

¿Hacia un currículum de la *Herstory* del Arte?

Towards a Herstory of Art Curriculum?

Laura Triviño-Cabrera, Elisa Isabel Chaves Guerrero, Laura Lucas Palacios.

Universidad de Málaga. laura.trivino@uma.es

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo fundamental explorar la posibilidad de un currículum de la *Herstory* del Arte, entendiendo por ésta, la visibilidad de las biografías y las contribuciones artísticas de las mujeres. Así pues, por un lado, este estudio aborda cómo deconstruir el currículum oculto, a través de una propuesta de currículum postmoderno que incorpore las *her/stories* del Arte. Por otro lado, se lleva a cabo un análisis cuantitativo de la presencia o ausencia de las mujeres artistas en el currículum de las materias de *Historia del Arte* de las diferentes legislaciones españolas hasta desembocar en un estudio basado en el análisis crítico del discurso feminista del currículum de *Fundamentos del Arte I y II* de bachillerato.

Palabras clave: *Herstory* del Arte, Mujeres artistas, Curriculum, Curriculum oculto, Curriculum postmoderno, Análisis Crítico del Discurso, Feminismo.

Abstract

The aim of this article is to explore the possibility of a Herstory of Art Curriculum, understanding the visibility of biographies and art works of women. On the one hand, this study tries to deconstruct the hidden curriculum, using a postmodern curriculum proposal that incorporates the her / stories of Art. On the other hand, this article developpes a quantiative analysis of the presence or absence of women artists in the History of Art Curriculum subjects of different Spanish legislations until it results in a study based on the critical analysis of the feminist discourse of the curriculum of Fundamentals of Art I and II of High School.

Key words: Art Herstory, Women artists, Curriculum, Hidden curriculum, Postmodern curriculum, Critical discourse analysis, Feminism.

1. Introducción: el reto de una *Herstory* del Arte

Las mujeres han sufrido históricamente una fuerte exclusión en la narración cultural de la Historia. Una narración que se ha basado en el género masculino como protagonista. El arte no ha sido una excepción, y la consecuencia, como

señala Griselda Pollock (1988), es que la Historia del Arte ha sido construida sobre una exaltación de lo masculino en detrimento de lo femenino que ha quedado olvidado. Este proceso de ocultamiento, nada casual, ha borrado de la

conciencia colectiva incluso la posibilidad de imaginar a la mujer como agente creador, apoyándose en una tradición académica que ha negado a las mujeres su papel como artistas y su capacidad para generar nuevos discursos artísticos.

Ahora bien, en las últimas cuatro décadas, se ha producido una revolución que afecta no sólo al mundo científico sino también al campo de las ciencias sociales y humanas. El desarrollo de la historia de las mentalidades cuyo objeto no es el individuo, sino la colectividad, ha contribuido a evidenciar la presencia y participación de las mujeres en el transcurrir del tiempo y en la evolución de la realidad. Según Gómez-Ferrer (1995), en la mayoría de los casos, estos estudios han sido posibles porque son las propias mujeres quienes asumen el reto y se interesan por su propio pasado. Se trataría de “llevarlas al escenario de la historia” (p. 36), como dice Michelle Perrot (2009) lo que a su vez plantea una serie de preguntas acerca de su identidad, de su agencia, de su percepción, de su participación en los conflictos, de su contribución al cambio o a las permanencias.

Los trabajos hechos en este sentido tratan de sacar a la luz las aportaciones de las mujeres y de poner de manifiesto su presencia a lo largo de la Historia; se trata, fundamentalmente, de intentar poner fin a su invisibilidad. Sin embargo, estos primeros estudios tienen claras limitaciones, poseen un marcado carácter positivista, presentándose como un añadido o yuxtaposición a la Historia conocida. Por ello,

en palabras de Estrella de Diego (1996) era necesario seguir haciéndose preguntas y cuestionar los planteamientos teóricos y metodológicos aún hoy vigentes. Pollock (1988) se preguntaba “¿Es añadir nombres de mujer a la historia del arte lo mismo que producir una historia del arte feminista?” La respuesta es evidentemente negativa: “no es lo mismo, como probaría un buen número de estudios publicados que, a pesar de hablar de mujeres, no son feministas” (De Diego, 1996). En este mismo sentido afirma Gómez-Ferrer (1995), es necesario no sólo descubrir la Historia de las mujeres, sino darle forma articulada en el contexto de la Historia general –académica–, lo que supone una relectura de las fuentes, el establecimiento de nuevos modelos interpretativos y la formulación de nuevas categorías para el análisis histórico.

No obstante, en pleno siglo XXI, y a pesar del conocimiento del que disponemos sobre el número de creadoras y de sus trayectorias vitales, éste no se ajusta a lo que creemos saber de ellas ni se corresponde con su presencia en investigaciones, publicaciones especializadas, colecciones de arte y –menos aún– en el currículum escolar. En este sentido, las investigaciones que, desde hace años el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, está visibilizando es que la educación ciudadana que estamos dando a nuestros estudiantes se asienta bajo los principios del proyecto poscolonial que gira en torno a lo que Lagarde (1993) llamó como “el Gran Hombre Blanco” (p. 163). Es

decir, se prioriza la enseñanza de una única visión de la Historia lineal y progresiva en la que el “privilegio blanco, masculino, elitista, heterosexual, imperialista y colonial” (Kincheloe, 2008, p. 39) es el eje vertebral. De todo ello, la pregunta que se desprende y que creemos que es necesario dar respuesta es: ¿estamos educando una ciudadanía libre, igualitaria y equitativa? ¿Es el currículo escolar una herramienta de jerarquización y legitimación de la desigualdad? Y si no coeduca, ¿es ético? ¿Es la escuela una institución democrática? ¿Es la democracia de toda la ciudadanía?

Por tanto, antes estas cuestiones, planteamos la necesidad de hablar de *Herstory*, esto es, situarnos ante una reflexión crítica sobre los que hemos asumido como Historia. Y esa reflexión comienza con el propio término que se ha usado para designar una disciplina científica que estudia los acontecimientos y los hechos de la humanidad del pasado, el presente e incluso hipotetiza sobre éstos en un futuro. La aparición del término inglés *herstory* tiene la intención de llamar la atención sobre la existencia del uso del masculino genérico, la *His-story*, producto de un lenguaje sexista propio del sistema patriarcal.

Likewise, gender is not natural, but is created by society through socialisation using institutions such as the family, the church, schools and the state. Unequal power relationships are also created by society, enabling HIStory to take precedence over HERstory. It is said that “history is told not as it was but as men saw it (Zungu, Manqe, De Vries, Molefe & Hadebe, 2014, p. 9).

Por tanto, la *Herstory* puede ser entendida como una disciplina científica reivindicada por la teoría feminista que documenta la experiencia, la vida y el lenguaje de las mujeres (Humm, 1989), dando lugar a la toma de conciencia del papel desempeñado por las mujeres como agentes sociales de la Historia (Macedo & Amaral, 2005).

The act of supplanting HERstory in place of HIStory is that HERstories are written from a feminist perspective and emphasise the role played by women in society. Feminist research attempts to document and describe the main social differences and inequalities between men and women (Zungu, Manqe, De Vries, Molefe & Hadebe, 2014, p. 10).

Partiendo de los planteamientos de las teóricas feministas, determinamos una serie de preguntas de investigación:

- ¿Por qué es necesario un currículum de la *Herstory* del Arte?
- ¿La actual ley reconoce la contribución artística de las mujeres en el currículum de educación secundaria y de bachillerato?
- ¿Se utiliza la perspectiva de género en el currículum de *Historia del Arte* de educación secundaria y bachillerato?

Para dar respuestas a estos interrogantes, este estudio pretende desarrollar los siguientes objetivos para la enseñanza de la *Historia del Arte* que se originan a partir de las investigaciones de las historiadoras del arte feministas:

- Dar a las mujeres artistas un lugar en la Historia del Arte que promueva

referentes tanto femeninos como masculinos a los/as estudiantes de dicha materia.

- Transmitir una Historia del Arte con perspectiva de género que visibilice los obstáculos a los que se tienen que enfrentar las mujeres artistas para desarrollar una carrera artística y que son diferentes que las de sus homólogos varones.
- Partir de una enseñanza de la Historia del Arte desde un enfoque interseccional y feminista que permita evidenciar otras categorías además de la del género como la raza o la clase.

2. Del currículum oculto de la *Historia del Arte* al currículum postmoderno de *Herstories*

“¿Qué pasaba en la historia del arte que se enseñaba en colegios y universidades, que se mostraba en museos y galerías? ¿Por qué no había mujeres presentes en esa historia?” (De Diego, 1996, p. 434). Estos interrogantes están relacionados claramente con la cuestión del currículum oculto acuñado por Jackson (1991) y abordado por Torres (1998), quienes subrayan el hecho de que el currículum educativo, de manera implícita, refuerza los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas que responden mejor a las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico. Asimismo, para dicha materia, hay que sumar un currículum oculto visual,

entendido como “el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo a través del lenguaje visual” (Acaso & Nuere, 2005, p. 210) cuando se seleccionan las obras de arte que integrarán la enseñanza de la materia de *Historia del Arte* en educación secundaria y bachillerato.

Por ello, y posicionándonos dentro de la didáctica crítica, creemos que es necesario deconstruir ese currículum oculto y proponer un currículum postmoderno para la *Historia del Arte* que, a juicio de Acaso (2009), transite “desde las tendencias universalizantes de la modernidad hacia las tendencias pluralizadoras de la posmodernidad” (p. 137). Así pues, se trataría de pasar de un currículum donde prevalece la *Historia del Arte* protagonizado por un sujeto “masculino, occidental / blanco, heterosexual, adulto y burgués” (Cubillos, p. 120), a un currículum que visibilice la *Herstory* del Arte. O, dicho de otro modo, que las mujeres artistas sean rescatadas e incorporadas a la disciplina escolar. Esto se traduciría en “repensar el currículum desde un marco teórico feminista” (Sánchez & Iglesias, 2009, p. 126), para proponer alternativas a los modelos sociales vigentes en el currículum que contribuyen a promover estereotipos y prejuicios tanto sexistas, clasistas y racistas (Blanco, 2009). Además, como ya hemos argumentado, la teoría feminista proporciona un enfoque interseccional que lleva a que esa *Herstory* del Arte pase a reflejar las *herstories* del arte. Es decir, visibilizar y dar valor a las creaciones artísticas de las mujeres

de otras culturas, lo que a su vez posibilita el estudio de las stories, las artes, los estilos y las temáticas que no han entrado dentro de la categoría Arte. Como decimos, incorporar una enseñanza de la *Historia del Arte* desde el feminismo plural y desde el currículo postmoderno en las aulas escolares, permitiría pasar de los metarrelatos (Lyotard, 1989) a los microrrelatos artísticos; y con ello, reflejar la diversidad cultural (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 165) y avanzar hacia una educación más equitativa y justa.

Para proceder a ese currículo postmoderno de la *Historia del Arte*, hemos tomado cinco principios establecidos por Freedman (2006), pero dándoles un enfoque feminista:

2.1. El currículo de la *Herstory* es una forma de representación

Es fundamental que las mujeres como creadoras queden representadas, aunque esto no es suficiente. La representación tiene una doble lectura: como sujetos artistas y como objetos artísticos. Como sujetos artistas, el currículo debe incorporar los nombres de las artistas y sus biografías para poder crear una genealogía, porque como afirma Amorós (2011), “toda genealogía cumple una función de legitimación y empoderamiento [...] para el genérico femenino” (p. 12). Como objetos artísticos, esto es, como musas o modelos en la representación artística, es fundamental aplicar la perspectiva de género y observar de qué manera los roles y los estereotipos de hombres y mujeres tradicionales han condicionado la forma de representación de

los y las protagonistas de las obras y de sí mismos/as a través de autorretratos.

2.2. El currículo es como un *collage*

La enseñanza de la *Historia del Arte* debe asumir una historia del arte intercultural que muestre las diferentes identidades culturales y poder formar así, a una ciudadanía democrática y participativa (Díez, 2017). Una ciudadanía global que “conviva en comunidades plurales, obliga a trabajar competencias interculturales que eviten la instrumentalización de las alteridades, es decir, desmontar prejuicios y estereotipos que se encuentran en la base de la discriminación” (García, Arroyo & Andreu, 2016, p. 11). En relación a este punto, cabe destacar la importancia de incluir un feminismo plural, tal y como explican Cruz y Díez (2010): “han sido los feminismos los que nos han enseñado que las sociedades no son estáticas, son entidades dinámicas que se renuevan y se moldean constantemente y que el cambio cultural se produce en la medida que las colectividades o las personas reaccionan a los cambios sociales y económicos vinculados a la globalización [...]”. (p. 107). Asimismo, la *Herstory* del Arte es más propicia a lo que Bernabé ha planteado sobre la perspectiva comparada de la Historia del Arte que promueve en el alumnado “la adquisición de la interculturalidad o, al menos, allanará el camino para el respeto de la alteridad desde el trabajo de la diferencia y las múltiples similitudes culturales” (p. 978).

2.3. El currículum es una producción creativa

El currículum de *Historia del Arte* es un proceso creativo pero también crítico porque como señala Santisteban (2010), el pensamiento creativo necesariamente tiene que ser también crítico. Estamos ante un currículum cambiante y constantemente reinterpretado por parte de profesorado y alumnado. Para su reinterpretación, es fundamental desarrollar un proceso de literacidad crítica, entendido como: “leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término ideología en un sentido amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene este vocablo en la calle. La ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es de izquierdas o derechas, pero también es machista, racista, ecológico, tecnológico, etc.” (Cassany, 2005, p. 91).

2.4. El currículum sugiere las historias posibles en lugar de una verdad objetizada

Esas historias posibles se convierten en la enseñanza de la *Herstory* que aborda cuestiones como: ¿por qué considerar las denominadas artes mayores la Arquitectura, la Pintura y la Escultura como una triada que ocupa el protagonismo de una única Historia del Arte? Esto conduce a plantearse el porqué de la inexistencia en el currículum de *Historia del Arte* de las artes menores y su menosprecio y he aquí un segundo interrogante de las teóricas feministas del arte: “¿son menores esas artes

porque las mujeres se dedican a ellas o se dedican a ellas las mujeres porque son menores?” (De Diego, 1996, p. 446). Por otra parte, los contenidos de la materia de *Historia del Arte* no sólo deben ceñirse al análisis de las producciones artísticas sino también tiene que reflejar las razones de la ausencia y menor número de creaciones por parte de las mujeres artistas, lo que Germaine Greer (1979) denominó “la carrera de obstáculos”. De ahí que sería fundamental plantear al alumnado la célebre pregunta de Nochlin: “Why Have There Been No Great Women Artists?” (1988).

2.5. El currículum debe hacerse transparente

Esta condición hace alusión a la manera en la que se produce el proceso enseñanza-aprendizaje de la *Historia del Arte* y cómo el alumnado construye su propio conocimiento. Ese conocimiento entraña a que el alumnado conecte el currículum con su propia vida y pueda comprender el mundo que le rodea. Así pues, como indica Fernández Valencia (2004), rescatar esas mujeres artistas permiten que las alumnas tengan referentes históricos femeninos. También, permite que el alumnado sea consciente de la discriminación y de la subordinación que las mujeres han tenido en todo tiempo y lugar; y se comprometa como ciudadanía crítica a promover la igualdad real de oportunidades entre hombres y mujeres.

3. Análisis y discusión de datos: La in / visibilidad de las mujeres artistas en el currículum de educación secundaria y bachillerato

Dado que estamos ante una investigación inicial, hemos determinado seleccionar como objeto de estudio lo que se ha denominado Bellas Artes tradicionales y que se corresponde con lo que un currículum moderno identifica como Arquitectura, Pintura y Escultura. Nuestra intención es, tras este trabajo, continuar ampliando el análisis al resto de artes como fotografía, cine, cómic, videoclip, etc.

3.1. La invisibilidad de las mujeres artistas en el currículum de Bachillerato

El análisis de la presencia de mujeres artistas en el currículum se ha realizado mediante el estudio de las sucesivas modificaciones que han sufrido las legislaciones educativas españolas. En una primera fase de la investigación, se abordó el análisis de las enseñanzas desarrolladas en el currículum de Educación Secundaria. Sin embargo, el resultado de este estudio determinó que, en este nivel educativo, los contenidos sobre la *Historia del Arte* de las asignaturas de Geografía e Historia se basan en enunciados generales sobre períodos históricos y movimientos artísticos, sin mención alguna a nombres propios y autorías.

No es así en el nivel educativo de Bachillerato, donde sí existe una presencia expresa de un buen número de artistas en la asignatura de Historia del Arte, lógicamente mucho más

especializada que las de Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España, lo que permite el análisis de la presencia o ausencia de mujeres artistas en el currículum.

Para efectuar este estudio, se ha empleado el software de análisis cualitativo Nvivo, al que se han sometido los decretos que establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato, comenzando por las tres modificaciones del currículum que tuvieron lugar durante la vigencia de la LOGSE en 2000 (Real Decreto 3474/2000), 2001 (Real Decreto 938/2001) y 2003 (Real Decreto 832/2003); así como el Real Decreto 1467/2007 de la LOE y el Real Decreto 1105/2014 de la LOMCE.

| LOGSE | | | | | | LOE | | LOMCE | | | |
|----------------------|----|---------------------|----|---------------------|----|----------------------|---|----------------------|-----|----------------------|-----|
| 2000 RD 3474/2000 | | 2001 RD 938/2001 | | 2003 RD 832/2003 | | 2007 RD 1467/2007 | | 2014 RD 1105/2014 | | | |
| Hª del Arte | | Hª del Arte | | Hª del Arte | | Hª del Arte | | Hª del Arte | | Fundamentos del Arte | |
| ♀ | ♂ | ♀ | ♂ | ♀ | ♂ | ♀ | ♂ | ♀ | ♂ | ♀ | ♂ |
| 0 | 25 | 0 | 35 | 0 | 25 | 0 | 1 | 0 | 109 | 7 | 157 |

Figura 1. Tabla de cuantificación comparativa de referencias de autoría artística masculina y femenina en las legislaciones del currículum de Bachillerato (Elaboración propia).

Como puede observarse tanto en la tabla de cuantificación comparativa de las referencias de autoría artística masculina y femenina en las diferentes legislaciones de Bachillerato, así como en la gráfica que muestra las referencias de nombres propios de artistas, codificados por cada legislación mediante el software Nvivo (Figs.1 y 2), el análisis ha generado las siguientes observaciones: Durante la vigencia de la LOGSE, en sus tres modificaciones, la presencia de nombres propios de artistas es masculina en

los 109 nombres de artistas masculinos, un número considerablemente alto, que evidencia una alarmante exclusión de la contribución de las mujeres a la producción artística a lo largo de la historia.

Esta diferenciación entre ambas asignaturas, nos plantea la cuestión de si este hecho pueda ser causado por la posible diferente procedencia disciplinar de las comisiones encargadas de la redacción y el diseño, por una parte, de la asignatura Historia del Arte, abordada generalmente hasta el momento desde la historiografía del arte más tradicional, y por otra, de la asignatura *Fundamentos del Arte*, definida por un acercamiento más próximo a la Educación Artística, cuyos fundamentos orientan hacia a una teoría del arte postmoderno y teorías del arte feministas. Por tanto, vemos que se trata de una asignatura que manifiesta un gran avance hacia la visibilidad de la aportación de las mujeres a los discursos del arte y que sorprende teniendo en cuenta, la opinión de García Luque (2016) sobre lo que habría supuesto la LOMCE desde una mirada de género:

una clara regresión en cuestiones de género en algunos aspectos muy importantes tales como: 1) uso del lenguaje sexista en su redacción; 2) apoyo a la financiación pública de la escuela segregada, y por tanto opuesta a la coeducativa; 3) la eliminación de asignaturas que trabajaban de forma directa en sus contenidos las teorías de género, como era la EpC, junto a la transformación de los contenidos curriculares de otras tantas relacionadas con las ciencias sociales; 4) defensa de una transversalidad de género, con sus

consecuentes riesgos; y 5) ausencia de actuaciones educativas relacionadas con las identidades de género y la diversidad afectivo-sexual, lo cual indica una clara desconexión entre la sociedad actual y la escuela, siendo esto una gran problema educativo (p. 120).

Finalmente, una vez elaborado el análisis cuantitativo de los datos, se desprende la conclusión de que el texto que establece las enseñanzas mínimas de *Fundamentos del Arte* en el currículum ofrece, por primera vez, la oportunidad de analizar de manera cualitativa cómo se articula discursivamente la presencia de mujeres artistas en la enseñanza de la Historia del Arte en los niveles de Bachillerato.

3.2. Análisis del currículum de *Fundamentos del Arte I y II* desde un enfoque feminista

Como hemos anunciado, determinamos elegir las asignaturas *Fundamentos del Arte I y II* impartidas en el Bachillerato de Arte para llevar a cabo el análisis del currículum de la disciplina escolar de Historia del Arte, porque es la única asignatura donde se ha integrado de forma más visible a varias mujeres artistas de distintas épocas históricas. Dicha asignatura persigue:

la tarea de formar a los alumnos y alumnas en la creación artística puesto que la subjetividad en la percepción acerca del arte se ordena y categoriza a partir de estos dos planteamientos (recordemos: cuál era la idea inicial, y cuál ha sido resultado obtenido); y este debe ser el camino para proceder a la evaluación de lo aprendido. El estudiante conoce las creaciones artísticas y/o culturales, identifica el origen, la idea, el objetivo para el que fueron creadas; y valora por comparación entre unas obras y otras, la

plasmación obtenida como objeto artístico. De esta manera, nuestros bachilleres adquieren una sólida base histórica, mejoran su nivel de concepción filosófica del mundo, (puesto que la creación artística les ayuda con el uso de la forma plástica a solidificar sus ideas); y finalmente, al valorar por comparación entre unas creaciones plásticas y otras, adquieren el propio sentido personal y crítico que la sociedad del futuro requiere (BOJA, 2015, p. 2015).

Hemos desarrollado una investigación cualitativa centrada en el Análisis Crítico del Discurso Feminista, entendido como un enfoque metodológico que persigue un análisis del uso diferencial del lenguaje, sus causas y las circunstancias en las que ese lenguaje se produce (Azpiazu, 2000). Para proceder a un análisis del currículo legislativo sobre la materia de *Fundamentos del Arte I y II* desde un enfoque feminista, hemos establecido los siguientes criterios:

- Examinar las ausencias y la presencia de las mujeres artistas en el currículo.
- Analizar cómo son representadas las mujeres artistas en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.
- Observar si las mujeres artistas y sus creaciones artísticas se presentan de la misma manera que en el caso de los hombres artistas en el currículo.
- Comprobar si el currículo contempla los planteamientos de la teoría del arte feminista.



Figura 5. Nube de palabras de mujeres artistas generada por el currículo de la asignatura de Bachillerato Fundamentos del Arte en el Real Decreto 1105/2014 de la LOMCE, obtenida mediante el software Nvivo (Elaboración propia).

3.2.1. Examinar las ausencias y la presencia de las mujeres artistas en el currículo

Sofonisba Anguissola es la primera pintora que aparece en *Fundamentos del Arte I*, concretamente en el bloque 10, dedicado al Renacimiento. Es nombrada como “Sofonisba Anguissola, pintora” (BOE, 2015, p. 284); mientras que el resto de hombres artistas, son mencionados por la disciplina que profesan, no por su profesión: “Pintura: Pedro de Berruguete. Tiziano. El Bosco. El Greco” (BOE, 2015, p. 284).

En los criterios de evaluación, la pintora es nombrada únicamente por su nombre. La siguiente pintora es Marie-Louise-Élisabeth Vigée-Lebrun, bloque 12. El Rococó y se vuelve a especificar que es “pintora”; mientras que los artistas, se conocen por la disciplina: “Pintura: Watteau. Fragonard. Boucher” (BOE, 2015, p. 286). También ocurrirá en el caso de la pintora Tamara de Lempicka en el bloque 6. Los felices años veinte: “Tamara de Lempicka. Pintora” (BOE, 2015, p. 292).

Al llegar al bloque 12 El Neoclasicismo, no se presta atención a ninguna de las pintoras

académicas de la época como Constance Marie Charpentier, discípula de Jean-Louis David. Hubiese sido interesante incluir a la pintora Marie Denise Villers, cuyo Retrato de Charlotte du Val d'Ognes, al no aparecer firma alguna, fue atribuido a David.

La escultora Camille Claudel también es señalada como “Escultora”: mientras que su maestro, es mencionado desde su propia disciplina: “Escultura: Auguste Rodin” (BOE, 2015, p. 289).

Para el Bloque 3. Las Vanguardias, se contemplan únicamente las pintoras impresionistas Berthe Morisot y Mary Cassatt; obviando que existieron mujeres artistas en innumerables vanguardias (véase, la obra de Maruja Mallo). En esta ocasión, no se especifica que son pintoras o que pertenecen a la disciplina pictórica.

La única arquitecta presente es Zara Hadid en el bloque 12 de Los Años 2000-2013 y aparece como “La obra de Zara Hadid” (BOE, 2015, p. 297); con cierta semejanza a la forma de situar a Foster: “El concepto “High Tech”. La obra de Norman Foster” (BOE, 2015, p. 297).

3.2.2. Analizar cómo son representadas las mujeres artistas en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

La pintora Sofonisba Anguissola aparece entre los criterios de evaluación de la siguiente manera: “comparar la obra pictórica de Sofonisba con la pintura coetánea” (BOE, 2015,

p. 284); mientras que del resto de pintores (Pedro de Berruguete, Tiziano, El Bosco y El Greco) que se contemplan en los contenidos, en los criterios aparecen de este modo: “Distinguir las obras pictóricas más importantes del renacimiento español” (BOE, 2015, p. 284). Así pues, se determina la singularidad de la pintora Sofonisba y no se incluye en lo que se entiende como las obras más importantes. La pintora Anguissola sí está presente en los estándares de aprendizaje evaluables, cuando se determina “Analiza la obra de la pintora Sofonisba Anguissola” (BOE, 2015, p. 284); pero encontramos diferencias con el Greco, “Analiza la obra pictórica del Greco y su relación con la iconología bizantina” (BOE, 2015, p. 284).

En cuanto a los pintores, se establece una línea del tiempo, su influencia previa y/o posterior con otras corrientes artísticas y/o otros artistas. Es el caso de los pintores que comparten bloque con Vigée-Lebrun. Mientras que se dice en el caso de los artistas: “Valorar las similitudes y diferencias entre la obra pictórica de Antón Rafael Mengs y pintores posteriores, por ejemplo Francisco de Goya”; la pintora se trata de forma singular, siendo comparada, no con artistas de forma general, sino con los hombres artistas: “Comparar las obras pictóricas de Marie-Louise-Élisabeth Vigée-Lebrun y los pintores masculinos de su época” (BOE, 2015, p. 286). Esta misma observación también se da en los criterios de evaluación relacionados con la arquitecta Hadid: “Comparar la obra arquitectónica de Zara Hadid con la del resto de

arquitectos contemporáneos” (BOE, 2015, p. 297).

¿Es un intento de incluir una perspectiva de género? Y si es así, ¿por qué no se hace de igual forma con los pintores y se propone su comparación con las pintoras? ¿Es una visión desde el feminismo de la diferencia que explora diferencias en la forma de pintar o representar temáticas según el género? ¿Infravalora la obra de la pintora al no ser comparada con otros pintores de forma natural?

Existe un matiz distinto en el bloque 2. El Romanticismo tardío, cuando se expone lo siguiente: “Comparar la evolución escultórica desde el clasicismo, por ejemplo Canova, con la nueva plasticidad de Rodin y Camille Claudel” (BOE, 2015, p. 289) “Analizar la obra de Camille Claudel y su relación con Auguste Rodin” (BOE, 2015, p. 289). Aquí se observa la comparación de la obra de la escultora con un pintor anterior. Sin embargo, Claudel va acompañada de quien fue su maestro y pareja, Rodin; lo que nos lleva a un reconocimiento menor de las artistas que mantienen una relación sentimental o familiar con un varón. Y cabe señalar que en los estándares de aprendizaje evaluables, no se exige la comparación de ambos con corrientes anteriores: “Explica la evolución del clasicismo de Canova al expresionismo de Rodin” (BOE, 2015, p. 289).

Todas las pintoras aparecerán en contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables salvo Tamara de Lempicka que solo está presente en contenidos y

en criterios de evaluación: “Debatir acerca de la obra pictórica de Tamara de Lempicka” (BOE, 2015, p. 292).

Cuando llegamos a las vanguardias, es el momento en el que se presenta el tema de la calidad artística: “Comparar la calidad pictórica de las pintoras impresionistas con las obras de los pintores masculinos. Por ejemplo las pintoras Berthe Morisot y Mary Cassatt” (BOE, 2015, p. 290). Los criterios de evaluación siempre proponen a las pintoras pero, salvo en el caso de Claudel, nunca proponen nombres de pintores con los que comparar a las pintoras.

3.2.3. Observar si las mujeres artistas y sus creaciones artísticas se presentan de la misma manera que en el caso de los hombres artistas en el currículo

Mientras que se reconoce “el cuadro El columpio de Jean-Honoré Fragonard”; no se menciona un título concreto de la pintora de la misma época Vigée-Lebrun. Pese a la estrecha relación de las pintoras Anguissola y Vigée-Lebrun con la realeza, nunca se contemplan estos hechos entre los contenidos, a diferencia de los pintores: “Explica la relación entre el emperador Carlos V y Tiziano. Explica la fallida relación entre Felipe II y el Greco” (BOE, 2015, p. 284). No se hace mención alguna a ninguno de los títulos de las obras de las artistas y en ningún momento, se les asigna un rasgo destacable a sus creaciones, a diferencia de las producciones de los hombres artistas. Como ejemplo, tenemos los siguientes estándares de aprendizaje evaluables: “Compara las creaciones

emblemáticas de Frank Gehry, Santiago Calatrava y Norman Foster entre otros posibles. Comenta la obra arquitectónica de Zara Hadid” (BOE, 2015, p. 297).

3.2.4. Comprobar si el currículum contempla los planteamientos de la teoría del arte feminista

El currículum de *Historia del Arte* no contempla el arte rupestre; mientras que *Fundamentos del Arte I*, sí está presente. Aunque la materia pierde una oportunidad para deconstruir esa única Historia que ha dado por hecho que dichas pinturas fueron realizadas por hombres; cuando recientemente, el arqueólogo Dean Snow ha presentado en la revista National Geographic, los resultados de una investigación que asegura que “los artistas prehistóricos podrían haber sido mujeres” (Hughes, 2014).

En relación a la pintora Sofonisba Anguissola, no aparecen contenidos que expliquen la atribución de sus obras a otros pintores en la época como El Greco o Sánchez Coello. Se determinan en los estándares de aprendizajes evaluables, “Analiza los trajes de los personajes de los cuadros del Renacimiento, especialmente en la obra de Sánchez Coello” (BOE, 2015, p. 284), cuando algunos de esos personajes no fueron de la autoría de Sánchez Coello sino de Anguissola. El currículum de *Historia del Arte* debe contemplar los problemas para el reconocimiento de las obras pertenecientes a mujeres por la obligación de estar dichas obras bajo anonimato, firmadas bajo pseudónimo o ser atribuidas a hombres artistas. Hubiese sido

interesante incluir a la pintora Marie Denise Villers para el bloque del Neoclasicismo, cuyo Retrato de Charlotte du Val d'Ognes, al no aparecer firma alguna, fue atribuido a David.

Otro aspecto interesante a destacar, es cómo de entre las pocas mujeres artistas que aparecen en el currículum; se incluye a Emma Hamilton, musa del pintor George Romney y añadida como estándar de aprendizaje evaluable, atendiendo a la esfera privada, donde han sido situadas las mujeres como parte de ese contrato sexual del que hablaba Pateman (1988 / 1995): “Analiza la relación artística y personal entre Emma Hamilton, George Romney y el almirante Nelson” (BOE, 2015, p. 287) y “Relaciona la influencia entre Emma Hamilton y la moda de la época” (BOE, 2015, p. 287).

Cuando hablamos de parejas de artistas, las mujeres artistas quedan ensombrecidas bajo la figura de los hombres artistas, como hemos visto en el apartado anterior; he aquí un tema fundamental en la teoría del arte feminista. Podríamos pensar que este aspecto puede ser contemplado por el currículum, en los estándares de aprendizaje evaluables cuando dice: “Compara la obra de Rodin y Camille Claudel y establece las conclusiones pertinentes” (BOE, 2015, p. 290).

4. Conclusiones

Ante este panorama hemos de seguir reclamando una permanente reconstrucción del currículo educativo, desarrollando nuevos



relatos desde el punto de vista del género y cuestionando las políticas educativas que aún presentan sesgos claramente androcéntricos. Decía Adrienne Rich que “Re-visionar –el acto de volver a mirar, de ver con unos nuevos ojos, de entrar en el viejo texto desde una nueva dirección crítica– es para las mujeres más que un capítulo en la historia cultural; es un acto de supervivencia” (p. 26).

A pesar de los años transcurridos desde la aparición del movimiento feminista y más concretamente, desde la crítica que en los años 70, las historiadoras feministas hacían en lo que se refiere a la simple inclusión de la obra de las artistas en el discurso de la historiografía del arte tradicional; comprobamos que la institución educativa sigue la estrategia que el sistema patriarcal pone en marcha para “neutralizar el intento de normalizar la presencia de las artistas, incorporando algunos nombres como excepción, pero sin cuestionar los principios inherentes al canon androcéntrico” (Alario, 2009, p.22). De este modo, hemos podido comprobar, como en el currículo educativo sigue predominando el uso de lo masculino como genéricamente humano, existiendo una imprecisión en relación al conocimiento de las protagonistas de la historia, pues sus nombres aparecen como añadidos a una Historia entendida como la oficial en la que los hombres son considerados como los representantes del género humano. Así pues, como indican García Luque y Peinado (2015),

Es necesario, en el contexto educativo de nuestros días, reflexionar desde un pensamiento crítico sobre la causalidad de la ausencia del colectivo femenino en el imaginario, en los textos, en los estudios, en los discursos, etc., y cómo se ha transmitido y se sigue transmitiendo la ideología patriarcal en las aulas a través del área de conocimiento del medio natural, social y cultural (pp. 66-67).

Por tanto, no parece pertinente que la solución sea simplemente el de sumar nombres femeninos a un canon masculino, porque parecen que están incluidas a pie forzado y aparecen como personajes complementarios, como bien indica Triviño (2015), y en cierto modo, subsidiarios sobre los que apuntalar el mito de *genio-creador* masculino por esencia y asociado al arte occidental. Idea que se hace aún más evidente en el caso de las parejas de artistas.

En el conocido libro *Los otros importantes. Creatividad y relaciones íntimas*, Chadwick y Courtivron (1993) analizaron el espacio creativo que se generaba entre los y las artistas que formaron pareja sentimental. Frente a la historiografía tradicional, que describía la creatividad como la lucha solitaria de un individuo –normalmente un hombre–, estas investigadoras planteaban que, en el caso de las parejas de artistas, la interrelación de vidas y obras, generaría necesariamente un influjo mutuo. Sin embargo, aún en la actualidad, y como vemos que ocurre en el currículo educativo, la obra de las artistas sigue siendo interpretada como dependiente de la parte masculina de la pareja. También Germaine

Greer (2005), planteaba la necesidad de conocer y analizar en paralelo y con minuciosidad, la obra de los dos miembros de la pareja, pues sólo así se podrá evitar lo que ella definió como *saqueo* de la obra de las artistas, absorbidas por las trayectorias de sus compañeros sentimentales:

El primer requisito es el conocimiento, no sólo de la obra de las mujeres, sino de la obra de los hombres relacionados con ellas, y no con generalizaciones sino con ejemplos precisos (...) entender cómo las artistas a veces guiaron a los hombres, fueron saqueadas y adelantadas después, es una parte de la recuperación de nuestra historia. (p. 6)

Esta mirada distorsionada del arte, no solo deja fuera de plano las obras de las creadoras, sino que también las considera siempre como bajo la influencia de su pareja u otro artista varón, sin plantearse la posibilidad de un influjo mutuo, sin preguntarse por las relaciones, por los procesos temporales, similitudes y diferencias que se tejían entre ambas obras y trayectorias.

Además, como hemos podido comprobar, existe un silenciamiento, minimización y/o inexistencia de la mayoría de las obras realizadas por mujeres, existiendo un patrón definido desde el sujeto masculino occidental y todo lo que no se acoge a ese canon es considerado obra menor y/o artesanía. Por tanto, el techo de cristal que se impone a las artistas no tiene que ver con el mayor o menor reconocimiento del estilo o movimiento artístico en que se movían, sino más bien, la causa estaría en el mismo concepto

de Arte, que implica la existencia de un genio que es capaz de ir más allá de sus coetáneos (Alario, 2008). Y ese héroe-genio no se ajusta a la idea de feminidad que, en palabras de Valcárcel (1992), “no da el personaje... porque al genio hay que reconocerle el poder de lograr transformar la tradición heredada, y eso, por razones más que generales no se le reconocerá a una mujer” (p. 610).

Vemos también que, desde el punto de vista económico, social, político y educativo, se refuerza el rol subalterno o subsidiario de las mujeres. A pesar de encontrarnos con mujeres pintoras relacionadas con las esferas de poder, estas relaciones se pasan por alto, volviendo a quedar implícita, la idea estereotipada de lo femenino como pasivo y alejado de la esfera de lo público. Y es que, si otorgamos a las mujeres la capacidad de relacionarse con el poder, su obra puede adquirir un matiz político, social y económico que pone sobre la mesa una nueva manera de leer el arte y la Historia. Según Alario (2009), las obras de estas artistas demostrarían que cuando las condiciones socioculturales les son propicias, las mujeres buscan romper tabúes y logran sin complejos –aunque, evidentemente, no sin dificultades– ocupar un lugar propio en el espacio artístico y en la Historia del Arte oficial.

Todo ello nos lleva a concluir que, a pesar de la incorporación del nombre de algunas mujeres artistas en el currículo educativo, se hace desde una óptica masculina en relación con el varón, entendiéndose así a la mujer desde el imaginario masculino. Esta maniobra se convierte por tanto

en un elemento compensador que no logra conseguir que la obra y la figura de muchas mujeres se incorporen de un modo natural y permanente en el discurso tradicional de la Historia del Arte. Lo que nos lleva a una revisión falsa e incompleta de lo que fue la historia y por tanto, a formar a una futura ciudadanía sesgada y estereotipada, abogada a reproducir los esquemas vigentes de poder.

Abordar el currículo educativo desde la perspectiva de género supondría romper el canon, es decir cuestionar las relaciones y distancias estéticas entre artistas de primer orden, ellos y ellas, por encima de las distinciones de género, de clase y de raza.

5. Agradecimientos

El trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Educativa: *Alfabetización ético-social, Artivismo y Ciudadanismo* (PIE 19-210) de la Universidad de Málaga.

6. Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.

Acaso, M. & Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551273010.pdf>

Azpiazu Carballo, J. (2000). Enfoques y herramientas para la investigación feminista. En I. M. Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion & J. Azpiazu (Eds.), *Otras formas de (re)conocer desde la investigación feminista*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Alario Trigueros, M. T. (2009). *Arte y feminismo*. San Sebastián: Nerea.

Amorós, C. (2011). Prólogo. En L. Triviño Cabrera, *Ellas también pintaban*. Sevilla: Alfar.

Bernabé Villodre, M. M. (2014). El trabajo de la identidad cultural a través del temario de Historia del Arte de 2º de Bachillerato. En J. Prats, I. Barca & R. López (Eds.), *Historia e Identidades Culturales* (pp. 969-981). Oporto: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Blanco García, N. (2009). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 11-22. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/65/R65_2.pdf

Cassany, D. (2005). Literacidad Crítica: leer y escribir la ideología. En *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 89-93.

Cruz Rodríguez, A. & Díez Bedmar, M. C. (2010). Las aportaciones de los feminismos a la construcción de una nueva ciudadanía a

- través de la evaluación colaborativa. *Revista de Antropología Experimental*, 10, pp. 103-117. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1971/1719>
- Chadwick, W. & De Courtrivron, I. (1993). *Los otros importantes: Creatividad y relaciones íntimas*. Madrid: Cátedra.
- De Diego, E. (1996). Figuras de la diferencia. En V. Bozal (Ed.), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas ontemporáneas*, vol. II. Madrid: Machado libros.
- Díez Bedmar, M. C. (2017). Formar Ciudadanía: del singular al plural, del plural a las singularidades. *Jornadas Europeas de Educación y Democracia* (pp. 51-69). Seminarios Cives, vol. IV. Madrid: Universidad de Jaén.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. I. Vera-Muñoz & D. Pérez i Pérez (Coords.). *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454197>
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), julio-diciembre, 100-124.
- García Luque, A. & Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72.
- Gómez-Ferrer Morant, G. (1995). *Las relaciones de género*. Madrid: Marcial Pons.
- Greer, G. (1979). *The Obstacle Race. The fortunes of women painters and their work*. Londres: Ed. Secker and Warburg.
- Greer, G. (2005). *La mujer eunuco*. Barcelona: Kairós.
- Hughes, V. (2014). Los artistas prehistóricos podrían haber sido mujeres. *National Geographic*. Recuperado de <https://www.nationalgeographic.es/ciencia/105-artistas-prehistoricos-podrian-haber-sido-mujeres>
- Humm, M. (1989). *The Dictionary of Feminist Theory*. Toronto: Harvester Wheatsheaf.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- López Fernández Cao, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros. Un asunto pendiente. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 145-172.

- Macedo, A. G. & Amaral, A. L. (Orgs.) (2005). 28:1, 7-17. DOI: 10.1080/10130950.2014.871459
Dicionário da Crítica Feminista. Oporto: Edições Afrontamento.
- Nochlin, L. (1988). *Why Have There Been No Great Women Artists? Women, Art and Power, and Other Essays*. Nueva York: Icon Editions.
- Pateman, C. (1995). *El Contrato Sexual*. Barcelona: Anthropos (ed. orig. 1988).
- Pollock, G. (1988). *Vision and difference. Feminism, feminity and the histories of art*. Nueva York: Routledge.
- Sánchez, A. & Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 123-145). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Triviño Cabrera, L. (2015). Las mujeres también pintaban. Recursos para visibilizar otras historias del arte. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz, J. L. de la Montaña Conchiña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: AUPDCS y Universidad de Extremadura.
- Valcárcel, A. (1992). Sobre el genio de las mujeres. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, 6, pp. 97-112.
- Zungu, M.; Manqele, N.; De Vries, C.; Molefe, Th. & Hadebe, M. (2014). HERstory: Writing women into South African history. *Agenda*,

