6. Carolee Schneeman e *Interior Scroll* 7. Zoe Leonard y *Untitled* 8. Conclusiones. 9 Bibliografía

## 1. Introducción

El presente ensayo delimita diversas tácticas desarrolladas por el pensamiento androcéntrico al narrar la historia oficial del Arte Occidental, y plantea una revisión sobre las diferentes estrategias de ocultación en obras de autoría femenina, así como de sus valores, discursos y trayectorias. De este modo, se evidencia que la perspectiva común desde donde se narra la historia, por parte de las instituciones y manuales, no solo no es universal y objetiva, como suele declararse, sino que se convierte en una sólida historiografía que imposibilita pensamientos y discursos que originen y promuevan valores de género como la equidad, el equilibrio de valores en los conceptos o la empatía.

No debemos olvidar que la historiografía es precisamente el arte de escribir la historia. Pero, especificando un poco más, es el arte de escribir una historia concreta, puesto que es imposible un único modo de concebirla. Por su parte, un marco epistemológico nos permite considerar que no existe una realidad sino diversas apreciaciones sobre la misma, lo que provoca que las *historias* que la relatan, como si de cuentos se tratasen, puedan variar en función de las diferentes percepciones y sensibilidades de los sujetos que la vivan, narren o escriban. Asimismo, conviene recordar que todo sujeto está constituido por un plano individual y subjetivo, y por otro global y globalizador, que viene dado por el proceso de sociabilización que toda cultura conlleva. Por lo tanto, estos dos factores de la identidad -subjetividad e imaginario colectivo- estarán interconectados, retroalimentándose mutuamente en la configuración de los sujetos.

Sin embargo, al no tener en consideración este sesgo cultural, gran parte de historiadoras/es, profesoras/es, artistas, etc. siguen atribuyendo cierto carácter de universalidad y objetividad a la Historia oficial del Arte Occidental. Lo que origina, de manera tácita, que los intereses y atenciones de la historia actúen como indicadores que inducen a perpetuar lo aprehendido; sin posibilidad de interpelar tanto a la propia historia como a los factores mencionados. De este modo, la historia se transforma en historiografía al convertirse en una estructura o enclave cultural más desde donde producir implícitamente, la expansión de cuestiones sociopolíticas que consolidan los discursos hegemónicos de la cultura occidental.

## **2. Análisis del marco histórico contextual de la Historia oficial del Arte Occidental**

Revisando los orígenes de la historia oficial del Arte Occidental cabe sintetizar que durante el siglo XVII, la religión y los padres de la Iglesia dirigían la sociedad en base a estrictas normas de ética moral; en el XVIII se suma a esto la creencia y fe ciega de la ciencia y la medicina; y finalmente, los postulados filosóficos de Rousseau, Schopenhauer, Nietzsche, Lombroso, etc. consolidarán las bases para una sociedad de perspectiva androcéntrica donde todo giraba en torno a los derechos y necesidades del varón blanco, heterosexual y tradicional. Por su parte, las concepciones de esta sociedad conllevaban la articulación de un complejo sistema de binarismos enfrentados<sup>1</sup>, como lógica de un pensamiento que se organizaba jerarquizando, la cultura Occidental de la época, y que perdura hasta nuestros días.

Los paradigmas del pensamiento androcentrista proponen dualismos que crean disyuntivas dicotómicas por oposición y exclusión de unos conceptos sobre otros; lo que implica finalmente el enaltecimiento del primero y la represión del segundo, imposibilitando la concepción del mundo cognitivo desde una perspectiva tolerante e integradora. Así pues, el sistema falocéntrico plantea un rígido mapa de posibilidades que, en realidad, queda muy escaso para los ritmos y ciclos de la propia vida. Puesto que desde esta perspectiva, varón/mujer, razón/emoción, mente/cuerpo, cultura/naturaleza, humano/animal, norte/sur o público/privado no solo son pares contrapuestos donde los conceptos ubicados en primer lugar tienen una categoría social superior, sino que además, son asociados al mundo de lo masculino. Por tanto, lo asignado a los valores femeninos queda injustamente soterrado y despreciado.

<sup>1</sup> La ecologista, filósofa y ecofeminista, Val Plumwood, esclareció este pensamiento a lo largo de las numerosas publicaciones que desarrolló durante su vida.

La aceptación y asimilación de este tejido conceptual es el que generó que únicamente los varones fueran quienes disponían del tiempo y privilegio para poder desarrollar sus psiques investigando, aprendiendo y reflexionando; lo que acarreó que organizaran su realidad considerándose centro y protagonistas de la misma, creyendo al mismo tiempo que tal perspectiva no era subjetiva sino universal, bajo el sentimiento de que atañía a toda la condición occidental. Sin embargo, en detrimento, las mujeres soportaban imperativos culturales que las vinculaban directa y férreamente con la producción de sujetos, la crianza y las labores domésticas; por lo que no dispusieron de un panorama similar de privilegios y oportunidades como el de sus compañeros, para alcanzar el mismo grado de expectativas y ambiciones, produciendo que -no en su totalidad pero si en su mayoría-, las mujeres quedaran relegadas a la invisibilidad de los infravalorados espacios domésticos.

Asimismo, bajo el yugo de esta construcción cultural e ideológica, los artistas plasmaron sus creencias, obsesiones, intereses, miedos y reflexiones; y los historiadores relataron dicha línea del tiempo en función de los conservadores paradigmas del discurso dominante. Los aspectos mencionados facilitan las razones para comprender que la Historia del Arte Occidental esté plagada de representaciones de mujeres y hombres en muy determinados y determinantes contextos, que exista un claro desequilibrio acerca del origen de las autorías femeninas y masculinas artísticas, así como que no se extienda una perspectiva inclusiva o una diversidad discursiva que incorpore pensamientos, intuiciones y trayectorias de artistas que no encajaban, y no encajan en el presente, con el discurso dominante y heteronormativo.

Resulta fácil intuir los intereses e ideologías ocultas de dicho quehacer, ya que importunar y obstaculizar desde el ámbito social, político, científico, religioso o legislativo a las mujeres con talento de la Edad Media, Renacimiento, Barroco o Contemporáneo asegura claras ventajas para unos y desventajas para otras; que se materializa en artistas y obras femeninas invisibilizadas, que lo siguen estando o a las que se estigmatiza con el propósito de que no sirvan de ejemplo a generaciones venideras.

La lógica de dominación intelectual a la que me refiero la manifiesta con óptima desenvoltura la teórica Whitney Chadwick (1999), quien refiriéndose a las investigaciones de Michael Foucault, dice:

El análisis de Foucault de cómo se ejerce el poder, no mediante la coerción abierta, sino insertando la coerción en determinadas instituciones y discursos, así como las formas de conocimiento que producen, han puesto sobre el tapete muchas cuestiones acerca de la función de la cultura visual en cuanto práctica definidora y reguladora, y acerca del lugar de la mujer en ello. (Chadwick, 1999:13)

Y, posteriormente, concluye:

Nuestro lenguaje y nuestras expectativas sobre el arte han tendido a catalogar el arte producido por mujeres como de inferior calidad que el hecho por hombres, y por eso la obra de ellas suele alcanzar menor valor. Ello ha influido notablemente en nuestro conocimiento y comprensión de las aportaciones de las mujeres en los campos de la pintura y escultura. El número de mujeres artistas muy conocidas en su época, y de las cuales no existe hoy obra alguna, es un frustrante indicio de lo aleatorio de la atribución artística. (Chadwick, 1999:14)

Por su parte, la teórica española Bea Porqueres (1994), también reflexiona al respecto y manifiesta:

De vez en cuando, la Historia del arte rescata unos nombres; en algunas ocasiones, los entierra, aunque lo más frecuente es que una vez se entra en los libros de Historia se permanezca en ellos. Pero el inventario de artistas y obras que presenta la Historia del arte no corresponde, en absoluto, a la historia del arte. (Porqueres, 1994:13)

Con estas palabras, Bea Porqueres alude a la perspectiva androcentrista que centraliza la información y conocimientos, y estructura todo un pensamiento dominante que le permite, en primer lugar, erigirse en la mirada correcta y válida; y en segundo, calificar dicha mirada como imparcial y ecuaníme, ignorando la imposibilidad de esta pretensión. Ya que como se comentaba anteriormente, todo pensamiento y discurso conlleva un sesgo cultural, educacional, religioso, etc., que conforma la sique, subjetividad y prejuicios particulares de la persona que lo emite. De este modo Bea Porqueres plantea que las figuras célebres que aparecen en la Historia han sido propiciadas, rescatadas, impulsadas, apoyadas y discriminadas positivamente por el hecho de ser varones; lo que provoca que gran número de personas hayan sido discriminadas negativamente por la razón de no serlo. De nuevo las palabras de Bea Porqueres (1994) precisan:

Siempre han existido, como existen ahora, mujeres dedicadas a la creación artística. Dicho de otra forma, la historia del arte la han construido mujeres y hombres, artistas de sexo masculino y artistas de sexo femenino. Pero pocas mujeres constan en la Historia del arte; en los manuales de la disciplina, no más de una docena, aunque está documentada la existencia de millares de artistas. O sea que la Historia del arte presenta una visión parcial de la historia del arte; no tiene en cuenta a las mujeres como creadoras y, de esta forma, deja en la sombra la producción artística de un colectivo integrado por media humanidad. (Porqueres, 1994:14)

Pero Bea Porqueres va más allá al detectar y analizar las causas y consecuencias del pensamiento androcéntrico y sus diversas vías de actuación:

La visión androcéntrica distorsiona la información que nos da y los análisis que nos propone la Historia del arte: oculta el trabajo de las mujeres y reserva la denominación de arte para las obras hechas por hombres. Pero, al mismo tiempo, la Historia del arte va más lejos. A menudo desvaloriza, desprecia, ridiculiza, aquello que han hecho las mujeres y atribuye rasgos femeninos a las obras hechas por hombres que valora como de segunda categoría. Cuando sucede tal cosa, el androcentrismo está siendo reforzado por sexismo. (...) La crítica tiene en la actualidad un papel destacado en la configuración del gusto a la vez que orienta, en buena medida, el mercado del arte. La aceptación crítica y comercial de una obra artística está condicionada por muchos factores; el sexo de quien la ha realizado es uno de estos factores. (Porqueres, 1994:14)

De este modo, la teórica consolida que dicha mirada androcéntrica está implantada en toda sique que no preste atención a cuestiones de sexo o género. Por lo que las personas que narran los acontecimientos de la Historia, tales como críticas/cos, comisarias/os, historiadoras/es, prensa, jurados de concursos, etc. tienen la responsabilidad de detectar el desequilibrio de oportunidades que se produce en el ámbito artístico. Pero dado que están instruidas en la propia lógica androcéntrica, no lo detectan o no lo consideran importante. Provocando así un mapa reduccionista de una realidad diversa y heterogénea a partes iguales. Por eso, la Historia oficial del Arte Occidental evade incluir los diversos discursos posibles que se aglutinan en una sociedad, y persigue dar cabida únicamente al discurso hegemónico dominante evitando los subversivos, perdiendo de esta manera, la oportunidad de abrazar la heterogeneidad como arma que enriquece la condición humana.

A continuación se propone un análisis crítico sobre obras, estrategias y reflexiones como herramienta didáctica para revertir el impacto que conlleva el historiar el Arte Occidental desde la perspectiva común o androcéntrica. Para ello me serviré de experiencias y sentires de las propias autoras de las obras que se abordan. Finalmente, este material será la clave didáctica y educativa que permite re-versionar la historia, para fomentar el viraje en el rumbo de la cultura occidental, y sus concepciones y resultados. Así, se modifican y actualizan los intereses y atenciones que se prestan a la misma, ajustándolos a las necesidades del presente, y facilitando de este modo la inclusión de cuestiones de género en futuros estudios, pensamientos e investigaciones.

Por último, cabe señalar que las obras que a continuación se revisarán suelen ser directamente obviadas por la Historia oficial del Arte Occidental, por las diversas razones que transversalmente ya han sido mencionadas: los valores, el discurso y la autoría que los aborda, son de índole femenina.



### 3. Shigeo Kubota y *Vagina Painting* (1965)

La artista multidisciplinar Shigeo Kubota -a quién introdujo en el panorama artístico occidental su amiga y compañera Yoko Ono- presentó en el *Perpetual Fluxus Festival*, de Nueva York, la que sería una obra polémica y desconcertante hasta el día de hoy: *Vagina Painting*. Que consistió en un sencillo y rotundo performance en el que la artista introdujo un pincel en su sexo y pintó sobre un soporte previamente extendido. Su propia sangre menstrual hizo las veces de pintura.

Por su parte, la historiadora de arte Kristine Stiles, describe el performance:

Kubota colocó un papel en el suelo y poniéndose en cuclillas comenzó a pintar desplazándose sobre el papel con una brocha con pintura roja para producir una imagen gestual elocuente que exageraba los atributos sexuales femeninos y las funciones corporales y redefinía el action painting según los códigos de anatomía femenina. Kubota interpretó *Vagina Painting* exactamente un año después de llegar a Nueva York. La referencia directa al ciclo menstrual parece comparar el continuo de procreación/creación que se aloja en el interior de la mujer con los ciclos temporales de cambio y evolución que experimentó la artista en su arte y en su vida cuando se trasladó de Japón a los Estados Unidos. (Aliaga, 2007:206)

Por su parte, Pilar Aumente Rivas también estudia esta obra y añade:

Para la época esta metáfora asociada a la pintura de acción era un reto y una provocación. Hacía público algo que se había mantenido como privado desde siempre, algo que incluso había sido considerado tabú para el hombre. El tema de la menstruación femenina, más que cualquier otro aspecto de los relacionados con los productos del cuerpo, había sido ocultado históricamente como si no tuviera lugar y habitualmente se aludía a ello con circunloquios y frases poético-sugerentes que sustituyeran la realidad que no quería ser visualizada.<sup>2</sup>

Mediante este impúdico y obsceno gesto para la crítica y sociedad, Shigeo Kubota advertía sobre la violencia simbólica que significa no visibilizar la menstruación femenina ni conferirla de las connotaciones reales que implica. Al mismo tiempo, respondía a los artistas masculinos que habían proyectado reiteradamente y hasta la saciedad, la premisa del exclusivo potencial masculino en la creación.

---

<sup>2</sup> Enlace en línea: [www.arteyciudad.com/arte2o/documentos/invespilar.htm](http://www.arteyciudad.com/arte2o/documentos/invespilar.htm)

Así, Pilar Aumente continúa reflexionando «En la performance, Kubota asociaba el acto creativo-artístico con la capacidad de las mujeres para crear vida, pero lo hacía a través de la visibilidad de su indicador biológico. Una alusión tan cruda y directa rompía moldes en lo artístico, pero también en lo social.»<sup>3</sup>

Desde 1940 se había desarrollado, con gran ímpetu, el Expresionismo Abstracto<sup>4</sup>, una corriente de creación artística considerada por sus practicantes como únicamente masculina. Este movimiento artístico fue producido, promocionado y difundido



Shigeko Kubota/*Vagina Painting*

con un claro propósito de aceptación social: que se invisibilizasen las disconformidades sobre la discriminación de género existente en muchas prácticas artísticas occidentales y que se invalidara a las artistas femeninas que lo estaban denunciando. En realidad, se trataba de declarar canónicas y legítimas las prácticas artísticas que omitían tales cuestiones, tratando de dejar al margen la reflexión sobre cualquier sistema de dominación y opresión. Simultáneamente se revalorizaba la idea del *varón*, como poder viril incuestionable, y de la mujer, cuyo máximo cometido seguía aferrado a ser la perfecta madre y esposa. Y de paso, se revocaba a multitud de artistas femeninas que centraban su labor artística en luchar por la igualdad de derechos y deberes.

El artista que encarnó el concepto de *genio*, de creador individual con potestad infinita para considerar todo lo que le rodeaba -incluidas personas y animales-, como meros medios, trámites u objetos para su creación, fue Jackson Pollock; creador compulsivo, enérgico y obsesivo que producía una pintura informe, caótica, chirriante y chorreante a partes iguales. Fue pionero en voltear el soporte pictórico colocándose encima del mismo, como metodología de una práctica artística que venía a representar, de tal forma, la posesión del hombre sobre la obra, el espacio y el arte. La publicidad y difusión de tal movimiento y de sí mismo como representante, originó que Jackson Pollock

<sup>3</sup> Enlace en línea: [www.arteyciudad.com/arte2o/documentos/invespilar.htm](http://www.arteyciudad.com/arte2o/documentos/invespilar.htm)

<sup>4</sup> Muchas personas teóricas como Juan Vicente Aliaga o Peggy Phelan apuntan a que este movimiento fue directamente financiado por la CIA en el contexto de la Guerra Fría.

se percibiera como una eminencia artística, con equiparable trascendencia a la obra final. Además, Pollock pintaba utilizando sangre y semen junto con pigmentos, bajo la creencia y manifestación de que así se hacía verdaderamente un buen arte.

En respuesta a la glorificación artística y existencial de la eyaculación de Pollock, Kubota ideó *Vagina Painting*, como mecanismo deliberadamente femenino y creativo. Y al mismo tiempo, manifestaba su disconformidad con la mentalidad patriarcal burguesa que rinde culto a la voluntad individual, la expresión subjetiva, la decisión viril y emancipada, y respondía a partir de la pintura menstrual, mostrando su rechazo histórico a quienes de manera inmanente sitúan a la artista como musa pasiva, obstaculizando su trayectoria como artista. Así, teóricos como Juan Vicente Aliaga, reflexionan «Con esta acción, Kubota recupera a la mujer como fuente de su propia inspiración artística, como sexo capaz de infundir a la vez vida real y forma representacional.» (Aliaga, 2007; 206)

Los contenidos y reflexiones de esta obra parecen no agotarse, ya que, por otro lado, Shigeko Kubota parodiaba también el uso y abuso de mujeres desnudas en prácticas artísticas del momento, haciendo en este caso una clara alusión a los happening que realizaba Yves Klein, a fines de los años 50 y principios de los 60, en los que utilizaba cuerpos femeninos a modo de pinceles humanos<sup>5</sup>.

Es preciso finalizar el análisis de esta obra con una imprescindible reflexión de Gisela Ecker:

La sangre menstrual, las imágenes clitoricas, el lenguaje del cuerpo femenino y del embarazo se utilizan para hacer intervenir aspectos de la sexualidad femenina que están ausentes incluso reprimidos en el arte masculino, sin embargo, esta iconografía del cuerpo no se despliega en el sentido de 'como son las mujeres' sino que la emplean mujeres artistas que tienen una conciencia política de la diferencia sexual del arte. (...) Los críticos todavía consiguen ofrecer explicaciones en las que la mujer sigue apareciendo como un espectáculo y en esencia, en vez de reconocer la función de esas acciones como un proceso y una construcción artificial. (Ecker, 1986:13)

Las palabras de Gisela Ecker clarifican el dominio masculino en el ámbito artístico y el desarrollo de la perspectiva androcéntrica, acostumbrada a escoger temáticas, disciplinas, perspectivas, obras, artistas, etc. Dicha selección relega a un segundo término, lo que no considera de interés primordial, y esto es, cualquier propuesta que no sitúe al varón como centro universal del ámbito artístico.

<sup>5</sup> Charlet, Nicolas (2000): *Ives Klein*, París, Adan Biro, p. 170.

#### 4. Valie Export y *Genital Panic* (1969)

La artista austriaca, que actualmente se autodenomina terrorista visual, realizó una irónica pieza traducida en multitud de publicaciones como *Acciones del pantalón: Pánico genital*. Valie Export realizó esta mordaz acción, ansiosa por contrarrestar la empresa artística dominada por varones que estaba teniendo lugar con el Accionismo Vienés; movimiento del que en un principio, fue integrante. Más tarde al percibir y expresar la perpetuación de la dominación masculina sobre los cuerpos femeninos que se manejaban -en un movimiento que además surgía precisamente de la opresión debido a las estructuras de poder-, lo abandonó ante la falta de coherencia.

La artista entró en un cine X de Múnich, ataviada con una camisa negra, el pelo revuelto, una ametralladora y unos pantalones cortados en forma de triángulo por las entrepiernas, que dejaban su sexo al descubierto. Se dirigió a los asistentes y les gritó que ella era una mujer real, a diferencia de como acostumbraban a verla en la pantalla; y que poseía un sexo femenino real en disposición, para que los asistentes pudieran usarlo. Valie Export pretendía desafiar al público situándolos como voyeurs, pero devolviéndoles la mirada, y con ello, su persona y subjetividad. La finalidad de la artista no era otra que subvertir la cómoda situación de los asistentes e instarles a reflexionar y analizar sus propios miedos, fobias y paradigmas dominadores; pero de este modo, los espectadores no solo no accedieron a participar sino que desalojaron la sala despavoridos. En 1981, en declaraciones a una entrevista con Ruth Askey, la propia Valie Export confesaba:



Valie Export/*Genital Panic*.

Pasé de fila en fila, lentamente, mirándoles a la cara. No me movía de modo sensual. Cuando avanzaba de fila, la metralleta que llevaba colgada del hombro apuntaba a la cabeza de las personas sentadas en la fila anterior. Tenía miedo y no tenía ni idea de qué podían hacer. A medida que iba descendiendo por la platea, las personas que ocupaban las filas anteriores se levantaban y salían del cine. Fuera del contexto de la película, les resultaba totalmente distinto establecer una conexión con ese símbolo erótico.<sup>6</sup>

En ese mismo año la artista declaraba a la *Tate Collection*: «Yo quería ser también provocadora, y para provocar, la agresión era parte de mi intención... trataba de cambiar la forma de ver y pensar de la gente.»<sup>7</sup>

La obra no necesita de un desmesurado ejercicio relacional y deja claro que por medio de esta acción, Valie Export tomaba consciencia de su sexo, al tiempo que se pensaba como mujer artista. Asimismo evidenciaba la carga conceptual que envuelve a la identidad y sexualidad femenina, así como los mitos y leyendas que sostienen que las cualidades y necesidades de las mismas sean consideradas tabú en una sociedad de raíz patriarcal. La artista mostraba su sexo con benevolencia y sin tapujos, huyendo de la mitificación lo mostraba como sexo real que acompaña a su cuerpo e identidad. Esta misma acción la versionaría, a su modo, su amiga y también artista Marina Abramovic en el año 2005.

### 5. Judith Chicago y *The Dinner Party* (1974)

Judith Chicago, quien a principios de la década creara junto con Miriam Shapiro el programa feminista de Womanhouse, en la CalArt de California, realizó una de las obras más representativas de la década de los setenta, que se mantiene vigente a día de hoy.



Judith Chicago/*The dinner party*.

<sup>6</sup> Enlace en línea: <http://entornoartistico.blogspot.com.es/2010/10/valie-export-genital-panic.html>

<sup>7</sup> Enlace en línea: <http://entornoartistico.blogspot.com.es/2010/10/valie-export-genital-panic.html>

*The Dinner Party* consiste en una instalación formada por un triángulo equilátero de tres largas mesas, símbolo de la igualdad. Estas mesas están divididas en 39 espacios, donde había todo lo necesario para cenar; a su vez cada mesa podía acomodar a 13 comensales. Con el número 13, la artista aludía tanto a los varones presentes según los Evangelios en *La última cena*, como al número de brujas, sacerdotisas y chamanas que integraban las comunidades medievales, y que fueron calcinadas por la Inquisición. Las/los visitantes comerían en platos diseñados<sup>8</sup> para la ocasión con una forma abstracta que sugería el sexo femenino, y cada plato se posaba sobre un pequeño mantel individual tejido, cosido y bordado, que aludía a la figura femenina a la que se pretendía homenajear. Se trataba de figuras históricas como la reina egipcia Hatshepsut, la escritora Christine de Pizan<sup>9</sup>, la emperatriz bizantina Teodora o mujeres mitológicas como las diosas Ishtar, Artemisa e Isis. Sus nombres aparecían cuidadosamente bordados en la parte frontal del mantel de la mesa. Al lado, un cáliz acompañaba la decorada vajilla. Finalmente, el suelo del espacio central que originaba la disposición en triángulo de las mesas, estaba formado por pequeñas baldosas blancas donde la artista -que denominó a este espacio *The Heritage Floor* - inscribió con letras doradas 999 nombres de figuras femeninas, que habían cooperado en la historia de la humanidad y no habían sido visibilizadas, siendo por tanto, no reconocidas.

La propia artista comentaba al respecto:

Las mujeres representadas en la mesa de *The Dinner Party* son personajes históricos o mitológicos. Las escogí por sus obras reales y/o sus poderes legendarios. He situado a estas mujeres juntas- invitándolas a cenar, es decir, a conversar- para que nos sea posible escuchar aquello que tienen que decirnos y para que podamos contemplar la amplitud y la belleza de nuestra herencia, una herencia que, todavía hoy, no hemos tenido ocasión de conocer. (Porqueres, 1994:29)

Por su parte, Bea Porqueres, reflexiona:

Cada mujer es ella misma; a través de ella, sin embargo, se pueden ver las vidas de miles de mujeres, algunas famosas, otras anónimas, pero todas ellas luchando, al igual que lucharon las mujeres presentes en la mesa, para obtener algún sentido de la propia valía a lo largo de 5000 años de una civilización dominada por los hombres. Las imágenes que se representan en los platos no son literales sino una mezcla de hechos históricos, fuentes iconográficas, significados simbólicos e imaginación. (Porqueres, 1994:29)

<sup>8</sup> Las formas de los platos provenían directamente de la propuesta de *Iconología vaginal* que habían gestado en *Womanhouse*; a partir de la cual creían que se evocaba de manera consciente o inconsciente, lo orgánico, la curva y lo circular como metáfora de la vulva y, por ende, con el cuerpo femenino en sí.

<sup>9</sup> Dentro de la teoría feminista se considera que la novela escrita por Christine de Pizan *Le Livre de la Cite des Dames*, originó el nacimiento de la teoría crítica feminista.

La artista perseguía provocar debate sobre la relación de dominación patriarcal e institucionalización de dicha opresión presente a lo largo de la Historia oficial de Occidente; al tiempo que rescataba los nombres y trayectoria de todas aquellas que habiéndose rebelado contra la lógica androcéntrica, permanecían en el anonimato o desconocimiento público.

Por otro lado, Judith Chicago recurría al trabajo del bordado como discurso subversivo; puesto que este nunca ha sido considerado por las bellas artes como una disciplina más; al parecer, por ser de ámbito femenino. Así, en este caso, su uso servía de exposición y le confería el carácter de sagrado. El cáliz acompañante de cada plato rememoraba el elemento venerable, que simbolizaba a la Diosa, como deidad suprema que al igual que las figuras femeninas ya mencionadas, había sido suplantada o representada por un único Dios, que específicamente, solo los varones son su encarnación terrenal. De ese modo, la artista introducía este discurso, al tiempo que la sangre de cada copa sugería ser la menstrual, en sustitución de la de Cristo. La propia artista manifestaba su intención al decir: «Es un intento de reinterpretar *La última cena* desde el punto de vista de las personas que han preparado siempre la comida.»<sup>10</sup> Desde 1979, que *The Dinner Party* fue expuesta con gran éxito en el *San Francisco Museum of Art*, se convirtió en una de las obras más emblemáticas y polémicas del feminismo contemporáneo. Bea Porqueres (1994), reflexiona sobre esto:

Se trata de una obra monumental en la cual se conjugan la pintura, la escultura, la cerámica y el bordado. Para su realización, la artista llevó a cabo un largo trabajo de investigación sobre mujeres del pasado de quienes se hubiese subvalorado. Así, Judy Chicago añadió al trabajo plástico la investigación histórica y la intencionalidad política.<sup>11</sup>

Todavía hoy se vierten críticas sobre esta obra sin considerar que fue ideada y expuesta en 1979, suponiendo una ruptura y atrevimiento desmedido por parte de Judith Chicago, que sabía que se enfrentaba a críticas muy feroces que mirarían con lupa cada una de sus decisiones. Por su parte, la confección y elaboración de *The Dinner Party*, duró aproximadamente cinco años e implicó el trabajo de más de cuatrocientas mujeres. Por lo que este es un dato que también debe incorporarse al análisis de la obra, ya que la decisión por parte de Judith Chicago incorporaba que la propuesta fuese, en realidad, una tarea de organización colectiva; rehusando el modelo implantado por la sociedad patriarcal de artista, donde el mérito es individualista y el artista un *genio*. Sin embargo, con la propuesta organizativa de Chicago, se rememoraba a las brujas, sabias, sacerdotisas y chamanas que convivieron antaño en aquelarres; acompañándose unas a otras al compartir conocimientos, sabidurías, vivencias y experiencias.

<sup>10</sup> Enlace en línea: <http://filosofiadelarte.com/2011/06/dinner-party-1973.html>

<sup>11</sup> *Ibidem*

## 6. Carolee Schneeman e *Interior Scroll* (1975)

Carolee Schneeman es una muy interesante artista multidisciplinar, que en sus inicios comenzó con el dibujo y la pintura, y más tarde experimentó con el movimiento fluxus, performance, happening, fotografía, video instalación etc. El tema nuclear en torno al cual gira su obra es el cuerpo en todos sus aspectos, pero la artista trabaja principalmente, por encontrar tanto innovadoras formas de expresión artística como nuevos discursos que se alejen de la tradición falocéntrica con la que se aborda el cuerpo femenino; y de modo simultáneo, trata de deconstruir los tabúes que hacen del sexo femenino un fetiche u objeto para el deleite de la mirada masculina.

En esta investigación, en concreto, nos centraremos en *Interior Scroll*, performance<sup>12</sup> que realizó en 1975, donde la artista se presentó ante el público, cubierta solo por una sábana; y leyó fragmentos de un libro que, previamente explicó, ella misma había escrito. El libro se titulaba *Cezanne. Ella era una gran pintora*. A continuación prescindió de la sábana y comenzó a pintar su cuerpo y rostro con barro. Con lo que aludía directamente a diosas de culturas ancestrales. Y al mismo tiempo que hacía poses de modelo artística, continuó leyendo fragmentos del libro hasta que lo soltó de su mano. Por último comenzó a extraer un rollo de papel de su sexo, a modo de pergamino, y prosiguió leyendo textos de clara vertiente feminista. Estos textos sugerían un *espacio vulvar*, un concepto que obras anteriores ya había comenzado a desarrollar.

Uno de los fragmentos leídos consistía en las críticas emitidas por un cineasta estructuralista que lamentaba que la obra de Schneemann estuviera colmada de «cosas personales, persistencia de sentimientos, (...) diario de indulgencias.»<sup>13</sup> Por su parte, la artista confesaba:

Me dijo que podría hacer lo mismo que él, tomar un proceso claro, seguir sus implicaciones más estrictas, establecer intelectualmente un sistema de permutaciones, establecer su marco visual... y me achacó: eres incapaz de apreciar el sistema de retícula, los procedimientos numéricos racionales el teorema de Pitágoras... Dijo que podemos ser amigos igualmente aunque yo no fuera artista, y de igual manera le dije yo, si no podemos ser artistas igualmente no podemos ser amigos igualmente...<sup>14</sup> Me dijo que había vivido con una "orfebrera" y le pregunté: ¿y eso nos convierte a ti y a mí en cineastas? ¡Oh no! me dijo; nosotros te consideramos a ti, una bailarina.<sup>15</sup>

12 La artista interpretó esta obra por primera vez en una exposición de pintura y performances titulada *Woman here and now*.

13 Enlace en línea: [http://entornoartistico.blogspot.com.es/2010\\_10\\_01\\_archive.html](http://entornoartistico.blogspot.com.es/2010_10_01_archive.html)

14 En la traducción al castellano la interpretación sería: "Dijo que podemos ser amigos igualmente aunque yo no fuera artista, y de igual manera le dije yo, si no podemos ser amigos en términos de igualdad, no podemos ser amigos."

15 Enlace en línea: [http://entornoartistico.blogspot.com.es/2010\\_10\\_01\\_archive.html](http://entornoartistico.blogspot.com.es/2010_10_01_archive.html)



Con este comentario y acotando la palabra “orfebrera” la artista indica un comportamiento y actitud cotidiana y actual, que consiste en minusvalorar o desprestigiar la tarea realizada por una artista femenina. O lo que es lo mismo, la tarea se ensalza y venera solo si ha sido producida por un artista masculino; si es realizada por una artista femenina la tarea o el resultado suele ser rebajada de categoría o rango. Ocurre esto mismo cuando para este cineasta, las propuestas de Carolee Schneemann la sitúan, desde una perspectiva peyorativa, como bailarina<sup>16</sup> en vez de artista.

Por su parte, la teórica Mithu M. Sanyal (2012), aporta ciertas reflexiones que la propia artista escribió, y recuerda:

Llevé la serie de fotografías (la documentación de *Eye Body*) a Alan Solomon, que iba a ser el próximo director del Museo Judío y a organizar allí las cosas más salvajes, y recuerdo que dijo: Si quieres pintar, pinta. Pero si lo que quieres es andar desnuda, entonces no perteneces al mundo del arte. (Sanyal, 2012: 165)



Carolee Scheeman/*Interior Scroll*.

La agresiva e hipócrita respuesta que recibió Carolee Schneeman fue compartida por el fundador del grupo Fluxus, George Maciunas, quién sancionó a la artista con la expulsión del *Arte Stud Club*, por lo que Carolee Schneeman contestaba entonces: «como si yo me hubiera exhibido desnuda delante de trescientas personas porque quería que me follaran» (Lippard, 1976: 126)

---

<sup>16</sup> Se está aludiendo a la performance de Schneeman que reflexionaba sobre la conexión de formas serpenteantes como atributos de las diosas de culturas ancestrales.

Ante tal desequilibrio en cuanto a los parámetros de crítica sobre una obra, metodología, trayectoria o dispositivo artístico, la teórica y comisaria Lucy Lippard reflexionaba:

Los hombres pueden utilizar a mujeres bellas y eróticas como objetos o superficies neutrales, pero cuando las mujeres utilizan sus propios rostros o sus cuerpos son acusadas automáticamente de narcisismo. (...) Como las mujeres son percibidas como objetos sexuales se supone que cualquier mujer que exhiba su cuerpo desnudo lo hace solo porque piensa que es hermosa. (Sanyal, 2012: 166).

Con este razonamiento Lucy Lippard planteaba el hecho de que el cuerpo femenino ha sido reiteradamente designado por el artista masculino, y para ello, el desnudo se ha concebido como algo imprescindible. Sin embargo, cuando son las artistas las que lo utilizan, como soporte para su autodesignación o autorretrato, los discursos que el pensamiento androcentrista articula son bien distintos. De nuevo la investigadora Mitchu M. Sanyal (2012), reflexiona al respecto:

De todas maneras, en la década de 1960 sus trabajos eran escasamente valorados. Allí donde eran reseñados y no se los rechazaba por considerárselos obscenos, la atención se centraba en la belleza de la artista, en su cuerpo curvilíneo y en sus implicaciones sexuales. Significativamente, los mismos críticos que únicamente se referían a la persona de la artista y a su biografía rechazaban el contenido de su trabajo por ser demasiado narcisista y autobiográfico. (Sanyal, 2012: 166).

Por su parte, la teórica Whitney Chadwick (1999), comenta en relación a las críticas sobre obras y factores personales de creadoras femeninas:

Muchas artistas, han sido animadas por sus profesores a desvincular la práctica artística de su experiencia vital como mujeres y su conciencia de sí mismas a fin de alcanzar el éxito profesional, tomaron dolorosa conciencia de las contradicciones entre identidad artística y personal. (Chadwick, 1999:324)

Para finalizar este análisis cabe mencionar que la crítica y público del momento no entendieron la línea discursiva que proponía la artista, lo que ocasionó que Carolee Schneemann renunciara por muchos años a seguir investigando esa vía; sintiéndose obligada a centrarse, al contrario que sus compañeros creadores masculinos, en hallar y construir nuevas estrategias que le permitieran expresar lo que necesitaba sin apoyarse en su cuerpo real. Finalmente la indignación obligó a la artista ha replantearse una nueva metodología de actuación en la que evitara alimentar la perspectiva machista que la objetualizaba.

## 7. Zoe Leonard y *Untitled* (1992)

La obra de Zoe Leonard abarca desde la fotografía conceptual, hasta el realismo instrumentalizado y el activismo específicamente de género; y antes de realizar la instalación que aquí se comenta, su trabajo estaba centrado casi en su totalidad, al activismo del grupo lésbico *Fuerce Pussy*, que luchaba por la toma de consciencia a favor de las personas con el virus VIH y de los colectivos lésbicos y gay, que tanto rechazaba la política y moral de Estados Unidos.

Centrándonos en la instalación que a esta investigación interesa, realizada por la artista dentro del *Festival de Kassel*, en Alemania, Zoe Leonard retiró los retratos de *varones* y pinturas de paisajes de los siglos XVIII y XIX, que pertenecían a la colección permanente de la galería *Neue Galerie*. En su lugar colocó 19 fotografías en las que sustituía pinturas realizadas por artistas masculinos, que representaban a damas de alta clase que posaban con actitudes solícitas o retraídas, por tomas fotográficas que mostraban en primeros planos diferentes sexos femeninos. Este cambio evidenciaba que Zoe Leonard apostaba por la existencia de un sexo implícito en las mujeres de las pinturas, que a través de su reconstrucción de la sala, se convertía totalmente en algo presente y explícito. Las confesiones de la artista lo dejan claro:

Quando fui por primera vez a Kassel, la Neue Galerie no era uno de los sitios que me ofrecían, pero algo me cautivó e incomodó con sus pinturas. (...) Deseaba dejar mi persona en la galería. Y a una fuerte presencia femenina, direccionar mujeres como artistas, como objetos de arte (modelos), como espectadoras del arte. Las pinturas parecían un único monólogo, todas yendo en una misma dirección. Pretendía inyectar mi punto de vista, hacer de eso una conversación.<sup>17</sup>



Zoe Leonard/*Untitled*.

<sup>17</sup> Enlace en línea: <http://www.enfocarte.com/2.13/entrevista.html>

La artista declaraba así, que las mujeres tienen un sexo que siempre deben ocultar o solo mostrarlo en base a convencionalismos sociales de los que han estado vetadas en su construcción. Al mismo tiempo, expresaba su total rechazo a considerar al sexo femenino como idéntico e impuro, de ahí que las fotografías propuestas fueran distintas, ofreciendo una amplia diversidad. Por último, mediante esta instalación se empatizaba con mujeres de doscientos años atrás que tenían sexo, deseos, múltiples fantasías, diferentes sexualidades, se masturbaban, reprimían y/o disfrutaban. La artista, de este modo, instituye o abole miradas, ya que reniega de la mirada aprehendida masculina, para sustituirla por la propia. Tras la realización de la instalación Zoe Leonard, reflexionaba:

Una vez que se montaron las imágenes, la galería entera pareció cambiar. El lazo entre las fotos y las pinturas fue asombroso. (...) Para mí, existen lazos visuales primarios entre las mujeres. (...) Las mujeres y su sexo. Esto es lo que estaba ausente en las pinturas... No puedo controlar el voyeurismo masculino. Lo único que puedo hacer es señalarlo. Tan solo pude confiar en mis instintos. Por supuesto estaba asustada, y me sentí un poco a la defensiva y avergonzada mientras duró la instalación.<sup>18</sup>

Así, Zoe Leonard señalaba la constante contradicción existente en la cultura occidental, que obliga a las artistas femeninas a no considerarse poseedoras del sexo femenino y, sin embargo, tenerlo; a no sentirse señaladas o discriminadas por sexo o género cuando, sin embargo, lo están sufriendo y percibiendo; a no atender a estadísticas e índices del éxito femenino y masculino en el ámbito artístico cuando el desequilibrio es inaceptable, etc. Todo ello sin tener en cuenta que el propio sistema y lógica de pensamiento occidental se apoya, radicalmente, en una base de determinismo biológico con afán separatista, que dilata o contrae sus discursos según le convenga.

## 8. Conclusiones

En este ensayo se han propuesto algunos aspectos que, de ser aplicados transversalmente a la hora de producir la historiografía, la dirección de la Historia del Arte Occidental permuta al hacerlo las perspectivas y expectativas desde donde se emite y recibe. También, mediante lo propuesto se fomenta el análisis crítico e interpelación necesaria que debe existir entre la Historia del Arte Occidental y la/el estudiante, la/el investigador/a, la/el profesora/r, etc. Asimismo, se demuestra que abordar la Historia del Arte Occidental desde una perspectiva de género que recurra e implemente reflexiones, experiencias y sentires de las propias artistas e historiadoras/es que la trasladan a la opinión pública, convierte dicho material en herramienta didáctica y educativa a la hora de impartirla. Finalmente, la Historia, la memoria colectiva de la cultura occidental, y la realidad en la que vivimos se modifican y actualizan al estar interconectadas.

<sup>18</sup> Enlace en línea: <http://www.enfocarte.com/2.13/entrevista.html>

## 9. Bibliografía

- ALIAGA, Juan Vicente (2007) *Orden fálico: androcentrismo y violencia de género en las prácticas artísticas del siglo XX*. Madrid: Akal, D.L.
- BORNAY Erika (2004) *Las hijas de Lilith*, Madrid, Cátedra.
- CHADWICK, Whitnet (1999) *Mujer, Arte y sociedad*. Barcelona, Destino.
- CHARLET, Nicolas (2000) *Ives Klein*, París, Adan Biro.
- ECKER, Gisela (1986) *Estética feminista*. Barcelona, Icaria.
- LIPPARD, Lucy (1976) *From The Center: Feminist Essays on Women's Art*. Nueva York, Dutton.
- POEQUERES, Bea (1994) *Reconstruir una tradición: las artistas en el mundo occidental*. Madrid, Horas y horas.
- SANYAL, Mithu M (2012) *Vulva. La revelación del sexo invisible*. Barcelona, Anagrama.

## Webgrafía

- [www.arteyciudad.com/arte2o/documentos/invespilar.htm](http://www.arteyciudad.com/arte2o/documentos/invespilar.htm) [Consultado el 3 de Marzo de 2014]
- [entornoartistico.blogspot.com.es/2010/10/valie-export-genital-panic.html](http://entornoartistico.blogspot.com.es/2010/10/valie-export-genital-panic.html) [Consultado el 3 de Marzo de 2014]
- [filosofiadelarte.com/2011/06/dinner-party-1973.html](http://filosofiadelarte.com/2011/06/dinner-party-1973.html) [Consultado el 3 de Marzo de 2014]
- [entornoartistico.blogspot.com.es/2010\\_10\\_01\\_archive.html](http://entornoartistico.blogspot.com.es/2010_10_01_archive.html) [Consultado el 3 de Marzo de 2014]
- [www.enfocarte.com/2.13/entrevista.html](http://www.enfocarte.com/2.13/entrevista.html) [Consultado el 3 de Marzo de 2014]

Recibido el 24 de abril de 2014  
 Aceptado el 4 de mayo de 2014  
 BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 169-187]



EULALIA GERONA DE CABANES PINTORA.  
MUJERES EN EL ACADEMICISMO ILUSTRADO EN ESPAÑA

*EULALIA GERONA DE CABANES. PAINTER.*

*WOMEN IN THE ENLIGHTENED ACADEMY IN SPAIN*

Mariángeles Pérez-Martín  
*Universitat de València*

RESUMEN

Desde su fundación en 1768 la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia admitió mujeres artistas entre sus miembros nombrándolas académicas, a pesar de que el acceso a la educación artística oficial les fue vedado. Quizá su filiación aristocrática les valió el nombramiento en unas instituciones que buscaban un mayor prestigio social. Eulalia Gerona supone un caso singular por sus relaciones con varias de las academias. Desde 1802 fue Académica de Mérito de San Carlos de Valencia en la clase de Pintura. En 1803 presentó en Barcelona una obra para la Exposición abierta por la Junta de Comercio. Obtuvo el título de individuo de Mérito en 1819 en la Academia de Nobles Artes de San Fernando con una pintura que había expuesto en Madrid el año anterior. Sus obras, como las de tantos otros artistas, se perdieron o se encuentran entre los anónimos de museos y colecciones privadas.

**Palabras clave:** Académicas de Mérito, Siglo XVIII, Real Academia Bellas Artes San Carlos de Valencia, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, José Mariano de Cabanes.

ABSTRACT

From its foundation in 1768, the San Carlos Royal Academy of Fine Arts admitted women artists as members, referring to them as them academicians, despite their being denied access to official art education. Perhaps aristocratic descent was valued in their nomination to some institutions that were looking for greater social prestige. The case of Eulalia Gerona is singular in that she had relationships with several of the academies. In 1802 she was made Academic of Merit in the Painting class at San Carlos of Valencia. In 1803 she presented a work in Barcelona for the Exhibition opened by the *Junta de Comercio*. She was awarded the title of Merit in 1819 in the San Fernando Fine Arts Academy for a painting she had exhibited in Madrid the previous year. Her works, like those of so many other artists, were lost or are found in the 'anonymous' sections in museums and private collections.

**Keywords:** female academicians, eighteenth century, San Carlos Royal Academy of Fine Arts, San Fernando Royal Academy of Fine Arts, José Mariano de Cabanes.

## SUMARIO

1. Introducción. 2. Admisión académica. 3. Datos biográficos y vínculos familiares. 4. Bibliografía.

### 1. Introducción

En 1964, Carmen Pérez Neu publicaba en España su *Galería universal de pintoras* que iniciaba con la siguiente reflexión:

Siempre ha llamado mi atención la poca popularidad alcanzada por las mujeres que han sido famosas en el campo de la pintura. Y al hablar así me refiero, naturalmente, a lo que pudiéramos llamar «público en general», pues ya sé que el erudito o crítico de arte las conoce perfectamente. Es muy frecuente oír decir: ¿por qué las mujeres han brillado tan poco en las actividades artísticas? Y, sin embargo, nada menos cierto que esto. Muchas, muchísimas, ha habido que han conseguido brillar con luz propia en el mundo del arte, a pesar de haber desarrollado su actividad en un medio social adverso [...] En resumen, en todas las épocas y en todas las tendencias artísticas siempre ha habido una destacada representación femenina. (Pérez Neu, 1964: 13)

Era este un texto doblemente insólito en esa época ya que era una mujer quien lo escribía. Hasta ese momento el único intento de estudio de la mujer artista en España había sido el de Parada y Santín, *Las pintoras españolas. Boceto histórico-biográfico y artístico* (1902). Más recientemente Estrella de Diego, referente en la investigación de las mujeres pintoras con su tesis doctoral (1986) y su libro *La mujer y la pintura del XIX español. Cuatrocientas olvidadas y algunas más* (1987), deja patente el cometido marginal asignado por la historia del arte a las mujeres artistas, sometidas a las tradiciones que les negaban el acceso a la educación y a la vida pública.

Sin embargo, a pesar de no tener acceso a la educación oficial, en el siglo XVIII y buena parte del XIX algunas mujeres tuvieron un reconocimiento público al ser nombradas académicas. En Madrid, la Academia de Bellas Artes de San Fernando otorgó a más de treinta mujeres ese título. Lo mismo sucedió en otras instituciones como la valenciana de San Carlos, la de San Luis en Zaragoza o la de Cádiz, todas ellas acogieron desde sus inicios a mujeres artistas entre sus miembros. Si bien muchas de ellas lo fueron por su condición social o linaje, algunas gozaron entre sus contemporáneos de cierto prestigio como artistas, y otras tantas participaron de la vida académica probablemente en mayor medida de lo que los documentos reflejan.



El papel de la mujer en el academicismo artístico ilustrado en España ha sido estudiado por Therese Ann Smith en su texto *The Emerging Female Citizen. Gender and Enlightenment in Spain* (2006), aunque se centra en la madrileña de San Fernando cita otras academias. Posteriormente, el trabajo de Laura Triviño (2010) aborda el caso gaditano detallando las biografías artísticas de cuatro pintoras. En el ámbito artístico valenciano lo publicado sobre mujeres académicas son dos textos de Elena López Palomares (1995, 2002) en los que analiza esa participación femenina a partir de documentación de archivo, pero sin indagar en sus personalidades ya que se trata de dos artículos. La historiografía tradicional apenas las ha citado, como tantos otros artistas menores han quedado en el olvido y sus obras están desaparecidas o son uno de los numerosos anónimos de museos y colecciones privadas.

Pero como indica Mónica Bolufer, al reflexionar sobre la educación y el reconocimiento público de las mujeres cultivadas en la Valencia del siglo XVIII –en su artículo «Desde la Periferia. Mujeres de la Ilustración en Province» (2009)–, aunque no era infrecuente que las mujeres de cierta clase social recibieran alguna preparación artística, su admisión oficial en las academias sí fue una novedad. En la valenciana Academia de Bellas Artes de San Carlos fueron treinta y siete las mujeres admitidas desde el 14 de agosto de 1773 cuando Micaela Ferrer fue nombrada Académica Supernumeraria, hasta el 2 de enero de 1841, fecha en la que obtuvo el título de Académica de Mérito la pintora Josefa García. Tras la reforma de los estatutos en 1849 ya no se registran más nombramientos, desde entonces las mujeres buscaron ese reconocimiento en otros ámbitos como las exposiciones públicas. (López, 2002: 101)

Por lo que conocemos a través de los registros, su vinculación con la Academia de San Carlos se limitaba a la presentación de un escrito adjuntando una obra para su valoración, que en caso favorable era correspondido por la junta con la expedición del título. Ninguna de ellas estudió en las aulas, ni tuvo ningún cargo oficial, ni participó en las juntas académicas, tan solo un diploma oficial reconocía su mérito artístico. Para su incorporación a las aulas las mujeres habrían de esperar hasta el nuevo siglo: al año 1903. Aun siendo así, no podemos dejar de lado el hecho de que todas ellas para obtener ese nombramiento, fuera cual fuera su condición social, tuvieron que presentar obras para ser juzgadas por los académicos. Algunas lo hicieron en repetidas ocasiones hasta lograrlo, otras, siendo Supernumerarias, se ejercitaron durante años para prosperar y conseguir un mayor prestigio como Académicas de Mérito. En contra de lo que habitualmente señala la historiografía, estos títulos eran exactamente los mismos que los otorgados a los varones –Académicos de Mérito de San Carlos fueron Vicente López o Francisco de Goya entre otros–, aunque ellas fueran consideradas aparte. En cualquier caso, está por investigar cómo se formaron estas

mujeres, cómo se refieren ellas mismas a sus trabajos y qué vínculos familiares tenían con los socios «para apreciar el verdadero significado de estas admisiones, sus peculiaridades y límites». (Bolufer, 2009: 84)

De las treinta y siete mujeres citadas la información publicada en historias del arte, manuales y diccionarios pictóricos podría ser compilada en apenas unas pocas hojas<sup>1</sup>. Los datos que incluyen las recientes recopilaciones de mujeres artistas se limitan a citar las tres o cuatro líneas que los biógrafos decimonónicos recogieron de algunas de ellas. Y los análisis citados sobre el papel de estas artistas en las academias se basan en esos escasos datos biográficos para sus valoraciones. Tras esas necesarias primeras aproximaciones desde una perspectiva de género, deben ser completados los registros. Singularizarlas nos ayudará a comprender cuál fue la valoración artística de la que gozaron, pero también a dibujar mejor el panorama en el que se forjaron unas instituciones fundamentales para el desarrollo de la educación artística y para la formación del gusto de la época.

## 2. Admisión académica

Eulalia Gerona fue nombrada académica de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia en la Junta Ordinaria celebrada el 22 de julio de 1802. Según recoge el acta, la pintora, «señora ilustre, natural y vecina de la ciudad de Barcelona»<sup>2</sup>, presentaba un memorial acompañando un cuadro al pastel con su marco dorado y cristal que representaba una *Joven de medio cuerpo poniéndose una corona de laurel* copia de «otra que tiene en su gabinete su Señora Madre», con el fin de ser recibida en la institución. El presidente dejaba constancia de que era obra de su mano y a la vista de la misma, «con general aclamación», era creada Académica de Mérito en la clase de Pintura. Posteriormente, en el acta de la Junta Ordinaria del 5 de septiembre de ese mismo año, el secretario daba cuenta de la carta que remitía la artista «dando expresivas gracias por haberla agraciado con el título de Académica»<sup>3</sup>. Ambos escritos<sup>4</sup> –conservados en el

1 Una excepción son las dos páginas del artículo de L. R. de la S. (1917): «Doña Dolores Caruana y Berard», *Archivo de Arte Valenciano*, n° 3, fasc. 2, pp. 108-109. Sobre siete de estas académicas versaba el Trabajo Fin de Máster *Ilustres e ilustradas. Mujeres pintoras [1768-1812] en la Academia de San Carlos de Valencia*, que leí el 9 de julio de 2013 en la Universitat de València, inédito. Asimismo, se hallan pendientes de publicación en las actas de dos congresos mis comunicaciones sobre las académicas Micaela Ferrer y Engracia de las Casas.

2 ARCHIVO DE LA REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE SAN CARLOS DE VALENCIA [En adelante ARASC]. *Libro de Actas de la Academia de San Carlos 1801-1812*. Junta Ordinaria en 22 de Julio de 1802, s/p; y ARASC. *Libro de Individuos desde su creación, 1768-1847*, p. 138 b°. Académicos de mérito. 37. Doña Eulalia Gerona.

3 ARASC. Libro de Actas de la Academia de San Carlos 1801-1812. Junta Ordinaria 5 de Septiembre de 1802.

4 ARASC. *Legajo 65,2-113 y Legajo 68A, 6-116*. Ambos aparecían citados en: (López, 1995).

archivo de la Academia de San Carlos– muestran el lenguaje propio y el talante que se esperaba de una dama de la época. La joven en su carta de presentación, que adjuntaba a la obra, se dirige a los académicos de la Junta en esos términos:

Dña. Eulalia de Gerona con todo el respeto expone a V. S. que habiendo desde sus primeros años cultivado las artes por disposición de sus Señores Padres, se ha hallado en estado de poder borrar un Quadro de Pastel, que *sin mérito alguno* se atreve a presentar a esa Real Academia con la noble ambición de adquirir, si puede, el honor de Académica en los términos que su benignidad quiere bien concedérselo: Gracia que espera tan solo del generoso proceder de V.S. Barcelona y Julio 6 de 1802. Eulalia Gerona<sup>5</sup>.

La mujer culta no debía mostrarse satisfecha de su saber, sino que debía ocultarlo bajo el velo de la [falsa] modestia según recomendaban los textos pedagógicos ilustrados. Su instrucción se limitaría a adquirir los conocimientos necesarios para desempeñar un buen papel en la vida social, sin buscar la notoriedad, «podía ser instruida hasta cierto punto, pero no se le toleraría el orgullo de ser y mostrarse como *sabia*». (Bolufer, 1998: 148) En esa misma línea agradecía al presidente el nombramiento:

Muy Iltre. Señor / Yo he deseado con tanto ardor el honor; que acabo de recibir de V.S. y mis solicitudes se lo han manifestado tanto, que no puede V.S. dudar que yo no le considere como una cosa, que llenando todos mis deseos, me quita enteramente el arbitrio [sic] de desear otra. En efecto, Señores, hasta donde podría extenderse mi ambición sino quedaba con esto enteramente satisfecha? Acordarme un lugar entre V.S.S., es dármele entre una Ilustre Compañía de Profesores de las nobles Artes, lo que es para mí de tanta gloria y considero de tan gran precio, que si la benignidad, con que essa Real Academia ha recibido mi quadro por una parte me hace creer que no desapruera los ambiciosos sentimientos que me induxeron a solicitar la plaza de Académica; por otra no espero jamás poder hacerme digna de ella. Con todo, Señores, si el honor que V.S.S. me han hecho passa mucho más allá de *mi corto mérito*, estén seguros de que no podía recaer en persona alguna, que lo recibiese con sentimientos más respetuosos y llenos de reconocimiento que su Servidora que / B.L.M. de V.S. / Eulalia Gerona. / Barcelona 17 de Agosto de 1802. / Real Academia de S. Carlos de Valencia<sup>6</sup>.

Así pues, atribuye el mérito a la benignidad de los académicos que halagan su obra sin merecerlo, pero afirma que no puede recaer en nadie que lo reciba con mayor reconocimiento. Bajo los remilgos propios de una señorita ilustrada en su carta deja entrever el orgullo de una mujer que ambiciona el reconocimiento a su quehacer y se sabe distinguida

<sup>5</sup> ARASC. Legajo 65,2-113.

<sup>6</sup> ARASC. Legajo 68A,6-116.

con un título que poseen insignes artistas de la época. Su cuadro, que aparecía descrito escuetamente como «una Cabeza pintada a pastel con cristal y marco dorado» con el número 89 en el *Inventario*<sup>7</sup>, actualmente no se encuentra identificado entre las obras conservadas en la colección de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos que custodia el Museo de Bellas Artes de Valencia, por lo que no podemos juzgar la calidad de ejecución de su pintura al pastel ni la destreza en la reproducción del original que poseía su madre<sup>8</sup>.

Lo que sí conocemos es su interés por mostrar públicamente sus obras, prueba de ello es su participación en 1803 en el Premio de Honor en el que se exhibieron «algunas obras trabajadas por personas aficionadas al ejercicio de las Nobles Artes». Organizada por la Escuela Gratuita de las Nobles Artes de la Real Academia de Bellas Artes de Sant Jordi, bajo la dirección de la Junta de Comercio de Cataluña, la Exposición se celebró en la Casa de la *Llotja* de Barcelona tras la entrega de premios generales y anuales a los alumnos de la escuela en Junta General del 27 de diciembre de 1803. En las actas los académicos consideraban que:

Entre las muchas ventajas, que resultan del establecimiento de la Escuela gratuita de Diseño no es la menos principal la de extender la afición al ejercicio de las bellas Artes entre las personas de la clase noble. [...] Con esta mira la Junta en la distribución pública de premios generales, que hizo en 1797, acordó que se pusiesen de manifiesto algunas obras de aficionados a las bellas artes que se juzgaron dignas de esta distinción y que se hiciese en las Actas de la Escuela mención honorífica de sus autores: y en continuación de esta idea [...] se han expuesto al Público en las salas de la Academia todas las que se han reconocido de un mérito particular; cuyos autores y obras son como se sigue:

[...] La Señora Doña Eulalia de Girona: un quadro al pastel de una *Virgen con el niño*, de proporción natural. (RABASJ, 1803)

Lejos de ser considerado un demérito la condición de pintor o «pintora de afición» de las personas de clase noble era reconocida por la institución de enseñanza como una muestra de decoro y nobleza. Una ocupación en la que adquirirían el buen gusto que servía para ilustrar a los artistas que los nobles aficionados contrataban, consiguiendo así la perfección a las obras. Lo que pone de manifiesto la importancia que la participación de

<sup>7</sup> ARASC. *Inventario general de las pinturas, flores pintadas y dibujadas, modelos y vaciados. Dibujos de todas clases y diseños de arquitectura, 1797.*

<sup>8</sup> En la colección de dibujos de la Academia de San Carlos, que custodia el Museo de Bellas Artes de Valencia, se conserva un *Retrato de mujer* con el n.º de registro 9422, descrito como un dibujo a sanguina con el n.º 953 en el *Catálogo de*: (Espinós, 1984: 296, t. III). Sin embargo, como en la época en la que Eulalia Gerona ingresó en la Academia de San Carlos no se usaba el término sanguina es posible que lo describieran como un pastel. La imagen muestra una joven que con el brazo ligeramente alzado sostiene una corona vegetal en su mano, por lo que es factible que fuera interpretada como una joven poniéndose una corona de laurel.

estas personas ilustres en la vida académica tuvo en el auge de estas instituciones y en la formación del gusto de la época.

Eulalia Gerona no cesó en su empeño por obtener prestigio y reconocimiento público y unos años después, presentó una *Imagen de la Virgen con el Niño* al pastel en la Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid con la fue nombrada Académica de Mérito<sup>9</sup> en la Junta Ordinaria del 19 de septiembre de 1819. Una obra que no podemos juzgar pues tampoco se conserva en la colección del Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, pero que hasta 1829 estaba en la Biblioteca, sala duodécima, con el número 28 del *Catálogo*<sup>10</sup>. Aunque Boix –y tras él los biógrafos del XIX y la historiografía más reciente– señaló que fue la obra expuesta en Barcelona en 1803 la que posteriormente presentó en Madrid (1877: 36), por lo que reflejan los documentos de archivo en la Academia de San Fernando no podemos confirmarlo. Ambas obras aparecen tituladas como *Virgen con el Niño* y están ejecutadas al pastel, pero su descripción tan genérica y habitual en la época no permite afirmar que se trate de la misma obra. El cuadro fue entregado junto a un escrito fechado en Madrid el 14 de noviembre de 1818 y firmado por F. X. Cabanes, Brigadier de los Reales Ejércitos de Reales Guardias de Infantería «En virtud de encargo / Por mi hermana política la Sra. Dña. Eulalia Gerona de Cabanes»<sup>11</sup>.

La carta nos informa de que el cuadro pintado al pastel, copia de «un original de Viladamar»<sup>12</sup>, había sido exhibido en la última Exposición de la Real Academia de San Fernando<sup>13</sup>. Ese cuadro fue devuelto a la Academia «con notabilísimo atraso dimanado de las ocurrencias de estos tiempos» por F.X. Cabanes, que se lo había llevado para poner un marco nuevo<sup>14</sup>. Fue seguramente debido a esa demora por lo que no le otorgaron el título en 1818. El 30 de agosto de 1819 insistía en su argumento: «aficionada desde su infancia al estudio de las nobles Artes» había «procurado cultivar el del Dibujo y la pintura» siendo nombrada individuo de mérito de la Real Academia de San Carlos de Valencia. Su progreso artístico lo «comprueba el cuadro que tiene el honor de presentar» y por ello suplica ser

9 ARCHIVO REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE SAN FERNANDO [En adelante RABASF]. *Legajo 88/3*. En: (Navarrete, 1999: 106 – nota 341).

10 RABASF. *Catálogo 1829*. «Sala Duodécima. En que está la Biblioteca. Pinturas: 28. Una Virgen, pintada a pastel, por Doña Eulalia Gerona y Cabanes».

11 RABASF. Legajo 1-40-4. «D<sup>a</sup> Eulalia Gerona y Cabanes. 1819».

12 No hemos localizado al pintor Viladomar, quizá podría tratarse de Viladomat i Manalt, Antoni [Barcelona, 1678 - 1755] del cual conserva obras el museo de la Reial Acadèmia Catalana de Belles Arts de Sant Jordi.

13 Aunque hay noticias de que se celebró una exposición en 1818, no se conservan listas de las obras de ese año. En: (Navarrete, 1999: 298 – nota 5)

14 RABASF. *Legajo 1-40-4*. «Hoy 27 de Julio. F. X. Cabanes al Sr. Dn. Martín Fernández Navarrete».

admitida «en los mismos términos que se concede a las demás personas de su clase»<sup>15</sup>. La instancia con la solicitud, una vez «enterado el Serenísimo Infante Don Carlos M<sup>o</sup> del oficio», fue remitida a la Junta Ordinaria del 19 de setiembre de 1819 que con 17 votos a favor y uno en contra acordó despachar el título. Un mes después Eulalia Gerona acusaba recibo del mismo. Apreciaba la distinción, que le serviría de estímulo para continuar con entusiasmo ese noble arte, y suplicaba que aceptaran en señal de agradecimiento el cuadro que había presentado el año anterior. Se despedía afirmando que en cuanto sus «cortas luces puedan serle útil me hallará siempre pronta a dedicarme en su obsequio»<sup>16</sup>. La frase, siendo un puro formulismo, insinúa su posición de influencia con la que beneficiar a la institución.

### 3. Datos biográficos y vínculos familiares

Estos documentos conservados en la Academia de San Fernando nos aportan nuevos datos biográficos sobre la pintora a través de los nombres de su esposo y su cuñado. Eulalia Gerona Ros se casó en Barcelona el 25 de mayo de 1805 con José Mariano de Cabanes, «caballero de la Maestranza de Ronda, de la Real y distinguida orden de Carlos tercero y Regidor perpetuo de la Excelentísima Ciudad de Barcelona». Es por ello que al firmar añade a su apellido Gerona –único que utilizaba cuando ingresó en la Academia de San Carlos– el de Cabanes. Los padres de la pintora fueron Francisco de Gerona Augirot [Barcelona, 1746-1817], caballero hacendado, y Mariana Ros Oller [Barcelona, 1760- c.1817]; los cuales se habían casado el 29 de julio de 1781 también en Barcelona (Cadenas, 1993: 183).

En 1818, cuando José Mariano de Cabanes aportaba las pruebas de nobleza como Caballero de Carlos III, Eulalia Gerona era ya sucesora y poseedora del Mayorazgo de la «antigua, noble e ilustre familia de Gerona» al ser sus padres ambos difuntos. Su única hermana, Francisca de Gerona y Ros, se casó en 1820 con Manuel José de Varella, sobrino de Juan Antonio de Fivaller, Duque de Almenara la Alta, Consejero de Estado y hombre de Cámara de Su Majestad<sup>17</sup>. Eulalia era la hermana mayor –heredera del Mayorazgo– por lo que su fecha de nacimiento sería algo posterior a la boda de su padres, alrededor de 1782.

15 RABASF. *Legajo 1-40-4*. «Barcelona, 30 de agosto 1819. Eulalia Gerona de Cabanes».

16 RABASF. *Legajo 1-40-4*. «Barcelona, 30 octubre de 1819. Eulalia Gerona de Cabanes al Sr. Dn. Martín Fernández de Navarrete».

17 ARCHIVO HISTÓRICO NACIONAL [En adelante AHN]. CONSEJOS, 5338, A. 1822, Exp. 17. Cabanes, José Mariano, fol. óv. «Artículo 11: La sola hermana de mi esposa D<sup>a</sup> Francisca de Gerona y Ros casó en 26 de junio de 1820 con D. Manuel José de Varella y Fivaller, caballero Maestrante de la ciudad de Valencia y comandante del tercer batallón de milicias voluntarias de esta ciudad de Barcelona, hijo de los nobles Sres. D. Ignacio Raymundo de Varella, Caballero hacendado de la ciudad de Vich, y de D<sup>a</sup> Luisa de Fivaller, hermana del Escelentísimo Sr. D. Juan Antonio de Fivaller, Duque de Almenara la Alta, Marqués de Villel, Conde de Daimuz, grande de España de primera clase, consejero honorario del Extinguido Consejo de Estado, Gran Cruz de la Real y distinguida Orden Española de Carlos III y gentil hombre de Cámara de Su Majestad con ejercicio».

Tendría pues unos veinte años en el momento de ingreso en la Academia de San Carlos y en torno a los veintitrés cuando se casó.

El cuñado de la pintora, y único hermano de su esposo, el brigadier Francisco Xavier de Cabanes y Escoffet era Capitán de las Reales Guardias Walonas. Sirvió al Rey en la guerra de Francia como Jefe de Estado Mayor del primer Ejército en Cataluña «granjeándose el aplauso general»<sup>18</sup>. Se casó en 1819 con Águeda de Bouligny y Timoni<sup>19</sup>, hermana de Clementina Bouligny de Pizarro, también pintora y académica de mérito de San Carlos [11/07/1819]. En esta última «al parecer confluían méritos políticos y artísticos, pues fue nombrada en 1817 académica de honor y mérito en la de San Fernando»<sup>20</sup> siendo Protector su esposo José García de León Pizarro y Jiménez de Frías [1770-1835].<sup>21</sup> Como Ministro de Estado le correspondía ostentar el cargo de Jefe Superior y Protector de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, lo cual hizo desde 1816. Fue impulsor del Museo del Prado y apoyó al pintor de Cámara de Fernando VII, el valenciano Vicente López (García, 2011: 193). A pesar de este vínculo familiar con el máximo cargo de la academia madrileña Eulalia Gerona se dirige al secretario siguiendo el procedimiento habitual en las admisiones de otras académicas.

José Mariano de Cabanes y Escoffet [1775-1842] tenía 30 años cuando contrajo matrimonio con Eulalia Gerona [c. 1782 - post. 1846?]; era natural de la ciudad de Solsona, Cataluña, y noble del Principado<sup>22</sup>, Doctor en Leyes por la Universidad de Cervera y Abogado de los Reales Consejos. En su Expediente para la concesión del título de Castilla, iniciado en 1814, declaraba que su abuelo paterno Segismundo de Cabanes y sus nobles ascendientes ostentaron los principales puestos de la república en Solsona. En la Guerra de Sucesión hicieron grandes sacrificios en favor del «legítimo» rey Felipe V, entregando cuantiosas partidas de dinero y grano para el socorro de sus tropas. Su padre, Mariano de Cabanes, construyó en una posesión de Rebollosa «para el fomento de la agricultura, industria y comercio» un pueblo con trece casas, iglesia y varias fábricas. Años después,

18 AHN. CONSEJOS, 5338, A. 1822, Exp. 17. Cabanes, José Mariano, fol. 2.

19 AHN. CONSEJOS, 5338, A. 1822, Exp. 17. Cabanes, José Mariano, fol. 6 v. «Águeda de Bouligny y Timoni hija de los muy ilustres y nobles Señores D. José Eliodoro de Bouligny, difunto, Ministro Plenipotenciario que fue de España en Constantinopla, Suecia y Holanda y de D<sup>a</sup> Teresa Timoni su esposa».

20 «Fue nombrada académica de mérito por la pintura en la J.O. de 15 de junio de 1817 [87/3] y de honor en la J.P. del día 30 [127/3]» (Navarrete, 1999: 59).

21 Hijo de María de Frías, del Ducado de Frías y dama de la reina, quien fue responsable de desmantelar la conspiración de Malaspina contra Godoy.

22 Su padre, Mariano Cabanes y Coma, obtuvo en julio de 1781 el Privilegio de Cavallero del Principado que heredarían todos sus descendientes por línea recta masculina. ARCHIVO DE LA CORONA DE ARAGÓN. ACA, REAL AUDIENCIA, Registros, 991, fol. 451 r.

José Mariano de Cabanes pagó un paseo de diez mil reales de coste para unir Solsona con Rebolledo, haciéndose ambos acreedores de la gratitud pública. Su abuelo, José de Escoffet y Matas, y su familia demostraron su apoyo al Rey en la Guerra de Sucesión, desamparando su propia casa y, tras sufrir el sitio de Gerona, entregaron todo su dinero para pagar el prest a los soldados. Este último fue secretario del Duque de Berwich, entre otros, y en recompensa por los cargos desempeñados le concedieron una Escribanía de Cámara de lo Civil en la Real Audiencia de Barcelona. Cargo heredado por su hijo José Sebastián de Escoffet y Roger, al que le sucedió su sobrino José Mariano de Cabanes y Escoffet, entonces Síndico Procurador de la ciudad de Solsona<sup>23</sup>.

José Mariano, esposo de Eulalia Gerona, fue capitán voluntario durante la guerra con Francia contribuyendo con cuantiosas sumas de dinero. Actuó como vocal de la Junta de Migueletes, elegido por los electores para la Junta y Corregimiento de Cervera. En el desempeño de ese cargo tuvo que huir con su familia siete veces a la montaña para no caer bajo dominio francés. Abandonó sus dos casas, una en Barcelona –que no habitó durante la ocupación francesa– y otra en Solsona en la que por «su exaltado patriotismo» perdió casi todos sus muebles, ropas, ganados y frutos de su patrimonio de incalculable valor<sup>24</sup>. Aportó la mitad de su plata, pagó fusiles y vestuario para las tropas, e hizo préstamos en dinero y grano a la ciudad de Solsona en auxilio de estas, por ello se le adeudaba en 1814 «una muy crecida suma».

Como hemos señalado Eulalia y José Mariano Cabanes se casaron en 1805, por lo que la pintora sufrió junto a su esposo los avatares de la guerra. Además, su primer hijo había nacido el 18 de febrero de 1806 en Barcelona<sup>25</sup>. La fidelidad a Fernando VII les hizo desplazarse en sucesivas ocasiones y durante los años de ocupación francesa no residieron en Barcelona, sino en la casa familiar de Solsona. Es evidente que en esa tesitura no pudo continuar su desarrollo como pintora participando en las actividades de la Escuela de la Llotja, como hiciera en la Exposición de 1803. Posteriormente, su esposo, que era regidor perpetuo honorario de la ciudad de Barcelona, fue Alcalde primero constitucional y Presidente de la Junta Municipal de Sanidad y otras. Junto a los méritos reseñados en el citado expediente, desempeñó un destacado papel como alcalde de Barcelona durante la peste de 1821. Así aparece en la inscripción del sepulcro clasicista en el cementerio de

23 AHN. CONSEJOS, 5338, A. 1822, Exp. 17. Cabanes, José Mariano, fol. 1.

24 La casa familiar sita en la plaza de San Juan en Solsona pertenecía en 1733 a su antepasado José Coma y en 1818 ya era suya. AHN. SECRETARÍA DE LAS ÓRDENES CIVILES. ESTADO\_III, Exp. 1743. 1818, p. 82.

25 Francisco de Paula Cavares y Gerona sería nombrado Caballero de la Orden de Santiago en 1830, Exp. 162. En: (Cadenas, 1993: 183).



Barcelona donde ambos están enterrados junto a sus cuatro hijos. Cabanes murió el día 4 de abril de 1842 en Barcelona. En el monumento funerario de mármol blanco, bajo una cornisa de palmetas coronada por un tímpano semicircular, está labrado en relieve el escudo familiar. Dos antorchas invertidas, símbolo de la muerte, esculpidas en las esquinas flanquean la lápida con la inscripción:

D. O. M. Aquí descansan los restos del Sr. D. José Mariano de Cabanes, entusiasta ciudadano y alcalde constitucional 1º durante la epidemia del año 1821; los de su esposa la Sª Dª Eulalia de Gerona y los de sus hijos SS. D. Francisco, D. Feliciano, Dª Victoriana y Dª Concepción. D. E. P.

El sepulcro carece de cruces u otros símbolos religiosos, salvo el tema clásico de las antorchas invertidas. José Mariano de Cabanes, igual que su esposa, participó de la vida académica ilustrada siendo socio de las academias nacionales Matrintense, de la Historia y Buenas Letras de la ciudad de Barcelona<sup>26</sup>. Entró en esta última con la reorganización que siguió a la Guerra de la Independencia, siendo académico de número desde 1816 y su hermano Francisco Xavier académico correspondiente en Madrid. Durante la primera mitad del siglo XIX, José Mariano destacó como académico en la Real Academia de Buenas Letras por la lectura que realizó el día 20 de febrero de 1838 de su *Memoria sobre el Templo de Hércules*. En 1835 había solicitado que se derribasen las casas que ocultaban unas columnas antiguas dejándolas libres para su contemplación pública y que se estudiasen los restos conservados del templo. La Real Junta de Comercio, «siempre dispuesta a fomentar y proteger las artes» (Bofarull, 1836: 283-nota 1), encargaba en 1836 una excavación bajo la dirección de José Mariano de Cabanes y del arquitecto Antonio Celles y un informe con los descubrimientos. Ese detallado informe en el que demuestra sus conocimientos históricos y de arqueología fue publicado en 1838.

Hacia años que Cabanes venía cultivando su sensibilidad arqueológica y su interés por el coleccionismo. En las *Memorias* de la Academia de la Historia, de la que era correspondiente, consta que envió «copia de una disertación leída en la Academia de Buenas Letras acerca del descubrimiento de una considerable porción de monedas de oro góticas halladas en diciembre de 1816 en el término de la Grasa cerca de Reus». (RAH, 1821: 52) La Academia le solicitó averiguaciones sobre las monedas y este remitió un catálogo de 134 monedas por reinados, desde Recaredo hasta Chindasvinto, ofreciendo desprenderse de cualquiera de las 33 monedas de su colección particular si faltaba alguna de ellas en

26 AHN. CONSEJOS, 5338, A. 1822, Exp. 17. Cabanes, José Mariano, fol. 5.

el monetario de la Academia. Además, fue José Mariano de Cabanes el encargado de recuperar la Academia de Buenas Letras de Barcelona, cuyas actividades había suspendido en 1824 una Real Orden de Fernando VII. En 1833 el Ayuntamiento de Barcelona invitaba al Duque Almenara Alta, presidente entre 1815-1821 a reinstalar la Corporación. Debido a su avanzada edad declinó el ofrecimiento. Una comisión de cuatro académicos culminaba las gestiones con la apertura el 30 de diciembre en el Salón de Ciento, tras nueve años de inactividad. Esa misma tarde, en el pleno municipal se felicitaba a Cabanes por su agilidad en la gestión de la reapertura oficial. (Riquer, 1955: 22)

La familia de Eulalia Gerona tuvo una notable actividad académica: su cuñado Francisco Xavier de Cabanes destacó como historiador con su estudio de la Guerra de la Independencia, *Historia de las operaciones del ejército de Cataluña. En la Guerra de la usurpación* (1815). Publicó la primera *Guía General de Correos, Postas y Caminos del Reino de España* (1830) y fundó en 1818 el primer servicio de diligencias que unía Barcelona a Madrid. También, como su hermano y cuñada, mantuvo vínculos con la Junta de Comercio, el 22 de febrero de 1839 remitía para el conocimiento de la junta su *Memoria acerca de la Navegación del Río Tajo* que acababa de publicar<sup>27</sup>. Su suegro Mariano Cabanes y Coma fue socio numerario de la Real Academia de Ciencias y Artes de Barcelona; y su abuelo Miguel Gerona y Rigalt, socio también desde 1766, fue revisor de la Dirección de Óptica [1768-1772]. El 3 de noviembre de 1769 presentó el diseño de la aurora boreal observada desde su casa de campo<sup>28</sup>.

Unas observaciones que realizaría desde una de sus propiedades rurales en el entorno barcelonés. Una de ellas, la Heredad de Can Rigalt de Besós, era una casa señorial en la que sus propietarios pasaban temporadas aunque residían en la ciudad. En el catastro de 1740 ya aparece a nombre de Miguel Gerona y Rigalt; aunque reformada, en la esquina derecha aún conserva el escudo nobiliario familiar. En una visita pastoral consta que en 1770 la casa pertenecía a Francisco Gerona y tenía una capilla u oratorio donde celebrar misa. En 1843 el rector de San Adrián del Besós realizaba una relación de casas que componían la feligresía y los propietarios eran ya Cabanes y su esposa Eulalia Gerona. (Carbonel, 2013: 19) La familia también poseía una gran heredad llamada Can Rigalt que ocupaba la mayor parte del terreno del actual barrio de Pubilla Cases. Entre Hospitalet y Esplugues no había prácticamente ninguna otra casa. En 1728 la compró Miguel Rigalt y la reconstruyó en 1741, época en la que Carlos III abrió una carretera que

27 ARXIU JUNTA DE COMERÇ DE CATALUNYA. BIBLIOTECA NACIONAL DE CATALUNYA [En adelante AJCC]. JC LXXXVII, caja 118, fol. 93.

28 Reial Acadèmia de Ciències i Arts de Barcelona, en: <http://www.racab.es/es/>, 15/03/2014.

pasaba por allí. Está ubicada en la Carretera Collblanc, 176, de Hospitalet de Llobregat<sup>29</sup>. El edificio principal no ha sufrido modificaciones, es una casa señorial rural de estilo barroco de tres pisos y terraza, con varios balcones. Sobre la puerta principal de la casa está labrado el escudo de armas de la familia Girona.

José Mariano Cabanes fue desde el 10 de diciembre de 1820 uno de los cinco Alcaldes constitucionales de Barcelona, encargado del despacho de pasaportes, sanidad, marina, y circulación de órdenes, cargo que desempeñó hasta 1822 y nuevamente entre 1835-36. Ya desde Madrid se dirigía el 27 de abril de 1836 a la Junta de Comercio de Barcelona notificándoles que acaba de tomar posesión del «Estamento» poniéndose a su disposición: «Vivo, Plaza del Estamento de Procuradores, nº 2 cuarto principal. No repare esa Junta de enviarme por el correo lo que quiera porque como procurador lo tengo franco»<sup>30</sup>. Poco después, en agosto de ese mismo año, en otro documento excusa su asistencia a la Junta porque acababa de presentar el juramento en la Audiencia como Juez de primera instancia<sup>31</sup>. El 27 de noviembre de 1837 José Mariano de Cabanes era nombrado Senador por la provincia de Lérida. (Martín, 1838: 338) Eulalia Gerona seguía apareciendo como académica de San Fernando en la *Guía de forasteros en Madrid* de 1846.

Aunque el lugar donde habitualmente residió debió ser la residencia familiar de Barcelona, en la actual sede del Reial Cercle Artístic. El Palau Pignatelli es un antiguo palacio que había pasado en 1773 a la familia Girona-Rigalt, «y por sucesión femenina directa a la familia de Cabanes». El edificio databa de los siglos XIII y XIV, en 1973 se eliminó parte del mismo para ampliar la calle y se derribó una sala-capilla gótica del siglo XV que fue reconstruida junto al palacio. La fachada de estilo gótico fue recreada con elementos de balconadas y ventanales auténticos de coleccionistas barceloneses. En la sala de actos o de los «Atlantes» destacan las esculturas que decoran la cornisa del techo. El palacio se comunica con la Casa Bassols cuyos salones y dependencias eran un auténtico tesoro artístico, en especial el salón principal muy elevado con el techo decorado con frisos de estilo italiano neoclásico. El edificio está rematado por una logia construida al estilo de los palacios barceloneses del XVI. «Entre las plantas y arbustos –en 1841 rosales y naranjos– del pequeño jardín de la casa, no faltaba el simbólico laurel, que pregonaba la gloria del palacio, motivo de orgullo de la ciudad». (Marín, 2009: 5) *Una joven poniéndose una corona de laurel*, era precisamente el título de su obra presentada en Valencia. Como si su memoria aún latiera entre las paredes del edificio, actualmente la tercera planta del palacio

29 Generalitat de Catalunya, en: <http://patmapa.gencat.cat>, 19/03/2014.

30 AJCC. JC LXXXIII, caja 113, fol. 142

31 AJCC. JC LXXXIII, caja 113, fol. 248.

—una sala circular para situar al modelo al centro— está destinada a los estudios de dibujo. El Reial Cercle organiza exposiciones artísticas en las salas de lo que fue su residencia, donde ella se ejercitó y aficionó a la pintura.

El suyo fue el hogar de una familia ilustrada, en el que se cultivó el interés por el arte y la literatura. En un texto publicado por la Sociedad de Literatos (1871), que recogía datos estadísticos, al referirse a las Bibliotecas particulares que existían en Barcelona se subraya que había algunas muy notables, tanto por el número de volúmenes, como por su rareza y antigüedad «que prueban la afición a la lectura y la inteligencia de sus coleccionadores». Entre las seis principales bibliotecas que se citan destaca la de José Mariano Cabanes.

Eulalia Gerona se desarrolló en un ambiente con una gran sensibilidad artística, aunque la enseñanza oficial no era posible para una mujer, ella pudo gozar del privilegio de un profesor particular de pintura en casa de sus padres. Vivió rodeada de libros, obras de arte y tesoros arqueológicos. Desconocemos cuales eran sus aptitudes pictóricas ya que sus obras no se conservan, su quehacer artístico pudo ser una más de las facetas que una mujer de su tiempo cultivó y, aunque sus títulos académicos en Valencia y Madrid se debieran a su condición social, no podemos menospreciar su interés por la pintura, su empeño en enviar sus obras para ser juzgadas y su participación en exposiciones. Probablemente nunca pasó de ser una pintora de afición, pero pudo comisionar y coleccionar arte dado su posición social y económica. Sin duda, su género condicionó su educación y su aristocracia pudo impedir su profesionalización artística, pero hay que destacar que no todas las damas nobles buscaron ese reconocimiento. Una visibilidad pública por la que las mujeres ilustradas estaban pugnando en aquellos años.

#### 4. Bibliografía

- BOFARULL Y MASCARÓ, Próspero de (1836) *Los Condes de Barcelona vindicados, y cronología y genealogía de los Reyes de España*, Barcelona, Imp. J. Olivares.
- BOIX, Vicente (1877) *Noticia de los artistas valencianos XIX*, Valencia: Imprenta Manuel Alufre (Edición facsimilar. Valencia: París-Valencia, 1987).
- BOLUFER PERUGA, Mónica (2009) «Desde la periferia. Mujeres de la Ilustración en Province». En: Román de la Calle (ed.) *La Real Academia de Bellas Artes de San Carlos en la Valencia ilustrada*. Valencia: Universitat de València, pp. 67-100.
- CABANES, Francisco Xavier (1815) *Historia de las operaciones del ejército de Cataluña. En la Guerra de la usurpación, campaña primera* [1ª edición: Tarragona, 1809]. Barcelona: Imprenta de Brusi.

- CABANES, José Mariano de (1838) *Memoria sobre el Templo de Hércules, y de sus seis columnas existentes en el día en esta ciudad de Barcelona, que en 20 de febrero de 1838 leyó en la Academia de Buenas Letras de la misma, su socio Don José Mariano de Cabanes, Senador por la provincia de Lérida, Caballero de la Real y distinguida orden española de Carlos tercero, condecorado con la Cruz de las Juntas principales de Provincia, Maestrante de la Real de Ronda, socio correspondiente de la Academia matritense de la Historia, individuo de la Sociedad de amigos del país de esta ciudad, etc.* Barcelona: Imp. Vda. e hijos de Antonio Brusi.
- CADENAS Y VICENT, Vicente (1993) *Caballeros de la Orden de Santiago que efectuaron sus pruebas de ingreso durante el siglo XIX*, Madrid: Hidalguía, p. 183.
- CARBONEL DE BARNOLA, Ignacio (2013) *Levantamiento planimétrico, diagnosis y propuesta de rehabilitación de la Masía Can Rigalt en San Adrián del Besós*. Trabajo académico. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya. En: <http://hdl.handle.net/2099.1/18260>.
- DIEGO OTERO, Estrella de (1987) *La mujer y la pintura del XIX español. (Cuatrocientas olvidadas y algunas más)*, Madrid, Cátedra.
- \_\_\_\_\_. (1986) *La mujer y la pintura en la España del siglo XIX. Mujeres pintoras en Madrid (1868-1910)*. Tesis Universidad Complutense de Madrid, leída 1-I-1986.
- ESPINÓS DÍAZ, Adela (1984) *Museo de Bellas Artes de Valencia. Catálogo de dibujos II (Siglo XVIII). Tomo III (Anónimos)*. Madrid, Ministerio de Cultura.
- GARCÍA SANDOVAL, Juan et al (2011) «Pinceladas del pasado. Villanueva del Río Segura recupera su legado». En: José Antonio Melgares Guerrero & Pedro Enrique Collado Espejo (dir.): *XXII Jornadas de Patrimonio Cultural de la Región de Murcia*. Murcia, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, Servicio Patrimonio, pp. 191-202.
- LÓPEZ PALOMARES, Elena (2002) «Pintoras valencianas: Real Academia de Bellas Artes de San Carlos y Exposiciones (1869-1900)», *Archivo de Arte Valenciano*, nº 83, pp.101-105.
- \_\_\_\_\_. (1995) «Mujeres en la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia (1768-1849)», *Asparkia. Investigación feminista*, Nº 5, pp. 37-46.
- NAVARRETE MARTÍNEZ, Esperanza (1999) *La Academia de Bellas Artes de San Fernando y la pintura en la primera mitad del siglo XIX*, Madrid, Fundación Universitaria Española.
- MARÍN, María Isabel (2009) *El Cercle Artístic. 50 anys al Palau Pignatelli y a la Casa Bassols. Cercle, Època III*, 10-12. Barcelona, Reial Cercle Artístic.
- MARTÍN DE BALMASEDA, Fermín (1838) *Colección de las Leyes, Decretos y Declaraciones de las Cortes, y de los Reales Decretos, Órdenes, Resoluciones y Reglamentos Generales*

*expedidos por las Secretarías del Despacho desde 1º de julio hasta fin de diciembre de 1837. Tomo XXIII, Madrid, Imprenta Nacional.*

- PARADA Y SANTÍN, José (1902) *Las pintoras españolas. Boceto histórico-biográfico y artístico.* Madrid, Imprenta del asilo de huérfanos del S.C. de Jesús.
- PÉREZ NEU, Carmen G. (1964) *Galería universal de pintoras,* Madrid, Editora Nacional.
- [RABASJ] REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE SANT JORDI (1803) *Continuación de las Actas de la Escuela Gratuita de las Nobles Artes erigida con real aprobación en la Casa Lonja de Barcelona a expensas y baxo la dirección de la Real Junta de Gobierno de Comercio del Principado de Cataluña. Y Relación de los premios generales y anuales, distribuidos a los alumnos de la misma escuela en la Junta General celebrada a los 27 de diciembre de 1803.* Barcelona, Francisco Suria y Burgada Imp.
- [RAH] REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA (1821) *Memorias de la Real Academia de la Historia. Tomo VI,* Madrid, Imprenta de J. Sancha.
- RIQUER, Martín de (1955) *Historia y Labor de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona desde su fundación en el siglo XVIII,* Barcelona, Real Academia de Buenas Letras.
- SMITH, Therese Ann (2006) *The Emerging Female Citizen. Gender and Enlightenment in Spain,* Berkeley, University of California Press.
- TRIVIÑO CABRERA, Laura (2010) *Ellas también pintaban. El sujeto femenino artista en el Cádiz del siglo XIX,* Sevilla, Alfar.

Recibido el 30 de abril de 2014

Aceptado el 10 de mayo de 2014

BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 189-204]

# CÓMO ABORDAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: EL MOVIMIENTO IMPRESIONISTA COMO EJEMPLO

*METHODOLOGICAL PROPOSAL ON TEACHING HISTORY OF ART FROM A GENDER*

*PERSPECTIVE: THE CASE OF THE IMPRESSIONIST MOVEMENT*

Laura Triviño Cabrera  
*Universidad de Málaga*

## RESUMEN

En las páginas siguientes presento una propuesta metodológica sobre cómo afrontar la enseñanza de la historia del arte desde una perspectiva de género. Para ello, nos centraremos en uno de los movimientos artísticos más fácilmente identificables por el alumnado y por el público en general: el impresionismo. Nuestro proyecto educativo bajo el título, «Impresionismo en clave feminista», tiene como objetivo comprender el surgimiento y las características de dicha corriente artística a través de la visión de pintores y de pintoras impresionistas. Al mismo tiempo que explica los estereotipos y roles de género que se desprenden de sus cuadros, resaltando la situación no solo de la mujer artista sino de las mujeres en general.

**Palabras clave:** Perspectiva de género, propuesta metodológica, impresionismo, «mujer-artista», educación

## ABSTRACT

The aim of this communication is to present a methodological proposal on how to approach the teaching of art history from a gender perspective. To this end we focus on one of the artistic movements most easily identified by students and the public in general: Impressionism. Our educational project, entitled, "Impressionism in a feminist key", seeks to understand the emergence and characteristics of this artistic current through the vision of painters and impressionists; and at the same time to explain the stereotypes and gender roles that emerge from its paintings, thus highlighting the situation not only of the woman artist, but of women in general.

**Keywords:** gender perspective, methodological proposal, Impressionism, "woman-artist", education.

## SUMARIO

1. Introducción 2. Impresionismo en clave feminista 3. ¿Cuáles son los conocimientos que adquiere el alumnado universitario en torno al papel de las mujeres en el arte? 4. Propuesta metodológica para la enseñanza del *Impresionismo* desde una perspectiva de género 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

## 1. Introducción

Actualmente, existen numerosos eventos que tienen como principal finalidad mostrar el papel de las mujeres en el arte como sujetos u objetos. Son habituales las convocatorias de congresos o exposiciones, también la publicación de libros y tesis, de tal modo que ya podríamos aventurarnos a decir, que la historia del arte está siendo abordada desde la perspectiva de género. Sin embargo, ¿de qué manera está llegando este enfoque a la ciudadanía, concretamente al alumnado de secundaria, bachillerato, universitario o incluso al público que visita un museo o una exposición?

Esta primera cuestión será la que intentemos explicar tomando como referencia, los resultados de una encuesta que pasamos al alumnado de tercer curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil. En primer lugar, para adecuar el programa a sus necesidades indagamos sobre la percepción de las mujeres en el arte, después, elaboramos una propuesta sobre cómo podríamos enseñar el movimiento impresionista desde una perspectiva de género tanto al alumnado como al público que visite una exposición sobre Impresionismo.

Normalmente las exposiciones que pretenden dar a conocer el papel de la mujer artista o de la imagen de las mujeres en los lienzos, siempre se centran en mostrar obras en las que se abordan el mundo femenino u obras de autoría femenina. Nuestra idea es: ¿por qué no plantear ambos mundos? Creemos que solo cuando contemplamos las obras, pintores y pintoras conjuntamente, podemos percatarnos de cuál fue y es la verdadera situación no solo de la mujer artista sino del sexo femenino en general.

Pero antes, debemos explicar los motivos que nos llevaron a elegir precisamente el Movimiento Impresionista con el cual elaborar una propuesta metodológica sobre cómo abordar la historia del arte desde una perspectiva de género.

## 2. Impresionismo en clave feminista

*Impresión, sol naciente* de Monet supuso el inicio de una corriente artística que revolucionaría la forma de entender la realidad que rodeaba al artista. Ahora el lienzo nos permite acercarnos a la clase social que revolucionaría el siglo XIX y que cambiaría el concepto de vida, cultura y política: la burguesía.

El *Impresionismo* tiene la capacidad de adentrarnos en ese mundo de ocio que gustaba a esta nueva clase social. Son frecuentes las imágenes que nos muestran a hombres y a mujeres disfrutando de tardes campestres y noches elegantes o expectantes



ante el estreno de una ópera. Este movimiento artístico consigue entremezclar ambientes distintos que nos dan la posibilidad de observar tanto cómo se desarrollaba el tiempo libre como la vida cotidiana de la burguesía francesa. De ahí que la temática se centre en la naturalidad con la que mujeres y hombres afrontaban su día a día. Y precisamente, la visión sobre cuál era la vida privada de esa clase, nos permite deducir si la condición de género repercute a la hora de desarrollar determinadas actividades lúdicas tanto en el ámbito público como doméstico.

En general, las mujeres son las grandes protagonistas de los cuadros de los pintores impresionistas. Pero, ¿qué hay de las protagonistas de los cuadros de las pintoras impresionistas? Cabe resaltar que numerosos pintores aceptaron ser maestros de mujeres artistas. Fue el caso de Édouard Manet (1832-1883) que aceptó como discípula a la pintora Berthe Morisot. Pero, ¿un maestro como Manet influía a Morisot tanto en su técnica como en la temática de sus obras? Intentaremos responder a dicho interrogante. Manet pronunció una vez la siguiente frase: «Lo importante es que uno sea de su época y haga lo que ve». Así pues, Morisot se disponía a pintar lo que veía. Y lo que veía no era más que un sexo femenino forzado al ámbito doméstico y ejerciendo ante todo como buena esposa y madre. El *Impresionismo* se centraba en plasmar la vida cotidiana. Y si la vida cotidiana de la mujer se centraba en ejercer como ángel del hogar y presentar como fin vital existencial llegar a convertirse en un ser-para-los-demás, los lienzos debían recoger esa realidad. De manera que no nos sorprenderá que la mayor parte de la producción de Berthe Morisot se centre en madres junto a sus hijos e hijas en el domicilio familiar. Por otra parte, el cuadro se convierte en una herramienta didáctica para infundir una educación y unos valores femeninos adecuados como es el hecho de que una mujer instruya a una niña en las artes menores como puede ser la costura.

Y, ¿cuál es la imagen femenina proyectada por su maestro Manet? Manet nos muestra el lado erótico y sensual femenino en *El desayuno en la hierba*. Manet no se escudará en la mitología para representar a dos mujeres desnudas; dos posibles prostitutas como lo será también su *Olimpia*.

En cuanto a la estrecha vinculación artística de Edgar Degas (1834-1917) y Mary Cassatt (1844-1926), si Degas, por influencia de Ingres, ejecuta desnudos femeninos; Mary Cassatt centra su interés en mujeres ocupadas en el cuidado de las niñas y de los niños dentro del hogar familiar. Pero aún hay más porque, a pesar de la tendencia a repetir los roles y los estereotipos femeninos asignados a las mujeres, el *Impresionismo* introduce un factor esencial en la temática de las mujeres artistas: «al aire libre». La pintura impresionista se caracterizará por dirigir la mirada hacia los ratos de ocio que introduce la clase social burguesa en los

espacios abiertos entendiendo éstos por parques, lagos, etc. En general, lugares en contacto con la naturaleza. Por tanto, las artistas impresionistas dan un salto a la hora de configurar el contexto donde se desarrolla la actividad de las mujeres. De ahí que sea frecuente observar escenas maternas «al aire libre». Véase *Sobre la hierba* de Berthe Morisot en el campo y *El paseo en barca* de Mary Cassatt.

Por último, no podemos dejar de lado la representación del propio y de la propia artista. El autorretrato y el retrato constituyen actos de gran esfuerzo psicológico ya que supone reconocerse en el propio lienzo y saber exactamente quiénes somos realmente y cómo nos consideramos social y personalmente. En el caso de las pintoras impresionistas, la mayor parte de retratos y autorretratos nos dan una imagen de “mujeres”, es decir, no llegan a autorretratarse con la misma seguridad con la que lo hacen los hombres. Es más el maestro, como es el caso de Manet, no retrata a su alumna con las herramientas que muestran que se trata de una pintora, esto es, con la paleta de colores y los pinceles. No obstante, con Eva Gonzalès, sí lo hará puesto que se trata de una imitación del cuadro de Francisco de Goya en el que retrata a la Marquesa de Villafranca como pintora de afición, no como profesional. En cambio, los pintores aparecerán representados con la paleta y el pincel, resaltando su condición de artistas.

«Los verdaderos pintores comprenden las cosas con el pincel en la mano», estas palabras fueron pronunciadas por Berthe Morisot, una de las pintoras impresionistas más célebres de la historia pero, ¿qué podría significar esta frase hoy día para el público que contemple sus obras?

Nos permite acercarnos a una realidad que va más allá de la nueva clase emergente, la burguesía; más allá del progreso tecnológico que cambiaría para siempre la concepción de nuestro mundo; más allá de la búsqueda de más derechos que condujeran hacia la democracia; más allá de la implantación de un nuevo modelo de tiempo libre. En definitiva, nos permite acercarnos hacia algo tan sencillo como ¿cuál es el papel del hombre y de la mujer en la sociedad?, ¿existen diferencias en la manera de concebir la vida privada y pública según la condición de género? ¿Realmente Morisot ofreció, a través de su pincel, una realidad distinta a la de su maestro Manet?

Todas estas cuestiones serán abordadas en nuestra propuesta metodológica «Impresionismo en clave feminista», que aborda de manera amplia una corriente artística desde la perspectiva de género. Puesto que a través de las obras pictóricas, podemos aproximarnos a la manera de pensar y por tanto de representar de las y de los artistas. Con esta propuesta pretendemos que el público tenga la oportunidad de observar cómo una circunstancia vital como es la paternidad/ la maternidad o algo tan sencillo cómo pasar el tiempo de ocio al aire libre, puede ser completamente diferente dependiendo de si el artista o la artista que lo representa es hombre o mujer.

### 3. ¿Cuáles son los conocimientos que adquiere el alumnado universitario en torno al papel de las mujeres en el arte?

Como decíamos, basándonos en una encuesta abierta realizada al alumnado del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de la Universidad de Málaga en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales; podemos proceder a un primer acercamiento hacia la percepción que tiene el alumnado en torno a las mujeres artistas; y por consiguiente, las deficiencias que presenta el sistema educativo en relación a la participación de las mujeres en el Arte; y exponer una propuesta que abriría una forma de entender un movimiento artístico; porque como expone Antonia Fernández Valencia,

el profesorado tiene la responsabilidad de llevar a las aulas las innovaciones teórico-metodológicas que se producen en las diferentes disciplinas científicas para contribuir, de manera permanente, a la actualización en la concepción social de las mismas y a abrir el interés del alumnado hacia nuevos campos de estudio (Fernández, 2001:11).

Si desde el inicio del siglo XXI, el enfoque feminista ha irrumpido con fuerza en la historiografía del arte (Reyero, 2013:154), no parece que este hecho haya tenido una gran repercusión en los libros de texto de secundaria y de bachillerato en el área de ciencias sociales, concretamente, en las asignaturas que presentan entre sus contenidos, el ámbito artístico. Así, reflejaba este hecho una de las alumnas que procedió a realizar la encuesta: «hoy en día existe un machismo oculto en las escuelas y en los libros, que dificultan el conocimiento sobre los éxitos de las mujeres en la historia». De la crítica de arte feminista, podríamos extraer tres niveles fundamentales para visibilizar la participación de las mujeres en la historia del arte. En primer lugar, habría que «rescatar los nombres, reinsertarlos en la historia del arte» (De Diego, 1996: 346); para después pasar a un segundo nivel, dado que «women's studies are not just about women» (Pollock, 1988: 1); esto es, revisar la historia con ojos diferentes, a tratar de crear un territorio donde los parámetros al uso –por ejemplo, la calidad– fueran solo un factor más a tener en cuenta, tal vez ni siquiera el más importante (De Diego, 1996: 348-349). Por último, un tercer nivel, en el que se exponga si existe un arte femenino, ¿existen diferencias entre los temas cultivados por las pintoras y por los pintores como resultado de los roles y los estereotipos que debían cumplir en la sociedad patriarcal? Una cuestión polémica a la que Linda Nochlin se opuso, poniendo como ejemplo, precisamente el movimiento impresionista: «If women have turned to scenes of domestic life, or of children, so did Jan Steen, Chardin, and the Impressionists – Renoir and Monet as well as Morisot and Cassatt» (Nochlin, 1988: 149).

Estos tres pasos deben ser seguidos en la enseñanza de la historia del arte y así, los hemos incorporado pasando la encuesta a un total de 51 estudiantes. La primera pregunta que se les planteó era saber qué movimientos artísticos conocían. En primera posición se situó el barroco, siguiéndole el renacimiento y el impresionismo. El siguiente aspecto era conocer si el alumnado recordaba nombres de pintores y de pintoras. Ninguna/o de las y de los estudiantes conocían el nombre de alguna pintora impresionista; pero, al preguntarles si conocían alguna pintora en la historia del arte, tan solo, 12 estudiantes señalaron una sola pintora y un estudiante mencionó dos artistas, Frida Kahlo y Maribel Alonso. De las 12 estudiantes que nombraron una sola artista, once se refirieron a Frida Kahlo y una de ellas, a Sofonisba Anguissola. La mayoría de estudiantes señalaban que habían estudiado o habían oído hablar del *Impresionismo*, durante la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Pero en cuanto al conocimiento de mujeres artistas, el primer nivel no se había podido cumplir, el alumnado no había contado con libros de textos que visibilizaran a las mujeres pintoras; y ya en su etapa universitaria algunos conocen a las pintoras Frida Kahlo, Maribel Alonso y Sofonisba Anguissola.

No obstante, la comprensión del segundo nivel, es decir, aquel en el que hay una concienciación de la desigualdad entre mujeres y hombres en el acceso a la profesión artística por parte del alumnado, sí se había dado. Este hecho demostraría que sí existe una concienciación en la educación y en la sociedad en torno a la situación de desigualdad que han sufrido las mujeres en la historia. A la pregunta, ¿a qué crees que puede ser debido la poca presencia de las mujeres como pintoras en el arte? De los 51 estudiantes; 11 estudiantes apuntaron que las mujeres no tenían acceso a la educación y se les impedía acceder a toda profesión que quisieran desarrollar. Por otro lado, 17 estudiantes explicaron que las mujeres solo podían estar en el ámbito doméstico y dedicarse a la crianza de hijos/as. Otra de las razones que más se indicaron, fue la no valoración de las mujeres en la sociedad, un total de 14 estudiantes. Y por último, cuatro estudiantes explicaron que numerosas obras fueron firmadas bajo pseudónimos, presentadas bajo el anonimato; y otros tres estudiantes explicaron que había sido resultado del machismo imperante.

Pero, en torno a este segundo nivel, hay un punto fundamental que quisimos abordar en la encuesta: ¿podría definir el concepto feminismo? De los 51 estudiantes, solo seis dieron una definición errónea de feminismo, entendiendo por éste, movimiento que promueve la superioridad de la mujer; y otros seis estudiantes, no contestaron.

Respecto al tercer nivel, dividimos la pregunta en torno a los posibles roles y estereotipos de género en los cuadros impresionistas, en dos apartados. Un apartado centrado

en la representación del pintor y de la pintora en el arte; esto es, ¿podría indicar cuáles de las imágenes que le mostraremos son retratos y cuáles son autorretratos?, ¿por qué ha deducido que unos son retratos y otros autorretratos? Para ello, les mostramos un total de ocho imágenes: *Autorretrato* de Édouard Manet, *Retrato de Berthe Morisot* de Édouard Manet, *Autorretrato* (1885) de Berthe Morisot, *Retrato de Berthe Morisot* de Edma Morisot, *Autorretrato* de Edgar Degas, *Autorretrato* de Mary Cassatt (1878), *Autorretrato* de Marie Bracquemond y *Retrato de Pierre pintando flores* de Marie Bracquemond. El alumnado deduce mayoritariamente que la forma de saber si se trata de un retrato o un autorretrato es observando si el o la artista se representa con el pincel y/o la paleta, instrumentos artísticos. De manera que, como las mujeres suprimían su profesionalidad en sus autorretratos (véase el caso de la Academia de Bellas Artes de Cádiz, Triviño, 2011), para el alumnado y el público, las diapositivas reflejarían que solo en el caso del retrato de Berthe Morisot que es representada pintando por su hermana Edma Morisot, sería un autorretrato, y por consiguiente, sería pintora. Por otra parte, merece destacar que el alumnado solo acierta en el caso del *autorretrato* de Berthe Morisot porque sostiene el pincel; y en cambio, confunde el retrato de *Pierre pintando flores* de Marie Bracquemond, con un autorretrato. En cuanto a los autorretratos, aciertan en el caso de Manet y Degas dado que sostienen el pincel y la paleta.

El segundo apartado se centraría en la imagen de los hombres y de las mujeres en los cuadros. ¿Cuáles podrían ser ejecutados por pintoras y cuáles por pintores? Elegimos cuatro escenas que aluden al teatro: *En la ópera* de Mary Cassatt (1879), *El palco del Teatro de los Italianos* (1879) de Eva Gonzalès, *El palco* (1874) de Pierre-Auguste Renoir y *Primera salida* de Pierre-Auguste Renoir. Aquí hay una gran diversidad de opiniones. Parte del alumnado explica que las obras de Mary Cassatt y Renoir están ejecutadas por hombres porque presentan a la mujer de perfil; mientras que *El palco* de Renoir y el de Eva Gonzalès son atribuidos a pintoras, dado que sitúan a la mujer en primer plano, y al hombre en un segundo plano. Para otra parte del alumnado, sería al contrario, Renoir y Gonzalès presentan a una mujer maquillada y una vestimenta provocativa que desprende una sensualidad que habría sido representada por hombres; mientras que las obras de Cassatt y *La primera salida* de Renoir, son más detallistas y presentan a la mujer centrada en la representación teatral.

Otro de los aspectos presentados, fue el momento de la lectura. Presentamos *Leyendo Le Figaro* (1877-1878) de Mary Cassatt y *La lectura* (1875-1876) de Pierre-Auguste Renoir. Algunos estudiantes piensan que el hecho de representar a la mujer leyendo, constituye un acto intelectual que solamente podría ser pintado por mujeres, dado que los hombres serían contrarios a que las mujeres se formaran. Aunque, hay alumnas que creen que la lectura

de Cassatt correspondería a la mano de un pintor, porque representa una mujer más ruda que en la de Renoir, que podría corresponder a una pintora. De forma que estamos ante el pensamiento dicotómico que ha dividido a los sexos y los ha enmarcado en una serie de roles y estereotipos de género: robustez-hombre/ delicadeza-mujer. Así ocurre, con algunas de las obras que proyectamos y cómo se vinculaban las tonalidades más brillantes a las mujeres pintoras, y las tonalidades más oscuras a los hombres pintores.

En relación al desnudo, no cabe duda. Los dos desnudos correspondientes a Giuseppe de Nittis (*Desnudo con medias rojas*) y a Eva Gonzalès (*El moño*), son atribuidos, por la mayor parte del alumnado, a hombres. Por último, tendríamos las imágenes relacionadas con la maternidad. La mayoría de estudiantes atribuyen a las obras de Cassatt y Renoir sobre *Madre amamantando a su hijo* a pintores, por el hecho de representar el pecho femenino. En cambio, *La cuna* de Berthe Morisot, es atribuido casi a partes iguales a una pintora y a un pintor.

De la encuesta se deduce que el alumnado tiene conocimientos en torno a la situación de desigualdad de las mujeres; pero, necesitan contar con más conocimientos en torno a la problemática de las mujeres en su acceso a la educación artística; así como una mayor presencia de obras y pintoras, que deberían incluirse en los libros de texto y en los currículos de las asignaturas de ciencias sociales.

#### **4. Propuesta metodológica para la enseñanza del Impresionismo desde una perspectiva de género**

Para solventar todos estos aspectos en torno a la situación de las pintoras en la historia del arte, desconocidos por la ciudadanía, y que se conozcan esos tres niveles que constituyen un verdadero compromiso con la reivindicación de las mujeres como sujetos artistas, como creadoras, y su visión de la sociedad en la que vivieron y que plasmaron en sus cuadros; es necesaria la comparación con sus maestros y con sus compañeros y compañeras de movimiento artístico. De manera que nuestra propuesta pasa por presentar «Impresionismo en clave feminista» en ocho apartados:

La imagen impresionista de las y de los artistas.

«Aire libre» en clave feminista.

Depende de dónde te asomes.

Observador/ Observada: impresiones en el Teatro.

«Aire doméstico» en clave feminista.

La existencia e inexistencia del desnudo: una cuestión de género.

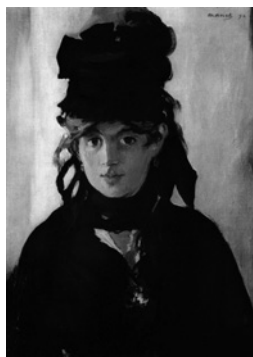
Las fases del cortejo.

La maternidad/ la paternidad según los y las artistas impresionistas.

Respecto a la elección de los y de las artistas, hemos elegido artistas impresionistas aunque si bien, también hemos incorporado algunas obras de Édouard Manet, dado que fue maestro de Berthe Morisot y Eva Gonzales; además, no debemos olvidar su papel crucial en el nacimiento de la corriente impresionista. Y por otro lado, al hilo de esta elección, debemos decir que intentaremos mostrar los roles y los estereotipos de género posicionando las obras de maestros y discípulas. La mayoría de los y las artistas que hemos elegido para mostrar esta propuesta metodológica serán aquellos y aquellas que participaron en la Sociedad Anónima de pintores, escultores y grabadores desde 1874 hasta 1884. No obstante, también hemos incluido otros que siguieron esta corriente pese a que no participaron en dichas exhibiciones.

a) La imagen impresionista de las y de los artistas.

La mejor manera de saber quiénes se consideran o no pintores/as es a través del retrato y del autorretrato. Manet se autorretrato como pintor, esto es, representándose con las herramientas del artista, la paleta y los pinceles, pero para retratar a su discípula, Berthe Morisot, suprime dichos instrumentos característicos del artista. Pero resulta curioso cómo Morisot, en su autorretrato, no nos permita conocer de manera clara y precisa si está o no pintando. Sí que lo hará su hermana Edma Morisot, con Berthe; así como ésta lo hará con su sobrina, la también pintora, Paule Gobillard. Si bien, ambas procuran que ninguna de las dos miren directamente a los y a las espectadores, lo cuál podría ser considerado un acto de osadía por parte de una mujer. Mientras que los pintores se representan orgullosos y de frente; ellas deben aparecer de perfil, como si se tratase de atrapar un momento de distracción para las mujeres en el ámbito privado.



Manet, Edouard  
*Retrato de Berthe Morisot*



Manet, Edouard  
*Autorretrato*



Morisot, Edma  
*Retrato de Berthe Morisot*



Morisot, Bertha  
*Autorretrato*

Respecto a Degas y Cassatt, el primero se autorretrata con un pincel y un lienzo; mientras que Cassatt, se halla recostada (como en el caso de uno de los retratos de Morisot realizados por Manet) como si quisiera proyectarse como una elegante dama, en lugar de una artista.

*b) «Aire libre» en clave feminista*

Nos situamos ante el tema que caracterizó por excelencia al *Impresionismo*: pintar al aire libre. Y la visión será bastante heterogénea. Caillebotte se decanta por hombres solitarios que caminan firmes y reflexivos por los senderos. Morisot no tendrá más remedio que ofrecernos la imagen de una madre que mientras camina debe pensar en « mariposas» y estar pendiente de sus hijos/as. Incluso la forma de incluir un perro en el cuadro puede cambiar el sentido de la imagen. Mientras que Caillebotte presenta un perro altivo y grande que tiene ciertas similitudes con los andares de su dueño; la madre de Morisot es observada por un pequeño perro faldero, mientras que sujeta entre sus manos a su hijo pequeño. El hombre de Caillebotte se muestra activo; la mujer de Morisot, pasiva. Para Singer Sergant, el hombre pinta la naturaleza, y la mujer lo acompaña mientras cose; para Paule Gobillard, la mujer pinta, mientras otra mujer la acompaña leyendo un libro (no se dará el caso de que una pintora sea acompañada por un hombre). La mujer –según Morisot– lee sentada en la hierba, se fusiona con la naturaleza; porque ella misma, tendría que tener cualidades naturales y sensibles. En cambio, el hombre –según Caillebotte– es racional y moderno, con lo cual, se sienta en la silla y lee el periódico.



Caillebotte, Gustave. Paseo



Berthe Morisot. Sobre la hierba (1873)



c) Depende de dónde te asomes

Nos asomamos como sujetos hacia la visión paradójica de Berthe Morisot. Y decimos «paradójica» porque no era habitual ver a un hombre desde el interior de su casa, observando a través de la ventana, a una madre y a una hija –que quizás sean su esposa e hija– desde el exterior. Mientras que el pintor Gustave Caillebotte representa a hombres asomados al balcón de su casa; y desde allí, pueden contemplar el paisaje urbano; Morisot sabe que no estaba bien visto que las mujeres se asomasen a las ventanas y a los balcones del hogar. De ahí que en su *Interior*, la señora de la casa, espere sentada a que su sirvienta acompañe a su hija al balcón. Para las mujeres, asomarse al balcón no era signo de distinción social. Solo podrá hacerlo si se tratara de amplios espacios como una especie de terraza enorme en su mal denominado *El Balcón*. También hay que incidir cómo Caillebotte nos muestra un hombre observando los cambios de la ciudad por el progreso tecnológico e industrial; mientras que Manet, nos sitúa a una mujer de espaldas a la llegada de un ferrocarril; al que su hija sí presta atención.



Caillebotte, Gustave.  
*Hombre asomado al balcón*



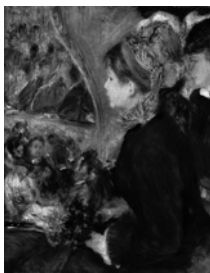
Manet, Edouard.  
*En el balcón*

d) *Observador/ Observada: impresiones en el Teatro*

El Teatro se convertirá en uno de los espacios fundamentales para que esta clase social se muestre ante los demás. El lugar idóneo para conocer gente y posibles pretendientes

(véase *Primera Salida de Renoir*); así como las damas casadas puedan alardear de su status social y de su situación económica a través de sus vestidos, tocados y joyas. Por eso, este el Teatro se convierte en el sitio perfecto para objetualizar a la mujer. Renoir nos presenta una mujer que deja de observar por el binóculo y se presenta como objeto ante el artista que se dispone a representarle. Sin embargo, su acompañante es sujeto y continúa llevando a cabo su entretenimiento.

Éste será el mismo caso que presente Eva Gonzàles. La protagonista está siendo cortejada por un caballero que previamente le habría regalado un ramo de violetas. Deja de mirar el anteojos para convertirse en objeto del cuadro. Cassatt se niega a mostrarnos a la mujer como objeto de la mirada masculina y representa de perfil a una dama que no objetualiza a nadie; simplemente está contemplando el escenario. Pero he aquí el dilema. Está siendo objetualizada por un caballero que la observa desde otro palco.



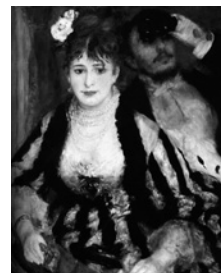
Renoir, Auguste.  
*En la Ópera.*



Cassatt, Mary.  
*En la opera.*



Gozales, Eva.  
*El palco del Teatro de los Italianos.*



Renoir, Auguste.  
*El Palco.*



Cassatt, Mary.  
*Leyendo Le Figaro*



Renoir, Auguste.  
*La lectora.*

e) «Aire doméstico» en clave feminista.

En la esfera doméstica, también la manera de representar cambia. Renoir refleja la realidad de un niño y de una niña. El niño aprende a dibujar; la niña aprende a coser. Por tanto, el niño podrá ser pintor; la niña, «ángel del hogar», buena esposa y madre. Las jóvenes debían leer novelas románticas, como parece que es el caso de *La lectura* de Renoir; Mary Cassatt se rebela, aunque tampoco es muy atrevida, dado que presenta a una mujer madura, leyendo nada menos que un periódico *Le Figaro*.

f) La existencia e inexistencia del desnudo: una cuestión de género.

Las mujeres tuvieron serios problemas para ejecutar el desnudo femenino –no hablamos del masculino– porque para una mujer era impensable. Tenían tantas complicaciones que un cuadro tan inocente como una mujer desvistándose debía ser presentado bajo el título de Psique o el espejo de vestir. En cierto modo, Morisot intenta esconderse tras el «mito», como ya lo habrían hecho los pintores renacentistas cuando quisieron pintar desnudos. De ahí que Caillebotte, como hombre, no tenga problemas para titular su obra como *Mujer desvistándose*. En el caso de Manet, éste es mucho más atrevido e incorpora la mirada de un señor con sombrero que mira con deseo a la chica. Una vez más, la mujer es un objeto sexual. No obstante, merece especial mención los desnudos masculinos de Caillebotte, dado que es el único de los impresionistas que proyecta un hombre secándose. Una imagen muy distinta de la que ofrecería Renoir a través de sus mujeres secándose en un paisaje. En Renoir, se observa esa visión sensualista al que se somete el desnudo femenino. El caso de Eva Gonzales es bastante significativo e ilustra a la perfección, cómo las pintoras debían afrontar el “desnudo”. A lo máximo que pudo llegar es a pintar la espalda desnuda de una chica, y aun así, tuvo que titular el lienzo como *El moño*; centrando la atención en el peinado. Un peinado parecido el que presenta la modelo del pintor Giuseppe de Nittis. Aunque en esta ocasión, su intención es claramente sexual, para ello se sirve de unas medias rojas. Su título no podía ser otro que *Desnudo con medias rojas*.



Gonzales, Eva. *El moño*



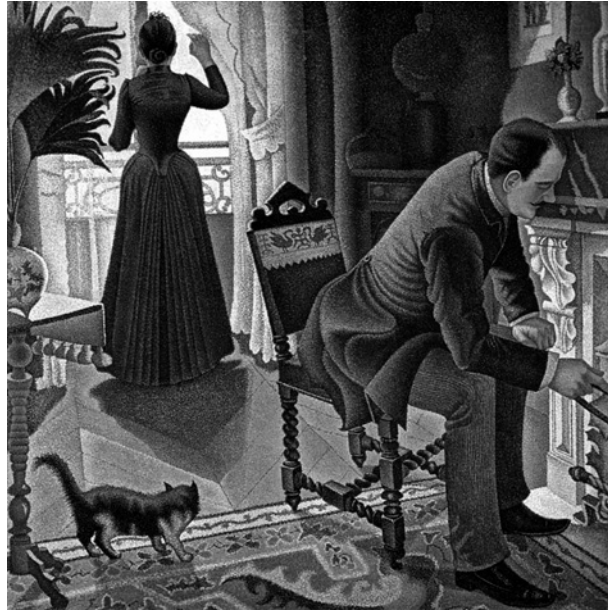
Giuseppe de Nittis. *Desnudo con medias rojas*.

g) Las fases del cortejo.

En las fases del cortejo, podemos encontrar cómo los artistas masculinos proyectan la etapa en la que una pareja se conoce, y el chico empieza a cortejar a la joven. Sin embargo, no tenemos situaciones parecidas que hayan sido representadas por las mujeres. El entusiasmo del novio por la novia cambiará tras el matrimonio. Caillebote y Signac lo representan muy bien. En el caso de Signac, es revelador cómo incluso el gato da señales de estar a la defensiva en un ambiente hostil. Cada uno a lo suyo. La mujer contemplando tristemente la calle desde la ventana sin atreverse a salir al balcón; el hombre de espaldas, sentado en la silla. Poco a poco, la familia será reducida a una madre con sus hijos, como nos muestra Degas, Renoir y Cassatt.



*Caillebotte, Gustave. Interior, mujer en la ventana*



*Signac, Paul. Domingo.*

h) La maternidad / la paternidad según los y las artistas impresionistas.

Un padre está sentado confiado y relajado en un butacón. Sostiene entre sus manos un periódico y junto a él, se encuentra su hijo, cuyo brazo rodea a su padre. Esta imagen podría parecer normal, si no contempláremos el cuadro de una madre con su hija. Ambas están cogidas de la mano y la madre está sentada en el sofá. He aquí el futuro del niño y de la niña. El hombre se preocupará por el ámbito público y por la racionalidad; la mujer, por el ámbito doméstico y el sentimiento.



Cassatt, Mary. *Madre e hija*:



Cassatt, Mary. *Retrato de Alexander J. Cassatt y su hijo*.

## 5. Conclusiones

Creemos firmemente que hay que dar un nuevo paso, son numerosas las exposiciones que se han centrado en las mujeres, o bien como objetos artísticos o como sujetos artistas. Ahora, debemos ampliar la mirada. Se trata de una labor ardua y compleja, el hecho de observar las diferencias de género existentes en los cuadros impresionistas franceses. Nuestro interés pasa por descubrir ese *trasfondo artístico* y que el público cambie su manera de acercarse a la obra de arte. Como investigadoras/es tenemos un papel crucial; no solo porque tenemos que reivindicar la contribución artística de las mujeres; sino porque tenemos que lograr que todas estas cuestiones lleguen a la ciudadanía, y que sean abordadas en las diferentes etapas educativas.

## 6. Bibliografía

- ARIAS MORENO, Isabel (2009) *Aportaciones a la Historia del Arte desde una perspectiva de género* (s. X-s. XX), Ed. Consejería de Educación, Sevilla.
- DE DIEGO, Estrella (1996) «Figuras de la diferencia» en BOZAL, Valeriano (ed.): *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Volumen II, Ed. La balsa de Medusa, Madrid.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (coord.), JULIANO CORREGIDO, M<sup>a</sup> Dolores, LÓPEZ F. Cao, Marián; MARTÍNEZ DÍEZ, Noemí (2001) *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*, Ed. Síntesis, Madrid.

- GREER, Germaine (1979) *The Obstacle Race. The fortunes of women painters and their work*, Ed. Secker and Warburg, London.
- HIGONNET, Anne (1995) *Berthe Morisot*, University of California Press, Los Angeles.
- MAYAYO, Patricia (2010) *Historias de mujeres, historias del arte*, Ed. Cátedra, Madrid.
- MOWLL MATHEWS, Nancy (1994) *Mary Cassatt. A Life*, Ed. Yale University Press, New York.
- NEAD, Lynda (1977) *El desnudo femenino. Arte, obscenidad y sexualidad*, Ed. Tecnos. Madrid, 2013.
- NOCHLIN, Linda y SUTHERLAND HARRIS, A.S.: *Women Artists. 1550-1950*, Ed. Los Angeles County Museum.
- NOCHLIN, Linda (1988) «Why Have There Been No Great Women Artists?» en *Women, Art and Power, and Other Essays*, Icon Editions, New York.
- POLLOCK, Griselda (1988) *Vision and difference. Feminism, feminity and the histories of art*, Routledge.
- PORQUERES, Bea (1994) *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*, Ed. Horas y Horas, Madrid.
- REYERO, Carlos (2013) «Líneas de investigación sobre la pintura del siglo XIX en España» en SAURET, Teresa (ed.): *El siglo XIX a reflexión y debate*, Málaga.
- SAINSAULIEU, Marie-Caroline y DE MONS, Jacques (1990) *Eva Gonzalès*, Ed. La Bibliothèque des Arts, Paris.
- TRIVIÑO CABRERA, Laura (2011) *Ellas también pintaban. El sujeto femenino artista en el Cádiz del siglo XIX*, Ed. Alfar, Sevilla.

Recibido el 10 de abril de 2014

Aceptado el 22 de abril de 2014

BIBLID [1139-1219 (2014) 19: 205-220]



## CURRICULA / NOTES ON CONTRIBUTORS

### **Irene Ballester Buigues**

Doctora en Historia del Arte por la Universitat de València y Máster Universitario en Investigación Aplicada en Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía por la Universitat Jaume I de Castelló. Es autora del ensayo "El cuerpo abierto" editorial Trea en 2012. Su investigación se ha centrado principalmente en torno al feminismo, el arte y a las imágenes extremas, temas sobre los que ha publicado diferentes textos. Es profesora en l'Espai d'Art Fotogràfic y directora del Festival Miradas de Mujeres en la Comunidad Valenciana.

### **Jorge Belmonte Arocha**

Es profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I. Doctor en Comunicación Audiovisual, máster en Ciencias del Lenguaje, licenciado en Psicología y diplomado en Profesorado de EGB por la Universidad de Valencia. Perfil investigador que articula: género, imagen, cultura, comunicación y educación. Algunos artículos recientes: «Una imagen (post)televisiva de la educación franquista» (2012), «De las "Teorías de la Comunicación" a una "Semiótica Psico-Soci-Cultural"» (2012), ambas como autor único, «De la tecnología audiovisual a la realidad virtual: fantasías de género en el cine de Cronenberg» (2011), «Antirealismo y pastiche en *Margarita y el lobo*» (2009), «Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV» (2008), «Nuevas representaciones de la mujer en el cine de la transición española» (2008), las cuatro en coautoría con Silvia Guillamón.

### **Dosdetres**

Taller de encuadernación y diseño gráfico concebido como un espacio de trabajo y aprendizaje abierto a la participación. Las coordinadoras de este proyecto creado en 2013 son **Yolanda Andreu**, licenciada en Restauración de Bienes Culturales (Huesca) y Diseño Gráfico (Castellón) se formó en encuadernación de la mano de Hélène Grenvrin. **Aurora Ocabo**, licenciada en Ciencias Químicas (Valencia), se formó como encuadernadora en Encuadernavia y Codex (Madrid). **María Olmeda**, licenciada en Bellas Artes (Valencia) y Pedagogía (Madrid) y artista gráfica.



## **Miriam García López**

Artista y doctora en Bellas Artes y Máster en Arte, Investigación y Creación Universidad Complutense de Madrid. Ha sido becada en dos ocasiones para desplazarse a la Universidad Autónoma de Querétaro, en México, y compagina sus principales vías de investigación—la imagen digital, las teorías de género y la *performance*— con la organización y realización de exposiciones, la publicación de artículos y la participación en congresos. Además, es miembro fundador del Colectivo Artístico Ékate, desde donde imparte diversos cursos y talleres sobre los temas que investiga.

## **Melissa Lima Caminha**

Es payasa, arteducadora e investigadora interdisciplinaria. Graduada en Derecho (2001) y Artes Escénicas (2006). Especialista en Arte y Educación (2009). Máster en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Barcelona (2011). Es directora y *performer* en diversos espectáculos y talleres para estudiantes de teatro y diversas comunidades. Sus líneas de investigación artística se centran en el *performance*, mimo, teatro físico y *clown*. Líneas que compagina con la investigación teórica: teatro social, teatro comunitario, estudios de *performance*, pedagogía crítica, cultura visual, artes y educación, feminismos y teoría *Queer*. Autora de diversos artículos sobre teatro, educación y payasaria. Ponente invitada y participación en diversos congresos, seminarios y festival. Premio y honor al mérito per la investigación *La risa del payaso: sentido político en la poética de Bertolt Brecht*. Carequinha FUNARTE/Petrobras de Apoyo al Circo 2011, por la investigación *Payasas*. Actualmente realiza el doctorado en Artes y Educación por la Universidad de Barcelona, con el proyecto de tesis *Payasas*, y desarrolla su primer espectáculo en solitario: *Xoxo Clown Show*.

## **Marián López Fernández-Cao**

Directora del Instituto de Investigaciones Feministas de 2007 a 2011. Es actualmente presidenta de MAV, Mujeres en las Artes Visuales. Su campo de trabajo se relaciona con el arte como modo de desarrollo humano y mejora psicosocial y con la igualdad y la educación a través del arte. Ha publicado numerosos libros sobre ambos temas como *Mujeres y Creación artística: recuperar la memoria* (Narcea); *Diccionario de artistas españolas y latinoamericanas* (junto con Noemí Martínez, Horas horas); *Käthe Kollwitz o el arte solidario* (Del Orto); *Geografías de la mirada* (E. Complutense); *Contar con el cuerpo* (junto con Antonia Fdez. Valencia, Ed. fundamentos) *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación* (Horas y Horas) o *Museos y protagonismo femenino* (junto con Antonia Fdez. Valencia y Asunción Bernárdez Rodal, Ed. fundamentos). Es la directora de la colección educativa “Posibilidades de ser a través del arte”, de la Editorial Eneida, que recibió en 2010 el Premio Rosa Regás a materiales con valor coeducativo. Es la directora principal del proyecto de investigación “Museos y Género”, que ha dado como resultado la creación de itinerarios y guías didácticas desde una perspectiva de género ([www.museosenfemenino.es](http://www.museosenfemenino.es))

### **Paloma Palau Pellicer**

Artista, investigadora y profesora del Área de Didáctica de la Expresión Plástica del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I. Doctora en Estética y Teoría de las Artes en la misma universidad. Licenciada en Bellas Artes por la Universitat Politècnica de València y Máster en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Granada. Miembro de la Asociación Valenciana de Críticos de Arte, su investigación se centra en metodologías artísticas de enseñanza y aprendizaje en Educación Artística y los estudios de género relacionados con el ámbito artístico. Desarrolla su faceta artística participando en bienales y comisariando exposiciones como *Asparkia, diecinueve artistas para veinte años* en el Paraninfo de la Universitat Jaume I y *Respiro tus silencios* en la Galería Octubre en 2012. Todas sus actividades se han visto complementadas con estancias en la Universidad Nacional de Lanús, Argentina (2008), la Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle (2010) y la Universidad de Granada (2013).

### **Itziar Pascual**

Dramaturga, pedagoga, investigadora y periodista. Premio Victoria Kent 2006. Es doctora en Ciencias de la Información por la UCM, titulada en Dramaturgia por la RESAD y profesora de ésta institución desde 1999. Como periodista ha trabajado en radio, prensa, y revistas especializadas (*Primer Acto, Acotaciones, Ínsula y Escena*). De esta última fue directora entre 1998 y 1999. Como dramaturga es autora de más de una veintena de obras, publicadas, traducidas y estrenadas en diversos países. Ha obtenido, entre otros, el Premio de Teatro Serantes con *La paz del crepúsculo*; el Premio Madrid Sur con *Pared*; el Premio ASSITEJ con *Mascando Ortigas* y el Premio Valle Inclán con *Variaciones sobre Rosa Parks*. Su interés por el teatro para la infancia se ha concretado en el ensayo *Suzanne Lebeau. Las huellas de la esperanza* (ASSITEJ España); la edición de *Teatro español para la infancia y la juventud (1800-1936)* (RESAD) y la dramaturgia de *Princesas olvidadas o escondidas*, espectáculo de teatro danza de Karlik, con dirección de Cristina D. Silveira. Sobre la obra de Itziar Pascual, ver: [parnaseo.uv.es/Ars/Autores/Pascual/autor/itziar/htm](http://parnaseo.uv.es/Ars/Autores/Pascual/autor/itziar/htm)

### **Mariángeles Pérez-Martín**

Es licenciada en Historia del Arte (2012) y máster en Historia del Arte y Cultura Visual (2013) por la Universitat de València. En 2012 el Ministerio le otorgó una beca de colaboración y desarrolló su proyecto en el Departamento de Historia del Arte d dicha universidad. Desde noviembre de 2013 es doctoranda en Historia del Arte en la Universidad de Valencia. Sus intereses engloban diferentes géneros artísticos, desde el urbanismo hasta la pintura, especialmente los enfoques desde la perspectiva de género. Ha investigado el papel de la mujer ilustrada como artista durante el siglo XVIII en el entorno académico valenciano. Sobre este tema versa su tesis doctoral en curso.

### **Lidón Sancho Ribés**

Licenciada en Humanidades por la Universitat Jaume I y titulada en Educación Artística por la Universidad de Valencia. Es miembro del Instituto de Estudios Feministas y de Género Purificación Escribano en el que colabora como conferenciante y con artículos de investigación en el área de arte contemporáneo y educación, además de otras publicaciones en revistas de arte especializada o en su blog *Más vida que arte* ubicado en el periódico Las Provincias. Ha comisariado varias exposiciones basadas en la obra de Regina José Galindo e impartido clases sobre la temáticas relativas a la obra de la artista. Actualmente está finalizando su tesis sobre las prácticas expositivas contemporáneas y su uso educacional en la sociedad.

### **Juan Senís Fernández**

(Oviedo, 1975) es doctor en Filología Hispánica y Licenciado en Filología Hispánica y en Historia del Arte por la Universidad de Castilla-La Mancha. Asimismo, obtuvo un *Diplôme d'Études Approfondies d'études romanes* en la en la Universidad Paul Valéry / Montpellier III. Ha trabajado como lector de español en la Universidad de Estrasburgo, y ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Illinois en Chicago y en la *Università degli Studi de Milán*. Su actividad investigadora se centra, sobre todo, en la literatura española escrita por mujeres y la literatura infantil, temas sobre los que ha publicado diversos trabajos. Es autor de la monografía *Mujeres escritores y mitos artísticos en la España contemporánea (Carmen Martín Gaité, Espido Freire, Lucía Etxebarria y Sylvia Plath)* y de los libros infantiles *Astrizia y los Asteroides* y *Geno*. Actualmente, es profesor ayudante doctor en la Universidad de Zaragoza.

### **Laura Triviño Cabrera**

Es profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Doctora en Historia, Geografía y Arte con una tesis doctoral centrada en la biografía de la pintora Anselma, Alexandrina de Gessler i Shaw (Cádiz, 1831 - París, 1907). Licenciada en Humanidades, licenciada en Filosofía, licenciada en Antropología Social y Cultural y graduada en Historia del Arte. Máster en Género, Identidad y Ciudadanía, máster en Estudios Hispánicos y máster en Métodos y Técnicas Avanzadas en Historia, Geografía y Arte. Autora de *Ellas también pintaban. El sujeto artístico femenino en el Cádiz del siglo XIX* (2011).

## NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

### 1. Presentación de originales

Los artículos han de ser la exposición de trabajos de investigación rigurosos y científicos que aporten datos originales sobre aquellas temáticas relacionadas con las mujeres, la investigación feminista y los estudios de género.

Podrán ser redactados en español o catalán. Su extensión por escrito no deberá ser superior a 20 páginas, incluyéndose figuras, tablas, notas y bibliografía.

Los artículos estarán precedidos de un título breve, seguido del nombre y apellidos de la persona autora, y centro de estudios al que pertenece.

Acompañará al texto un resumen de un máximo de 10 líneas, palabras clave en el idioma original del trabajo y en inglés. Se incluirá también un breve esquema del artículo que sirva de sumario.

### 2. Formato

El tipo de letra a utilizar será Times New Roman, 12, interlineado 1'5.

Para las notas a pie de página se utilizará el mismo tipo de letra (Times New Roman), 10, interlineado sencillo.

Los márgenes serán de 2'5 (derecha e izquierda) y 3 (superior e inferior).

### 3. Imágenes

Las imágenes serán incluidas en el texto a modo de guía. Además se enviarán en formato JPG fuera de texto, como archivos independientes.

### 4. Citas

Se utilizarán comillas angulares («») cuando el texto citado no supere las tres líneas y se dejará dentro del texto con el mismo tipo de letra Times New Roman, 12.

Para las citas superiores a cuatro líneas es conveniente copiarlas, sin comillas ni cursiva, en un párrafo, con el margen más centrado que el texto (a 1, derecha e izquierda), y letra Times New Roman, 11, interlineado sencillo.

Se utilizará el sistema Harvard: (Llona, 1999: 209). Se debe poner siempre el año de la primera edición.

### 5. Bibliografía

La bibliografía se habrá de presentar al final de los artículos, ordenada alfabéticamente comenzando por los apellidos en letra versal. Tipo de letra Times New Roman, 11, sangrado francés, interlineado sencillo.

Por compromiso feminista se citará el nombre de las/os autoras/es.

Ejemplo:

NEAD, Lynda (1992) *El desnudo femenino. Arte, obscenidad y sexualidad*. Madrid: Tecnos, 1998 (traducción de Carmen González Marín).

TORRENT ESCLAPÉS, Rosalía (1996) «Mujeres e imágenes de mujeres en la vanguardia histórica», *Asparkia. Investigació feminista*. Nº 6, Castellón de la Plana, Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género Purificación Escribano, pp. 147-162.

## NORMES DE PUBLICACIÓ DELS ARTICLES

### 1. Presentació d'originals

Els articles han de ser l'exposició de treballs d'investigació rigorosa i científics que aporten dades originals sobre temàtiques relacionades amb les dones, la investigació feminista i els estudis de gènere.

Poden estar redactats en espanyol o català. La seua extensió per escrit no ha de ser superior a 20 pàgines, incloent-hi figures, taules, notes i bibliografia.

Els articles han d'anar precedits d'un títol breu, seguit del nom i cognoms de l'autora o autor, i el centre d'estudis a què pertany.

El text ha d'anar acompanyat d'un resum d'un màxim de deu línies i de les paraules clau en l'idioma original del treball i en Anglès.

S'hi ha d'incloure també un breu esquema de l'article que servisca com a sumari.

### 2. Format

El caràcter utilitzat en l'escriptura ha de ser Times New Roman, 12, interlineat 1'5.

Per a les notes a peu de pàgina s'ha d'utilitzar el mismo tipo de letra (Times New Roman), 10, interlineat senzill.

Els marges han de ser de 2'5 (dreta i esquerra) i 3 (superior i inferior).

### 3. Imatges

Les imatges seran incloses en el text a manera de guia. A més s'enviaran en format JPG fora de text, com a arxius independents.

### 4. Cites

S'han d'utilitzar cometes angulars («») quan el text citat no supere les tres línies y s'ha de deixar dins del text amb el mateix tipus de lletra Times New Roman, 12.

Les cites superiors a quatre línies és convenient copiar-les, sense cometes ni cursiva, en un paràgraf, amb el marge més centrat que el de la resta del text (a 1, dreta i esquerra), i lletra Times New Roman, 11, interlineat senzill.

S'ha d'utilitzar el sistema Harvard: (Llona, 1999: 209). S'ha de posar sempre l'any de la primera edició.

### 4. Bibliografia

La bibliografia s'haurà de presentar al final dels articles, ordenada alfabèticament començant pels cognoms en lletra versal. Tipus de lletra Times New Roman, 11, sagnat francès, interlineat senzill.

Per compromís feminista se citarà el nom de les/us autores/és.

Exemple:

NEAD, Lynda (1992) *El desnudo femenino. Arte, obscenidad y sexualidad*. Madrid: Tecnos, 1998 (traducción de Carmen González Marín).

TORRENT ESCLAPÉS, Rosalía (1996) «Mujeres e imágenes de mujeres en la vanguardia histórica», *Asparkía. Investigación feminista*. Nº 6, Castellón de la Plana, Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género Purificación Escribano, pp. 147-162.

# COL·LECCIÓSENDES



Maria Tsvetkova  
**EL RELATO DE SONIECHKA**  
Cuentos breves y relatos  
de Maria Tsvetkova



Mª Carmen África Vidal Caramonte  
**LA MAGIA DE LO EFÍMERO:  
REFLEXIONES DE LA MUJER  
EN EL ARTE Y LITERATURA ACTUALES**  
Prólogo de Carolina Cidras



María José Gómez Fuentes  
**CINEMATOGRAFIA**  
LA MUJER EN EL CINE Y  
LA LITERATURA DE LA DEMOCRACIA  
Prólogo de Olaya Harón



Juncal Caballero  
**LA MUJER EN EL IMAGINARIO  
SURREALISTA. Figuras femeninas  
en el universo de André Breton**



PREMIO NACIONAL DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA  
MEJOR COLECCIÓN 2009  
**VOCES PROFÉTICAS.  
RELATOS DE ESCRITORAS  
ESPANOLAS EN  
ENTRESIGLOS DIECINO**  
Introducción, selección, prólogo y epílogo de  
Isabel Albaricena y María Jesús Cuervo



**MUJERES MAXIMALISTAS**  
Introducción, selección y edición crítica a cargo de  
Sorli Nampari / Traducción Sorli Nampari



Sorli Nampari  
**FÁBULAS FEMINISTAS**  
Introducción y traducción de Sorli Nampari



Pilar Godoy  
**DONES DE ELOOMSBURY**  
Prólogo de María Perdomo



Clorinda Matto de Turner  
**AVES SIN NIDO**  
Prólogo de María Jesús Cuervo  
Prólogo de María Matilla



**COLETTE UNIVERSAL**  
Lynn Hunt y David Levine eds.



Dolores de Alarcón  
**RELATOS ROMÁNTICOS ESPAÑOLES**  
Edición y traducción de María Lorea Berruete Navea



María Pilar Muñoz Amor  
**VIOLENCIA DE GÉNERO**



María Iortzaritu  
**LOXANDRA**  
Introducción, selección de Dolores Cuervo Berruete, edición  
Prólogo de María Dolores García  
Dolores de Alarcón de Alarcón



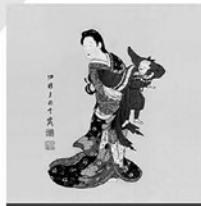
Nieves María Muñoz  
**LOS ECOS DEL BANQUETE NO ESCRITO**



Eva Mondetta  
**EN BUSCA DE CATALINA DE ERAUSO**  
Identidades en conflicto en la vida  
de la Monja Aferrós



**OLIMPIA DE GOUGES  
O LA PASIÓN DE EXISTIR**  
Edición de Dolores de Alarcón a partir de la obra  
Dolores de Alarcón de Alarcón  
de Dolores de Alarcón / Dolores de Alarcón



**MUJERES EN LA HISTORIA  
DEL TEATRO JAPONÉS.  
DE AMATERASU A MINAKO SEKI**  
Fotografía de Alarcón



Clasica Ratsalardi Burunnesa  
**NY ZAMAKO (MI HIJA)**  
Español inglés y japonés  
de Tetsuya Furukawa Ratsalardi Burunnesa



Col·lecció d'estudis de gènere amb textos  
de gran qualitat avalats per l'Institut  
Universitari d'Estudis Feministes i de Gènere

<http://www.tenda.uji.es/> · [publicacions@uji.es](mailto:publicacions@uji.es)



