

Mirar con los dos ojos

Una aproximación al museo desde la otra mirada

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanzas de Idiomas

Dibujo, Diseño y Artes Plásticas

Presentado por: Claudia Torres Martín

Tutora: Rosa Cubillo López

2022/2023



índice

Resumen	3		
Introducción	4	2. Metodología y procedimiento	32
Problema de investigación	5	2.1 Investigación Educativa Basada en las Artes (ABER)	34
Planteamiento de las preguntas	7	2.2 A/r/tografía	35
Objetivos de la investigación	7		
1. Marco teórico	9	3. Contexto. Una observación previa	37
1.1 El museo	10	3.1 El TEA, Tenerife Espacio de las Artes	38
1.1.1 Sobre los museos y su función	10	3.2 El área educativa del TEA	38
1.1.2 Sobre la ausencia de las mujeres, colectivos subalternos. Las huellas	10	3.3 El Arte de Aprender. La propuesta desde el área educativa del museo	39
1.1.3 El museo como institución. El ojo del Poder. El panóptico de Bentham	12	3.4 Espacio MiniTEA	40
1.1.4 Hacia una mirada crítica contra el discurso legitimador del sistema del museo	13	3.5 Cómo se nos presenta desde el museo el comisariado - el área educativa	41
1.1.5 Abrir los dos ojos para reconstruir la memoria. El privilegio epistémico	14	3.6 La muestra desde una mirada previa. <i>Lo que pesa una cabeza</i>	45
1.1.6 La violencia simbólica de Pierre Bourdieu	15	Análisis	51
1.1.7 La experiencia museal. El canon excluyente	16	La muestra	52
1.1.8. Recuperar la memoria desde una mirada incluyente. La experiencia de las mujeres	18	El discurso museal	54
		El discurso desde el área educativa del museo	65
1.2 La creatividad	21	4. Resultados	76
1.2.1 La definición. “Hacer nacer lo nuevo”	22		
1.2.2 Los límites de la creatividad. El obstáculo	23	5. Conclusiones	85
1.2.3 El otro me construye. La diferenciación social	25	El discurso museal - El discurso desde el área educativa del museo	86
1.2.4 La pirámide de Maslow	28		
1.2.5 La Creatividad Según Csikszentmihalyi	29	6. Referencias	92

Abstract

On how contemporary museums act on perpetuating inequality by giving legitimacy to the androcentric speech that rules societies limiting with it the encourage of creativity on some society levels but empowering on others, is analyzed in this investigative essay. Using as a study object “Lo que pesa una cabeza. Escultura desde el 73”, that has been carrying out on TEA Tenerife Espacio de las Artes, and the speeches which, from that potentially legitimate space, are being transmitted on their guided visits from the mentioned exhibit, constructed stories are being correlated from the art curator figure and from the museum’s educative area to try to unveil if TEA is actually teaching towards democracy or, on the contrary, is favoring some by deflating others.

The research, approached from a feminist perspective, travels between the creativity studies theories and the legitimate character from museums. Applying gender as a discriminatory variable, the outcomes from the analysis took show that the museum, specially on the educative area that aims the teenage sample, even being the main key to educate on equality and its promotion as a mission for TEA, continues on implied ways perpetuating the androcentric’s speech that legitimates and recons masculine gender above the rest of population.

Keywords: art education, non-formal education, feminist perspective, creativity, Arts-Based Educational Research

Resumen

El cómo el museo actúa perpetrando desigualdad dando legitimidad al discurso androcéntrico que rige las sociedades limitando con ello el fomento de la creatividad en unos estratos de la sociedad y potenciándola en otros, es analizado en este trabajo de investigación. Utilizando como objeto de estudio la muestra *Lo que pesa una cabeza. Escultura desde el 73*, que se lleva a cabo en el TEA Tenerife Espacio de las artes, y los discursos que, desde ese espacio potencialmente legitimador, se emiten en sus visitas guiadas a partir de la exposición mencionada, se ponen en relación los relatos construidos desde la figura del curador y desde el área educativa del museo para tratar de esclarecer si el TEA está educando hacia la democracia o, por el contrario, favorece a unos desinflando a otros.

La investigación, abordada desde una perspectiva feminista, viaja entre las teorías de los estudios de la creatividad y el carácter legitimador de los museos. Aplicando el género como variable excluyente, los resultados de los análisis llevados a cabo muestran que el museo, sobre todo desde el área educativa que se dirige al estrato adolescente, aún siendo clave para educar en igualdad y teniendo el TEA como misión promover la igualdad, continúa de forma implícita perpetrando el discurso androcéntrico que legitima y reconoce al género masculino por encima del resto de la población.

Palabras clave: educación artística, educación no formal, perspectiva feminista, creatividad, Investigación Educativa Basada en las Artes.

Introducción

El siguiente trabajo de investigación se desarrolla dentro del marco del proyecto de investigación *DECHADOS, Creatividad inclusiva en secundaria mediante la relación entre centros educativos y museos*, cuyo objetivo supone impulsar el nivel creativo del alumnado adolescente de secundaria entendiendo los museos como entornos con gran potencial educativo y de fomento de la creatividad, activando, para ello, sinergias entre los centros educativos de índole formal y los museos.

Los museos reproducen desigualdad emitiendo discursos que sobrerrepresentan un sector de la sociedad como los únicos merecedores de representación, suprimiendo otros. Así, desde el privilegio epistémico (*feminist standpoint*) que nos otorga la otredad, se pretende indagar en los discursos que transmite el museo de Arte Contemporáneo TEA, Tenerife Espacio de las Artes, ubicado en Santa Cruz de Tenerife, utilizando como variable principal a indagar el género y cómo esta condición afecta al hecho de ser hombre o mujer artista u hombre o mujer visitante, suponiendo un mayor fomento, o por el contrario, una limitación para la creatividad de los mismos.

Para extraer datos sobre desde qué lugar el TEA transmite conocimiento a través de sus discursos a la población y, por tanto, de qué manera influye en ella, vamos a detenernos con mirada excrutadora en detalles que nos hagan poder analizar si la visitas guiadas que se ofrecen desde el museo están pensadas, en sí mismas, desde una visión igualitaria o no, o si podemos percibir que hay sesgos de desigualdad en cómo se nos presenta la muestra.

La exposición *Lo que pesa una cabeza*, será el pretexto para la investigación. A partir de la muestra, conoceremos cuáles son las obras que la conforman, qué abordan, sus autorías, etc. Poniendo el foco en los discursos que emite el museo, se analizará, por un lado, el relato que plantea el TEA en sus visitas guiadas sobre la muestra (curaduría), y por otro, el que propone TEA en sus visitas guiadas para adolescentes desde el área educativa del museo, tratando con ello de detectar posibles vacíos en los discursos que continúen prepretando desigualdad en la población.

A partir de los análisis de ambos discursos y su puesta en relación, y de las respuestas (dadas tras el análisis) de cuatro preguntas concretas planteadas, a su vez, desde una perspectiva feminista, que serán el centro de este trabajo de investigación y que inciden en el modo en que se fomenta la creatividad, esclarecemos la realidad sobre el contexto del museo, respuestas que van a poner en entredicho el fomento de la creatividad de las adolescentes y de las mujeres participantes en ambas visitas.

Problema de investigación

La educación reproduce la desigualdad y la dominación (la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu): la forma en la que se ejerce la transmisión cultural conlleva a que determinados grupos tengan garantía de éxito o fracaso. Como grandes transmisores culturales, esto atañe directamente a los museos. La escuela considera como universal el capital cultural dominante pero en la escuela (así como en los museos) entran personas con diferentes capitales culturales y *habitus*. El *habitus* supone el capital cultural integrado en cada persona. Los contenidos y prácticas educativas son la materialización de la dominación de unas clases sobre otras a través de la imposición cultural de una cultura calificada erróneamente como universal (Ávila, 2005, pp. 159 - 174).

El difícil reto de la Educación Artística es modificar la mirada de nuestros estudiantes, hacerla creativa [...] (Mesías Lema, 2019, p. 204). Es ahí donde se da la transformación, la evolución, el cambio.

Es, por esto, necesaria, la relectura de los discursos museales y el fomento de una mirada crítica hacia las fracturas que presentan estos discursos provocando en quien los recibe el cuestionamiento de los mismos, que dejan entrever la herencia cultural androcéntrica que aún cargan (e irremediablemente cargamos) a las espaldas que conlleva a una reflexión sobre el modo en que esto afecta en la promoción de su capacidad creativa reproduciendo y reforzando estereotipos, diseminando desigualdad y generando obstáculos al desarrollo y a la posibilidad de transformación tanto para los hombres como para las mujeres.

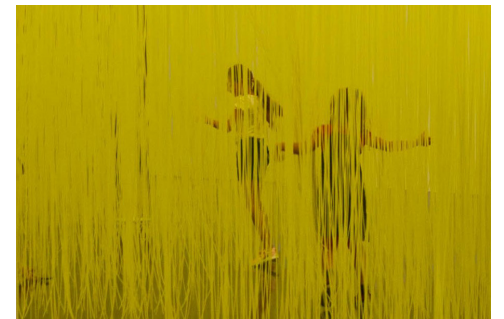
Desde ese espacio de legitimación que es el museo, con poder para hacernos integrar sin cuestionamiento todo aquello que nos cuenta, nos acercamos al TEA para indagar, desde ese espacio educador y tractor de la ciudadanía, las propuestas planteadas como visitas guiadas (comisariado, dirigida a población adulta y área educativa, dirigida a la población adolescente), todo ello desde una perspectiva feminista, que nos permitirá escudriñar si, en su acción, el museo tiene en cuenta promover la igualdad de oportunidades tanto para los niños como para las niñas, teniendo estos los mismos derechos, en una sociedad que, aún diciéndose democrática, prioriza a un único ser humano frente a todas y todos los que estamos en este mundo.

A partir de una mirada (la otra) que nos permita escrutar qué sucede (o qué sigue sucediendo) en los museos como reflejo de la sociedad y transmisores de la verdad, vamos a reparar en detalles que nos lleven a analizar desde esta institución en que ponemos confianza ciega, si se transmite el conocimiento desde una visión igualitaria, o por el contrario, percibimos sesgos de desigualdad en cómo nos presentan la muestra a indagar, *Lo que pesa una cabeza*.

El discurso museístico tiene un poder significativo en la manera en que se presentan y se interpretan los objetos, las historias y las experiencias dentro de un museo. A través de la selección y la presentación de información, el discurso del museo moldea la forma en que los y las visitantes comprenden y se relacionan con los contenidos expuestos. Ejerce también gran influencia a la hora de construir significados, en la influencia cultural, la creación de memoria colectiva. Es importante que este discurso sea reflexivo, inclusivo y consciente de su impacto en la forma en que las personas perciben, comprenden y se relacionan con lo que allí acontece.

Tiene, además un potencial educativo y transformador, ofrece oportunidades para provocar la multiplicidad de lecturas de las obras en que se dé la reflexión crítica, el aprendizaje experiencial y la apertura a nuevas ideas y perspectivas desde la representación de los mismos temas desde distintas miradas. Nos van a servir para conectar con la diversidad que existe en las sociedades (y en las aulas) y por tanto, también con las múltiples perspectivas. ¿En qué dirección se va a educar? Es necesario crear conciencia sobre los distintos modelos para favorecer el pleno desarrollo de las personas propiciando que se sientan cómodas e incluidas, haciendo del museo un lugar donde pueda encontrar referencias sociales y culturales con que sentirse identificadas, con que poder conectar para que cada cual encuentre su sitio.

Las obras nos interesan como medio para la reflexión, no como un fin en sí mismo sino como recurso instrumental para provocar reflexiones sobre la vida. Es, por esto, clave conectar el arte con nuestra realidad personal y con los múltiples intereses de los y las adolescentes y de las y los visitantes del museo, solo de este modo entenderá que el arte sí tiene un *para qué*.



Planteamiento de las preguntas

A lo largo de la investigación son innumerables las preguntas que rondan incesables en nuestro pensamiento:

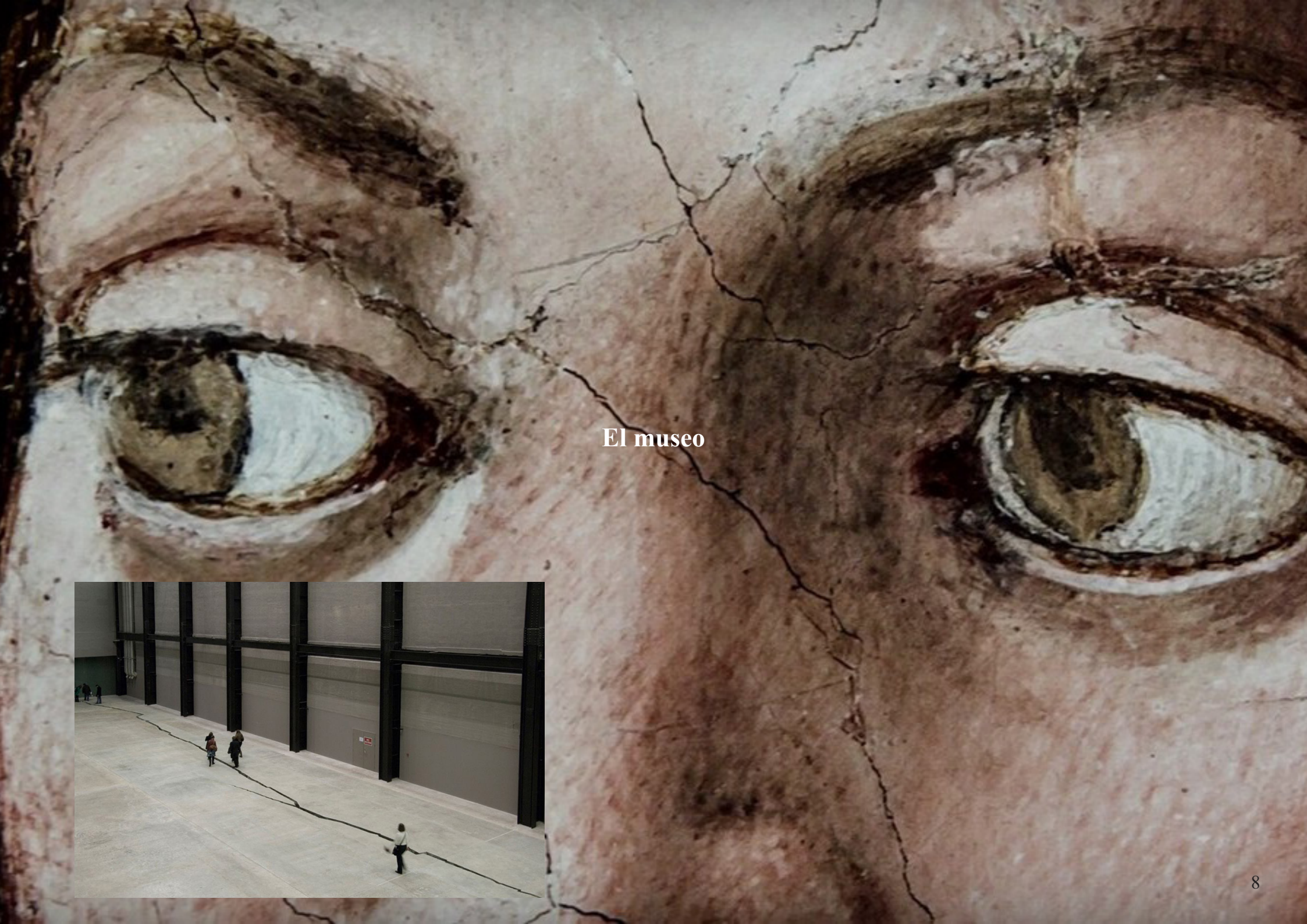
Desde el área educativa del TEA, desde su potencial capacidad transformadora ¿se fomenta una mirada abierta a múltiples narrativas, o, por el contrario, sesga y dirige hacia una única dirección, la universal, que ha pautado los caminos desde que el hombre se sabe hombre? ¿De qué manera fomenta la creatividad? ¿Se fomenta un pensamiento crítico que haga repensar los discursos hacia nuevos puntos de vista? ¿Desde qué lugar se nos transmiten los conocimientos? ¿La forma de pensar de las personas que me transmiten conocimiento me permite abrir mi mente o me limita y obstaculiza? ¿Permite abrir la mente de unos pero no de otros? ¿Se fomenta el pensamiento de ambos? ¿Se utilizan referentes femeninos? La mujer en el museo, ¿ nombra a mujeres como referentes para asentar su propia autoridad? ¿Cuántas mujeres hay en el museo? ¿El museo reconoce la profesionalidad de estas mujeres y su autoridad? Cuando una niña entra en el museo, ¿encuentra allí referentes en que verse reflejada que poder admirar? ¿Promueve el diálogo?

Para llevar a cabo un análisis del discurso ponemos el foco en responder preguntas concretas sobre el discurso que propone el área educativa del museo que, puestas luego en relación con el análisis del discurso del curador, servirán para dar luces sobre la situación real del museo, a partir de las cuales se pueden abrir otras posibles nuevas vías de indagación futuras, y cuyas respuestas, pondrán en tela de juicio el fomento de la creatividad de niñas y mujeres que acuden al TEA:

1. ¿En qué artistas se centra la visita guiada para elaborar su discurso? ¿Se incide más en la obra de artistas varones o de mujeres?
2. ¿Cuál es la obra a la que se dedica más tiempo durante la visita guiada, la que tiene más peso según el discurso educativo en la muestra? ¿Está hecha por un hombre o una mujer? ¿Es superior el tiempo dedicado a hablar sobre la obra de las artistas que de los artistas?
3. ¿Qué artista, ya sea, mujer u hombre se nombra el mayor número de veces durante la visita guiada?
4. ¿A qué artistas, incluidas y mencionadas en la muestra, además de hablar de aspectos formales y temáticos, se hace mención también al título de su obra y a otros aspectos como su vida, su contexto? ¿En cuáles notamos la ausencia de esta información?

Objetivos de la investigación

La presente investigación tiene como objetivo responder a las preguntas seleccionadas, siendo las preguntas en sí mismas las que definen y delimitan los objetivos.



El museo



1. Marco teórico

¿La democracia está en los museos? Si la democracia está en los museos ¿dónde están las mujeres filósofas, creadoras, escritoras, médicas, arquitectas, estadistas, políticas, educadoras, ingenieras, campesinas, obreras, pescadoras, inventoras, cineastas, investigadoras? Si esas mujeres no están en los museos ¿quién está en los museos? ¿Una sola clase social? ¿un sector económico? ¿el género masculino? ¿una sola procedencia? Si sólo hay un género, una clase social, un sector económico, una sola procedencia ¿dónde están las otras clases, las otras procedencias, los sectores más empobrecidos, las mujeres? ¿no hacen cosas valiosas las otras clases, las otras procedencias, las mujeres, l@s pobres, para estar en los museos? ¿qué es lo valioso? ¿quién ha decidido qué es valioso? ¿quién piensa entonces los museos y lo valioso? ¿quién los proyecta? ¿la misma clase social, procedencia y género que es mostrada en los museos? ¿que piensa que sólo su clase, procedencia y género es valioso? ¿que eso es Arte, Historia, Ciencia, Trabajo y lo que hacen las otras clases sociales, los pobres, las mujeres, las otras procedencias, no lo es? ¿forma eso ciudadanía democrática? ¿forma eso dinamismo social, coeducación, interculturalidad, tolerancia? Y si no dinamiza, coeduca, fomenta la no exclusión (tolerancia) entonces ¿legitima la jerarquización, la desigualdad, la marginación, la intolerancia? ¿Es eso justo? ¿Es ético? ¿Forma nueva ciudadanía democrática? ¿son los museos de toda la ciudadanía? ¿Es la democracia de toda la ciudadanía? ¿La democracia está en los museos?

MAV (Asociación Mujeres en las Artes Visuales)

En la página anterior, Torres, (2023). *Sobre la separación, la segregación, el abismo, las grietas, las fracturas*. FotoEnsayo compuesto por una cita visual literal y una cita visual fragmento (Salcedo, 2007; Buonarroti, 1508).

El 18 de mayo de 2013, día internacional de los museos, la asociación MAV, Mujeres en las Artes Visuales, lanzaba preguntas al aire que tratan de devolvernos la consciencia sobre los museos y su papel en la sociedad: ¿la democracia está en los museos?.

Con estas preguntas en mente, partimos este TFM.

1.1 El museo

1.1.1 Sobre los museos y su función

Cuando nos cuestionamos lo que es un museo, la respuesta automática es “un lugar donde se guardan o se custodian obras de arte”. Al contrario de esta idea ampliamente difundida, la misión de los museos no supone coleccionar piezas, su misión es la de educar a través de las manifestaciones culturales construidas por los seres humanos.

Según Torregrosa, los museos son continentes de memoria cultural que elaboran

relatos sobre la historia, el arte, la política, los orígenes y desarrollo de las sociedades, en base a lo que deciden exponer u ocultar, contar u omitir (López F. Cao, 2011), una de cuyas finalidades expresas es la de educar a la ciudadanía en valores acordes a una cultura democrática, por ello deben hacer suyo un cambio que posibilite una visión menos jerarquizada, sexista, clasista y etnocéntrica y optar por modelos que muestren que la diversidad es fuente de riqueza intelectual y cultural (López F. Cao, 2013). (Torregrosa, 2019, p. 185)

Según la UNESCO, con respecto a la función social de los museos, señala:

17. Los museos son espacios públicos vitales que deberían estar dirigidos a toda la sociedad y, en consecuencia, pueden desempeñar un papel importante en la creación de los vínculos y la cohesión de la sociedad, la construcción de la ciudadanía y la reflexión sobre las identidades colectivas. Los museos son lugares que han de estar abiertos a todos y deberían garantizar el acceso físico y cultural de todos, incluidos los grupos desfavorecidos. Pueden ser espacios de reflexión y debate sobre cuestiones

promover el respeto de los derechos humanos y la igualdad de género. (UNESCO, 2015)

Así, de esta colección de expresiones culturales, la misión no es el exponerlas, la misión es educar al contexto en que está enclavado ese museo teniendo en cuenta el discurso que prevalece, aún hoy en día, en la realidad de las sociedades y que, por tanto, se reproduce en los museos.

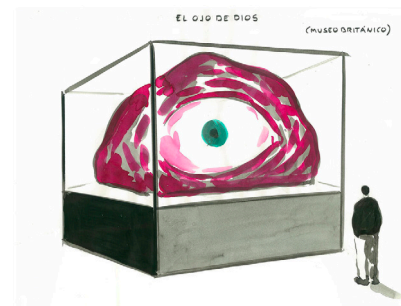
Cuando visitamos un museo, vemos nuestro pasado supeditado a un discurso androcentrista, que no representa de forma equitativa tanto a hombres como a mujeres, perpetuando, de este modo, comportamientos estereotipados que nos indican cuál es nuestro lugar, qué rol se nos asigna, transmitiendo así errores que son integrados en el y la visitante, ideas absolutamente limitadas y sexistas.

1.1.2 Sobre la ausencia de las mujeres, colectivos subalternos. Las huellas

Desde los orígenes hasta hoy, uno de los deseos más significativos del ser humano ha sido el de dejar huella sobre su paso por el mundo. De la misma manera que ha querido dejar huella, también ha ido borrando y haciendo desaparecer aquello que no deseaba que permaneciera en la historia. (López, 2015). El mero hecho de mencionar, hace aparecer y el no mencionar, el no incluir, en palabras de López, “sumir irremediabilmente en la inexistencia, ese lugar acuoso donde todo se subsume y desaparece, dando la sensación de que, o nunca existió o no merecía la pena que existiera”. [...] “Por ello la lengua da cuenta de la construcción del mundo de quienes la hablan, de la legitimación de sus presencias, de sus ausencias, de sus espacios en blanco, de sus capacidades a la par que de sus incapacidades.” (López, 2015, p. 24)

A partir de una selección de hitos y “personas importantes” que conforman la historia, se nos transmite que lo que no se cuenta, o no existe o no merece importancia alguna, y es de este modo como llega la historia a nuestros días, dándonos pistas sobre qué lugar ocupamos y nos toca ocupar a los no incluidos/as en las grandes y épicas historias ya contadas a partir del discurso androcentrista “que sitúa al hombre, su mirada y su experiencia en el centro de todas las cosas y como la medida de todas las cosas.” (Puleo, 2020, p.17)

La historia de la humanidad ha narrado e interpretado las luchas de poder vinculadas al espacio público, tradicionalmente reservado para los hombres, ocultando o minimizando el espacio doméstico - privado. Se han silenciado todas aquellas tareas y actividades que, como las del cuidado, han sido históricamente realizadas por las mujeres y que resultan indispensables para el despliegue del ámbito público tal y como ha sido concebido y para el desarrollo de la vida y de las civilizaciones. Como afirma Alicia Puleo, el androcentrismo desvaloriza la empatía, la compasión y las tareas del cuidado, valores y ocupaciones tradicionalmente femeninas. El androcentrismo, como una de las bases del patriarcado, facilita la dominación de una mitad de la humanidad sobre la otra y sustenta, además, una visión antropocéntrica de la naturaleza. Las mujeres, socializadas en culturas patriarcales, interiorizamos el discurso androcéntrico como universal e interpretamos el mundo, a nosotras mismas y las relaciones interpersonales desde sus parámetros. El feminismo no solo ha reivindicado los derechos que históricamente han sido arrebatados a las mujeres, también ha denunciado el androcentrismo que impregna toda la cultura hegemónica. Filósofas como Celia Amorós y Ana de Miguel han señalado que identificar lo masculino con lo genéricamente humano significa, por un lado, que quienes no poseen las características que definen la masculinidad son concebidos como seres humanos incompletos.



(El Roto, 2020). Cita visual literal.
El ojo de Dios (Museo Británico).

Las mujeres, por tanto, quedan excluidas del estatuto de humanidad. Esa identificación ha significado también que la masculinidad se autodefine como lo universal, contaminando todo lo humano con la experiencia masculina, que se ha convertido en la medida de todas las cosas. Además, la identificación se hace con una masculinidad hegemónica que anula otras posibles formas de vivirla. (Madruga y Perales, 2020, pp. 17-18).

Y es así como se cuenta la historia (y como se escribe), desde una sola versión y una sola mirada, la masculina y cómo se transmite de generación en generación, haciendo que lo que ha sido relevante y significativo para las anteriores generaciones, vuelva de nuevo a serlo para estas nuevas,

[...] y considere que es lo único que ha existido, dado que es lo que ha merecido, a ojos de las anteriores generaciones - o a ojos de quienes decían representarlas - lo relevante y significativo. Todo lo demás, personas, sucesos, fenómenos pasados se desvanecen en la bruma de una memoria fallida. (López, 2015, p. 24)

“Las mujeres, las de verdad, en plural y en minúscula, quedaron excluidas de esa construcción del pasado junto con todos los grupos que esa cultura consideraba subalterna o subsidiaria.” (López, 2013, p. 19)

1.1.3 El museo como institución. El ojo del Poder. El panóptico de Bentham

“verlo todo” (pan- optición)

En esto de pensar qué lugar ocupa un museo, cuál es la realidad de un museo, [...] cuál es la función social del museo, no puedo dejar de pensar en Foucault, el gran filósofo que pensó la institucionalidad como una condición normativa de las sociedades [...]. (Hafford, 2021, 14:35)

Hablamos de museo como reproductor y transmisor del sistema patriarcal capitalista que rige las sociedades, “y que perpetúan el actual reparto asimétrico del poder [...]” (Acaso y Nuere, 2005, p. 208).

No hay necesidad de armas, de violencias físicas, de coacciones materiales. Basta una mirada. Una mirada que vigile, y que cada uno, sintiéndola pesar sobre sí, termine por interiorizarla hasta el punto de vigilarse a sí mismo; cada uno ejercerá esta vigilancia sobre y contra sí mismo. (Bentham, 1979, p. 18)

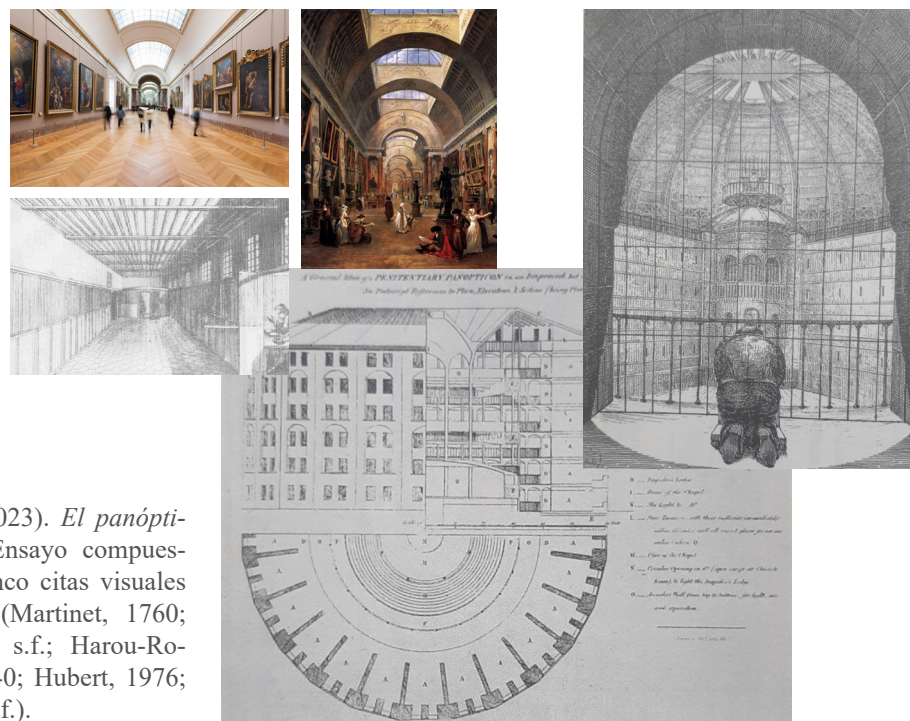
Según Hafford (2021), “el museo no puede ser separado ni analizado ni estudiado por fuera de lo que es la escuela, o lo que representa la comisaría, el hospital, [...] o la iglesia.” (15:05)

Estas instituciones que tienen por objetivo normar, reglamentar, ordenar, generar el hábito del orden dado de las cosas, dentro de un marco de convivencia en común. Bernard Deloche [...] define al museo como “la catedral de la verdad”, él hace una referencia con respecto a nuevos procesos donde ya la religión no ocupa un lugar central y va a ser reemplazada por esta intencionalidad o este cuidado sobre el patrimonio, las memorias, las identidades y la materialidad casi como fetiche de aquello que da testi-

monio de lo que estamos hablando. (Hafford, 2021, 15:20)

Y ésta es la garantía del orden. Si los detenidos son unos condenados no hay peligro de que exista complot, tentativa de evasión colectiva, proyectos de nuevos delitos para el futuro; si son enfermos, no hay peligro de contagio; si locos, no hay riesgo de violencias recíprocas; si niños, se evitan la copia subrepticia, el ruido, la charla, la disipación. (Foucault, 2022, p. 232)

Foucault (2022) relaciona el concepto del panóptico con la sociedad de nuestros días, un sistema de control en que las personas viven en la certeza de ser vigiladas continuamente asegurando con ello la consecución de sujetos dóciles y útiles al sistema. (pp. 214-215). Allí donde siempre hay un “padre de familia”.



Torres (2023). *El panóptico*. FotoEnsayo compuesto por cinco citas visuales literales. (Martinet, 1760; Bentham, s.f.; Harou-Romain, 1840; Hubert, 1976; Louvre, s.f.).

Si en esta verdad, entendida como absoluta e incuestionable, unívoca que difunde el museo, como espacio de representación de las sociedades y transmisor de testimonio y de referencias de quienes somos y quienes hemos sido, existen aún minorías no recogidas dentro de esas narrativas, si yo ahí no me encuentro, automáticamente estaré colocándome en el lugar jerárquico en que estas instituciones implícitamente me sitúan.

A partir de aquí, debemos repensar, ¿Cuáles han sido nuestras experiencias en los museos?, ¿nos sentimos representadas en ellos?, ¿pensamos en el visitante desde una visión neutra?

En esta transmisión de las verdades absolutas, donde no se incluye a las mujeres, ¿cuál es el rol que nos dice el museo que debemos ocupar?

“Aparece, a través de las disciplinas, el poder de la Norma. [...] Como la vigilancia, y con ella, la normalización, se torna uno de los grandes instrumentos de poder [...] En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; [...]” (Foucault, 2022, p. 214 - 215)



[...] “¿cómplices de qué acciones nos están invitando a ser?” (Hafford, 2021, 18:00)

(Andry, 1749). Cita visual fragmento. *La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales.*

1.1.4 Hacia una mirada crítica contra el discurso legitimador del sistema del museo

Según López (2019), así como existe en los libros de texto una especie de voz neutra que nos alecciona y nos dice hacia dónde tenemos que dirigirnos, esta voz pervive también en los museos. Ante su legitimidad, no resulta sencillo darnos cuenta de que detrás de esa voz aleccionadora, hay un género, una clase social, patriarcal, de clase media, blanca y bajo la sombra de esa gran voz incuestionable hay otras muchas voces silenciadas, otras voces que son subjetivas, “que no tenemos la voz neutra de la ciencia, y que no tenemos la voz neutra del saber.” (López, 2019, 9:40)

“Las mujeres no tenemos logos, tenemos cuerpo [...]” (López, 2019, 10:47)

Con respecto a esto:

La investigación académica y el activismo feminista han tratado repetidamente de ponerse de acuerdo sobre lo que significaba para nosotras el curioso término de «objetividad». Hemos utilizado toneladas de tinta tóxica y gastado miles de árboles convertidos en papel para desacreditar lo que ellos han dicho y para dejar claro el daño que nos ha causado. Ese imaginado ellos representa a la invisible conspiración de científicos y de filósofos masculinistas que gozan de laboratorios y de abundantes subvenciones y, el nosotras, a «las otras», esas mujeres a quienes —fuera de nuestros limitados círculos, en los cuales el periódico más vendido sólo puede alcanzar unos cuantos miles de lectoras, la mayoría de ellas opuestas a la ciencia—nos prohíbe no tener un cuerpo o poseer un punto de vista o un prejuicio en cualquier discusión. (Haraway, 1995, p. 2)

El museo, culturalmente aceptado como incuestionable transmisor de la verdad, posee, a través de sus discursos museográficos, el poder de contar historias consideradas como irrefutables, como verdades absolutas. A través ellos, legitiman y dan reconocimiento a los sectores y colectivos que “deben ser reconocidos” y descartan otros naturalizando esa inferioridad.

[...] en la medida en la que ofrece referencias de construcción subjetiva, así como de construcción de teorías y fundamentos epistemológicos que, por ya existir, no precisan ser pensados de nuevo y en ellos se anuda, de algún modo, una continuación, un enganche, con el trabajo, la creación y el pensamiento de los, de las que nos precedieron. (López, 2015, p. 25)

La exclusión de personas y grupos de la memoria de una cultura, no solo no refleja la realidad de lo sucedido en la historia, sino que refleja, una visión sesgada, manipulada, androcéntrica, la versión de la historia contada por el hombre, siempre como protagonista y centro del que confluyen todas las civilizaciones e hitos históricos, en detrimento de las mujeres y otras clases sociales desfavorecidas, desprovistas totalmente de valor o relevancia en la historia “ofreciendo al grupo olvidado la única opción de adopción de un rol degradado, menospreciado y cercano a la incapacidad e inutilidad.” (López, 2015, p. 25)

Así, la construcción social de la memoria legitima hasta el punto de llevarnos a no cuestionar y replantear lo heredado aún esta haya invisibilizado y suprimido a la mitad de los seres humanos.

El sujeto excluido asume su papel estereotipado, el rol que imprime sobre la persona la construcción cultural. Esto perpetúa un sistema de desigualdad, porque, retomando el inicio de este capítulo, en que mencionamos la necesi-

dad de trascendencia del ser humano, estos grupos, al no encontrar referencias de trascendencia en que verse reflejados en la cultura y en la historia, son condenados a una vida sin proyecto, sin transformación, “abocado única y exclusivamente a su propia muerte.” (López, 2015, p. 26)

1.1.5 Abrir los dos ojos para reconstruir la memoria. El conocimiento situado y el privilegio epistémico

Todo conocimiento es subjetivo. La difusión del conocimiento tiene que ver con el difusor de ese conocimiento, hay un discurso objetivo, neutral, entendido como universal, pero somos seres ideológicos. El conocimiento es generado por las personas, a su vez atravesadas por sesgos, no seríamos nosotras sin nuestras circunstancias vividas. Por tanto, estos relatos, discursos, narrativas, son una interpretación que no podemos aceptar como objetiva. Son personas quienes escriben la historia, no una voz que nos habla poseedora del saber.

Esto tiene que ver con el concepto de Conocimiento Situado de Donna Haraway, que, citando a López, nos viene a decir que, “todo conocimiento es situado, por la propia biografía, por el propio contexto y por las propias elecciones e ideologías de las personas. [...] El conocimiento neutro no existe y cuando existe lleva detrás una serie de cargas sociales, ideológicas, de procedencia, etc.” (López, 2019, 12:56 - 12:27)

Nuestras perspectivas y formas de conocer están influenciadas por nuestra posición social, género, raza, experiencia personal y otros factores que configuran nuestra ubicación dentro de la sociedad, nuestras experiencias y ubicaciones particulares influyen en cómo vemos y entendemos el mundo.

El sabernos omitidas, en nuestra condición de subalteridad por, en palabras de Simone de Beauvoir, “El otro”, por contexto, la propia cultura que nos excluye, de la que participamos y en que desarrollan nuestras experiencias vitales, va a hacer de los grupos excluidos, vulnerables tanto en su crear como en su seguridad intelectual y vital en cuanto que a sí mismos se auto invisibilizan.

López (2019) nos habla de que, sin embargo, esta condición de otredad, de “Segundo Sexo” (Beauvoir) va a aportarnos, según Sandra Harding, un privilegio epistémico (*feminist standpoint theory* - teoría del punto de vista feminista). Con este concepto, nos dice que, el estar situadas en los márgenes, fuera de la norma (las personas oprimidas) y no en el centro del poder (los opresores), nos permite sumar nuestras experiencias al relato oficial. Contrastar nuestras experiencias con ese relato sesgado nos aporta un conocimiento más rico y más cercano a la realidad. Así, desde sus experiencias de opresión, las mujeres y grupos excluidos, pueden entender el mundo de una forma menos distorsionada que los grupos dominantes. (13:30)

Reivindican entonces que no solo todo conocimiento está situado en un contexto social, “sino que ciertas posiciones dentro de ese contexto permiten generar un conocimiento más adecuado y objetivo de la respectiva estructura y las relaciones sociales.” (Pimmer, 2017, p. 280) que poco tiene que ver con el relato oficial, el que nos han contado.

Desde la consciencia que nos otorga tomar posesión de este tipo de conceptos, se nos da herramientas para poder confrontar el sistema desde una mirada crítica cuestionadora, y no desde el conformismo o la contingencia, que permita el cambio de cara a una transformación. Se puede aportar (también a quienes no lo poseen) una visión crítica valiosa para cuestionar y enriquecer el conocimiento establecido, reivindicando este tipo de conocimiento que

desafía las perspectivas dominantes y ampliando nuestra comprensión de la realidad social.

1.1.6 La violencia simbólica de Pierre Bourdieu

El poder y la violencia simbólica (conceptos desarrollados por el sociólogo Pierre Bourdieu), se refieren a la forma en que las estructuras de poder en la sociedad se reproducen y mantienen, a través de símbolos, discursos y prácticas que son internalizadas llegando a naturalizarse perpetuando la desigualdad. La violencia simbólica es cultural e invisible pero está a la vista de todos y todas. Es implícita ya que se legitima y naturaliza enmascarada como parte de la cultura y la tradición. Así, nos convertimos en herederos de nuestro pasado y lo continuamos reproduciendo en el presente (Bourdieu, 1996).

La violencia simbólica, se produce cuando el poder simbólico se impone de manera opresiva. A diferencia de la violencia física directa, la violencia simbólica no se ejerce mediante la fuerza física, sino a través de la manipulación de los símbolos y discursos que influyen en la manera en que las personas se perciben a sí mismas, a los demás y al mundo que les rodea. Esta forma de violencia puede perpetuar y legitimar las desigualdades sociales y las relaciones de dominación. (Bourdieu, 1999)

Bourdieu argumenta que el poder y la violencia simbólica son inherentes a las estructuras sociales y culturales, y que los individuos, en su interacción con estas estructuras, internalizan y reproducen las desigualdades existentes.

Sin embargo, también sugiere que la resistencia y la toma de conciencia pueden desafiar y transformar estas estructuras, abriendo la posibilidad de un cambio social. El hecho de nacer en un mundo social conlleva la implantación

de postulados (*habitus*) incuestionables. No solo se trata de la “normalización ejercida por la disciplina de las instituciones”, sino también de “la presión o la opresión, continuas y a menudo inadvertidas, del orden lógico de las cosas”. (Bourdieu, 1999, 186-187)

La violencia simbólica tiene que ver directamente con los museos. Y es así, como esta violencia simbólica pasa inadvertida, y aprendemos prácticamente sin darnos cuenta, cuál es nuestro lugar, y cómo debemos comportarnos de cara a lo que se espera de nosotras. Hasta que abrimos los dos ojos.

Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. El cuerpo como objeto y blanco de poder. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. (Foucault, 2022, p. 141)

La violencia simbólica es un tipo de violencia que no se ve, es propia de la cultura y está implícita en ella, funciona a modo de “pedagogía invisible” de forma clasificatoria, haciéndonos entender cuál es nuestra posición dentro de la sociedad. Los museos perpetúan este tipo de violencia haciéndonos entender qué es lo venerable, lo que tiene cabida en los museos.

Quienes no se incluyen en los museos, no forman parte de la historia y por tanto los minimiza y excluye haciéndolos desaparecer y entender que nada

de lo que vayan a llevar a cabo en la vida tiene cabida en lo que se reconoce como lo importante. Este tipo de violencia, en esta sociedad patriarcal, en que el hombre ocupa y domina las altas esferas implica dominación. Así, la mujer (y grupos excluidos), supeditada al hombre, sabiéndose incapaz de llegar, venera al hombre, lo ve progresar y cumplir su proyecto y además, en ese rol que ocupamos, también lo ayudamos a cumplir ese proyecto de vida, (él sí tiene esa opción) y dependemos de él siendo la vinculación con ellos la única forma posible de trascender.

1.1.7 La experiencia museal. El canon excluyente

Sabemos que las mujeres no solo han estado excluidas sino infrarrepresentadas en el espacio museístico. Los museos se han encargado de contar lo que han considerado valioso desestimando los “trabajos menores” relacionados con las prácticas que tienen que ver con el cuidado, la reproducción, el mantenimiento de la vida, y con ellos, han sido desestimadas también quienes llevan a cabo estas labores. (López, 2015, p. 26)

Hasta hace relativamente poco, el único espacio que podía habitar la mujer era el de lo privado, la puerta del hogar que separaba a la mujer de lo público, el rol de ama de casa.

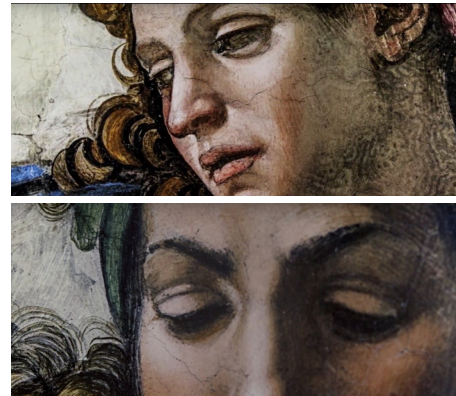
El umbral, la puerta que separa lo privado y lo público es el punto que señala la cultura en el que las mujeres, entre otros grupos marginados, dejan de existir: El espacio social, de la cultura, la producción intelectual, científica, creadora, además de la política, excluye incluso la manifestación del dolor por la desaparición de las mujeres, por la desaparición de “los otros”. (López, 2015, p. 26)

En el mundo de la Historia del Arte, la mujer y “la otredad” está representada por el otro, sin nombrarla. Hace de ellas un cuerpo - no lugar, un cuerpo vacío. Los modelos se transmiten a partir de la mirada del hombre, del único que ha tenido cabida dentro de ese mundo. En cualquier caso, cuando nos miramos en ellas, “estamos leyendo un relato que otros han construido que no permite la autonomía, la inclusión y la libertad, sino siempre a partir de una cultura que conceptualiza lo ajeno, lo Otro.” (López, 2015, p. 27)

Hemos crecido con la idea de que no hay creadoras en el mundo del arte, sin referentes artísticos femeninos porque no se nos habla de ellas, sin embargo, al indagar, de repente aparecen muchísimas mujeres que han hecho muchas cosas que nunca han llegado a nosotras porque no se nos ha contado. No es que no existan creadoras, sino que han sido invisibilizadas y obligadas al olvido, de ahí que sea tan necesario reivindicar no sólo sus figuras sino también sus forzadas ausencias.

Esto no solo ocurre porque la mujer haya tenido mínimo o nulo acceso a la educación, todo ello para garantizar su permanencia en el ámbito doméstico, asegurando el cuidado de los hijos, o porque hayan tenido como único objetivo de vida ayudar al hombre a cumplir su propio proyecto, liberándolo para poder dedicarse a tiempo completo a su desarrollo vital. Del mismo modo ocurre con los grupos minoritarios, excluidos del gran mundo del arte, todo ello porque existe un canon hegemónico que determina qué se incluye y qué no. No sólo se nos dice que no hay arte hecho por mujeres, sino que el mismo, no tiene la suficiente calidad como para estar incluido entre las obras de los “grandes maestros”.

La gran pregunta que debemos hacernos es: ¿Habrían llegado estos “grandes genios” a donde llegaron si no hubieran estado sus mujeres al cargo de sus hijos?



Torres (2023). *El silencio y la voz*. FotoEnsayo compuesto a partir de cuatro citas visuales literales (abajo) (Bourgeois, 1989, 1994, 1996, 1945 - 1947) y dos citas visuales fragmento (arriba). (Buonarroti, 1508).

Louise Bourgeois
No Exit, 1989.



The Blind Leading the Blind, 1966.

Louise Bourgeois aparece dentro de la obra convirtiéndose ella misma en mujer-casa y sugiriendo esa dualidad de encontrarse en un espacio seguro y a la vez encerrada.

No Exit, 1989.

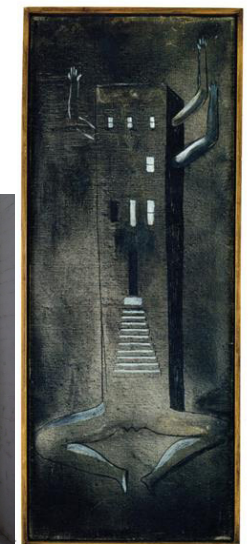
Aunque sugiere un sitio por el que huir, no hay salida. La casa, como refugio y trampa.



“Siento mi casa como una trampa. [...] Ojalá pudiera hacer mi privacidad más pública, y al hacerlo, perderla”, Louise Bourgeois.

Louise Bourgeois
Femme Maison
1994.

Louise Bourgeois
The Blind Leading the Blind,
1966.



Louise Bourgeois
Femme Maison
1945 - 1947.

La llave que abre la puerta a los grandes museos es que se reúnan las cualidades necesarias para estar incluidos dentro del canon hegemónico clasificador que además está hecho por hombres para dar cabida solo a ellos. “Las reglas habían sido diseñadas únicamente para ser usadas por el grupo que las estableció: un contrato entre determinados hombres para ser usado exclusivamente por ellos”. (López, 2015, p. 28)

Aprendemos incesablemente y año tras año a Picasso y a Leonardo da Vinci y es que a nadie resultará extraño el agolpamiento de personas haciéndose *selfies* ante el Guernica o la Gioconda.

El público se concentra en torno a determinadas obras de arte porque constituyen el canon. (...) el canon sigue siendo el fundamento de la narrativa museal. El discurso que se despliega en las salas se sostiene sobre una sucesión de obras maestras. En términos más prácticos, el valor de la obra de un artista en activo depende de su potencialidad para llegar a formar parte del canon. A nadie se le escapa que los artistas que trabajan más cerca del poder, en ciudades con protagonismo político o económico en la escala que sea, tienen más posibilidades de conseguirlo. Son contextos donde existe un tejido institucional fuerte y económicamente bien dotado, un mercado potente, una producción de teoría con prestigio y alcance internacional, un buen sistema de enseñanza del arte, etc. El canon depende de todos estos factores y se produce desde el poder, no desde una cualidad intrínseca de las obras de arte. (ANTIMUSEO, 2023)

1.1.8 Recuperar la memoria desde una mirada incluyente. La experiencia de las mujeres

Desde ese privilegio epistémico de Donna Haraway, desde la consciencia, debemos ser capaces de ver los silencios y los vacíos, pero también lo presente en los discursos expositivos, para enfrentarnos a los errores y prejuicios que contiene la historia oficial.

Adentrándonos en los museos desde una mirada crítica, descubrimos cosas que no se nos han contado, es por esto necesario hacer una revisión de los discursos. Es necesario reivindicar que se nos muestre referentes en los museos en que vernos reflejadas, no solo añadiendo mujeres a la historia o al museo, sino transmitiendo sus narrativas desde una mirada crítica, que muestre los sesgos y fracturas que existen en lo aprendido y poniéndolas en relación con las luchas sociales y las guerras de las mujeres.

Como nos dice López (2019), “la experiencia de las mujeres es fundamental”, no podemos quedarnos solo en el añadir mujeres, tenemos que añadir a los discursos la experiencia de las mujeres. “Las mujeres tenemos una experiencia común de subalteridad común que podemos poner en relación [...]” y en que podemos todas sentirnos identificadas y reflejadas. (2019, 23:46)

El concepto “experiencia de las mujeres” presenta un potencial importante, no sólo en su afán por descubrir, situar y localizar las experiencias comunes, dejarlas hablar en su individualidad e incorporar la experiencia vivida en forma de narración, sino porque convoca la posibilidad de narrar/se de nuevo. Por un lado, responde a un ejercicio crítico que rechaza la univocidad del conocimiento androcentrista, la ciencia y el arte —la



Shibboleth. (Salcedo, 2007). Cita visual literal.

óptica única— y por otro, porque permite la creación de otras lentes de análisis de la realidad y supone la construcción de otras narrativas, otras ficciones como construcciones intencionales. La experiencia de las mujeres va a proporcionar nuevas significaciones mediante una mirada diferente y múltiple, pero en relación. (López, 2021, p.181)

Hablar de lo que han hecho las mujeres en la historia (y de lo que hacen ahora), no solo implica desenterrarlas dándoles visibilidad, sino que además, estaremos reforzando un sentimiento de identidad colectiva, de pertenecer. Poner en valor las experiencias de esas mujeres es brindarles la autoridad y la legitimidad que les fue arrebatada. Es esencial reconocer la importancia de nombrar a las mujeres y visibilizar sus logros, talentos y perspectivas como acto de desafío a las estructuras patriarcales.

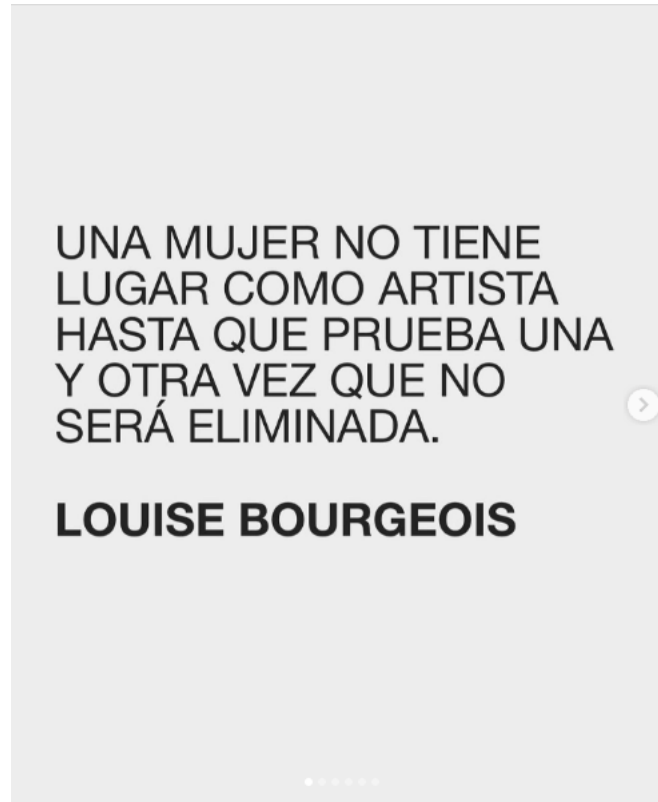
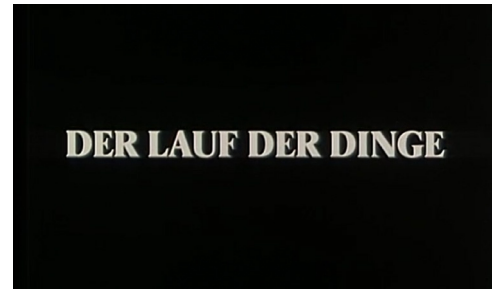
Así como hemos visto que los museos tienen un gran poder legitimador como instituciones, tienen también un gran poder educador hacia la transformación, la capacidad de desafiar y trascender el discurso hegemónico al trabajar desde una perspectiva dialéctica y crítica. Esto les permite mostrar las fisuras y tensiones dentro del discurso dominante, fomentar la reflexión y el debate, y promover una mayor inclusión y diversidad en la interpretación y presentación de las obras de arte en lugar de presentar una visión unidimensional o una interpretación única. Educar en igualdad de género es esencial tanto para los hombres como para las mujeres, solo desde ahí podremos acceder a la verdadera inclusión de las mujeres en los museos, creando una estructura cultural y un discurso feminista, igualitario y equitativo sin ningún tipo de exclusión por cuestiones género, clase, raza o sexualidad. “La constante revisión, deconstrucción y análisis de la historia del arte occidental desde una perspectiva feminista es una garantía para el rigor histórico.” (López, 2021, p. 201)

Por eso es importante el discurso, porque debe abrir y no cerrar las miradas, para que lleguemos a entender cuál es nuestro lugar dentro de la sociedad y poder así ser desobedientes desaprendiéndonos, en un acto de desafío contrahegemónico de relectura de nosotras mismas, de reescritura de nuestras propias historias. Porque sabernos oprimidas nos otorga un poder que nos aleja mucho de no ser conscientes de serlo.

¿Cómo hacer frente al mundo si no tenemos herramientas y conciencia para defendernos? ¿Estamos realmente construyendo personas libres o condenándonos a la esclavitud?

[...] insistimos en la apertura a esta nueva mirada, de releer los contenidos de nuestros espacios museológicos, así como las historias de las mujeres que han estado ocultas en nuestras colecciones y latentes en sus piezas, en sus obras,... además de lo inmaterial y de lo no visible de la intrahistoria, que retoma esa historia donde se quedó, donde se silenció, y les otorga el papel protagonista que se merecen, como forjadoras de nuestra Historia, pues sin todas ellas, hoy no estaríamos aquí. Por ello, es necesaria una relectura y revisión de nuestros museos y centros patrimoniales desde una perspectiva integradora que sirva para visibilizar a las mujeres y las sitúe como las actrices que fueron. Porque toda esa información está presente, únicamente hace falta mirar con una nueva mirada. (García, 2013a, p.26)

“La historia era la misma, pero yo había movido el lugar desde donde la veía.” Alma Delia Murillo, La cabeza de mi padre.



Torres (2023). *Causa - Efecto*. FotoEnsayo compuesto por dos citas visuales literales. Arriba DER LAUF DER DINGE, fotograma capturado de, *The Way Things Go*, “El orden de las cosas”. (Fischli, P. & Weiss, D., 1987), abajo, *Louis Bourgeois* (f____e____a, 1 de julio de 2023).



La creatividad



1.2. La creatividad

1.2.1 La definición. “Hacer nacer lo nuevo”

En su libro *Para qué el arte*, Marián López Fdz. Cao nos da una definición de la creatividad, “la creatividad busca el modo de teorizar sobre las capacidades idóneas para estar en disposición de crear, hacer nacer lo nuevo y transformar el mundo.” (López, 2015, p. 49) Pero no es la única definición de este concepto, el concepto de creatividad y los argumentos sobre su función han ido evolucionando y transformándose a medida que evoluciona la sociedad, el arte y la educación artística.

Entre las definiciones más destacadas encontramos la de Guilford, quien define la creatividad como una forma de pensamiento que surge en un sujeto a consecuencia de la identificación de un problema, se refiere a las aptitudes que son características de los creadores, como la sensibilidad, fluidez, la flexibilidad, la elaboración, la originalidad y el pensamiento divergente. (Valero, 2019, p.154)

Torrance (1965) la define como “un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, a las deficiencias, a las grietas o a las lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, a buscar soluciones, a hacer especulaciones o a formular hipótesis, a probar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de comunicar los resultados”. Le asigna a la creatividad universalidad (no es extraordinaria) y realiza una redefinición de los factores propuestos por Guilford: fluidez; flexibilidad; elaboración; y originalidad. (p. 36)

Realmente no existe una definición universal de creatividad, aunque la mayoría de las definiciones propuestas coinciden en definir la creatividad como aquella capacidad humana que, a partir de un problema, permite resolverlo y producir ideas nuevas y valiosas, originales; se trata de una facultad que existe en todas las personas y que puede desarrollarse mediante el entrenamiento.

En alguna ocasión todos y todas, hemos escuchado, utilizado, y casi integrado en nuestras creencias, que la creatividad hace referencia a personas que tienen una especie de don que los capacita para hacer cosas originales, sobre todo las relacionadas con el arte (se la adjudican también los consagrados por el canon). “Las concepciones antiguas consideraban que la creatividad (o, en los términos de la época, el talento o el genio) era atributo exclusivo de unas poquísimas personas, mientras que la gran mayoría de la población carecía de cualquier capacidad creativa.” (Acaso et al., 2018, p. 76)

Sin embargo, la creatividad no es una capacidad divina propia de artistas, fruto de la inspiración, esta concepción es ya un mito, todos y todas tenemos la capacidad de crear, somos seres creativos. La creatividad se puede enseñar, entrenar, desarrollar y potenciar siempre y cuando se utilicen las herramientas adecuadas para lograrlo y se dé la situación adecuada para ello.

“Innovación, universalidad y educabilidad son los tres rasgos que definen el concepto contemporáneo de creatividad y que lo distinguen de otros conceptos relacionados, tales como genio, talento o inspiración, que fueron utilizados en épocas anteriores (Tatarkiewicz, 2001).” (Acaso et al., 2018, p. 76)

En la página anterior, Torres (2023). *La creatividad*. FotoEnsayo compuesto por una cita visual literal (Mendieta, 1977) y una cita visual fragmento (Tarkovski, 1986).

Partiendo de esa universalidad, David Bueno, en *El arte de educar creativamente* (Acaso et al., 2018), nos habla de que, un cerebro a mayor cantidad de conexiones neuronales establezca, contará con una mayor riqueza mental. Además, es esencial “qué zonas conectan preferencialmente estas conexiones, puesto que esto influirá en la gestión personal y en la percepción del entorno, y condicionará que las capacidades mentales se encuentren más potenciadas o, por el contrario, mutiladas” (p. 50).

Estas conexiones mentales influyen en nuestra capacidad de aprendizaje. Nacemos todos y todas con una capacidad innata creativa, algunos/as presentaremos una predisposición mayor o menor. En la infancia somos altamente creativos/as, ese pensamiento creativo, que está presente en esa primera infancia, en la adolescencia es casi inexistente, con la socialización y maduración, esa creatividad decae, se va cercenando por múltiples razones. En esta etapa, el/la adolescente se encuentra en una edad clave para la formación del individuo, se trata de una etapa en que el autoconocimiento y el conocimiento del entorno cobran especial relevancia.

1.2.2 Los límites de la creatividad. El obstáculo

Desde los orígenes, estamos expuestos a un bombardeo de imágenes y directrices culturales que otros han elegido para nosotros, o directamente, que el otro ha aprendido y que reproduce, así como lo hacemos todos (hasta que tenemos las herramientas para confrontarlas), sin cuestionamientos. Estas imágenes, a modo de guión, nos marcan cómo debemos ser, qué elementos debemos tener para construirnos, condicionándonos. De aquí, consciente o inconscientemente, rescatamos elementos que nos acompañan durante todo nuestro recorrido vital. Esto es el capital cultural del que nos habla Bourdieu (1996).



Torres (2023). *The Mirror*. Serie secuencia compuesta por siete citas visuales literales, fotogramas capturados de la misma película, distintos vídeos, distintas traducciones. (Tarkovsky, 1975).

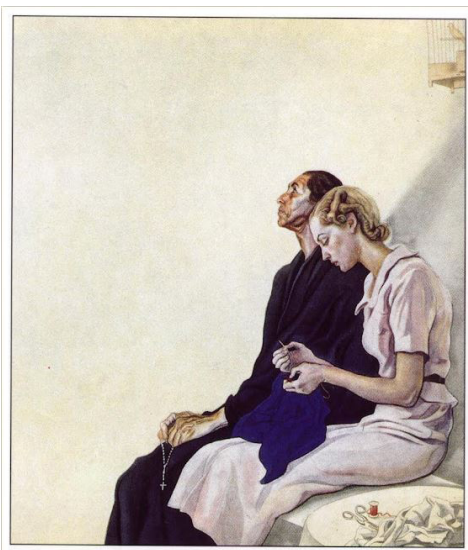
“Miramos el mundo una sola vez, en la infancia. El resto es memoria”
Louise Glück.

Torres (2023). FotoEnsayo compuesto por dos citas visuales literales y dos citas visuales fragmento. Las dos primeras, (Sáenz, 1940; Millet, s.f.), las dos últimas, (Andry, 1749; Tarkovsky, 1975).

La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales. Andry, N., 1749.



Cara al sol 2. Que tú bordaste rojo ayer. Sáenz de Tejada, 1940. Ilustración para la canción *Cara al sol*.



The Mirror.
Andrei Tarkovsky,
1975.

The Widow “La viuda”, Francis Davis Millet, s.f.

Bueno remarca que “los humanos elaboramos una serie de bloqueos mentales, un mecanismo de adaptación al entorno familiar, al sistema educativo y a los condicionamientos físicos, sociales y culturales de cada uno, que la van limitando poco a poco”. (Acaso et al., 2018, p. 53)

Nos van atravesando sesgos que nos van acotando los caminos, dirigiéndonos hacia una sola dirección, la socialmente aceptada.

Así, parafraseando a Bueno (Acaso et al., 2018), entendemos que, el ambiente y lo que aprendemos de nuestro entorno tiene una enorme influencia sobre nuestro potencial creativo, hace que se vaya modulando la forma en que se hacen estas conexiones, de modo que, si cuando se lleva a cabo un proceso creativo se recibe un refuerzo externo y se estimula, estaremos activando cierta motivación intrínseca, así, esta conexión se mantiene, y, por el contrario, si esta se minimiza o menosprecia, la conexión, al no resultar útil, al no generarse un beneficio, el pensamiento creativo, esta capacidad, tenderá a ser olvidada y a desaparecer. (pp. 52-53)

Así, se trata de generar condiciones a su alrededor para tratar de no coartarla. Entonces, :

[...] ¿hasta qué punto influye también el ambiente en la construcción, consolidación y maduración de las capacidades mentales? ¿Qué efectos tiene la educación sobre la manera que tiene el cerebro de construirse? ¿De qué manera esta construcción influye luego en la forma como gestionamos nuestros procesos mentales? (Acaso et al., 2018, p. 51)

En *El arte de educar creativamente*, muchos autores y autoras coinciden en la importancia de favorecer la creatividad, la importancia del apoyo, pues, en el desarrollo de esta capacidad, el entorno de la persona influye de forma determinante. Las mujeres y grupos excluidos, sin referentes en que apoyarnos, devaluados en la historia, asumimos el lugar que ocupamos como “segundo sexo”, asumimos que el “gran maestro” es siempre un hombre, los grandes héroes protagonistas de las grandes historias que transmiten las grandes “catedrales de la verdad”, ¿favorece esto el pensamiento creativo en los grupos minoritarios?

“Al final, puede acabar resultando mucho más eficiente un cerebro con poca predisposición genética pero con una buena formación que un cerebro con más predisposición pero que, a través de la educación, la haya visto mutilada.” (Acaso et al., 2018, p. 51)

Si el entorno y la situación influyen en el desarrollo de la capacidad creativa, habrá que analizar cómo influye el género y la clase social en el desarrollo de la misma potenciándola o por el contrario, limitándola.

1.2.3 El otro me construye. La diferenciación social

Si mi mirada sobre mí misma se construye en la mirada del otro. ¿Qué me ha construido?



Según Romo (2018), los estudios sobre creatividad femenina tienen que ver con la “socialización diferencial” que tiene su origen en la familia y en la escuela. Comenzando por los juguetes que recibimos en la infancia, en que ya se establecen roles claramente diferenciados entre niños y niñas que van destinando el rol de cuidadora para las segundas. Resultará muy complicado desaprender estos roles después, son integrados en la personalidad. (p. 255)

Como resultado de asumir estos roles, el trabajo de las mujeres a menudo se aparta de la imagen idealizada de la actividad creativa. Todo ello a consecuencia de las dificultades que nos autoimponemos las propias mujeres por un aprendizaje errado, la falta de referentes, la maternidad, la vida personal, la presión y una mayor autocrítica, la encrucijada de tener que elegir entre dedicarse al desarrollo de su creatividad o satisfacer las demandas impuestas por una sociedad que lo que espera de ellas es que se centre en las responsabilidades familiares brindando casi exclusivamente atención a niños/as y personas mayores, “sumado al estigma de estar menos dotadas para las actividades que requieren innovación y creatividad.” (Romo, 2018, p. 256)

Todo ello, limita la emancipación de la mujer.

Partiendo de la definición de Marián López Fdz. Cao que da inicio a este capítulo: “la creatividad busca el modo de teorizar sobre las capacidades idóneas para estar en disposición de crear, hacer nacer lo nuevo y transformar el mundo.”, (López, 2015, p. 49) “dominando socialmente el discurso androcentrista sobre el cuerpo femenino, considerándose a la mujer como un ser “imperfecto” frente al modelo masculino,” en esa verdad sesgada que “ha “construido” una naturaleza de la mujer adscrita a los estereotipos impuestos por el varón, haciendo creer a las mujeres los modelos a los que podía o debía aspirar” de forma que el hombre ha determinado “las formas de ver y

representar lo masculino y lo femenino, sus realidades y aspiraciones condicionando la vida de hombres y mujeres (Alario, 1995)” (Torregrosa, 2019, p. 188), ¿puede una mujer que se ve representada en la historia como “un vacío sin identidad”, como ser imperfecto comparada al otro, narrada y construida a través del otro y para el otro, desde su papel secundario y dependiente, tener las capacidades idóneas para estar en disposición de crear?

Como Butler señala, ser una mujer o ser un hombre en la sociedad, implica categorías normativas y evaluativas. Pero señala, y esto es un elemento clave en las vidas de los humanos, que algunos, desafiando los mandatos de género impuestos por la educación y la sociedad, consiguen subvertirlos para adaptarlos a sus objetivos y necesidades personales. (López, 2021, p. 190)

Es sorprendente que ante afirmaciones desprendidas de estudios según los cuales las personas “creativas” manifestaban rasgos de "independencia, confianza en sí mismos, ausencia de convencionalismos, viveza, acceso fácil a procesos inconscientes, ambición y entrega al trabajo” (Gardner 1995:42) no aparezcan reflexiones que hagan suponer que el extracto social, la procedencia de los grupos "no hegemónicos", o el hecho de nacer en un cuerpo de mujer influya en esta citada independencia, confianza en sí mismos, ausencia de convencionalismos, etc. (López, 2015, p. 50)

La creatividad ha sido a menudo analizada sin introducir variables como el género, la procedencia o la clase social. En muchos casos, en tanto que se analizan sólo aspectos psicológicos o relacionados con la educación, la autoestima, el tesón o la intuición, pareciera que de dónde venimos, cómo y bajo que [sic] condiciones hemos nacido, y en qué cuerpos

sexuados, no son aspectos relevantes a tener en cuenta en la trayectoria y desarrollo de artistas, investigadores o personas que han supuesto una [sic] grado de desarrollo social, económico o cultural. (López, 2021, pp. 182-183)

Según Gardner (1995) “El individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”. (p. 53) Resulta curioso que no tuviera en cuenta que a la mujer (y grupos excluidos), no solo le basta con resolver problemas y elaborar productos originales que sean lanzados a la sociedad clasificadora y los deje entrar en el sistema, sino que estos deben ser primero aceptados por el mismo.

Una de las principales características esenciales para que se dé la creatividad es la autonomía. Autonomía implica tener libertad para actuar,

[...] siguiendo cada uno sus propias leyes. Ese ha sido el común denominador de las demandas de las mujeres durante siglos y en las más diferentes culturas: poder ser dueñas de sus cuerpos y de sus vidas, tener la independencia suficiente para actuar siguiendo sus propias iniciativas, deseos y expectativas, esto es, lo que conocemos como libertad. (Puleo, 2020, p. 23)

Partimos del hecho de que vivimos en una sociedad que minimiza y oculta a la mitad de su población, las mujeres. Así, si una mujer (entiéndase cuando hablamos de la mujer, grupos excluidos) tampoco se encuentra representada en los grandes manuales que estudian esta capacidad creativa que nos compete, entenderá que no va con ella. Si hablamos de, para no cercenar el acto

creativo, fomentar la autonomía de la persona, respetando su curiosidad, dejando que siga sus impulsos de aprendizaje y experimentación, haciendo que se sienta competente, no matando la curiosidad sino estimulándola, nos preguntamos, ¿la mujer y el hombre están en igualdad de condiciones?

Además, lo que entendemos por arte se ha definido a partir de unos términos que excluyen la participación femenina, colectiva, de otros grupos humanos que no sean occidentales y de clase media y en los casos en la que está presente, viene minimizada precisamente por no ajustarse a los patrones del arte. Una educación artística basada en estos parámetros no solo no abre al ser humano su creatividad sino que la cierra, reforzando estereotipos sociales. (López, 2015, p. 28)

El individuo para Beauvoir (2015) “no tiene una libertad absoluta desde el momento en que, en todas las acciones que emprende, su libertad está más o menos cercenada por la situación.” (p. 12) Según López, (2021) “Se podría sustituir aquí libertad por creación y así estaríamos en condiciones de añadir la variable de situación beauvoiriana” [...] como limitador o potenciador de la libertad y producción creadora. (p. 182)

En el “paradigma del reconocimiento de Nancy Fraser” (1996), la autora señala que, a través del “infra-reconocimiento, un grupo subalterno” puede considerarse con menos prestigio, valor, importancia que otros grupos dentro de la sociedad y esto ocasiona que la misma la trate como tal. Extrapolando esto al arte, es la devaluación de las artistas la que genera que sean consideradas inferiores en su labor, así, son minimizadas y excluidas de la historia del arte, forzadas luego al olvido, a desaparecer. (López, 2021, p. 182).

Esto va a reproducirse también en el ámbito de la creatividad, poniendo límites a la mujer y grupos subalternos a la consecución de la excelencia condenándolas a la subalteridad y con ello, a la dependencia.

[...] el consenso irá alejando a todos aquellos elementos ajenos a sus sistemas de creencias que acaba siendo disfrazado de conocimiento racional, universal, e universalizable y neutro. Es decir, aducir motivos ajenos a las ideologías para excluir curiosamente a aquellos pertenecientes a una determinada ideología *non grata*. Las creadoras, los creadores otros, han sido excluidos de los grandes manuales de arte no por ser mujeres o seres no occidentales o pobres, sino, dice la crítica, por no ser buenos artistas. (López, 2015, p. 29)

Así, como herederos de la historia, si la palabra que legitima, acaba por hacer, además culpables a los excluidos de su propia exclusión y en los estudios que existen sobre creatividad, no encontramos tampoco mujeres (y de encontrarlas son muy pocas) como sujeto de estudio, como referentes en que reflejarnos, entenderemos también que no contamos con esta capacidad. Allí donde no se encuentra, donde se le hace saber el no tener las capacidades suficientes para llegar, ¿entiende la mujer que tiene las mismas condiciones que el hombre para ser creativa?

En esta devaluación cultural (de la que somos también partícipes sin darnos cuenta) creemos en lo legitimado y por tanto, participamos de ello cercenando nuestra autoestima, llevándonos a no cuestionarnos nuestro autorreconocimiento y nuestra autoridad.

El problema, en contextos educativos e incluso profesionales, surge cuando personas con pensamiento preferentemente convergente deben valorar las ideas de personas con pensamiento mayoritariamente divergente. Al limitarse a unas opciones predeterminadas, se corre el riesgo de infravalorar, e incluso de valorar negativamente, las aportaciones divergentes, que pueden ser tan válidas como las predeterminadas (o incluso más en muchos contextos), lo que hace que las personas con pensamiento divergente no se vean reconocidas y valoradas (o no suficientemente reconocidas y valoradas); esto, poco a poco, puede ir mermando su autoestima y su capacidad creativa, [...] se ha visto que la actitud que el cerebro valora de forma preconsciente como más útil es el reconocimiento social. Es decir, las palabras de ánimo y de aceptación, la valoración positiva, etc. Por lo tanto, en función de cómo sea la infancia de cada persona, la creatividad final será diferente, estimulada o mutilada. (Acaso et al., 2019, p. 54)

1.2.4 La pirámide de Maslow

La teoría de la personalidad creadora de Maslow describe las necesidades humanas en forma de una pirámide, de forma jerárquica, en que las necesidades básicas se encuentran en la base y las necesidades más elevadas en la cúspide. La idea central de la pirámide de Maslow es que las personas tienen diferentes niveles de necesidades que deberán satisfacer antes de alcanzar la autorrealización. Existen una serie de requisitos sin los cuales no puede darse la creatividad. Maslow (1982), sitúa en la cúspide de su pirámide de necesidades la creatividad, que a su vez se ubica en el gran grupo de necesidades de autorrealización, para alcanzar estas, las necesidades elevadas, la persona primero habrá de alcanzar las demás.

La pirámide de Maslow se divide en cinco niveles de necesidades:

- Necesidades fisiológicas: las necesidades más básicas, como el aire, el agua, la comida, el refugio y el descanso. Necesidades que deben satisfacerse para mantener la supervivencia y el bienestar físico.
- Necesidades de seguridad: Una vez que se han satisfecho las necesidades fisiológicas, las personas buscan seguridad y estabilidad. Esto incluye la seguridad física, la seguridad laboral, la estabilidad financiera y la protección contra el peligro.
- Necesidades de afiliación: Después de cubrir las necesidades de seguridad, las personas buscan conexiones sociales y afectivas. Esto incluye la necesidad de tener relaciones íntimas, amistades, de pertenecer y recibir afecto.
- Necesidades de reconocimiento: Una vez que se satisfacen las necesidades de pertenencia, las personas buscan reconocimiento y respeto de los demás. Esto implica la necesidad de ser valorados, tener autoestima, confianza en uno mismo y recibir reconocimiento y prestigio social, tener la posibilidad de alcanzar el éxito.
- Necesidades de autorrealización: En la cúspide de la pirámide se encuentran las necesidades de autorrealización, que son el impulso de alcanzar el máximo potencial personal y desarrollar el sentido de la vida. Esto implica la búsqueda de crecimiento personal, creatividad, autotrascendencia y logro de metas.

Los prejuicios y estereotipos heredados sobre la “inferioridad natural” de la mujer que sesgan y generan desigualdad y aún a día de hoy continúan haciéndolo. Las ideas sobre el sexo débil, “el segundo sexo” de Simone de Beauvoir, condenadas a lo privado, por no ser suficientemente fuertes, a su destino doméstico, al servicio del hombre (el padre de familia, el cabeza de familia) y del cuidado de la prole, mientras los varones salen a lo público a domar la naturaleza (lo privado ya está domado), a construir su propia historia, limitan

su proyección hacia la consecución de la autorrealización y del éxito. Quizás el ser creativas comience por saberse con posibilidades de serlo.

1.2.5 La Creatividad según Csikszentmihalyi

Según López (2021) Csikszentmihalyi va a definir la creatividad desde un punto de vista social, teniendo en cuenta el enfoque de género:

La persona creativa es “alguien cuyos pensamientos y actos cambian un campo o establecen un nuevo campo”, pero, “un campo no puede ser modificado sin el consentimiento explícito o implícito del ámbito responsable de él”, transforma dicho concepto en cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que modifica un campo ya existente en uno nuevo. (López, 2015, p. 185)

El ámbito es lo que la cultura afecta y el campo es lo que ha existido pero no ha sido reconocido. Así, entiende la creatividad como más allá de los procesos mentales de las personas. “La creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural.” (Csikszentmihalyi, 1998, p.74) (Romo, 2018, p. 251)

Según Csikszentmihalyi, en el desarrollo de la creatividad van a influir ciertos factores que potenciarán o, por el contrario, serán limitantes:

1. “Personalidad”.

Sobre la personalidad creativa, la determinación y elección de un proyecto de vida como creadores y creadoras, así como los modelos y las influencias recibidas, ya sean positivas o negativas, desempeñan un papel fundamental

en esta etapa. Los individuos creativos escapan a los estereotipos y los roles de género. Así, hombres y mujeres no responden a los rasgos que se les destinan y les vienen preestablecidos desde los orígenes según el género. “Los hombres, [...] señala Csikszentmihalyi, mostraban “sensibilidad ante aspectos sutiles del entorno que otros hombres tienden a desechar” y las mujeres entrevistadas tendían a ser “fuertes (y) seguras de sí mismas” (Csikszentmihalyi, 1998: 94). (López, 2015, p. 53)

Así, para que se pueda tener estas características en la personalidad, en una sociedad androcéntrica, se tendrá que contar con un apoyo educativo significativo.

2. “Los primeros años como constituyentes de la personalidad (López, 2021, p. 185)

El desarrollo personal, las relaciones afectivas que pueden ser tanto un apoyo como un obstáculo, la forma en que se enfrentan a las dificultades, las elecciones y la trayectoria vital en relación con el entorno, así como la capacidad productiva, son aspectos clave. Estos aspectos resaltan la importancia de los primeros años como elementos constitutivos de la personalidad.

Dentro de los primeros años Csikszentmihalyi comenta “cada niño se interesa en ejercitar aquella actividad que le proporciona una superioridad en la competencia por los recursos (de los cuales el más importante es la atención y la admiración de los adultos significativos) [...] Señala, por otro lado “está claro que ayuda nacer en una familia que valora la educación como vía de movilidad social” (Csikszentmihalyi: 1998, 94). (López, 2015, p. 53)

Según López (2015), entendemos aquí la importancia de que los “adultos significativos” den mayor o menor valor a la educación de las niñas y niños en su educación, a menor atención e importancia se le dé, su capacidad creativa se desarrollará a un nivel mayor o menor. (p. 53) “Señala Csikszentmihalyi, por otro lado, el concepto de “profesores influyentes”, refiriéndose a aquellos que, lo que les convierte en influyentes es que “prestaron atención” al niño o a la niña y mostraron “atención extra”.” (López, 2015, p. 53) “Quizá una buena seguridad primaria ontológica pueda ser la base de ese empeño en que no nos configuren los acontecimientos” [...]. (López, 2015, p. 54)

Esto dirige la reflexión directamente hacia la educación: cómo el profesorado debe proveer al alumnado, “más allá de las clases sociales, culturales, extractos económicos y género, o precisamente contando con ellos”, de esa “seguridad primaria ontológica”, que se refiere al sentimiento de confianza en uno mismo, en los demás y en las instituciones, “que ayude a nuestros estudiantes a no dejarse configurar completamente por los acontecimientos y ser capaces de configurarlos ellos mismos” a la autoexpresión, a manifestar sus propias ideas sin obstáculos o coacción exterior. (López, 2015, p. 54)

Aquí es esencial la actitud del profesorado, desde qué lugar se posicione, si es sexista o no, estará coartando o abriendo la mente a su alumnado.

3. También nos habla de la necesidad de los “cónyuges sostenedores”.

En este sentido, se remarca la necesidad de apoyo mutuo, en una relación de simbiosis, la construcción de seres humanos que se apoyen unos a otros, alguien que te impulsa a la consecución de los objetivos y proyectos vitales y personales. “Compartir conocimiento, ayudar en el proyecto ajeno cuando tenemos el propio, ser ayudados en el nuestro, refuerza el proyecto común y deshace la jerarquía familiar y por ende social” (López, 2015, p. 55).

4. “La importancia del ámbito y el campo”.

Parafraseando a López, (2015), el ámbito implica reconocer algo como innovador, de excelencia o merecedor de ser registrado en la historia. Por ende, está relacionado, en primer lugar, con la formación del patriarcado y la cultura occidental, cuando se excluye sistemáticamente a las mujeres y a los grupos no occidentales de clase media del ámbito artístico y de la creación “convencional”. Por otro lado, también está vinculado con la minimización de las actividades realizadas por las mujeres y otros grupos en la cultura en general, considerándolas como “no convencionales”, marginadas, de menor importancia. (p. 56) Todo ello, continúa López,

[...] como Csikszentmihalyi señala, no impide que el campo siga enriqueciéndose, pero está claro que no es considerado relevante. En algunos casos, como el arte, el ámbito (los historiadores y críticos) prima sobre la campo (el arte y la creación artística), señalando qué es y no es arte relevante. Qué es lo que está y debe estar expuesto en los museos. De tal modo que, además de una personalidad creativa y tener la formación que implica los conocimientos necesarios para traducir esa energía creativa en algo más, hay que conocer las reglas del ámbito, del *establishment*, del poder. Para las mujeres, emigrantes, grupos no normativos, supone un triple *handicap*: por una [sic] lado, asegurarse una infancia que ayude a construir una buena seguridad y autoestima; por otro lado, afianzar una buena formación, formación que a veces ha sido poco apoyada por el sistema educativo; y en tercer lugar, saber, como decía Levy Strauss “las leyes de la tribu”, por las que, amén de conocer los criterios de valoración y éxito, conozcamos el currículum oculto que pone, por ejemplo, a las mujeres en un porcentaje de éxito poco superior al 20%. (López, 2015, p. 56)

Es, por esto, absolutamente necesario, educar en la diversidad de personalidades humanas y destacar que no existe un único modo de ser, sino múltiples modos, todos ellos igualmente valiosos y dignos de autoridad. La educación artística no puede seguir contribuyendo a la uniformidad, la homogeneidad y a la masa. La escuela reproduce la sociedad, se comporta como una máquina normalizadora (también clasificadora de lo que “es válido y de lo que no”) de la sociedad que la nivela y distrae de la verdad del conocimiento.

Al alumnado no se le permite reflexionar, se está formando gente no pensante a la que no se le da herramientas para expresarse. Es por esto necesario, adquirir conciencia de ello incluyendo a través de la perspectiva feminista enfoques desde los que se puede ver con claridad, cómo en el avance y la transformación de la persona, tanto el apoyo en la educación como el familiar son clave para asegurar el progreso, así como el soporte afectivo, tanto para hombres como para mujeres. (López, 2015, p. 56)

Según Marín (Acaso et al., 2019), en el mundo contemporáneo,

cuando hablamos de creatividad en educación artística nos referimos a la capacidad individual (aunque también puede aplicarse a grupos o a situaciones colectivas) implicada el alumbramiento o descubrimiento de nuevas ideas e imágenes. La creatividad es una capacidad propia de todos los seres humanos, que puede desarrollarse si se educa adecuadamente y que la escuela debe fomentar frente a la homogeneización y uniformidad del pensamiento y de las imágenes dominantes. (Acaso et al., 2019, p. 76)

Según López sobre Bruner, la educación,

[...] al dar forma y expresión a nuestra experiencia, puede ser el principal instrumento para señalar los límites del trabajo de nuestra mente. La garantía contra los límites es el sentido, la sensación de alternativas. La educación debe, entonces, ser no solo un proceso que transmite cultura sino aquel que propone visiones alternativas al mundo y fortalece la voluntad de explorarlo. (López, 2015, p. 255)

Por ello, con Bruner, insistimos que la garantía contra los límites es el pensamiento crítico y la sensación de alternativas. Alternativas que pueden sentirse en el entorno familiar, que apoya a aquel o aquella niña en sus deseos, más allá de prejuicios sociales, pero es la Escuela –y la política educativa– la que debe ofrecer el derecho a las niñas, a los niños, a saber que se puede ser más allá de lo que ya se es. Que la construcción de un proyecto de vida pasa por la constancia de saber que podemos tener proyecto, y que este parte de nuestras capacidades de saber, conocer, analizar, investigar y actuar. (López, 2015, p. 255)



The Sacrifice. (Tarkovsky, 1986). Cita visual literal.



Metodología y procedimiento



2. Metodología y procedimiento

Centramos el foco de la investigación en los discursos que propone el TEA desde sus visitas guiadas a la muestra *Lo que pesa una cabeza*, que utilizaremos como pretexto para la indagación. En un análisis previo, veremos cuántas artistas femeninas y cuántos varones recoge la muestra para determinar si es una muestra igualitaria o no. Luego, abordaremos un análisis feminista de las dos visitas guiadas a la muestra que propone el museo. Como primera toma de contacto, reparamos en el discurso curatorial, que es el discurso del museo, y, por otro, en el discurso propuesto desde el área educativa, entendiendo que las dos acciones son educativas y entendiendo la indagación aquí recogida como una acción educativa en sí misma. Los resultados de los análisis obtenidos se ponen luego en relación.

La metodología es el orden o el procedimiento que se sigue para hacer o para llevar a cabo una tarea; si es una actividad educativa hablamos de la “metodología de enseñanza” y si se trata de una actividad investigadora hablamos de “metodología de investigación”. Por lo tanto, cuando se investiga sobre diferentes métodos y técnicas de enseñanza, lo cual es muy frecuente en educación, es preciso usar una metodología de investigación para investigar una metodología de enseñanza. (2012, Roldán, p.18)

El tema a indagar se lleva a cabo a partir de una perspectiva feminista haciendo uso del género como elemento categórico social. Así, se hará una comparativa entre ambos discursos como distintos niveles de transmisión de conocimiento a los y las visitantes.

La indagación comienza con la asistencia a una primera visita guiada al TEA, el sábado 20/05/2023, en que recogemos datos generales sobre la muestra en sí misma y sobre lo que sucede en la visita guiada: de qué manera se nombra a las artistas y a los artistas, los menciona, no lo hace y cómo lo hace, el tiempo que dedica a hablar de cada uno de ellos y qué tipo de discurso aporta, entre otros que detectamos *in situ*, serán los datos que nos interese recabar. En esta ocasión, el encargado de la transmisión del discurso es Néstor Delgado Morales, uno de los dos curadores de la muestra, este es el discurso del museo, dirigido a la población adulta. Esta toma de contacto se lleva a cabo a modo de observación (no se interviene) para evitar modificar de alguna manera el discurso. La experiencia se documenta a partir de la toma de registro de lo que allí sucede a través de anotaciones sobre las observaciones allí recabadas y pruebas como la toma de vestigios fotográficos. Todo ello con objeto de ser recuperados para su posterior revisión y análisis de lo allí acaecido.

A partir de una segunda visita, que es la visita guiada que propone el área educativa del museo, el viernes 26/05/2023 en que, Paloma Tudela Caño será la transmisora de conocimiento, responsable a su vez, del área educativa del TEA, a que acudimos también en papel de meras observadoras, se recogen datos haciendo uso de las mismas técnicas y procedimientos que en la visita comentada en el párrafo anterior, se implementa, en este caso, la documentación audiovisual de la totalidad de la visita. Esta será empleada para su posterior transcripción y revisión, toma de anotaciones y análisis. La visita guiada está dirigida a alumnado adolescente de 3 ESO (14 años).

A través de estos datos recabados, se analizará:

- El discurso museal.
- El discurso desde el área educativa del museo.

Serán luego puestos en relación. A partir del análisis de los datos se responderán las preguntas planteadas en el presente documento, que, si bien son muy concretas, ayudarán a dar una visión real sobre el contexto a que dirigimos la investigación. Estas darán claves sobre el nivel de inclusión e igualdad que transfiere y promueve el museo. A medida que se realiza el análisis se va añadiendo información sobre los sesgos detectados.

El resto de la investigación se articula construyéndose el cuerpo teórico a partir de lo que me encuentro en las visitas guiadas, qué se ha hecho, cómo, de qué me voy dando cuenta y los aprendizajes que extraigo.

La indagación se desarrolla a partir del uso de dos metodologías que surgen de la necesidad de llevar a cabo una observación más certera y concisa de los datos recabados. Una, la comentada, llevada a cabo a partir de la observación y recopilación de datos, durante y después de las experiencias vividas en el museo. La otra, sigue la metodología de la Investigación Educativa Basada en las Artes. La una necesita a la otra para dar respuestas a las cuestiones planteadas.

2.1 Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA)

IEBA “es una forma de investigar en contextos educativos a través de procedimientos, técnicas, documentos, metodologías y estrategias artísticas.” El propósito de la IEBA “es abrir nuevas perspectivas de acción artística mucho más situadas en los fenómenos educativos sobre los que investigan. El cambio en el modo de investigar y presentar los resultados tiene dimensiones creativas, estéticas y artísticas.” (Mesías-Lema y Ramón, 2021, p. 9)

Estos instrumentos deben estar fundamentados en dos territorios: por un lado, en las técnicas e instrumentos de investigación que ya están usándose en la investigación educativa y en las ciencias humanas y sociales; por otro lado, en las técnicas e instrumentos de creación contemporánea en las artes visuales. Para nosotros es necesario caminar con dos piernas, una, la investigación educativa; y otra, la creación artística contemporánea, como uno de los principales rasgos distintivos de las técnicas e instrumentos en la Investigación Basada en las Artes Visuales. (Roldán, 2012, p.3)

En las Metodologías Artísticas de Investigación [...] “se utilizan conocimientos profesionales de diferentes áreas artísticas [...] para plantear y definir los problemas, así como para obtener información, la elaboración de argumentos, la demostración de las conclusiones y la presentación de los resultados finales.” (Roldán, 2012, p.3)

Como explica Ricardo Marín, este tipo de metodologías creen en la transversalidad y la fusión de dos territorios del conocimiento, “la investigación científica y la creación artística (tradicionalmente alejados entre sí e incluso opuestos y enfrentados en cuanto a su objetividad, validez y veracidad),” [...] “sus dos principales objetivos son enriquecer las investigaciones sociales y educativas con la experiencia de las artes y hacer que las artes se interesen por los problemas de la investigación social y educativa (Barone y Eisner, 2012; Eisner, 2008 a; Marín Viadel, 2005).” (Roldán, 2012, p.16)

Así, para dar luz a las cuestiones planteadas, en esta investigación se hará uso de metodologías cuantitativas y cualitativas que, como nos dice Ricardo Marín (Roldán, 2012), las metodologías cualitativas, frente a las cuantitativas, basadas en observaciones y experimentos empíricos, “prefieren comprender en profundidad la complejidad y circunstancias de los procesos involucrados en las situaciones que se investigan.” (p.20) [...] “tienen por tanto un cierto carácter autorreflexivo: somos los propios seres humanos los que tratamos de comprendernos y explicarnos a nosotros mismos”. (Roldán, 2012, p.20)

2. 2 A/r/tografía

Además, haremos uso de la A/r/tografía como forma de indagación dentro de la Investigación Educativa Basada en las Artes, perspectiva desde la que me proyecto como investigadora, artista y docente. Este espacio de autorreflexión que implica indagar y a la vez indagarse nos hace algo más propietarios de nuestra consciencia.

Según Ricardo Marín, similar a las metodologías cualitativas de investigación,

la a/r/tografía trasciende una simple posición metodológica para llegar a implicar una toma de posición global que concierne al conjunto de la persona, no sólo en su trabajo profesional cuando hace investigación, sino a toda su compleja red de roles y funciones: como mujer, como docente, como artista, etc. Uno de los rasgos que caracterizan la a/r/tografía es la conjunción de imágenes y textos, de modo que los textos no sean meras descripciones de las imágenes, ni las imágenes simples descripciones de los textos (Springgay, Irwin y Kind, 2008; Springgay, Irwin, Leggo y Gouzouasis, 2008). (Roldán, 2012, p.30)

De modo que las imágenes recogidas en esta investigación no funcionan como mera ilustración de lo recogido en los textos, son formas de conversación y diálogo entre texto e imagen, sin hacer uso de las palabras. Así los datos, ideas, argumentos y conclusiones de estas investigaciones son fundamentalmente imágenes. Entre el texto y la imagen se establecen nexos, conversaciones que no solo tratan de dar respuestas sino también de plantear preguntas de forma abierta, no unívoca, con posibilidad de darse múltiples interpretaciones. Así, se despliegan herramientas que tratan de elaborar respuestas coherentes a las preguntas que se nos plantean desde el plano de lo visual.

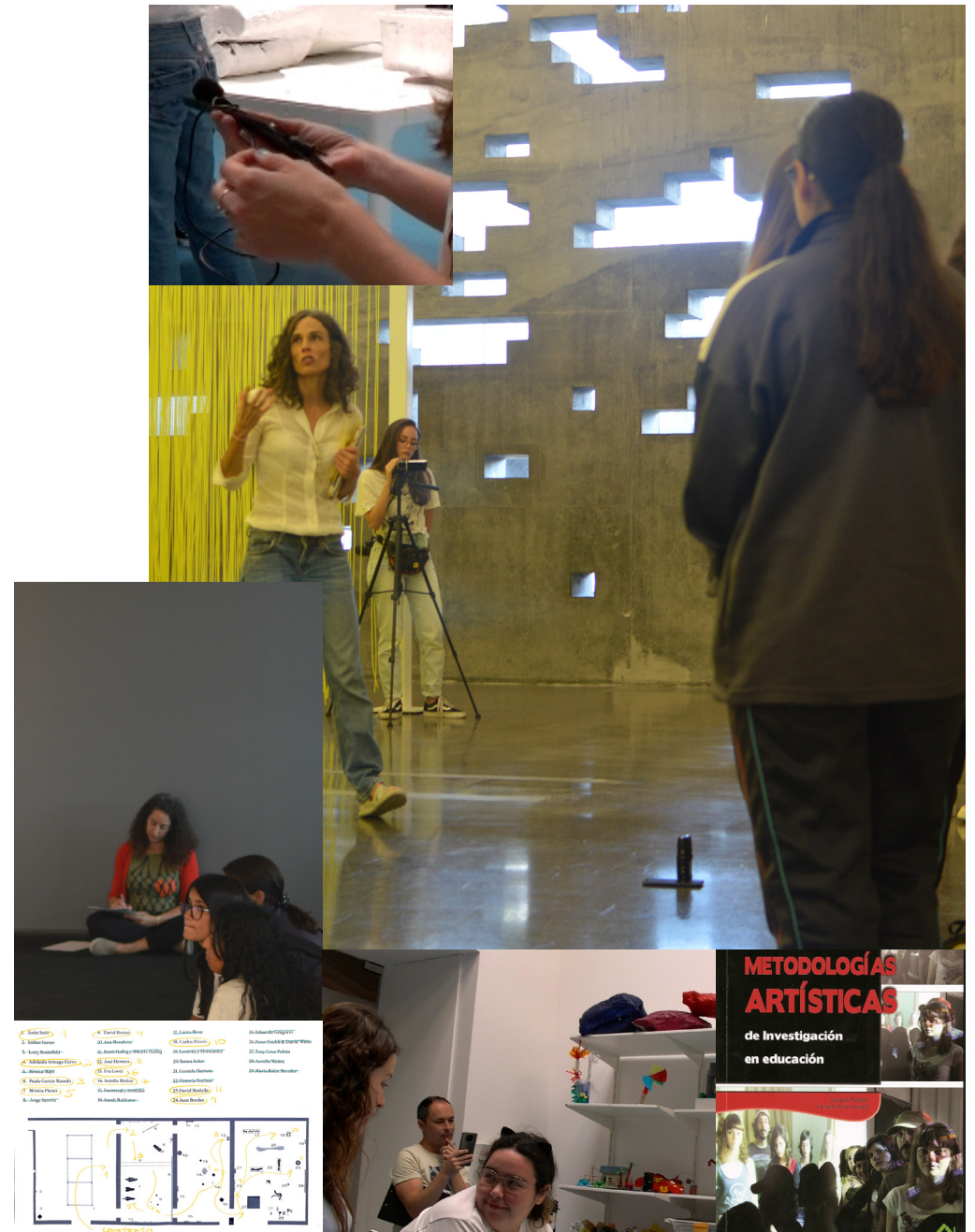
Según Hernández (2008), la IEBA no pretende dar respuestas sino sugerir nuevas preguntas “que otras maneras de hacer investigación no nos plantean” para ampliar las perspectivas observando aquello que se investiga desde otros puntos de vista. (p. 94)

¿Por qué las artes tienen que seguir siendo consideradas el paraíso de las emociones y de los sentimientos pero no territorios de conocimiento?
 ¿Por qué renunciar a las posibilidades cognoscitivas que se abren gracias al adecuado uso de las cualidades estéticas de los diferentes lenguajes artísticos en la investigación sobre la sociedad y la educación? (Roldán, 2012, p. 26)

El proceso de investigación en sí mismo se convierte en una creación artística siendo los procesos creativos de indagación el centro de importancia. A través de la creación artística somos capaces de contar los procesos, datos y conclusiones sin hacer uso de las palabras, entendiendo el arte y las propias imágenes como altavoz que nos da herramientas útiles para hablar sobre todos los temas de un modo distinto, mucho más significativo que viaja hacia una menor fragmentación del currículum como compartimentos estancos (hacia una transversalidad de las materias) en que los aprendizajes se puedan integrar conectándolos con distintos tipos de contenidos, valorando los procesos de evolución y no solo el artefacto final.

Comprometerse con una Investigación Educativa basada en las Artes con frecuencia significa que los investigadores están inmersos en un viaje de descubrimiento, de aprendizaje sobre sí mismos, así como el aprendizaje de sí mismos con otros. En gran parte de la Investigación Educativa basada en las Artes no hay una distinción siempre entre el investigador y la investigación. En efecto, hay una relación orgánica y viva donde el investigador y la investigación son parte de una intrincada danza que está siempre cambiando. (Sinner et al., 2006, p. 1242) (López, 2021, p.144)

Torres (2023). Serie muestra compuesta por cuatro imágenes fragmento de fotografía original digital (Machado, 2023; Torres, 2023) y dos citas visuales literales. (Torres, 2023; Roldán, 2012).



A photograph of a woman with long dark hair, wearing a pink long-sleeved shirt, looking at a tablet computer. The image is overlaid with a yellow grid pattern, creating a sense of depth and focus. The text "Contexto. Una observación previa." is centered in white.

Contexto. Una observación previa.

3. Contexto. Una observación previa.

3.1 El TEA, Tenerife Espacio de las Artes

El TEA, Tenerife Espacio de las Artes, es un museo y centro de arte contemporáneo, situado en el rehabilitado casco antiguo de la ciudad de Santa Cruz de Tenerife, al lado de el Barranco de Santos, entre el mercado Nuestra Señora de África y la iglesia de la Concepción y junto al MUNA, Museo de Naturaleza y Arqueología.

El espacio fue promovido por el Cabildo de la ciudad como espacio cultural con diferentes salas de exposiciones, una biblioteca, cafetería y el Centro de Fotografía Isla de Tenerife. Desde el museo se llevan a cabo numerosas exposiciones de Arte Contemporáneo de carácter temporal. Tiene como misión (TEA, s.f.) integrar, presentar, promover y debatir el arte de la sociedad actual, con intención de convertirse en referencia por la calidad y la diversidad de sus actividades programadas. Desde el TEA, se pretende lograr atraer la atención hacia el arte contemporáneo, fomentando el pensamiento crítico, la reflexión y la creación artística, integrando el arte contemporáneo en la sociedad que lo circunda, implicando un punto de encuentro, un espacio accesible y dinámico, con una gran oferta de actividades culturales.

3.2 El área educativa del TEA

Desde el área educativa, el TEA tiene como objetivo principal fomentar la educación artística y cultural, promoviendo la participación activa de la comunidad en la apreciación y producción artística.

Dentro del documento en que el TEA pone de manifiesto su misión entre sus valores encontramos su:

Vocación formativa y crítica: El propósito de todas las acciones, en última instancia, es la promoción de la formación humanística, social y cívica de la colectividad a la que se dirige, para que, con los lenguajes del arte, se llegue a dotar de una mirada sobre la realidad que posibilite una mejora de esta o, al menos, una mejor comprensión de ella. (TEA, s.f.b)

Introducción



Programa para escolares de ESO y BACHILLERATO

Destinatarios
Escolares de ESO y Bachillerato

Exposición relacionada
Lo que pesa una cabeza

Temática
La escultura moderna y contemporánea

- Objetivos**
- Conocer los principios y características definitorias de la escultura contemporánea
 - Conocer y reflexionar sobre la evolución formal y conceptual de la escultura en las últimas décadas
 - Reconocer las cualidades de la instalación artística
 - Reflexionar sobre el papel que juega la escultura en la conformación y definición del espacio público

- Contenidos**
- Características y principios de la escultura moderna
 - Características y principios de la escultura contemporánea
 - Concepto de instalación artística
 - El papel de la escultura en el espacio público
 - La I Exposición Internacional de Escultura en la Calle

Desarrollo de la actividad
La actividad consta de una visita a la exposición *Lo que pesa una cabeza* y de una actividad de taller. La combinación de ambas posibilita que los escolares, además de conocer la evolución de la escultura a lo largo del último siglo, reflexionen sobre cómo dicha evolución ha generado nuevas formas de hacer arte (como la instalación artística), o influido en la conformación de los espacios urbanos y, por lo tanto, determinado de alguna manera nuestra vida cotidiana.

Etapas



Etapas



Etapas



Torres (2023). FotoEnsayo compuesto por una serie secuencia compuesta por cuatro fotografías capturadas de material audiovisual original (de arriba a abajo, izquierda) y una cita visual literal (derecha). (Torres, 2023; TEA, 2023).

Si analizamos los objetivos y los contenidos, nos damos cuenta de cómo estos tienen que ver más con el currículum reglado que con los intereses del propio alumnado. Nos olvidamos de que el museo debe proponer una educación no formal, que provoque un interés que conlleve al alumnado a volver al museo sin necesidad de ser llevado (o arrastrado) por el profesorado de plástica de su centro educativo.

3.3 El Arte de Aprender. La propuesta educativa del museo

A la izquierda, la programación de *El arte de aprender*, la propuesta educativa del TEA en que implementamos parte de la investigación.

Desde el programa para adolescentes, (escolares de ESO y Bachillerato), el departamento educativo propone una actividad relacionada con la exposición *Lo que pesa una cabeza. Escultura desde el 73*. “centrada en la práctica escultórica moderna y contemporánea, en la evolución del concepto de escultura y en la ambigüedad de sus límites con otras formas de creación como la instalación artística” (TEA, 2023a). En la programación educativa sobre la exposición mencionada, se reúnen los objetivos, destinatarios, temática, contenidos y el desarrollo de la actividad. La visita en sala se complementa con una actividad práctica de tipo taller, diseñada para profundizar e integrar mejor lo abordado durante la observación y discusión de las obras seleccionadas dentro de la muestra.

La actividad a indagar consta de tres etapas:

Una primera etapa de carácter guiado, en que se realiza un recorrido por la sala expositiva con el alumnado; una segunda etapa en que el alumnado, tras una observación superficial, apoyándose en las reflexiones y contenidos previos y con la asistencia de la docente del museo como guía, explicará al resto de sus compañeros y compañeras algunas piezas seleccionadas por la docente; y una tercera etapa, en que se llevará a cabo una actividad de taller en que el alumnado, siguiendo el método de aprendizaje cooperativo, entrará en contacto con nuevos modelos de creación artística basándose en los procesos que conllevan los nuevos materiales que permite el campo del arte contemporáneo.

Torres (2023). FotoEnsayo compuesto por dos pares fotográficos compuestos a su vez por fotografías originales digitales de la autora.

3.4 Espacio MiniTEA

El área educativa del museo, aparte de las propuestas de *El Arte de aprender* programadas, cuenta con el espacio MiniTEA, un lugar para que se den allí cosas especiales, muy lejanas al currículum formal, en que no solo los niños y las niñas, sino también las familias (y visitantes) están invitadas a participar en él. Esta consideración es importante porque se va a tener en cuenta el contexto del niño o niña, el círculo que lo rodea, que, como hemos comentado, es esencial para forjar su autoestima, autorreconocimiento y su desarrollo vital. No solo es que el niño o la niña vaya a estar acompañado por su familiar, recibiendo de éste, ya sea explícito o implícito, apoyo externo en el ámbito de lo creativo, sino que, además, el/la acompañante, también aprende (y desaprende) desde ese acompañamiento en que existe total libertad de experimentación con los materiales de que allí disponen.

En este sentido, el TEA, después de mucho esfuerzo de las educadoras del museo, implementa un espacio de diálogo, afectivo, de seguridad y confianza en que las personas se sientan libres para poder hablar de sí mismas, relacionándose con las propias obras sobre las que reflexionan. Se da aquí un lugar para hablar de los temas, donde no solo hay un discurso unidireccional legitimado, una parte esencial dentro del potencial transformador de la educación. A partir de una selección de piezas (que además no son copias, sino obras originales) que llevan a cabo las educadoras del museo, desde el espacio MiniTea, espacio que en sí mismo, provoca interés, impacto y motivación hacia el aprendizaje, el aula se traslada al museo como un espacio experiencial, donde ya no tenemos como premisas el recurrente “no tocar, no ensuciar y no correr”, que nos lleva a entender el arte como un compartimento estanco elitista que continuamente nos separa y aleja de él. El espacio en sí mismo supone una clara desobediencia al discurso hegemónico museal.



Tanto el espacio como las actividades propuestas plantean de algún modo permitir el acceso al arte de forma significativa llevándolos ahí, casi, sin que se den cuenta. Se propone un acercamiento al arte desde el juego, empleando la creación y crítica contemporánea, la revisión de los temas como medio didáctico en sí mismo, para su experimentación/aprendizaje y para la reflexión crítica sobre temáticas sociales.

Si los aprendizajes más significativos en la infancia y la creatividad suceden a través del juego y a través de la práctica, ¿por qué no llevar estas iniciativas al museo? ese espacio tan ampliamente considerado rígido, neutro. Se antepone el proceso frente al producto final, en que solo está sujeto a evaluación el planteamiento de la propia actividad por parte de las educadoras, a modo de medición de si la actividad diseñada funciona y llega. Las obras interesan como medio para la reflexión, no como un fin en sí mismo, no vamos a admirar las obras y a sus creadores y creadoras, serán utilizadas como recurso instrumental para provocar reflexiones significativas sobre la vida. En este espacio se validan las emociones, el cuidado, se tiene en cuenta la interacción social. El MiniTEA parece construirse como una puerta hacia otro lugar desligado de la idea habitual de museo. Que el museo cuente con un espacio como este es un buen indicador del lugar que da el museo a la educación.

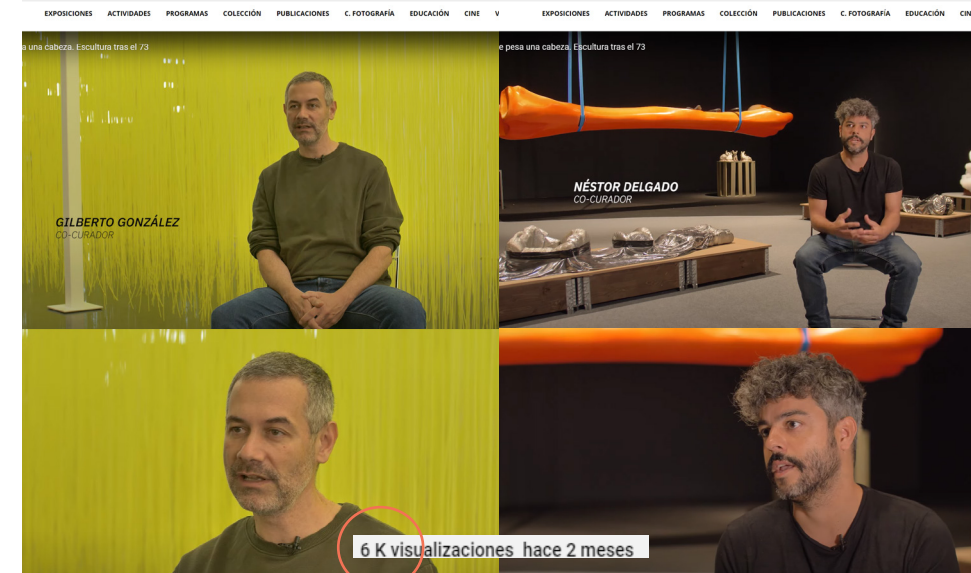
3.5 Cómo se nos presenta desde el museo el comisariado - el área educativa

Los responsables del discurso del museo son Néstor Delgado y Gilberto González, los curadores de la muestra. La visita guiada será llevada a cabo por el primero mencionado. La responsable del área educativa del TEA es Paloma Tudela Caño, la misma se encargará de la visita guiada desde el área educativa.

En la información que se ofrece en el página web del museo sobre la curaduría y el área educativa alrededor de la muestra a indagar, vemos una clara diferencia entre las estrategias de promoción de ambas: Al entrar en la web, pinchando sobre el ítem *Exposiciones*, encontramos un vídeo de *youtube* de 14' 20", en que se ofrece un espacio a los curadores (varones) como introducción a la exposición. En él se nos presenta a los curadores, les ponemos cara y nombre, legitimándolos y brindándoles desde el museo un espacio de reconocimiento.

Sin embargo, surge la pregunta:

¿dónde está la educadora?

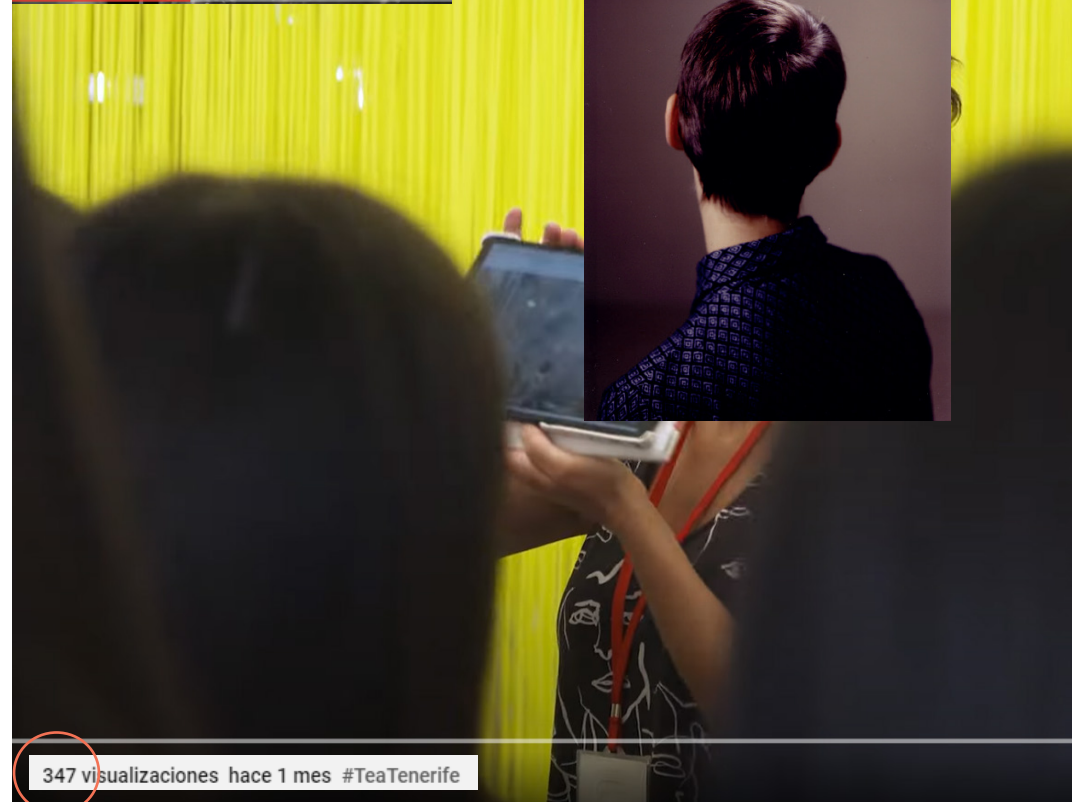


Torres (2023). FotoEnsayo compuesto por once citas visuales literales. (TEA, 1 may 2023; Kubrik, 1980; El País, 2018; Torres, 2023)

En lenguaje audiovisual, PG, PP (Plano general, Primer plano). El PG nos ubica en el espacio, el PP es utilizado para potenciar a la persona, sus emociones y su discurso.

En el espacio provisto en la web para *El Arte de Aprender*, encontramos una imagen en que aparece Paloma Tudela (la educadora encargada de llevar a cabo la actividad analizada) ejerciendo su labor educativa en el museo, asentando las bases de quienes en un futuro quizás sean las personas que visiten y habiten los museos, rodeada de niños y niñas con mirada atenta, pero no es nombrada. No solo no lo es ella, tampoco se menciona a las docentes que trabajan en el departamento educativo del museo. En *youtube*, (y no en la web, que supone el principal punto de información del museo junto con sus redes sociales) encuentro un vídeo que tiene una duración de 1'18" (frente a los 14' 20" de espacio - tiempo que se dedica a los curadores) en que sí quedan recogidas las actividades que se llevan a cabo por parte del área educativa del museo en torno a la exposición, sin embargo, en él las identidades de las educadoras no trascienden, lo que el vídeo recoge de ellas es la acción que ejecutan, no sus discursos, sus identidades o intenciones. Sus nombres quedan totalmente olvidados, y, por tanto, al no estar reconocidas, al no pronunciarse, no existen. Un claro ejemplo de omisión, invisibilización y subordinación en que se niega su reconocimiento. Una música que quien edita el vídeo superpone sobre sus voces las acalla. ¿Qué nos está contando el museo desde aquí?

Allí donde se sitúa a la mujer nos va dando pistas de donde entiende que es su lugar, pero también pistas de dónde pone el museo el foco. Las educadoras no cuentan con un espacio para comunicar el trabajo que llevan detrás también como comisarias pedagógicas. Todo esto tiene que ver con la poca importancia que se le da dentro de la institución museística al departamento de educación, aún siendo la clave. En los museos, el área de educación, normalmente, tendrá destinado mucho menos dinero, mucha menos representación, menos visibilidad y reconocimiento que otras áreas como, en este caso, el comisariado, la curaduría de exposiciones. La profesionalidad de las educadoras queda devaluada.



Short haired woman. M. Kella, 1997. Imagen que rescato de la web de TEA y que añado aquí para borrar. Esta imagen no está en la red, la encuentro solo dentro de *El Arte de Aprender*.

Torres (2023). *Short haired woman*, 1997. FotoEnsayo compuesto de dos citas visuales literales y dos citas visuales fragmento (TEA, 14 may 2023; Kellan, 1997)



Torres (2023). Fotoensayo compuesto por una fotografía original digital fragmento (a la izquierda) y otra fotografía original (a la derecha). (Torres, 2023; Cubillo, 2023).

En *El arte de educar creativamente*, Paloma Tudela (Alonso *et al*, 2019) nos habla de cómo desde el área de educación del TEA, las obras se seleccionan y organizan para construir un discurso que cale en los y las visitantes, que se emplea un lenguaje accesible huyendo de terminología especializada que pueda provocar rechazo o aburrimiento, de la importancia de los espacios para propiciar lugares seguros que den pie a la creatividad, estas entre otras muchas estrategias que provoquen un acercamiento que permita al niño o a la niña conectar con el arte contemporáneo, sentirse cómodo ante él.

Esta comodidad es fundamental si se quiere conseguir que la persona haga el espacio verdaderamente suyo, que lo perciba así y que sienta no solo el derecho, sino también la curiosidad de volver otro día. Esto ocurrirá si el visitante, además de sentirse cómodo, se da cuenta de que aquello que le presenta la institución tiene que ver con él, que habla sobre el mundo que habita, la sociedad de la que forma parte y las cuestiones y asuntos que conforman su contexto de vida. He aquí el trabajo invisible del Departamento de Educación. (Acaso *et al.*, 2019, p.126)

Y tan invisible como la pieza de Esther Ferrer en la exposición, eclipsada frente al gran Penetrable de Jesús Soto. Si el papel fundamental de los museos es educar a la sociedad, no dirigiéndose solo a los entendidos de arte, a las élites, los grandes conocedores y las altas esferas, sino también para acercar al arte a los y las nuevas, a los y las que no conocen, dando tanta importancia desde el museo a los curadores, los “transmisores de la verdad”, solo se consigue seguir alejando al público del museo y del arte, el efecto contrario de lo que se busca.



Imagen del Penetrable junto a la pequeña pieza de Esther Ferrer a un lado, olvidada. “Aquí Ferrer, a la izquierda, minúscula e inquebrantable (nada se dijo de ella y su obra en la visita guiada), frente a Soto.” Rosa Cubillo López.

¿Utiliza la educadora del museo referentes femeninos para reforzar su autoridad? ¿Se apoya en sus discursos en las experiencias de las mujeres y sus luchas?

Una visita guiada siempre es educativa, ¿por qué al departamento de educación que se dirige a población adolescente se le da ese espacio y a la curadora, que va a dirigir sus visitas guiadas a población más adulta, ese otro?

¿Por qué si estas educadoras son, junto con la educación formal, responsables de asentar las bases de la educación artística y desarrollar el gusto por el arte propiciando con ello que el público acuda al museo, suponiendo con ello prácticamente el primer eslabón de la cadena, quedan relegadas y ocultas en este vídeo difícil de encontrar?

¿Cómo interpretamos desde aquí que califica el trabajo de las educadoras el museo?

Una vez más la imagen del genio creador elevado y la mujer desde atrás, desde el fondo tejiendo todo eso en silencio, casi desde lo privado. Tienen un papel esencial que no se reconoce. Desde el museo se ejerce una violencia “invisible” hacia las educadoras demostrando aquí que continuamos participando de la hegemonía cultural aplastante. La práctica educativa queda relegada con respecto a otras áreas. Esto no es más que un reflejo de la precariedad de la profesión de la educación y de los departamentos de educación de los museos.

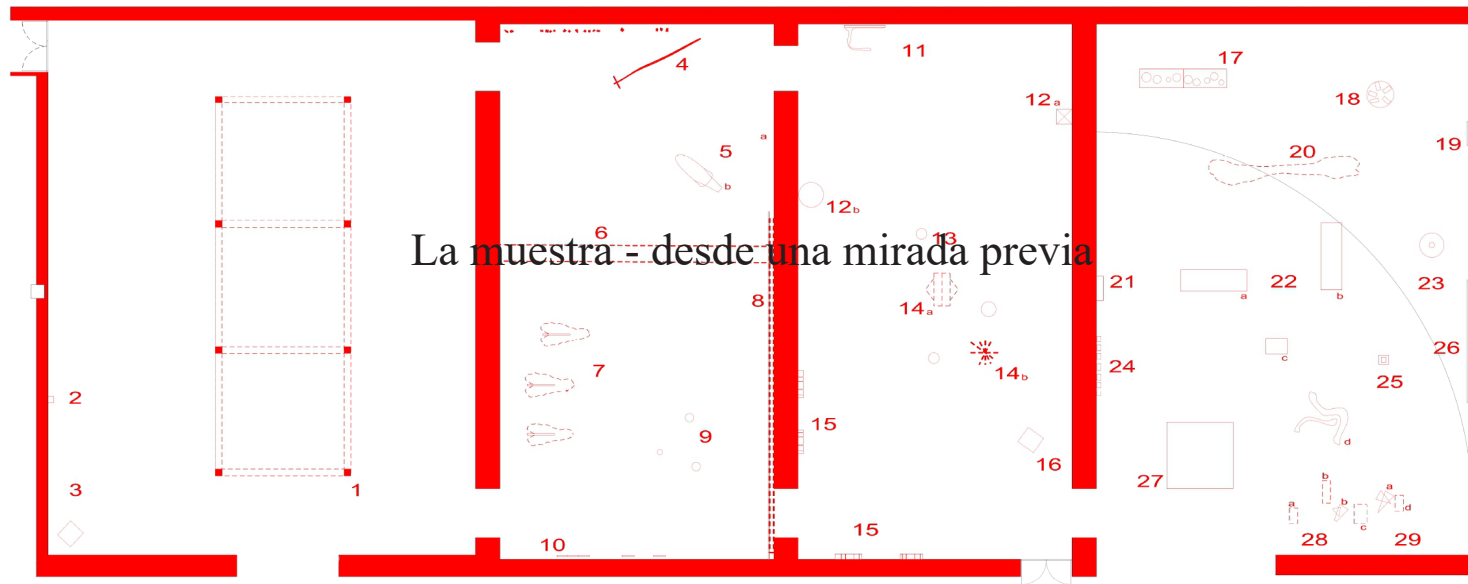
De ahí, no podemos olvidar hacer mención a que la feminización está ligada profundamente a la infravaloración de la profesión en educación. Desde que la mujer se incorpora al sistema educativo, empieza a considerarse como un trabajo insignificante, como si de una extensión de la maternidad se tratase. Esta infravaloración de la práctica educativa está estrechamente conectada con estereotipos de género arraigados en nuestra sociedad, donde se asocia a las mujeres con roles de cuidado y educación, considerados de menor importancia en comparación con roles de liderazgo y toma de decisiones.

La práctica educativa en los museos es esencial, ya que desempeña un papel fundamental en la transmisión del conocimiento, la interpretación de las obras de arte y la creación de experiencias significativas para el público visitante. Es necesario promover un cambio de paradigma que valore y destaque la práctica docente en los museos como una parte integral de la labor museística.

Esto me lleva a hacer una conexión directa con la figura del “gran maestro” Picasso (lo que se ve), la idea de construcción del genio, que además se construye a sí mismo y no se puede hacer una lectura de este personaje sin nombrar a las mujeres que rodearon a Picasso durante su desarrollo artístico, sin embargo, para conocerlas, hay que hacerlo a través de él. Estos nombres quedan ocultos tras el gran Picasso, este artista mundialmente conocido. No podemos obviar que, junto con las familias, los educadores y educadoras son los principales responsables de que se promueva la educación artística, sin ella, no habría comisarios y comisarias de arte y tampoco visitantes en los museos.

Es importante contar con modelos femeninos en que las mujeres puedan encontrarse, verse reflejadas, modelos que poder admirar, esto les brinda ejemplos concretos de éxito y logros en diversas áreas de la vida. Tener referentes femeninos provistos de total reconocimiento, rompe estereotipos, se desafían las ideas preconcebidas sobre el papel y el potencial de las mujeres, dándonos seguridad para saltar las barreras invisibles que obstaculizan nuestro avance.

1_ SOTO, J. Rafael 2_ FERRER, Esther 3_ ROSENFELD, Lotty 4_ ARTEAGA, Adelaida 5_ MAYS, Mónica 6_ GARCÍA, Paula 7_ PLANES, Mónica
8_ SATORRE, Jorge 9_ BESTUÉ, David 10_ MENDIETA, Ana 11_ HALILAJ, Petrit y Schkurte 12_ HERRERA, José 13_ LOOTZ, Eva 14_ MUÑOZ, Aurelia
15_ FUENTESAL Y ARENILLAS 16_ MALDOROR, Sarah 17_ MESA, Laura 18_ RIVERO, Carlos 19_ LECUONA Y HERNÁNDEZ 20_ SOLAR, Teresa
21_ HERRERA, Guenda 22_ ENCINAS, Victoria 23_ MEDALLA, David 24_ BORDES, Juan 25_ GREGORIO, Eduardo 26_ FISCHLI Y WEISS, Peter y David
27_ PABÓN, Tony Cruz 28_ MUÑOZ, Aurelia 29_ MORALES, M. Belén



Lo que pesa una cabeza. Cita visual literal. (TEA, 2023)

sala B
POSICIÓN 5

‘Lo que pesa una cabeza’

3.6 La muestra - desde una mirada previa

Lo que pesa una cabeza

Lo que pesa una cabeza es una exposición que surge a partir del 50 aniversario de la primera exposición de escultura en la calle en Tenerife en el año 1973 que luego se celebra también en el año 1994, sin embargo, el lugar desde el que se aborda la exposición, su discurso, dista mucho de conmemorar este 50 aniversario. En aquel momento, situado entre los últimos años del régimen franquista, se planeaba ya una acción disruptiva en cuanto que se plantaban en el espacio público una serie de esculturas que, como contrapunto a lo hegemónico del monumento que conmemoraba las figuras de autoridad en la ciudad, no trataban ya de celebrar las victorias o derrotas, sino de acercarse a la ciudadanía para ser vivenciadas y, con ello, desgastarse y perecer, alejándonos de esa idea que contrapone al espectador a la pieza y de aquella obsesión por conservar los grandes monumentos conmemorativos para que fueran recordados a través de la historia, dando paso a un espacio público nuevo, participativo y democrático.

Penetrable, ideada para el espacio público, (pieza que se recupera de aquella primera muestra y también de la segunda), se vuelve a traer a la vida ahora para el espacio del museo, que es también público, pero allí todo cambia. Aunque se nos invita a jugar con ella, los vigilantes establecen ciertas normas de las que las piezas (y las visitantes) dentro del espacio museal parecen no poder escapar, si el objetivo de Jesús Soto era que la propia vida de la pieza la desgastara, ¿tiene en cuenta el museo el objetivo que para Jesús Soto, tenía su propia pieza? Así, se lanza una reflexión sobre el espacio público y el espacio de exhibición del arte contemporáneo. En un momento en que además, a nivel global, el objeto artístico comienza a diluirse, van adquiriendo más importancia y más peso los temas que encierran las obras, lo que hay detrás del objeto, el concepto.

Penetrable nos recuerda algo tan simple y que, sin embargo, no siempre percibimos, como que la vida nos desgasta. Así lo que encontraremos en estas salas son obras, digamos miedosas en cuanto dan por perdida la batalla del tiempo, no pretenden en la mayor parte de las ocasiones perdurar, sino que, al contrario, se presentan como reflexiones urgentes sobre la fragilidad de lo material y del propio espacio. (TEA, 2023b)

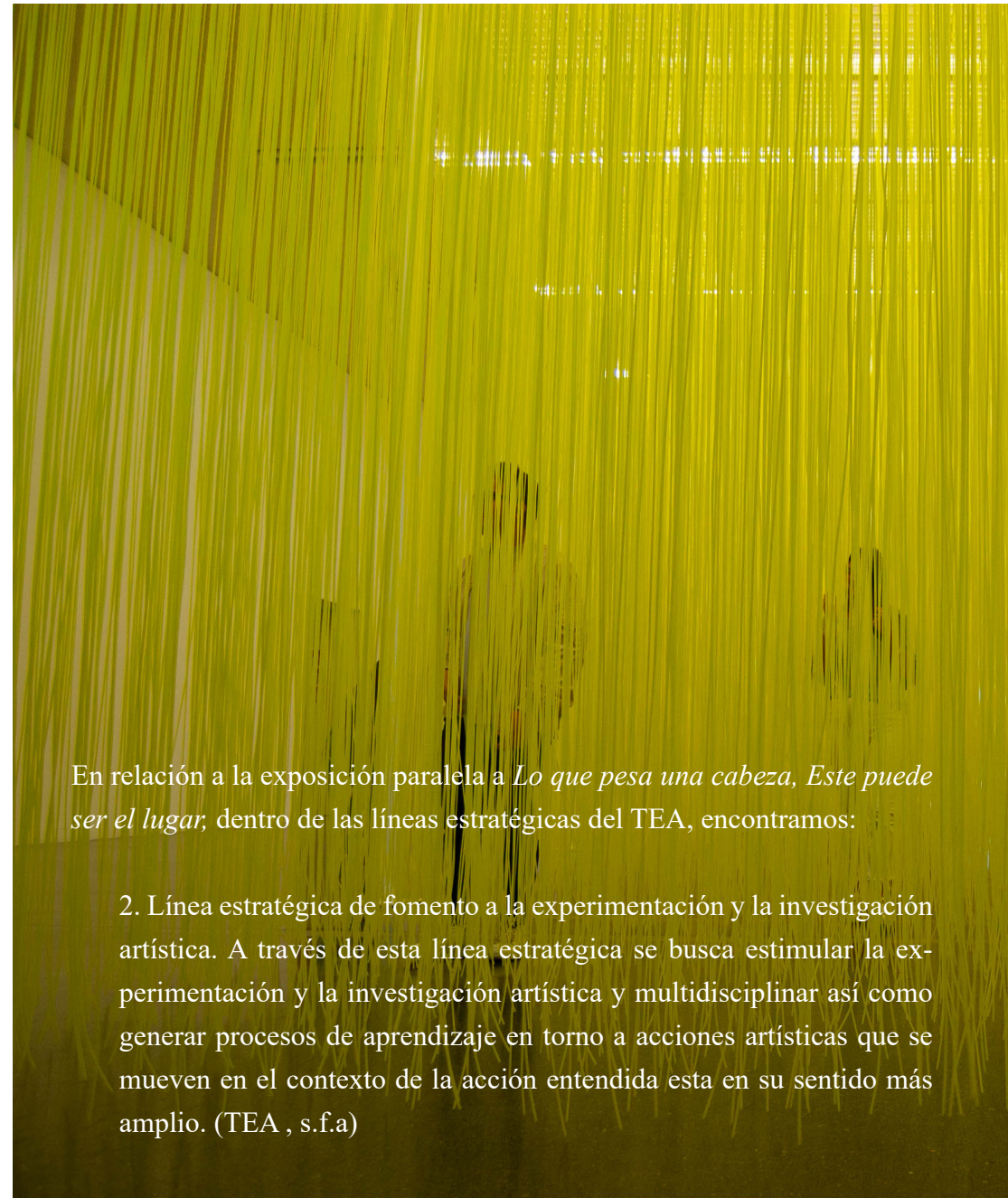


Torres (2023). *Espacio público - Espacio ¿público?*
Fotoensayo compuesto por una cita visual literal (Pintos, 1973) y un par fotográfico a partir de imágenes digitales hechas por la autora (Torres, 2023).

De forma paralela, con la exposición *Este puede ser el lugar. Performar el museo* se tiende un diálogo. En lo que una exposición trata de la disolución de la obra hasta desaparecer, en la desarrollada en la sala contigua, se plantea cómo incluir en el museo lo que hasta hace poco no se recogía. Después de haber aceptado esa expansión de las prácticas artísticas más allá del objeto artístico, se propone una reflexión sobre cómo incluir el cuerpo, la acción, cómo conservar una obra que irá muriendo. Una exposición comisariada por Natalia Álvarez Simón y Javier Arocena.

Así, *Lo que pesa una cabeza* nos habla de esculturas que no llegan del todo a ser esculturas, que se encuentran a medio camino, y en *Este puede ser el lugar*, se nos habla de obras que se encuentran también a medio camino, que irrumpen en el museo y buscan allí su forma de pertenecer, de permanecer en la memoria, en ese nuevo modelo artístico que tiene duración y espacio concreto y que ni tan siquiera se acerca a ser un objeto.

Aunque el propio museo plantea desde su discurso reflexiones contrahegemónicas sobre el objeto artístico como reflexión del mundo contemporáneo para tratar de deconstruir ideas enraizadas, sesgadas, que tratan de abrir la mente de los visitantes hacia nuevas posibilidades, la modificación del objetivo que tenía Jesús Soto sobre la pieza en sí misma sirve como metáfora, va dándonos luces sobre cómo el museo lleva a cabo su labor: la pieza se ve modificada una vez entra al espacio del museo, cambiando completamente su significado, si el objetivo de la pieza en sí misma es el de no perdurar, que sea vivenciada hasta verse reducida a su desaparición, y el museo fuerza a conservarla, está cambiando su significación y el modo en que la pieza es interpretada. Pasa a participar justo de lo contrario, a tener ese carácter típico del monumento, a pertenecer a lo “inalterable” que la hegemonía pretende de la historia.



En relación a la exposición paralela a *Lo que pesa una cabeza*, *Este puede ser el lugar*, dentro de las líneas estratégicas del TEA, encontramos:

2. Línea estratégica de fomento a la experimentación y la investigación artística. A través de esta línea estratégica se busca estimular la experimentación y la investigación artística y multidisciplinar así como generar procesos de aprendizaje en torno a acciones artísticas que se mueven en el contexto de la acción entendida esta en su sentido más amplio. (TEA , s.f.a)

Torres (2023). *Este NO puede ser el lugar*. FotoEnsayo compuesto por dos series secuencia y dos citas visuales literales. Las dos primeras, fotografías originales digitales (abajo izquierda) y fotogramas capturados de material audiovisual (fragmentos, arriba derecha), (Torres, 2023); las dos últimas, fotograma capturado de *The Mirror* (abajo izquierda) y fotografía digital del folleto de la exposición. (Tarkovsky, 1975; TEA, 2023).

Sin embargo, nada que tenga que ver con el cuerpo se le propone al departamento de educación para que trabaje con ello. ¿Por qué no puede ser este el lugar para los y las adolescentes?

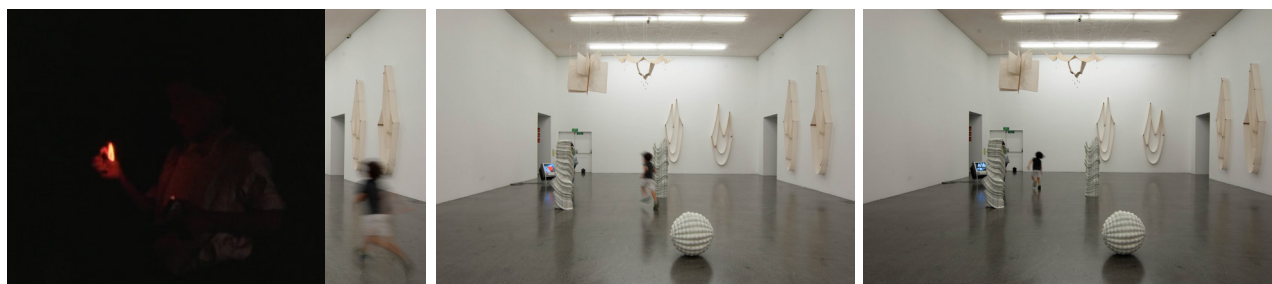
Nos cuenta sobre la performance, Judit Vidiella, docente, investigadora y artista, en su presentación del proyecto *Presencias públicas*:

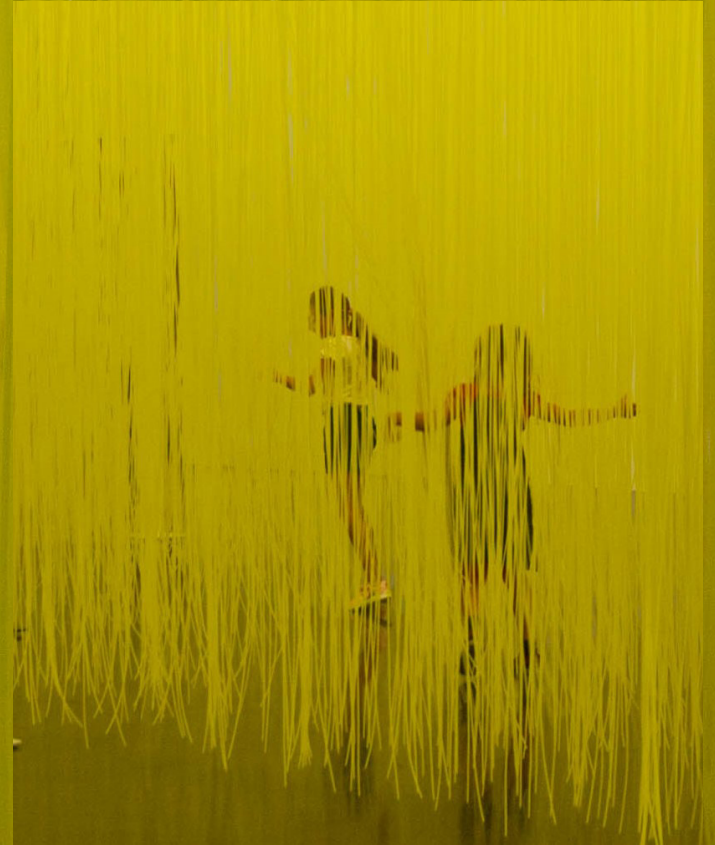
[...] la performance, performar en el museo [...] era pensar esta cuestión [...] de que accionar en un contexto y un tiempo concretos permite actualizar o revisitar las representaciones hegemónicas. Por tanto, performar en el museo y jugar con las representaciones y los imaginarios pero de un modo encarnado a través de la performance y desde una práctica de experimentación, nos permite también repensar todas estas cuestiones, de cómo [...] experimentamos el museo. (Vidiella, 2019, 2:25)

En este sentido, durante esta indagación veo cómo el museo desde su programación ofrece actividades performáticas casi semanalmente que plantean el proceso creativo como un espacio compartido performático llevando al público a repensar qué tiene (o no) cabida en el museo.



NO ESTE
DUENDE
SER
EL
LUGAR
PERFORMAR EL MUSEO







teatenerife
TEA Tenerife Espacio de las Artes

en sacos de látex negro y por tanto su respiración y sus movimientos se ven reducidos a los mínimos vitales. Así, al borde de la asfixia, evocan a las sílfides, espíritus femeninos del aire, seres inmateriales que se encuentran suspendidos entre la vida y la muerte, entre la fantasía y la realidad, y que tanto dinamizaron la creación literaria y coreográfica de los siglos XVIII y XIX.

La figura de la sílfide sigue siendo actualmente un gran enigma al plantear la cuestión de la materialidad del cuerpo, de la vida después de la muerte y de la relación que mantenemos con los muertos y sus envolturas corporales. Las sílfides cuestionan algunos de los temas recurrentes del pensamiento occidental: dualismo, tiempo lineal, racionalismo. Sylphides se sitúa en una línea difusa entre rito funerario y ceremonia del nacimiento.

«Estas actividades están vinculadas a la exposición 'Este puede ser el lugar, performar el museo' y se realiza con la coordinación del programa público Por asalto (@porasalto) curado por Javier Aroza (@javi_aroza).
Editado · 1 sem

ylenia_quintero · 1 sem · Responder

angelsbarcelona · 1 sem · Responder

Les gusta a maguisua y personas más

Añade un comentario... Publicar

teatenerife
TEA Tenerife Espacio de las Artes

teatenerife «PERFORMANCE > Sábado 10 jun > 20h; ' Yo soy el monstruo que os habla' una performance del filósofo, comisario de arte y director de cine Paul B. Preciado.

Esta creación, que es íntima y política a la vez y que apela a la capacidad de cada espectador para acoger un cambio e imaginar una nueva utopía, forma parte del programa público 'Ombiligo. Mirarse el museo' (coordinado por @e.bruna_y @ggilbertog), un programa de TEA que sirve para reflexionar sobre cuál debe ser el papel de los museos y de los centros de arte contemporáneos en la sociedad actual.

El germen de esta performance -que cuenta en su reparto, además de con el propio Preciado, con Bambi, Víctor Viruta, Andy Díaz y Fabi Hernández- se remonta a diciembre de 2019, cuando Paul B. Preciado pronunció un discurso ante tres mil quinientos psicoanalistas reunidos para las Jornadas de l'École de la Cause Freudienne en París. Retomando el texto de Franz Kafka en el que un simio que ha aprendido el lenguaje humano se dirige a una academia de científicos, Paul B. Preciado se dirigió como hombre trans y persona de género no binario a la asamblea de psicoanalistas no para denunciar la violencia estructural que la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis llevan a cabo sobre las personas consideradas como homosexuales, trans, intersexuales, o de género no binario, sino también para invitar al psicoanálisis a abrirse a las mutaciones de género y sexuales que están teniendo lugar.

repensardesdelborde Recordamos "Performando el pan. Esculpiendo el comer", la primera sesión del programa de este año 2023. Se planteó como una mediación a cargo de Liliana Díaz @liliardilla y Aurembiaix Ainsa @aurembiaix_ainsa_art en la

"Deslocalizando los rituales hegemónicos del cocinar, se ocupa el espacio expositivo para dialogar con él y sus estructuras, para conversar contenido y continente. Ablandando su rigidez. Utilizando el pan, con toda su carga simbólica implícita, como medio para esculpir e ingerir, generamos un espacio seguro que convierte la necesidad individual más básica, en una invitación a crear comunidad.

En la página anterior, Torres (2023), *Visita no guiada vs. visita guiada*. Fotoensayo compuesto por cinco fotografías originales digitales de la autora (Torres, 2023) y una (bajo a la izquierda) de Machado, 2023.

¿Es que acaso no son estos los temas que interesan al alumnado?, ¿o vamos a continuar centrándonos en la manipulación de los materiales, como si esto fuera lo único a lo que el alumnado puede acceder?

“Lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia” (Rancière, 2003, p. 25) Jacques Rancière.

Dice Jacques Rancière (2003) sobre el maestro emancipador, que permite que el pensamiento se desarrolle de una forma personal, participativa con el entorno. No hay mediaciones impositivas de un maestro explicativo. El maestro emancipador ayuda a pensar por sí mismo y a hacer entender al otro que es capaz de aprender lo que quiera. La condición es que el maestro esté emancipado, porque nadie puede enseñar a pensar si él mismo no sabe hacerlo.

Quizás el nuevo papel educativo de los museos, como redención por su pasado opresor del que ahora trata de escapar, deba ser, esencialmente, a través del arte, dar visibilidad educando en estos temas, los realmente importantes de cara a los y las adolescentes, entendiéndolos como parte esencial de quienes nos van a representar en el futuro, porque, como bien dijo Paloma Tudela en la introducción de su visita guiada a los y las adolescentes asistentes:

(...) es relativamente importante que de vez en cuando conozcamos lo que los artistas están haciendo porque hablan de las cosas que les interesan a ustedes. Y plantean a través de sus obras cuestiones y problemas que afectan al mundo que no solo van a habitar ustedes, sino también a dirigir ustedes.

Torres (2023). Serie muestra a partir de tres citas visuales literales. (TEA, 20 jun, 2023; TEA, 6 jun, 2023; TEA, 23 jun, 2023).

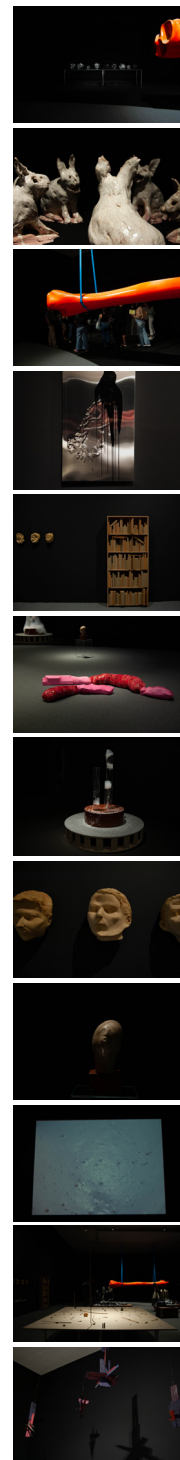
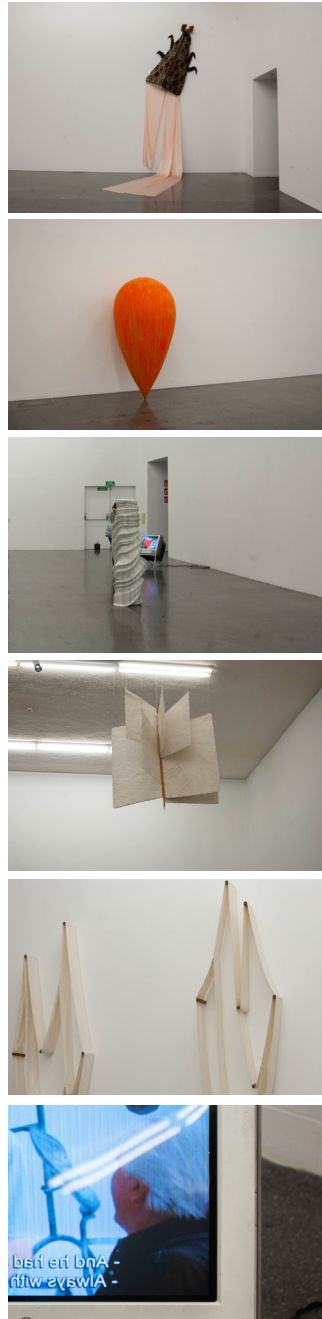
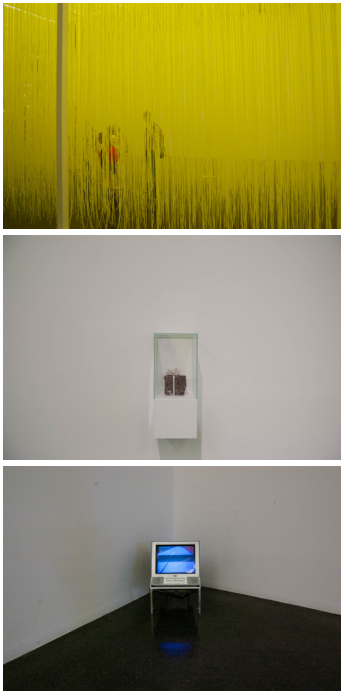
LO QUE PESA UNA CABEZA




Adelaida Arteaga Fierro
David Bestué
Juan Bordes
Tony Cruz Pabón
Esther Ferrer
Victoria Encinas
Peter Fischli & David Weiss
Fuentesal Arenillas
Paula García-Masedo
Eduardo Gregorio
Petrit Halilaj y Shkurte Halilaj
Guenda Herrera
José Herrera
Lecuona y Hernández
Eva Lootz
Sarah Maldoror
Mónica Mays
Laura Mesa
David Medalla
Ana Mendieta
María Belén Morales
Aurelia Muñoz
Mònica Planes
Carlos Rivero
Lotty Rosenfeld
Jorge Satorre
Teresa Solar
Jesús Soto

Análisis
La muestra

Escultura desde el 73

TEA (2023). Cita visual literal.



-  Artistas varones
-  Artistas mujeres
-  Pareja mixta de artistas

Exposición *Lo que pesa una cabeza. Escultura desde el 73.*

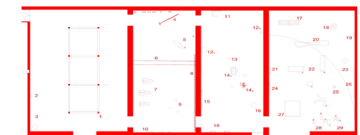
Curaduría: Néstor Delgado +
Gilberto González + equipo TEA

3 de marzo - 28 de mayo, 2023

TEA. Tenerife Espacio de las Artes

Ubicación: Sala B (Planta 0)

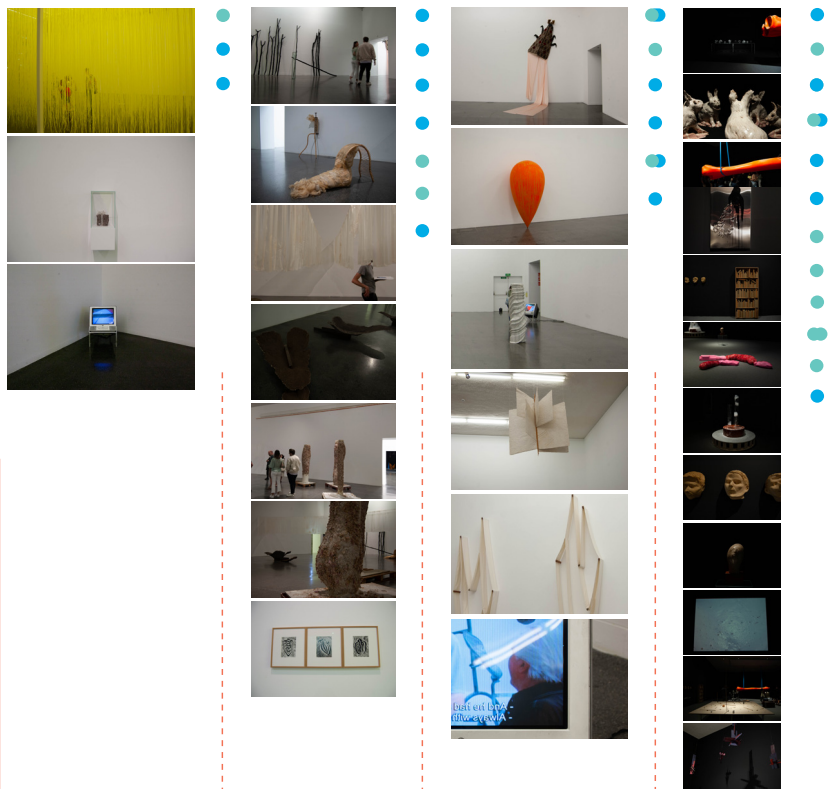
1. SOTO, J. Rafael 2. FERRER, Esther 3. ROSENFELD, Loty 4. ARTEAGA, Ainhoa 5. MAYIS, Mónica 6. GARCÍA, Paula 7. PLANES, Mónica 8. SATORRE, Jorge 9. BERTÉ, David 10. MENDETA, Ana 11. HALLAJ, Paule y Sphaire 12. HERRERA, José 13. LOOTZ, Eva 14. MUNOZ, Aurora 15. FUENTESAL Y AMELIAS 16. MILDORF, Sibylle 17. MESA, Lucía 18. RIVERO, Carlos 19. GIGONIA Y BERNARDEZ 20. SOLAR, Tomás 21. FERREIRA, Quenda 22. ENCINAS, Victoria 23. MEDALLA, David 24. BORDES, Juan 25. GREGORIO, Eduardo 26. FISCHL Y WEISS, Peter y David 27. PASOR, Tony Cruz 28. MUÑOZ, Aurora 29. MORALES, N. Stefan



sala B
POSICIÓN 5

'Lo que pesa una cabeza'

- Artistas varones
- Artistas mujeres
- Pareja mixta de artistas



1. Jesús Soto
2. Esther Ferrer
3. Lotty Rosenfeld
4. Adelaida Arteaga Fierro
5. Mónica Mays
6. Paula García-Masedo
7. Mónica Planes
8. Jorge Satorre
9. David Bestué
10. Ana Mendieta
11. Petrit y **Shkurte Halilaj**
12. José Herrera
13. Eva Lootz
14. Aurelia Muñoz
15. Fuentesal y Arenillas
16. Sarah Maldoror
17. Laura Mesa
18. Carlos Rivero
19. Lecuona y Hernández
20. Teresa Solar
21. Guenda Herrera
22. Victoria Encinas
23. David Medalla
24. Juan Bordes
25. Eduardo Gregorio
26. Peter Fischli & David Weiss
27. Tony Cruz Pabón
28. **María Belén Morales**

Artistas que conforman la muestra: 28 (En total 32, la muestra cuenta con parejas de artistas), de los cuales **mujeres son 18 y 14 varones.**

Porcentaje de la totalidad de mujeres en la muestra

56,25% mujeres.

Porcentaje de la totalidad de varones en la muestra

43,75% varones.

En la muestra *Lo que pesa una cabeza* las necesidades de las mujeres que pueden visitar la exposición están cubiertas.

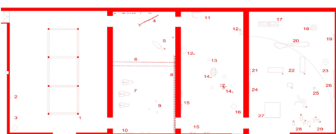
La muestra cuenta con parejas mixtas de artistas:

1. **(Julia) Fuentesal** y (Pablo) Arenillas
2. **(Beatriz) Lecuona** y (Óscar) Hernández
3. Petrit y **Shkurte Halilaj**

Y una de dos varones:

1. Peter Fischli y David Weiss

Llama la atención, al hacer una búsqueda de las y los artistas que recoge la muestra, cómo **Shkurte Halilaj**, no aparece en la red. Encontramos a Petrit, pero no a Shkurte.





Análisis
El discurso museal

Análisis del discurso museal.

Visita guiada día 20/05/2023 - por el co-curador Néstor Delgado Morales (curaduría junto a Gilberto González).

La exposición se va a ir comentando según el recorrido marcado por el guía.

El grupo visitante (visitas concertadas previo aviso) está **compuesto por 9 personas:**



Sobre las piezas incluidas y excluidas del discurso.

Se habla de todos y todas las artistas excepto de las siguientes piezas: (6 artistas omitidos/as del discurso, **4 de ellas mujeres, 2 varones**).

Carlos Rivero. 

Teresa Solar. 


Lecuona y Hernández. 

Guenda Herrera. 

María Belén Morales. 

 Artistas varones

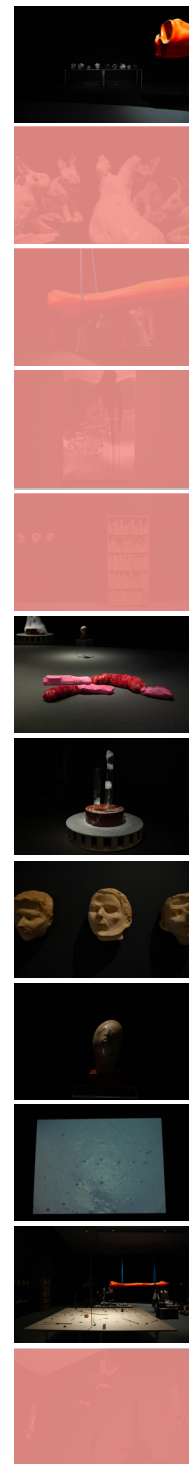
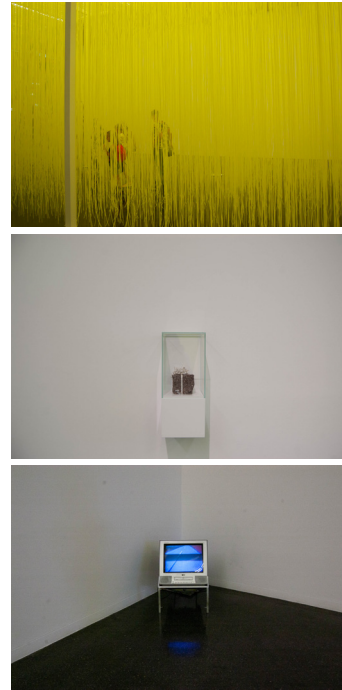
 Artistas mujeres

 Pareja mixta de artistas

 Visitante mujer

 Visitante varón

 No se menciona

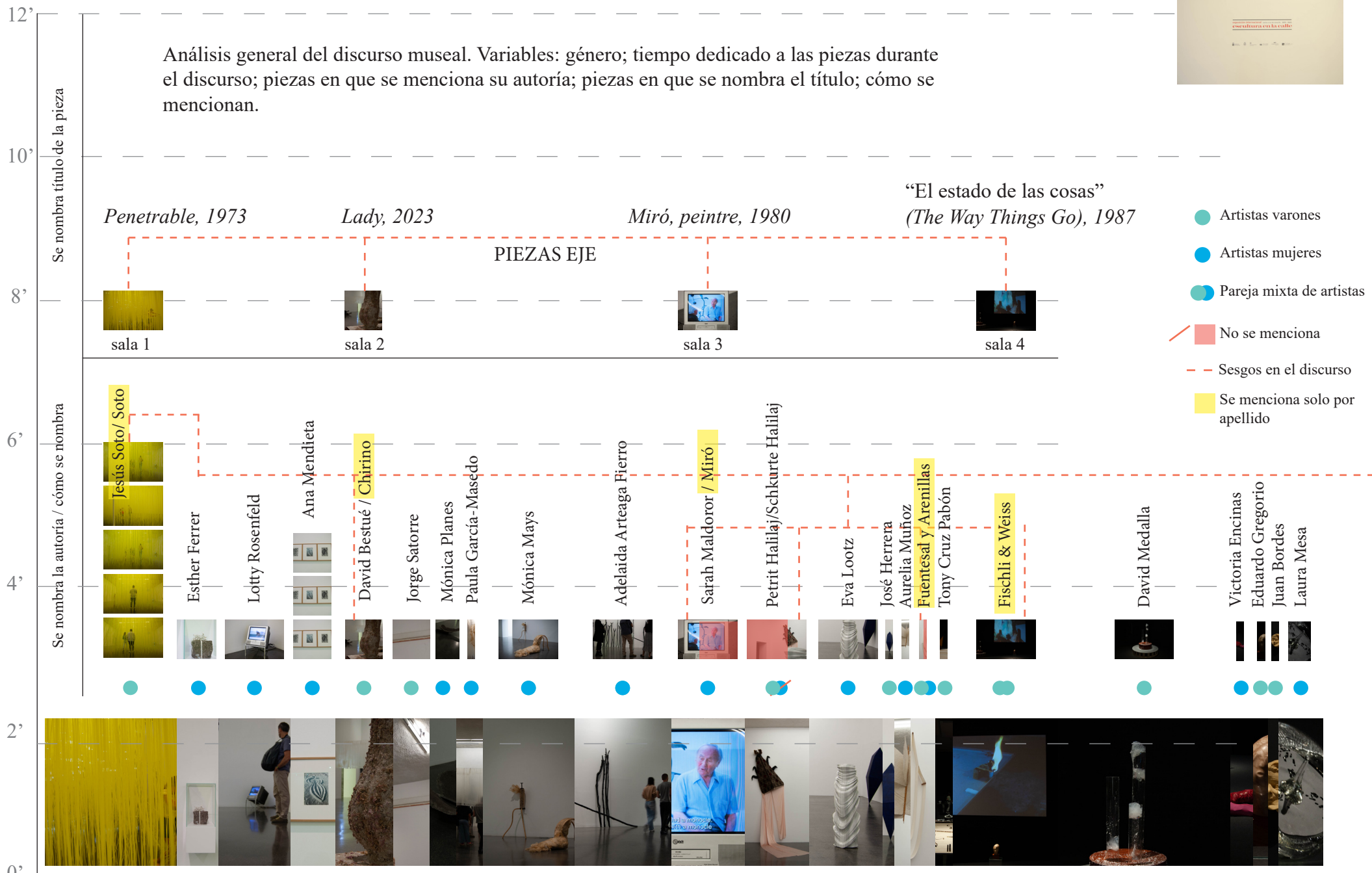


Porcentaje de mujeres incluidas en el discurso:

53,85 % mujeres.

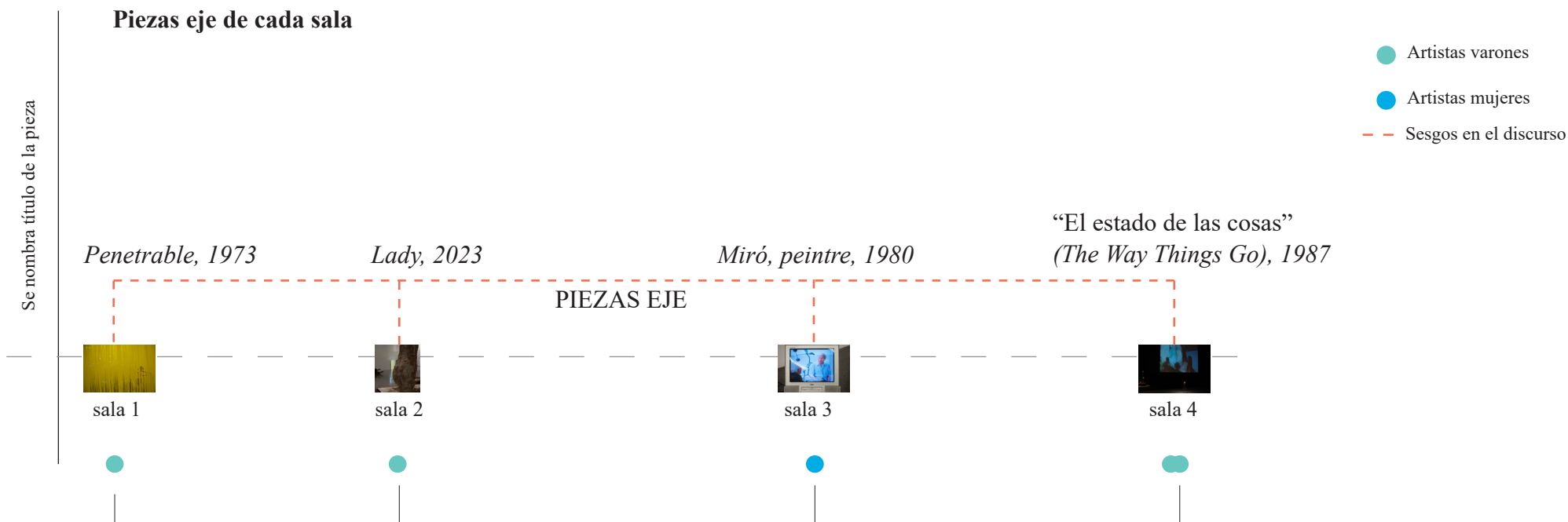
Porcentaje de varones que se aborda en el discurso:

46,15 % varones.



Línea de tiempo dedicado por orden cronológico establecido del discurso planteado desde el museo

La distancia entre los límites de la imagen implica longitud = duración



Las piezas eje, cuyo discurso **deriva hacia la generalidad de la sala** son las únicas cuyo título es mencionado durante la visita guiada.

- Sala 1. Jesús Soto. *Penetrable*. En torno a la exposición del 73.
- Sala 2. David Bestué. *Lady*. En torno a la exposición del 73 y en relación a *Lady Tenerife* de Martín Chirino.
- Sala 3. Sarah Maldoror. *Miró Pintor* En torno a la exposición del 73 en relación con Joan Miró.
- Sala 4. Peter Fischli & David Weiss. *The Way Things Go*. En torno al orden lógico de las cosas y sus relaciones causa - efecto.

Así los ejes son 4 piezas, una por sala, todas de artistas varones excepto la de Sarah Maldoror, sin embargo, al hablar de su pieza, ella pasa a un segundo plano acaparando todo el peso del discurso Joan Miró.



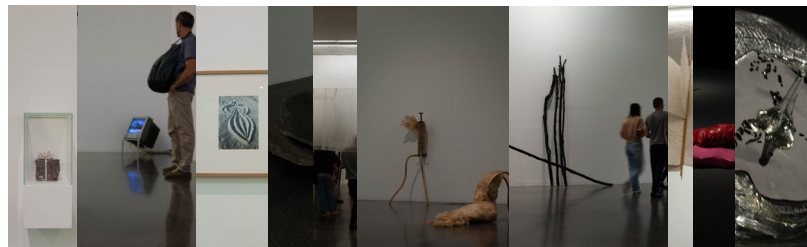
Artistas	Tiempo dedicado
SALA 1	
1. Jesús Soto. <i>Penetrable.</i>	8'25"
2. Esther Ferrer	2'13"
3. Lotty Rosenfeld	4'40"
SALA 2	
4. Adelaida Arteaga Fierro	5'45"
5. Mónica Mays	5'33"
6. Paula García-Masedo	1'37"
7. Mónica Planes	1'19"
8. Jorge Satorre	2'00"
9. David Bestué. <i>Lady.</i>	3'19"
10. Ana Mendieta	2'45"
SALA 3	
11. Petrit y Schkurte Halilaj	3'40"
12. José Herrera	0'34"
13. Eva Lootz	4'13"
14. Aurelia Muñoz	0'44"
15. Fuentesal y Arcinillas	1'20"

Artistas	Tiempo dedicado
16. Sarah Maldoror	4'12"
SALA 4	
17. Laura Mesa	2'48"
18. Carlos Rivero	
19. Lecuona y Hernández	
20. Teresa Solar	
21. Guenda Herrera	
22. Victoria Encinas	1'00"
23. David Medalla	10'35"
24. Juan Bordes	0'24"
25. Eduardo Gregorio	0'51"
26. Peter Fischli & David Weiss	6'08"
27. Tony Cruz Pabón	0'56"
28. Maria Belén Morales	

Existen sesgos de desigualdad en cómo se nos presenta a **Schkurte Halilaj, Sarah Maldoror y a (Julia) Fuentesal**, por tanto, se extraen de la línea de tiempo.

En el caso de Schkurte Halilaj, co-autora (pareja mixta de artistas), es omitida del discurso en que se habla solo de Petrit Halilaj como autor de la pieza. En el caso de Sarah Maldoror, es mencionada, pero simplemente como anécdota, abarcando todo el discurso Joan Miró, nombrado, además, como Miró, aludiendo solo a su apellido.

En el caso de Julia Fuentesal, el comisario no hace alusión a su nombre de pila y apellido (del mismo modo en que se ha mencionado a todas las artistas de la muestra), mencionándola solo por su apellido. Así, por cómo se nos ha educado, damos por hecho que Fuentesal es un hombre, no visibilizando a la creadora.



Tiempo total dedicado a las artistas 30' 37"

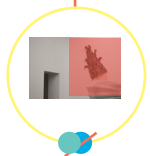


Tiempo total dedicado a los artistas 36' 12"

- Artistas varones
- Artistas mujeres
- Tiempo dedicado
- No se menciona

Sobre la pieza de Petrit y Schkurte Halilaj y la omisión de la mujer.

El artista normalmente presenta sus obras como solo, pero en esta ocasión decidió presentarla como co - creada con su madre.



Petrit Halilaj, trabaja con la colaboración de su madre con la que realiza estos tapices - polillas para poder propiciar, a través de esta colaboración, conversaciones con su familia.

En estas conversaciones, el artista y la artista, llevan a cabo las piezas en común, sin embargo, el nombre de **Schkurte Halilaj no es mencionado en ningún momento durante el discurso. Luego, preguntamos al curador por esta ausencia, a lo que responde que es su madre.** Tampoco está en la red, no aparece en ninguna parte. Aquí la inercia de nombrar solamente al hijo. En las artistas, la autonomía y profesionalidad queda relegada al otro: es madre antes que artista. Lo hecho por el hombre legitima y queda incluido en la historia, lo femenino queda como anécdota. Se suprime el reconocimiento de Schkurte Halilaj como artista quedando **oculta tras la sombra de su hijo.**

Una vez más, la mujer - lo privado, al servicio del varón - público, ya sea como madre de, como esposa de, como musa de, pero siempre supeditada. Se nos ha negado y aún continúa, la posibilidad de narrar nuestro propio relato.



Miquel Barceló y su madre Francisca Artigues tejen en Vivarium una historia de amor en la que la pintura se convierte en bordado

El Real Jardín Botánico (RJB-CSIC) acoge hasta el 6 de enero una muestra de piezas bordadas por Francisca Artigues sobre dibujos de su hijo Miquel Barceló

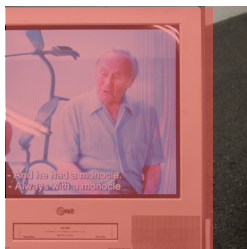
italiana, que lo acogió. Siempre le ha interesado mucho **la naturaleza**. No la grandiosa y mítica; le interesan los pájaros, las gallinas... Hace tejidos con su **madre** kosovar. Mientras teje, le va contando la historia de su familia. Y así va recuperando esta historia que no conoce. De algún modo es un extranjero».

“Nosotras no tenemos logos, tenemos cuerpo, por eso nuestro apellido se oculta cuando tenemos un hijo” (López, 2019, 10:47) en *Las mujeres cambian los museos*.

“Halilaj trabajó con **su madre** en Kosovo durante muchos meses para hacer estas esculturas monumentales”. (Traducido de Bingham, 2018)

Se repite la historia de “Vivarium”, obra de Miquel Barceló con Francisca Artigues. Tres años de trabajo de Francisca Artigues bordando, el gran peso de la obra recae sobre este trabajo de bordado, sin embargo, en los medios de difusión, los grandes transmisores de conocimiento, se habla de la exposición de Miquel Barceló con su madre, o no se la nombra, o el nombre de su hijo va por delante.

Torres (2023). “Nosotras no tenemos logos, tenemos cuerpo, por eso nuestro apellido se oculta cuando tenemos un hijo” (López, 2019, 10:47) en *las mujeres cambian los museos*. FotoEnsayo compuesto por una fotografía original digital, una imagen fragmento de una fotografía original digital y dos citas visuales literales. (Torres, 2023; Pulido, 2020; Real Jardín Botánico de Madrid, 2018).



En *Miró, peintre* (Miró, pintor, 1980), un breve trabajo para el programa de televisión *Aujourd'hui* en France. Sarah Maldoror permite una aproximación al artista desde sus propios temas: El teatro y la transformación de la experiencia infantil a través de el arte.

Sobre la pieza de Sarah Maldoror

El curador nos habla de la idea de antimonumento, del reconocimiento de un vestuario teatral como escultura a modo de deconstrucción de esa idea de que toda representación escultórica tuviera que participar de la narrativa histórica hegemónica, desmarcándose de todo esto.

Rescatando el siguiente fragmento, parece que estamos también hablando de el gran artista y el canon artístico. “Sabemos el peso que tiene un monumento, algo que implica una especie de pacto ficcional, la figura que tiene un dictador, es más bien la idea, más que la persona en sí, realmente es la estatua la que defiende la idea de la autoridad que tiene esa persona.”

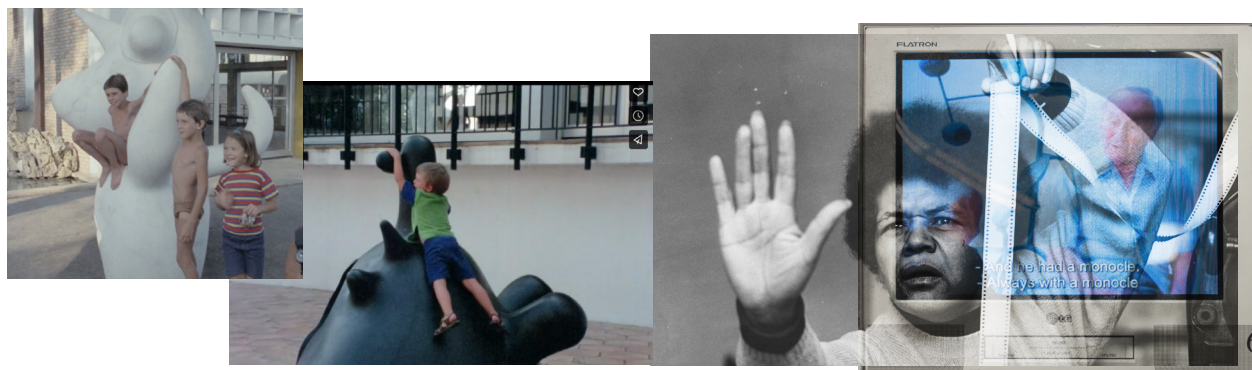
I play a cultural role as filmmaker. What interests me is to research films about African history, because our history has been written by others, not by us.

Sarah Maldoror.

Torres (2023). *Sarah Maldoror a la sombra de “el gran Miró”*. FotoEnsayo compuesto por una fotografía digital original de la autora (Torres, 2023) y tres citas visuales literales: dos fotogramas capturados de *Miró, peintre* (Maldoror, 1980) y una fotografía del archivo personal de Sarah Maldoror (Anónimo, 1984).

Quizás este vestuario “se eleve” a considerarse escultura, no solo por **sus ideas desobedientes para aquel momento**, sino porque **es avalado por Joan Miró, considerado una autoridad dentro del mundo del arte**. Se remarca esta idea de “pacto ficcional” que se extiende socialmente, no es tanto la calidad de la obra (la calidad de una obra de arte no siempre asegura su inclusión en el canon artístico), no es el artista sino la idea, la figura enaltecida que se construye en torno a él. El modo que tiene el comisario, y que todos y todas tenemos por una mala costumbre, de refererirnos a él también va a subrayar esta idea: **Miró**. Esto es aprendido, el título de la obra nos viene ya aleccionando: “Miró, pintor.” No se necesita poner delante su nombre de pila para saber quién es, ni tampoco más palabras, del mismo modo que sucede con Picasso y “los grandes maestros” condecorados así por el canon hegemónico del arte que engulle en este caso a Sarah Maldoror.

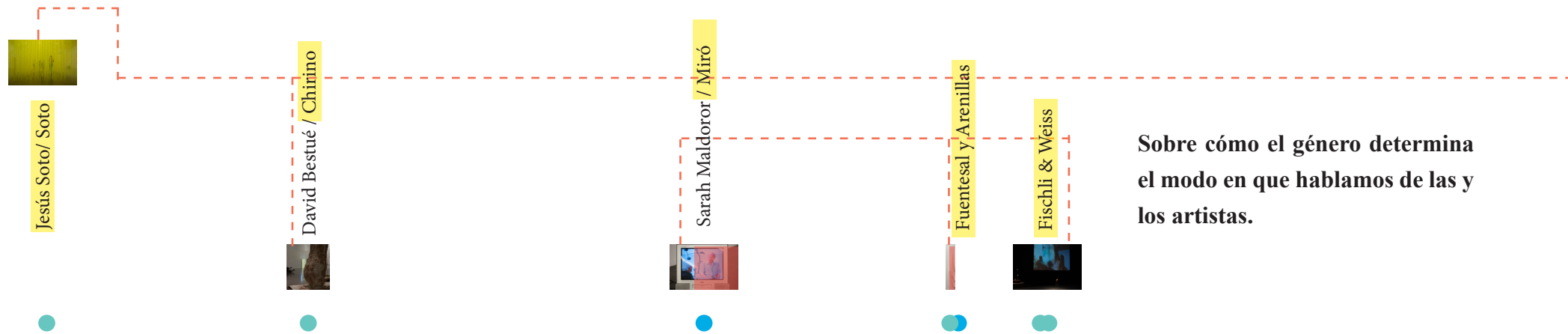
Sarah Maldoror, la artista que está tras todo este discurso, quien consigue traer todo esto hasta el presente con este documental obra de la cineasta, es nombrada de esta manera: “Aquí hay un documental que grabó Sarah Maldoror”. La autoría de la pieza queda relegada y eclipsada haciéndose referencia solo a su contenido obviando la necesidad de referentes femeninos en el, aún hoy, mundo de hombres cinematográfico.





Sobre cómo el género determina el modo en que hablamos de las y los artistas.

Torres (2023). *Reflexión sobre la causa y el efecto que abordan Peter Fischli & David Weiss en la obra incluida en la muestra*. Serie secuencia compuesta por cuatro citas visuales literales (fotogramas capturados), la última de la fila, duplicada y ocupando toda la página de *The Way Things Go*, “El orden de las cosas”. (Fischli & Weiss, 1987).



Sobre cómo el género determina el modo en que hablamos de las y los artistas.

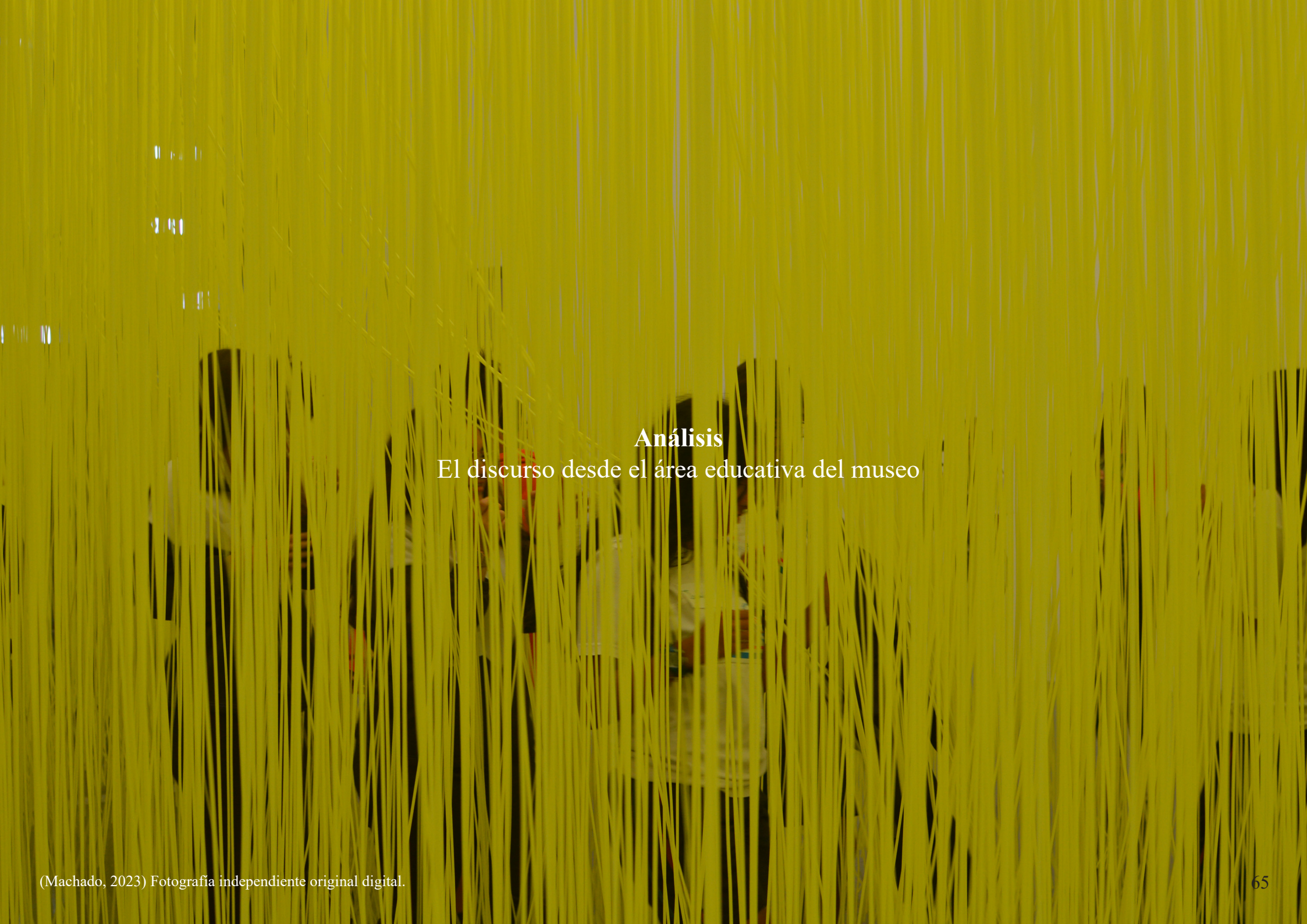
Según una investigación realizada por Atir S & J. Ferguson, (Atir S & J. Ferguson, 2018, p. 7280) sobre cómo el género determina el modo en que nos referimos a los y las profesionales, existen evidencias de que un profesional al que se menciona haciendo alusión solo a su apellido, es considerado más importante y famoso que quien es citado por su nombre completo. La forma en que hablamos de los demás influye y está a su vez influenciada por el valor y el respeto que les damos.

Jesús Soto, “Soto”, Joan Miró, “Miró”, Martín Chirino, “Chirino”, Peter Fischli & David Weiss, “Fischli & Weiss”. Durante la visita, a las mujeres se les nombra por su nombre y apellido, sin embargo, a los hombres, en algunos casos (aquellos que poseen mayor legitimación), solo por su apellido. Esta diferencia, supone un sesgo que nos muestra la infrarrepresentación de la mujer en los ámbitos de estatus, así como en tantos otros que suponen prestigio al no tratar a los dos géneros por igual, preservando una jerarquía, son micromachismos que pasamos por alto.

Torres (2023). Serie secuencia compuesta por tres citas visuales literales y dos citas visuales fragmento, a su vez, tres fotogramas y dos fragmentos capturados (subtítulos), de *The right way*, “el camino correcto”. (Fischli & Weiss, 1983).

Damos por hecho, por costumbre, que si no existe un nombre de pila que lo preceda, estamos hablando de un hombre. En los museos, es importante remarcar que lo que estamos viendo está hecho por un hombre o una mujer porque lo que hemos visto siempre en los museos ha estado hecho por hombres (como en el caso de Fuentesal y Arenillas, en que no sabemos que el apellido Fuentesal corresponde a una mujer y damos por hecho que es un hombre porque no se nos cuenta), así, la intención es remarcar que lo que estamos viendo está hecho por un hombre o por una mujer, pero haciéndolo del mismo modo para ambos, tratando a todos y todas por su nombre y apellido en un esfuerzo de hacer visibles a las mujeres.





0.000

0.000

0.000

Análisis

El discurso desde el área educativa del museo

Análisis del discurso desde el área educativa

Visita Guiada día 26/05/2023 - por Paloma Tudela Caño, encargada del área educativa del museo.

Lugar: TEA. Tenerife Espacio de las Artes. Santa Cruz de Tenerife.

- Hora: 9:30 - 13:30

- Institución museística: TEA Tenerife Espacio de las Artes

- Persona colaboradora: Paloma Tudela Caño

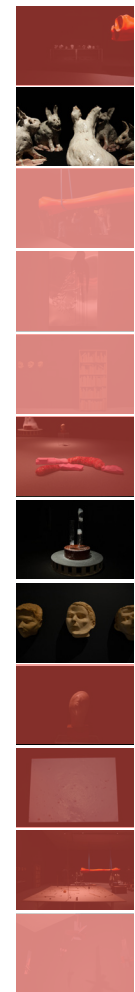
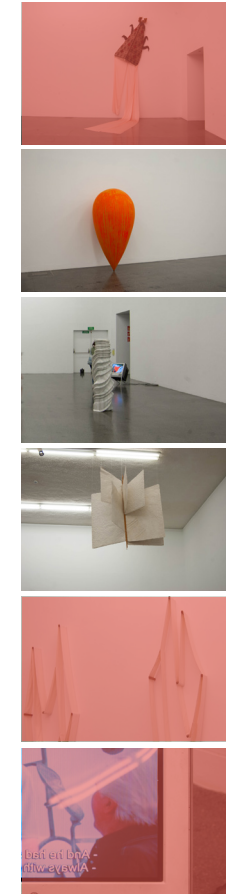
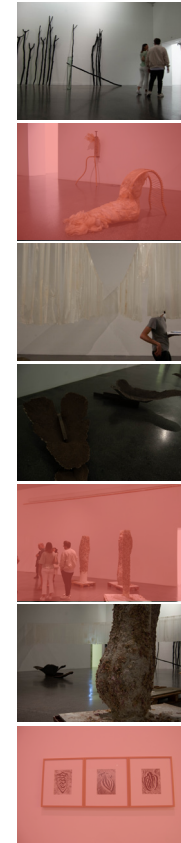
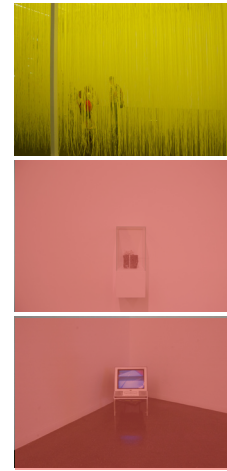
- Institución educativa de secundaria: CPEIPS ACAYMO

- Persona colaboradora: Ithaysa

- Curso: 3º ESO

- Edad media de alumnado: 14 -15 años.

- Nº de estudiantes asistentes: 12 estudiantes. 3 alumnos. 9 alumnas.

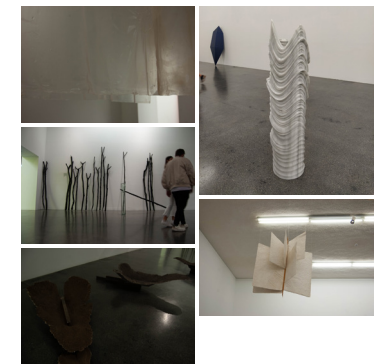


Porcentaje de mujeres incluidas en el discurso de 11 en total:

45,5 % mujeres.

Porcentaje de varones que se aborda en el discurso:

54,5 % varones.



● Artistas varones

● Artistas mujeres

● Pareja mixta de artistas

● Alumna

● Alumno

— No se incluye

FLATRON



- And he had a monode.
- Always with a monode

LG

Torres (2023). *Sobre las artistas excluidas del discurso educativo. Esther Ferrer, Lotty Rosenfeld, Mónica Mays, Ana Mendieta, Schkurte Halilaj, (Julia) Fuentesal, Sarah Maldoror, Laura Mesa, (Beatriz) Lecuona, Teresa Solar, Guenda Herrera, Victoria Encinas, María Belén Morales.* Media visual compuesta por fotografías originales digitales de la autora.



ETAPA 2

●●●● Grupo 1

●●●● Grupo 2

●●●● Grupo 3

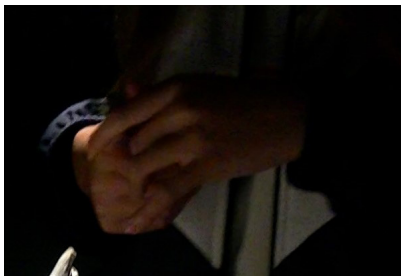


La forma en que se agrupan los niños y las niñas tiene que ver con cómo se nos educa.

20' 00"

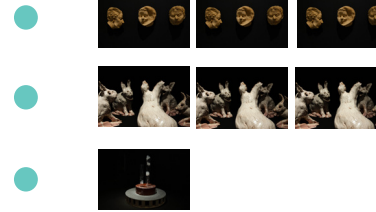
Al finalizar la sesión guiada (SALA 4) el alumnado, repartido (a libre elección) en 3 grupos de cuatro personas (3 grupos - 3 piezas) y durante un tiempo limitado, a partir de lo visto durante la actividad (los materiales, las formas, los temas), habrá de observar elementos concretos de las piezas propuestas por la docente del museo (la que le ha tocado), explicando luego lo observado al resto de sus compañeros y compañeras. Esto supone hacer una observación atenta a las piezas que añadirá detalles concisos a lo aprendido mediante la puesta en práctica. Después de un corto periodo de tiempo en que el alumnado discute sobre lo que está viendo, la docente hace una ronda por cada grupo en que aporta pistas claves para llevar al alumnado a la reflexión actuando como guía, tratando de propiciar el aprendizaje por descubrimiento.

Cómo nos acercamos a una obra de arte.

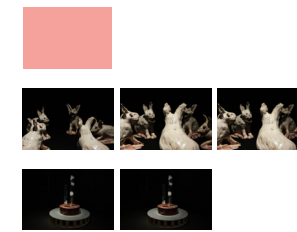


Torres (2023). Imagen fragmento a partir de un fotograma original extraído del material de registro audiovisual.

Se nombra la autoría



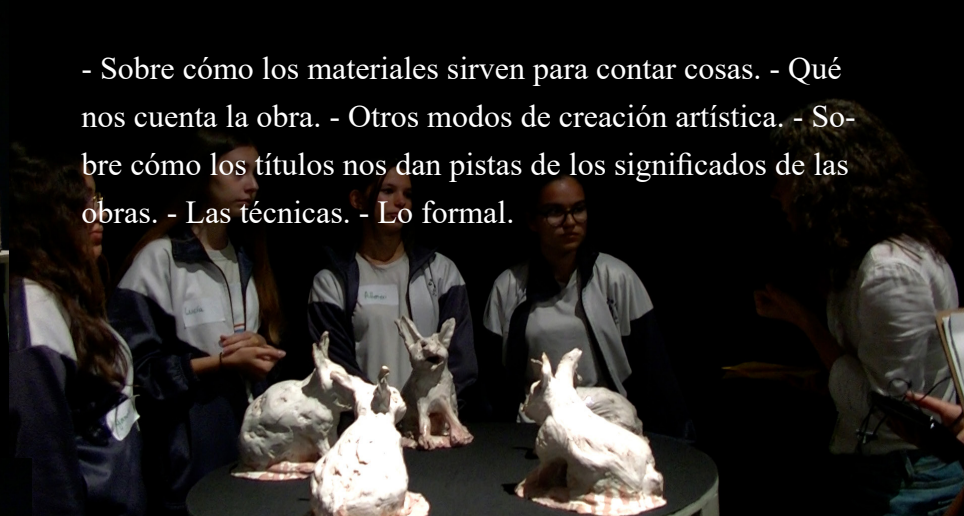
Se nombra título de la pieza



- Artistas varones
- Artistas mujeres
- No se menciona
- Alumna
- Alumno



Torres (2023). *Alumnas discuten sobre el material*. Serie secuencia compuesta a partir de imágenes fragmento de fotogramas originales extraídos del material de registro audiovisual de la visita guiada.



- Sobre cómo los materiales sirven para contar cosas. - Qué nos cuenta la obra. - Otros modos de creación artística. - Sobre cómo los títulos nos dan pistas de los significados de las obras. - Las técnicas. - Lo formal.

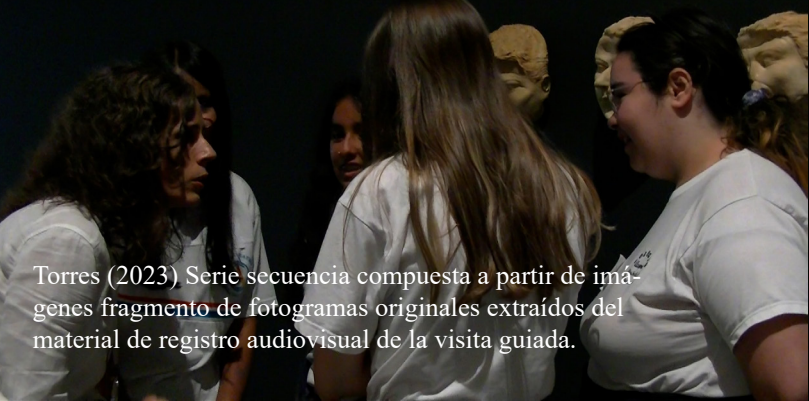
“son tres volcanes, un experimento”



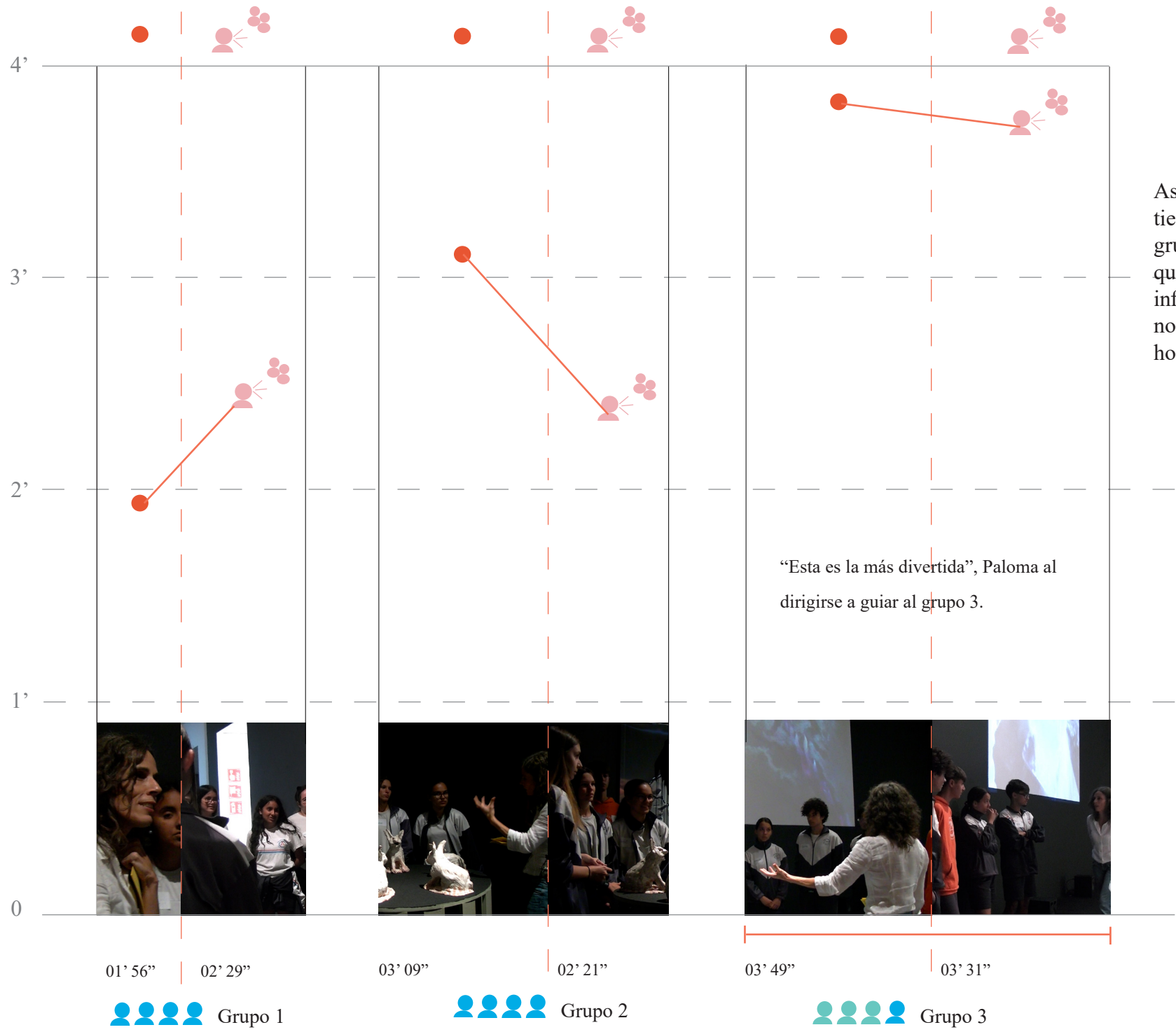
“para nosotras son chinchillas”



“una máscara”







Torres (2023) Serie secuencia compuesta a partir de imágenes fragmento de fotogramas originales extraídos del material de registro audiovisual de la visita guiada.



Análisis de tiempo dedicado a cada grupo durante la actividad.

Así, entendiendo que longitud = tiempo, se dedica más tiempo al grupo 3 (3 alumnos y 1 alumna), que al grupo 1 y al grupo 2. La influencia del tiempo dedicado es notable luego en el resultado a la hora de exponer.

“Esta es la más divertida”, Paloma al dirigirse a guiar al grupo 3.

-  Alumna
-  Alumno
-  Tiempo dedicado al grupo a elaborar su discurso
-  Tiempo dedicado al grupo a explicar la pieza al resto de grupos



Nazareth

COLEJO
Clube de Futebol
Associação de Futebol

Sérgio

COLEJO
Clube de Futebol
Associação de Futebol

Torres (2023). *Grupo 3*. En la página anterior, fotografía independiente (fragmento) a partir de un fotograma extraído de la documentación audiovisual de la visita guiada.

Etapa 3

En el taller se cierra la actividad educativa en el museo con una práctica en que se propone una situación de acercamiento al arte no desde la reflexión o el pensamiento, sino desde el manejo de materiales y elaboración de productos. El objetivo es construir una forma abstracta.

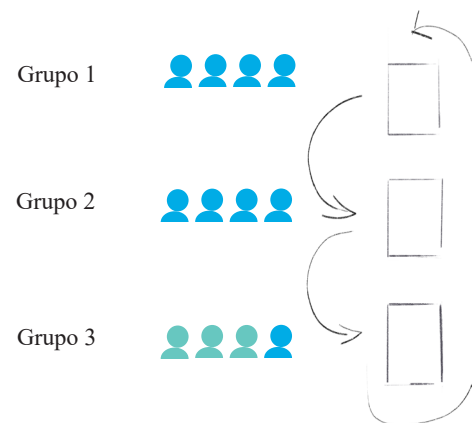
La actividad está propuesta de forma equitativa, así en tres grupos, (se mantienen los anteriores) se hará una rotación participando todos y todas las alumnas de las tres etapas (armazón, sellado y pintura) de elaboración de la pieza, en relación con la escultura de José Herrera, comentada superficialmente durante la visita guiada. Durante esta interacción, la docente hará de guía, en un aprendizaje en que el alumnado deberá resolver una tarea pautada de una forma muy concreta.

El taller se plantea en una búsqueda de llevar a cabo una actividad vivenciada, sin embargo, al quedarse en la manipulación del material, las ideas quedan supeditadas a las técnicas, eliminándose cualquier posibilidad de transformación del alumnado a través del arte. Si hablamos de la importancia de los temas, ¿por qué prácticamente no hablamos de ellos? ¿Por qué el trabajo del taller no trata sobre ellos?

Las técnicas no enseñan a pensar más allá de a formar a trabajadores/as, deben ser empleadas como herramientas, y no como fin. La educación artística contribuyendo a la uniformidad, homogeneidad y a la gente no pensante.

Torres (2023).
Manos trabajando. Serie muestra a partir de fragmentos de fotogramas originales de documentación audiovisual de la visita.

Alumna
Alumno



Interacción con el/la visitante

Nº de estudiantes asistentes: 12 estudiantes.


- 9 alumnas.

- 3 alumnos.



 Alumna

 Alumno

 No se menciona

Hace uso del lenguaje masculino como genérico

La educadora del museo se dirige al alumnado, tanto a los chicos como a las chicas, por sus nombres propios. No hay distinción entre géneros en este caso, dirigiéndose tanto a niñas como a niños por igual.

Sin embargo, durante toda la visita se hará uso del lenguaje masculino como genérico, nombrando solo a los chicos. El lenguaje es sexista porque actúa como reflejo de nuestra sociedad. Todas y todos participamos de él si no educamos en igualdad también desde el lenguaje, uno de los principales transmisores de conocimiento. Estos códigos heredados, aún adquiriendo la conciencia necesaria para rechazarlos, resultan luego muy complejos de desaprender. De ahí, la importancia de atender a las necesidades de cada niño y cada niña fuera de los estereotipos sociales cuanto antes mejor. La forma en que nos referimos a las mujeres y a los hombres revela que continuamos participando inconscientemente de los estereotipos de género y debemos adquirir conciencia de ello para evitar que se continúen transmitiendo. Sabemos que, a través del lenguaje, la persona al hablar, va a condicionar la manera y la estructura del pensamiento y la experiencia del otro. “Los procesos del pensamiento en sí mismos son internalizaciones de las relaciones sociales, un coloquio interno moldeado por los primeros diálogos de infancia.” (López, 2015, p. 255)

Machado (2023). Fotografía independiente.

Torres (2023). *No se menciona*. Imagen manipulada.



Partiendo de la base de que el grupo clase cuenta con 3 alumnos y 9 alumnas, si la mayoría son mujeres, ¿por qué no hablar hacia la mayoría haciendo un uso del lenguaje que permita el reconocimiento de estas personas?

“Toda educación, ya sea buena o mala, lo es.” (López, 2015, p. 255)

Referentes mencionados para apoyar su discurso. (Según son mencionados)

- Picasso.
- Velázquez.
- Martín Chirino.
- Miró.
- Miguel Ángel.
- Leonardo da Vinci.

En la mayoría, se suprime el nombre de pila.

No aparecen nombres de mujeres como referentes.

Durante una introducción a la visita guiada, Paloma hace un diagnóstico para identificar el nivel de conocimientos del alumnado desde donde poder partir la actividad. Reconocen solo a Picasso y a Leonardo da Vinci. Así, todos los referentes artísticos que se establecen como compartidos son varones. Esto no es más que una imagen fútil del enorme trabajo que queda por hacer desde el ámbito de la educación artística formal, en que seguimos trabajando cada año sobre los mismos autores “consagrados”.

¿No vamos a admirar a Leonardo da Vinci? Muchísimos artistas modernos y contemporáneos le deben gran parte de su formación a Leonardo da Vinci y a Picasso, pero al fin y al cabo, esos artistas no hablaban de las cosas que están ocurriendo ahora. [...] es relativamente importante que de vez en cuando conozcamos lo que los artistas están haciendo porque hablan de las cosas que les interesan a ustedes. Y plantean a través de sus obras cuestiones y problemas que afectan al mundo, que no solo van a habitar ustedes, sino también a dirigir ustedes.

¿Cuántos años tienen ustedes ahora?

- 14 años.

Dentro de unos 10, 12 años, están tomando decisiones para cambiar o no cambiar el mundo, para hacer cosas o dejar de hacer o para ahora que estamos cerca de las elecciones, votar a determinada gente para que haga unas cosas u otras que lleven el mundo en una dirección u otra. Por eso es importante. (Transcripción de Paloma Tudela hablando al alumnado en la introducción de la visita guiada).

LUCES Y SOMBRAS

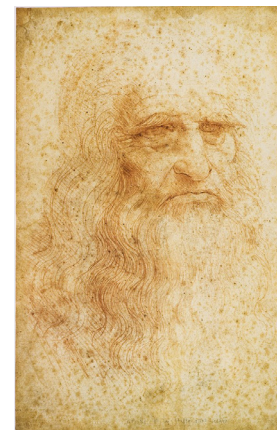
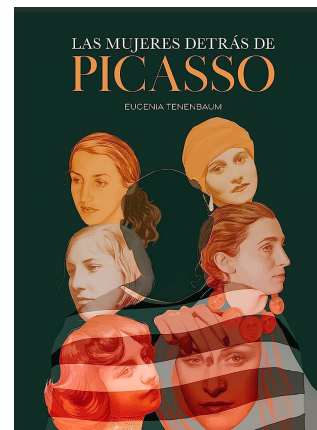
Picasso, más allá del genio: misoginia, infidelidad y maltrato

TRIBUNA • **Picasso, maltratador**

El artista empleó, sobre todo, la violencia psicológica, más que física, y no solo con mujeres, sino también con hombres. Pero también fue el mejor pintor del siglo XX



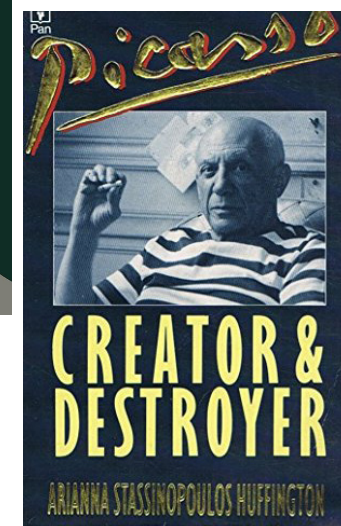
Dora Maar y Picasso en Mosú (Francia), en 1937. RUE DES ARCHIVES



supercurioso.com
<https://supercurioso.com> · Cultura · Arte

Mujeres de Picasso | Amantes que marcaron al artista

Las mujeres más importantes en la vida de Picasso · 1. Carmen Blasco · 2. Fernande Olivier · 3. Eva Gouel · 4. Olga Khokhlova · 5. Marie Therese Walter · 6. Dora Maar.

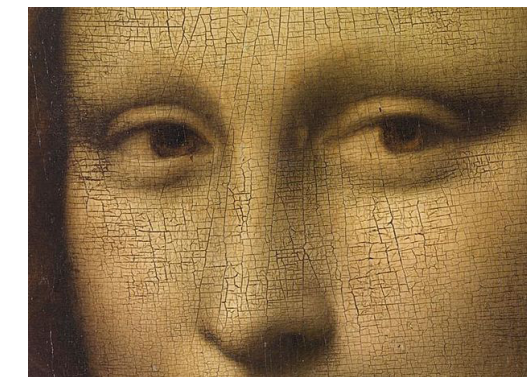
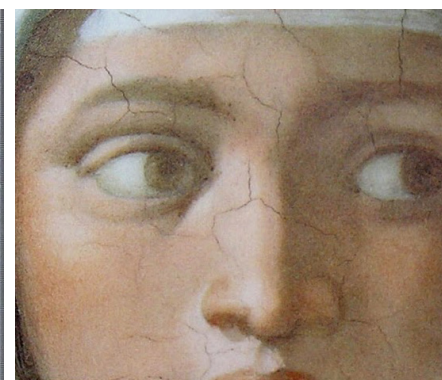


rtve.es
<https://www.rtve.es> · television · pablo-picasso-esposa...

Pablo Picasso: sus esposas, amantes y también musas

12 abr 2023

Fernande Olivier (19... Eva Gouel (1912-1915) Olga Jojova (1917-1... Marie-Thérèse Walte... Dora Maar (1935-1944) Françoise Gilot (194... Jacqueline Roque (...

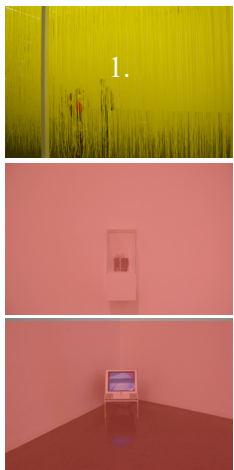


Torres (2023). *Los referentes en que se apoya el discurso del área educativa*. FotoEnsayo compuesto por siete citas visuales literales (Google, 2023; Combalía, 2022; da Vinci, 1513; Parceró, 2021; Tenenbaum, 2023; Huffington, 1989) y dos citas visuales fragmentos (Buonarroti, 1508; da Vinci, 1503).

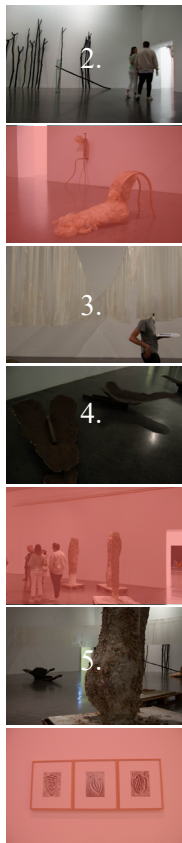


Resultados

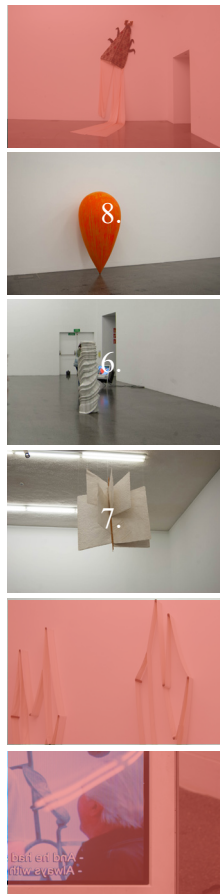
Sala 1



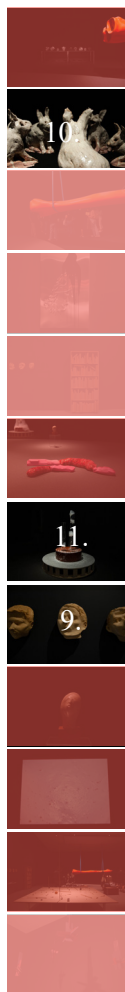
Sala 2



Sala 3



Sala 4



1. ¿En qué artistas se centra la visita guiada para elaborar su discurso? ¿Se incide más en la obra de artistas varones o de mujeres?

La visita guiada va centrarse en las siguientes piezas del museo : **Se abordan 11 artistas**, de los cuales 6 artistas varones y 5 artistas femeninas.

Sala 1

1. Jesús Soto. *Penetrable*.

Sala 2

2. Adelaida Arteaga Fierro. *A pesar de todo*.

3. Paula García-Masedo. *Nada separado*.

4. David Bestué. *Lady*.

5. Mónica Planes. *Bocas*.

Sala 3

6. Eva Lootz. *Bajo Guadalquivir*.

7. Aurelia Muñoz. a. *Pájaro, seda natural II*; b. *Libro aéreo*.

8. José Herrera. *Memoria de saberme aquí*.

Sala 4

9. Juan Bordes. Sin título.

10. Carlos Rivero. *Conspiración*.

11. David Medalla. *Cloud Canyons*.

- Artistas varones
- Artistas mujeres
- Pareja mixta de artistas
- No se incluye

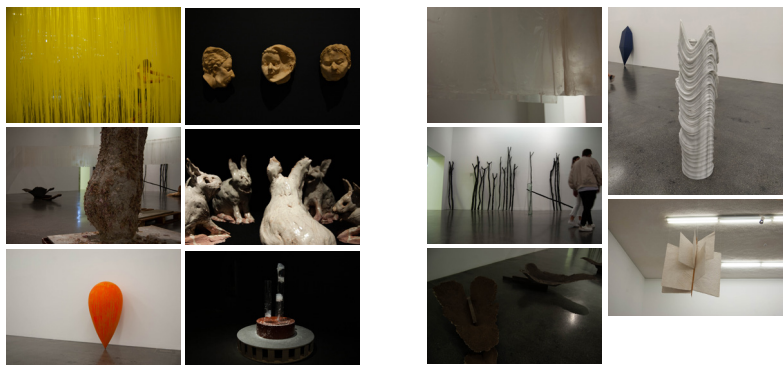
Porcentaje de mujeres incluidas en el discurso de 11 en total:

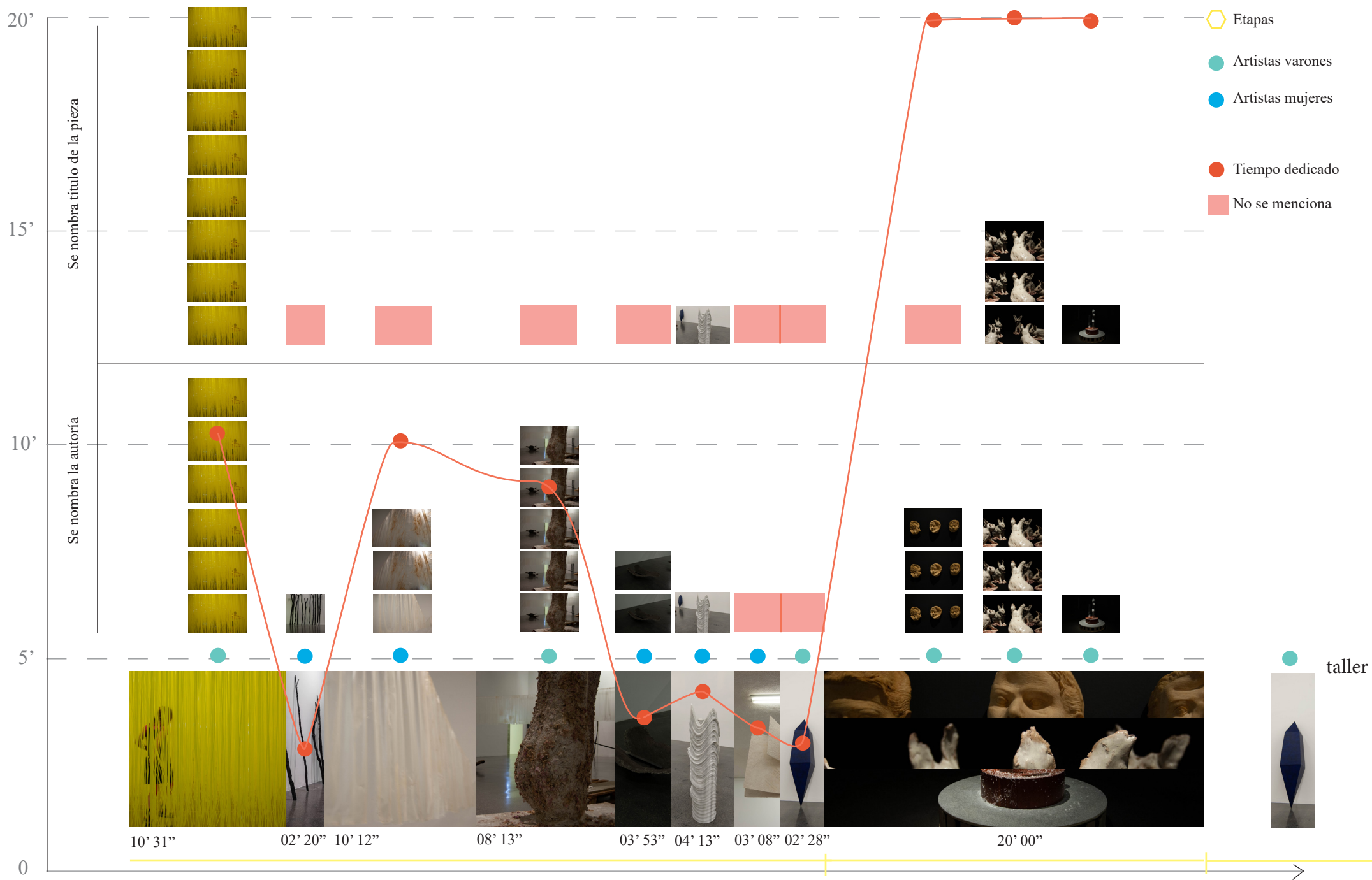
45,5 % mujeres.

Porcentaje de varones que se aborda en el discurso:

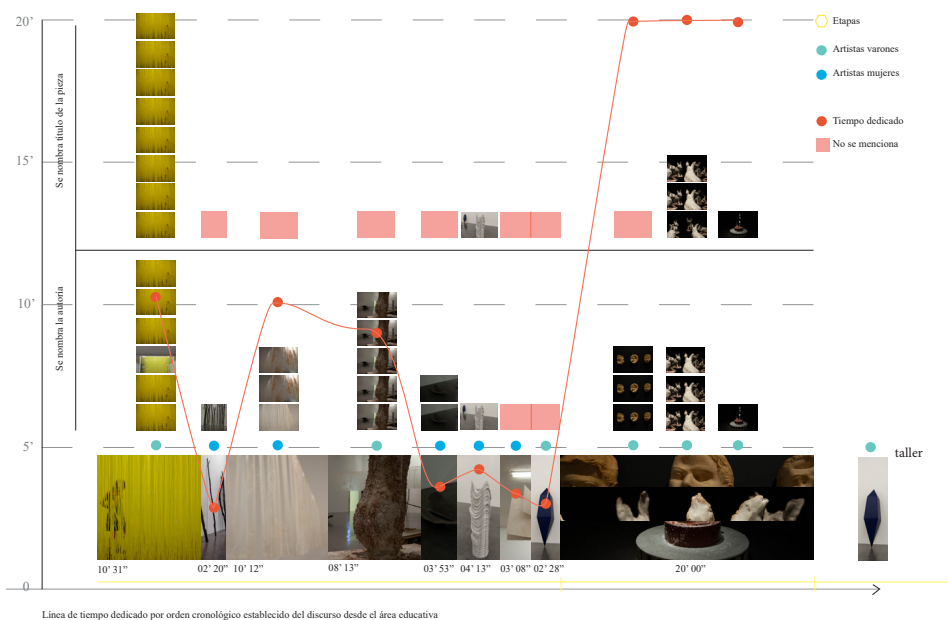
54,5 % varones.

Se incide más en la obra de artistas varones que de mujeres.





Línea de tiempo dedicado por orden cronológico establecido del discurso desde el área educativa

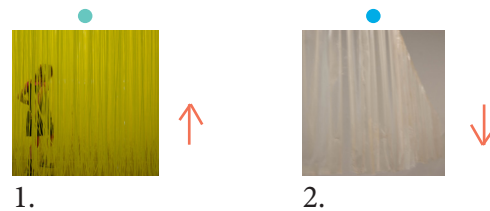


2. ¿Cuál es la obra a la que se dedica más tiempo durante la visita guiada, la que tiene más peso según el discurso educativo en la muestra? ¿Está hecha por un hombre o una mujer? ¿Es superior el tiempo dedicado a hablar sobre la obra de las artistas que de los artistas?

La pieza *Penetrable* de **Jesús Soto**, supone el eje alrededor del que pivota el discurso planteado al alumnado desde el área de educación del museo. Es la pieza a la que más tiempo se le dedica con 10'31''.

Le precede la obra de **Paula García-Masedo**, con un tiempo dedicado de 10'12'', tiempos, a simple vista, bastante similares, sin embargo, si reparamos en la cantidad de veces que se nombran las autorías de ambas piezas, el título de sus obras y el cómo se les nombra, la posibilidad de una dedicación equitativa se dispara directamente hacia el *Penetrable* de Jesús Soto.

La pieza a la que se dedica más tiempo durante la visita guiada es *Penetrable* de Jesús Soto.



1. **Jesús Soto.** Penetrable
Tiempo dedicado: 10' 31''
2. **Paula García - Masedo**
Tiempo dedicado: 10' 12''

- Artistas varones
- Artistas mujeres
- Tiempo dedicado

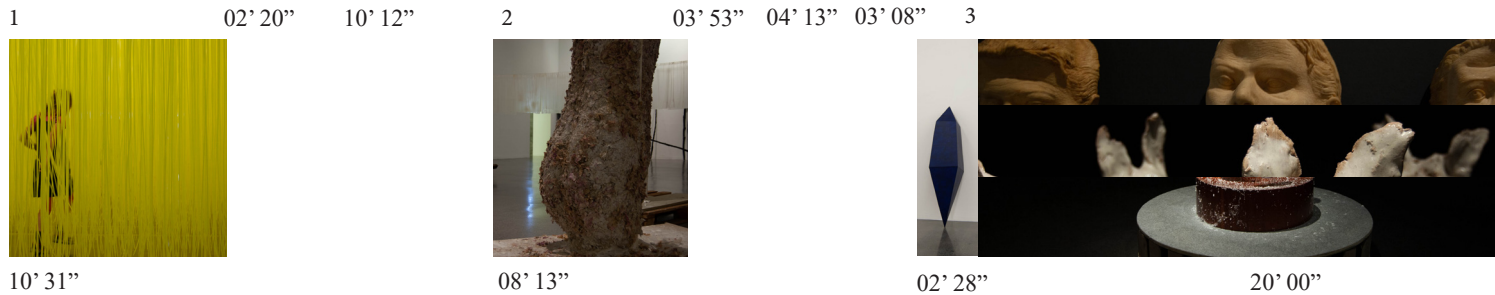
1



¿Es superior el tiempo dedicado a hablar sobre la obra de las artistas que de los artistas?

- Artistas varones
- Artistas mujeres
- Tiempo dedicado

La actividad en la Sala 4 tiene una duración de unos 20", aproximadamente. Los veinte minutos se reparten entre los tres artistas abordados.



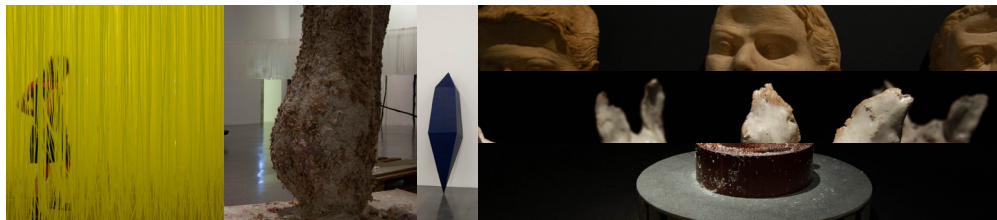
2



En la visita que propone TEA desde el área educativa, es superior el tiempo que se destina a trabajar sobre obra de varones que de mujeres.

A modo de diagrama de barras, en que consideramos que **Tiempo = longitud**, si separamos de la línea temporal de la gráfica anterior las piezas de las artistas, de las piezas de los artistas comentados (1), reagrupándolos luego según su género (2), la longitud de ambas gráficas muestra como resultado el género al que se ha dedicado más tiempo.

Tiempo total dedicado a las artistas 23' 46" ↓



1 2 3

Tiempo total dedicado a los artistas 41' 12" ↑

Artista	(*)	(**)
1. Jesús Soto	10'	31"
2. David Bestué	08'	13"
3. José Herrera	02'	28"
4. Carlos Rivero	20'	00"
5. David Medalla		
6. Juan Bordes		
Total (*)	40'	72"
	41' 12"	

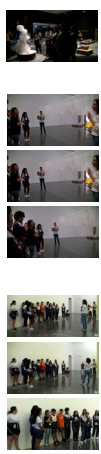
Artista	(*)	(**)
1. Adelaida Arteaga Fierro	02'	20"
2. Paula García - Masedo	10'	12"
3. Mónica Planes	03'	53"
4. Eva Lootz	04'	13"
5. Aurelia Muñoz	03'	08"
Total (*)	22'	106"
	23' 46"	

Se nombra título de la pieza

Se nombra la autoría

Artista

%



“el alga”

“el alga”

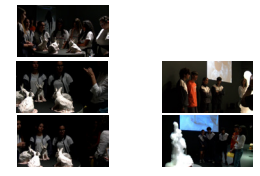
“el alga”

“el alga”

El cómo mencionamos las obras de las mujeres otorga a las mismas distintos niveles de significación para quienes reciben la información emitida, si la educadora no la pone en valor, profiriéndole autoridad, el alumnado automáticamente situará en su escala de valores la obra, según desde el museo sea emitida.



3. ¿Qué artista mujer u hombre se nombra el mayor número de veces durante la visita guiada?



No se menciona

Artistas mujeres

Artistas varones

Jesús Soto

Adelaida Arteaga Fierro

Paula García - Masedo

David Bestué

Mónica Planes

Eva Lootz

Aurelia Muñoz

José Herrera

Juan Bordes

Carlos Rivero

David Medalla

16 / 39,025%

1 / 2,439%

3 / 7,317%

5 / 12,195%

2 / 4,878%

2 / 4,878%

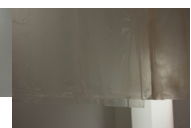
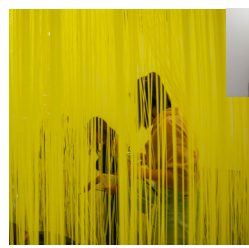
0 / 0%

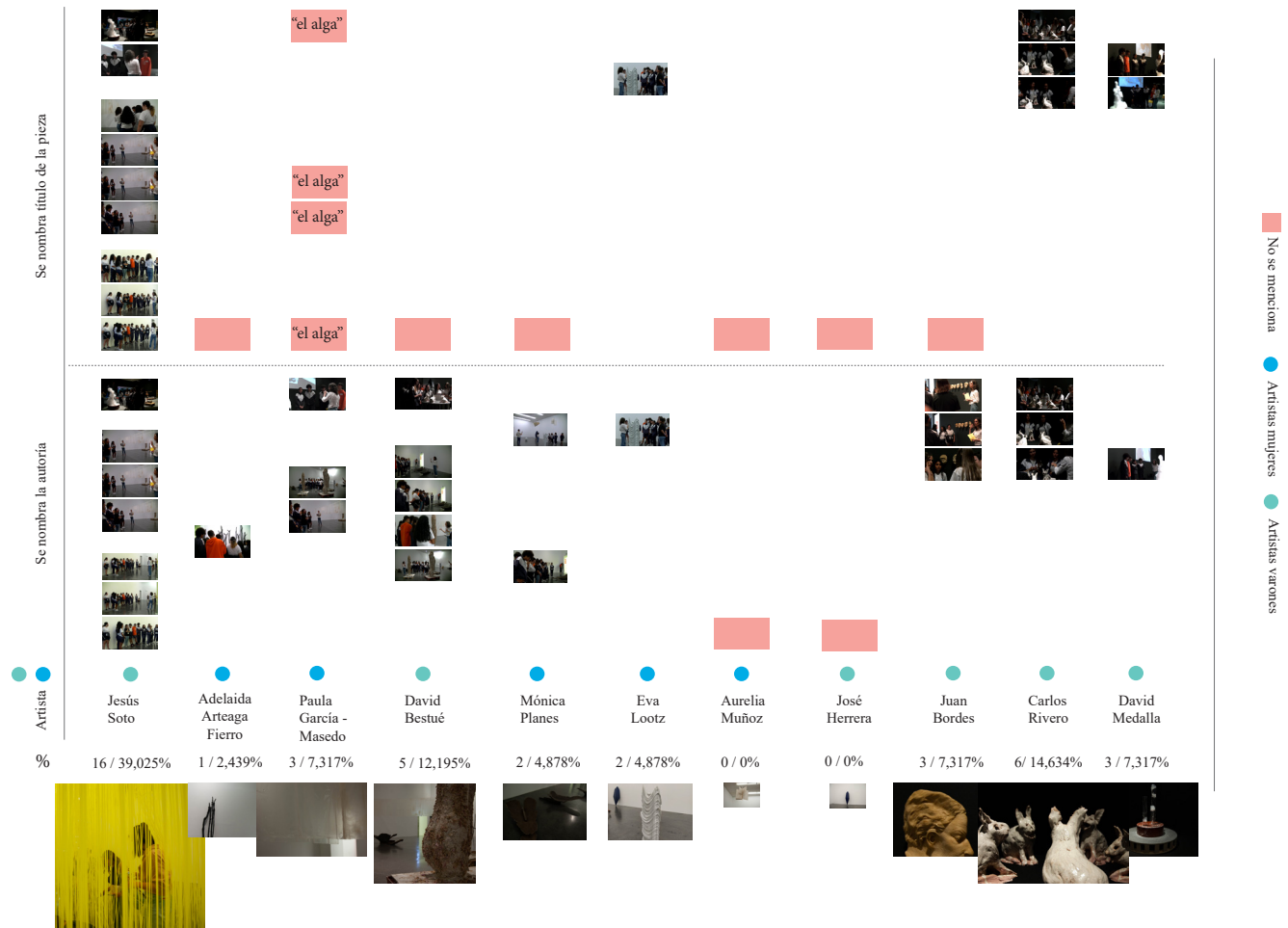
0 / 0%

3 / 7,317%

6 / 14,634%

3 / 7,317%

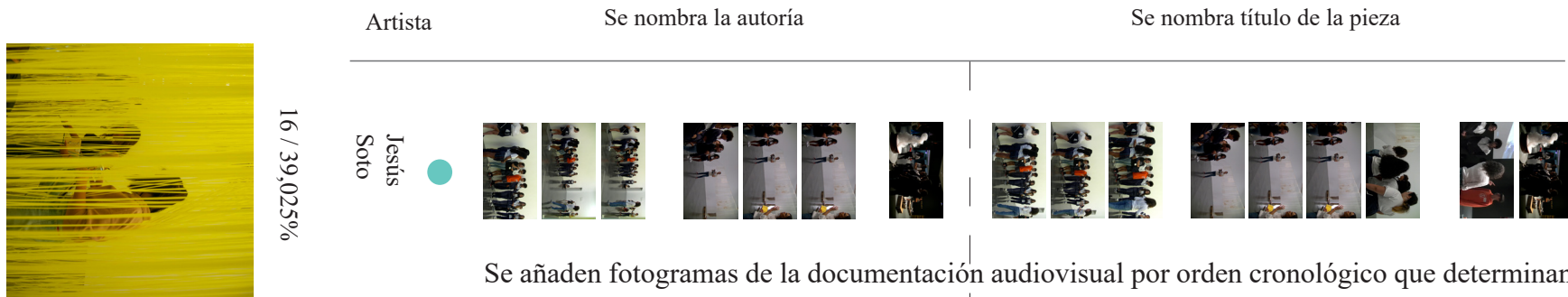




Jesús Soto es el artista más mencionado durante la visita guiada con un 39,025%, que equivale a 7 veces mención a su autoría, 9 veces mención a la pieza. Su pieza estará presente en el discurso durante toda la visita.

La pieza de Paula García - Masedo es mencionada aludiendo al material de que está hecha: “el alga”. Al no ser mencionada correctamente se descuenta del porcentaje su mención. En un discurso que interpela a los adolescentes presentes a la importancia de los títulos para obtener de ellos claves sobre lo que los y las artistas nos están queriendo contar con su obra, ¿estamos haciendo que el alumnado reconozca a la artista como autoridad?

“Niños y niñas no aprenden lo que les decimos, nos aprenden a nosotros, lo que somos y lo que hacemos.” (Acaso, 2019, p. 176)

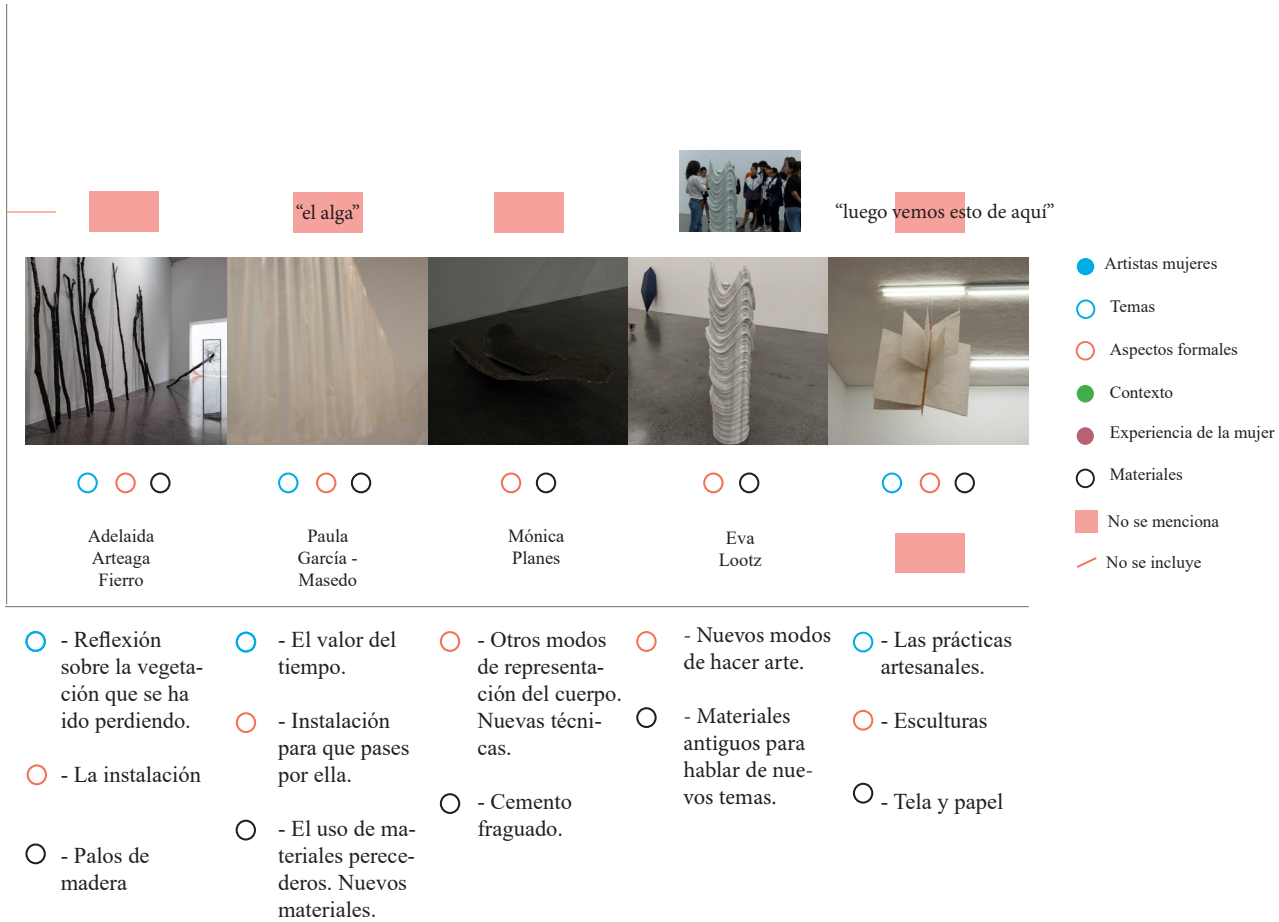


Se añaden fotogramas de la documentación audiovisual por orden cronológico que determinan los espacios y tiempos en que se alude a la autoría y a su obra. Así, cambio de tonalidad de la imagen implica cambio de sala donde se recupera la obra mencionándola.

4. ¿A qué artistas, incluidas y mencionadas en la muestra, además de hablar de aspectos formales y temáticos, se hace mención también al título de su obra y a otros aspectos como su vida, su contexto? ¿En cuáles notamos la ausencia de esta información?



Se nombra título de la pieza



No se hace mención durante la visita guiada a algún aspecto relacionado con la vida, el contexto o la experiencia de las artistas. Ninguno de los títulos de las artistas es mencionado excepto "Bajo Guadalquivir" de Eva Lootz.

Aún haciendo hincapié la educadora durante la visita guiada en lo que implican, a nivel de discurso y narrativa, **los materiales elegidos y sus modos de aplicación en las obras seleccionadas**, ejes sobre los que apuntala su discurso, y nombrando los temas como parte importante a la hora de leer las obras, no se da importancia a la experiencia de las mujeres dentro de estas temáticas. El cómo nos acercamos a las artistas es importante, no solo basta con incluir obras de mujeres en el discurso expositivo, no hemos tenido referentes femeninos en la Historia del Arte porque han sido borradas, el alumnado que acude a la visita guiada tampoco los tiene, por tanto es crucial, hablar de qué temas se trabajan, desde qué otra mirada lo hacen, teniendo en cuenta los contextos, las historias que hay detrás de las artistas. Transmitir sus narrativas desde una mirada crítica, que muestre los sesgos que nos atraviesan poniéndolas en relación con las luchas sociales para dar herramientas a las niñas y a los niños que visitan la muestra que les sirvan para la vida. Poner en valor la experiencia de las mujeres les rescata de la infrarrepresentación, les otorga autoridad y reconocimiento. No se profundiza en los temas casi a nivel conceptual, quedándonos en el plano de lo formal, de lo superficial, ahí donde queda el currículum reglado.

El discurso museal

Conclusiones

El discurso desde el área educativa del museo

El discurso museal

El discurso desde el área educativa del museo

Artistas incluidos/as en el discurso

● 46,15 % ● 53,85 %

Grupo visitante: 9 personas



Habla hacia la mayoría del grupo.

Artistas incluidos/as en el discurso

● 54,5 % ● 45,5 %

Estudiantes asistentes: 12



Hace uso de lenguaje masculino como genérico.

✗ No se incluye

● Contexto

● Experiencia de la mujer

● Artistas mujeres

● Artistas varones

● Género femenino

● Género masculino

Tiempo dedicado



30' 37"



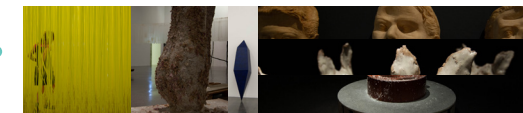
36' 12"

Se dedica más tiempo a hablar sobre artistas varones.

Tiempo dedicado

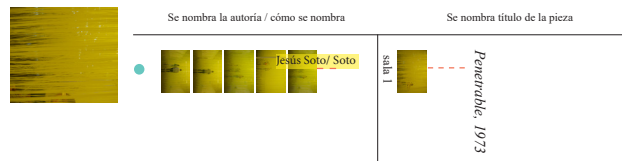


23' 46"



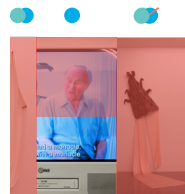
41' 12"

Se dedica más tiempo a hablar sobre artistas varones.



Contexto y experiencia de la artista como mujer

Referentes



Porque se omiten mujeres o por el modo en que son mencionadas con respecto al hombre, existen sesgos en el discurso, sin embargo:

Se tiene en cuenta la experiencia y contexto de las artistas femeninas



Contexto y experiencia de la artista como mujer

Referentes



Adelaida Antequa Fierro

Paula García-Masedo

Mónica Planes

Eva Lootz

No se tiene en cuenta la experiencia y contexto de las artistas femeninas

LUCES Y SOMBRAS
Picasso, más allá del genio: misoginia, infidelidad y maltrato

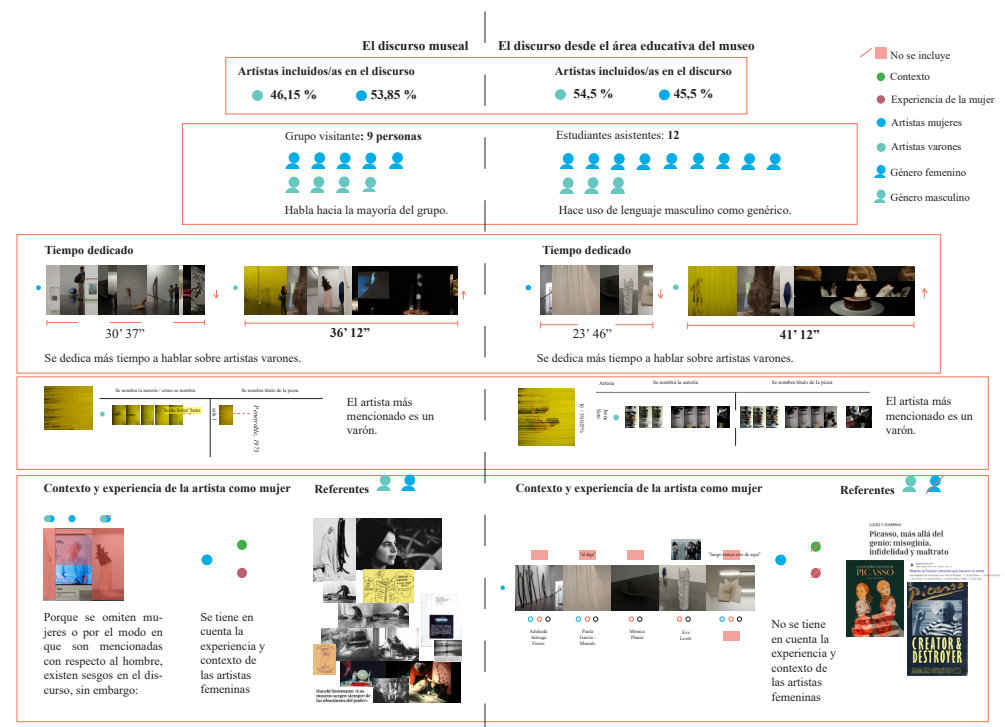


1. Aunque se incluye en ambos discursos un porcentaje bastante equilibrado entre obras de mujeres y varones, se dedica más tiempo a hablar de la obra de los varones. Además, el artista y obra más mencionada es también de un varón, teniendo el género masculino más peso en ambos relatos.

2. Porque se omiten mujeres o por el modo en que son mencionadas, tanto ellas como su obra, incidiendo esto en su legitimidad y autoridad con respecto al hombre, existen sesgos en los discursos, sin embargo: En el discurso del curador se utilizan referentes femeninas como modelos y se habla de la experiencia y contexto de las mujeres, empleando las obras de arte como puertas que se abren para hablar de las problemáticas sociales, permitiendo con ello al visitante ver las fracturas en los discursos hegemónicos que pueda conducirlo/a a construir una mirada crítica hacia la versión reconocida, la oficial de la historia. La educadora, sin embargo, nombra solo referentes varones para apoyar su discurso y no tiene en cuenta la experiencia y contexto de las artistas femininas.

3. Siendo que, en ambas visitas la mayoría de visitantes son mujeres, la educadora utiliza el lenguaje masculino como genérico y dirige su atención más tiempo a las chicos, mientras que el curador elige una discriminación positiva refiriéndose a la mayoría del grupo.

Todo ello va a incidir en el desarrollo de la creatividad de las mujeres y niñas visitantes, entendiéndose que, en la visita guiada del curador, la creatividad se potencia en mujeres y varones, mientras que, en la visita del área educativa, se fomenta la capacidad creativa de los varones y se limita la de las mujeres. Así, el discurso del curador es más adecuado para emitir a la población, ya sea adulta o adolescente, en cuanto a que promueve la igualdad de oportunidades tanto para varones como para mujeres.



Tras la observación de ambas visitas desde una perspectiva feminista, se notan importantes huecos en las narrativas emitidas en los discursos, sobre todo por parte del área educativa del museo.

Sin embargo, llama la atención (y saltan las alarmas), cómo luego de las dos visitas guiadas, en un vídeo protagonizado por **Adelaida Arteaga Fierro**, que comparte el museo en sus redes sociales, en que narra su propio trabajo, la artista nos habla de un tema que no aparece en ninguno de los dos discursos indagados. En ambos relatos, la pieza *A pesar de todo* se aborda desde la agricultura, (quizás el curador sí da alguna pista sobre lo omitido en el discurso, comentando lo interesante de la idea de los horcones como instrumentos utilizados para corregir el crecimiento de un árbol, capaces de integrarse a otro cuerpo y modificar el crecimiento de otro cuerpo como transformación), sin embargo, Adelaida Arteaga Fierro, es muy explícita sobre lo que quiere narrar:

Mi trabajo presenta al espectador diferentes estratos de lectura. Por un lado, estos artefactos se convierten en contenedores de memoria que narran parte de la historia de Las Islas, de quienes han modelado su tierra, por otro, en una disolución de fronteras entre lo público y lo privado **evocan los tratamientos a los que mi cuerpo fue sometido durante la adolescencia**, siendo enderezados mediante artilugios ortopédicos, considerando mi propio cuerpo como una construcción cultural, no solo determinada por la naturaleza y la genética sino modelado a su vez por instancias que configuran el orden social. (TEA, [@teatenerife], 2023)

Es que, ¿acaso en el tiempo en que vivimos, de constante necesidad de adaptarnos a los cánones que exige la sociedad para encajar en ellos, no es esencial

Torres (2023). FotoEnsayo compuesto por cuatro citas visuales literales (tres capturas de material audiovisual y una ilustración). David Bestué “tratando” el cuerpo de su amante (TEA, 1 may 2023) sobre Adelaida Arteaga Fierro (TEA, 2 jun, 2023), explicando la parte más importante de su discurso, la omitida. Encima, *La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales* (Andry, 1749).

contar esto a los/as adolescentes y adultos que asisten a las visitas guiadas? El propio tratamiento de los horcones que recupera, sirve como excusa para hablar de la experiencia de las mujeres como experiencia común, en que sentirnos reflejadas, pudiéndonos aportar algo que nos sirva para la vida:

Mediante una cuidadosa carbonización de su superficie, estos se vuelven impermeables, resistentes al fuego, a los insectos xilófagos y a la pudrición sin que esto afecte a su estructura interna y tiñendo la madera de intensos tonos antracita. (TEA, [@teatenerife], 2023)



Omitimos la idea de cómo las estructuras de poder enderezan y construyen nuestros cuerpos, los horcones, hechos por la mano del hombre, que sostienen y dirigen acotando el despliegue de la naturaleza, las presiones que moldean como metáfora del peso de la sociedad y las estructuras patriarcales sobre la identidad y el cuerpo femenino, sin embargo, sí reparamos en el artista David Bestué que moldea con sus manos el cuerpo de su amante como un claro ejemplo de dominación que tampoco es nombrada, de hecho, llama la atención porque el comisario nos comenta que es esta la primera vez que el artista trabaja los materiales con sus manos, ya que suele diseñar sus obras para luego encargarse de su materialización a otras personas.

Cuando hablamos desde el área educativa sobre la obra de **Mónica Planes**, no se pone en relación con la pieza de **Ana Mendieta** por similitud en cuanto a la necesidad de dejar huella, por la experiencia común que tienen las mujeres, como intentos de parar lo que les es irremediable de forma “natural”, el borrado de su huella dentro de un mundo que fuerza su borrado.



a vendetta!, where the fuck is Ana Mendieta?” (“Eh. Tate, queremos venganza!, ¿dónde diablos está Ana Mendieta?”). La rabia la activó el museo al exponer en las nuevas salas las obras de Carl Andre y confinar al almacén las cinco piezas que posee de Mendieta. Una decisión que rechina en un espacio que se ha comprometido a dar mayor visibilidad a las artistas. “Si la Tate quiere centrarse más en las mujeres, entonces debería protegernos en vida en vez de almacenarnos cuando estamos muertas”, critica un portavoz del colectivo



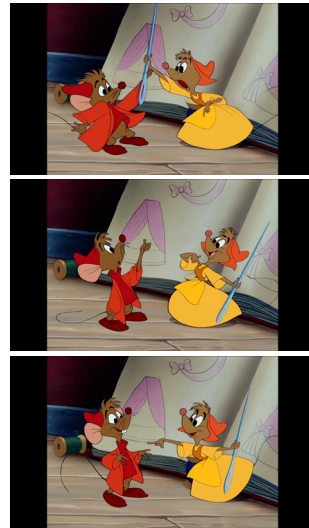
Cultura

LIBROS ARTE CINE MUSICA TEATRO DANZA HISTORIA ARQUITECTURA COMIC VIDEOJUEGOS TOROS BABELIA ULTIMAS NOTICIAS

Al arte de Carl Andre le persigue el fantasma de su mujer muerta

Una exposición del artista minimalista en Londres desata protestas porque fue acusado, y absuelto, de matar a la creadora Ana Mendieta





- Yo coso con la aguja.
- Eso es cosa de mujeres, adornos trae si quieres.

Sobre **Aurelia Muñoz**, artista cuyo nombre no es mencionado durante la visita guiada educativa, además ampliamente desconocida, se cuenta al alumnado que el arte contemporáneo trata de recuperar las prácticas que no formaban parte de lo considerado artístico: “los artistas miran a los artesanos para copiar sus técnicas y devolverles la importancia que merecen”, pero, por el camino, queda oculto el entramado de minimización hacia el arte de las mujeres considerado “menor” por el canon masculino del arte occidental que lo deslegitima dejándolas sin posibilidad de pertenecer al mundo del arte. No son los artistas los que sacan del ámbito de lo privado esta disciplina, lo hace Aurelia Muñoz.



Ella «guerreó» con uñas y dientes para desvincular lo textil de una mirada artesanal y dotarlo de entidad escultórica, para, desligado de funcionalidad, ocupar el espacio, transformarlo

estantería y atravesadas por finos hilos de lino... **Después, poco a poco, el olvido**. Volver hoy a la galería es hacer un acto de justicia con Aurèlia Muñoz. Y con muchas otras.

Sobre **Eva Lootz**, desde el área educativa se nos habla sobre los materiales y el modo en que lleva a cabo su obra no teniendo en cuenta el discurso que hay detrás que sí comenta el curador, que aborda la escultura negativa que habla de género, la huella y el impacto de la dominación del territorio, el patriarcado y el capitalismo como formas de explotación.

Es responsabilidad de la historia del arte y los museos, comprometerse a educar y concienciar sobre todo esto de lo que ha formado parte activa y de lo que aún sigue participando.

ARTE

Al rescate de Aurèlia Muñoz

Torres (2023). FotoEnsayo compuesto por una serie secuencial (arriba a la derecha) compuesta a su vez por tres citas visuales literales (tres fotogramas capturados), (Disney, 1950); cinco citas visuales literales (ABC, 2020; Electa Arenal, 1977), y una fotografía original digital de la autora (Torres, 2023).



En la página anterior, Torres (2023). FotoEnsayo compuesto por una fotografía original digital de la autora (Torres, 2023) y once citas visuales literales: Capturas de David Bestué (TEA, 1 may 2023); Capturas de Mónica Planes (TEA, 1 may 2023); retrato de Ana Mendieta (Autor desconocido, s.f.); sus huellas (Mendieta, 1976; Mendieta, 1973; Mendieta, 1977) y capturas de texto (García, 2016; El País, 2020).

La educación busca desarrollar el poder y la sensibilidad de la mente. Por un lado, el proceso educativo transmite al individuo parte de la acumulación del conocimiento, estilos y valores que constituyen la cultura de un pueblo. Al hacerlo, da forma a los impulsos, a la conciencia y al modo de vida de los individuos. Pero la educación debe también desarrollar los procesos de inteligencia de tal modo que el individuo sea capaz de ir más allá de los modos y formas culturales de su entorno social, y sea capaz de innovar aunque sea de modo modesto, de tal modo que puede crear una cultura propia en su interior. Por ello, más allá de la historia, el arte, la ciencia, la literatura o la geografía de una cultura –que la educación debe estar dispuesta a abrir, analizar, deconstruir y renovar junto con los propios alumnos– cada ser humano debe ser su propio artista, su propio científico, su propio historiador, su propio navegante. Nadie es el maestro de su propia cultura, se siente un simple fragmento, pero para que cada persona la sienta de modo global, debe crear su propia versión del mundo, usando la parte de su herencia cultural que ha hecho suya a través de la educación, de su propia inteligencia. La creación artística, a través de su historia –la hegemónica y la por descubrir, la realizada por mujeres y hombres de todas clases y orígenes– nos ayuda a saber cómo mujeres y hombres –de todas clases y orígenes– han hecho uso de la inteligencia a través de la experiencia estética, de sus manos, sus cuerpos, su voz, para crear nuevas formas y estructuras que dieran respuesta a interrogantes de todo tipo. De este modo, y aunque sea de modo modesto, como señala Bruner, podrán disponer y vislumbrar nuevos modos de ser y estar en el mundo, en su mundo: inventarlo de nuevo, como señalaba Paulo Freire, más allá de una educación bancaria, estabulada, repetitiva y banal. (López, 2015, pp. 248-249)

“Entonces, más que preguntarnos ¿qué enseñar?, deberíamos preguntarnos ¿qué no es trivial? o ¿qué merece la pena saber?” (López, 2015, p. 252)



Referencias

Acaso, M. / Antúñez, N. / Bueno, D. / Camnitzer, L. / Ferreras, R. / García, S. / Gervás, P. / Hernando, A. / Marín, R. / Mora, F. / Moreno, A. / Rodríguez, A. / Romera, M. / Romo, M. / Rubiales, R. / Sánchez, F. / Tudela, P. (2019). *El arte de educar creativamente: Reflexiones para una educación artística contemporánea*. TEA Tenerife Espacio de las Artes. <https://teatenerife.es/download/educations/Ujh8b83GFL33tNfXYoO.pdf/EI%20arte%20de%20educar%20creativamente>

Acaso, M. y Nuere, S. (2005). *El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen*. Universidad Complutense de Madrid/Ces Felipe II de Aranjuez. https://www.researchgate.net/publication/27578653_El_curriculum_oculto_visu-al_aprender_a_obedecer_a_traves_de_la_imagen

ANTIMUSEO (2023). *Apuntes de museología III: el canon. Ensayos sobre el museo de arte contemporáneo y sus contradicciones*. <https://antimuseo.org/category/apuntes-de-museologia/>

Ávila Francés, M. (2005). *Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 159-174. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>

Beauvoir, S. (2015). *El segundo sexo* (6a. ed.). Cátedra.

Bentham, J. (1979). *El ojo del poder, Entrevista con Michel Foucault, en Bentham, Jeremías: El Panóptico*. La Piqueta. Traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. <https://iedimagen.files.wordpress.com/2012/02/bentham-jeremy-el-panoptico-1791.pdf>

Bingham, J. (mayo de 2018). *Do you realise there is a rainbow even if it's night!? (light green)*. Tate. <https://www.tate.org.uk/art/artworks/halilaj-do-you-realise-there-is-a-rainbow-even-if-its-night-light-green-t15458>

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Akal.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. Fontamara. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.

Foucault, M. (2022). *Vigilar y Castigar*. Clave intelectual.

García Sandoval, J., Gregorio Navarro, C. (2013a) *Mirar con una nueva mirada y retomando las historias del tiempo. Mujer y Museo en España ICOM CE Digital. Museos, género y sexualidad* (8), 24. <http://www.icom-ce.org/revista-icom-ce-digital/>

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Paidós.

Guilford, J. P. (1950). *Creativity. American Psychologist*, 5(9).

Guzmán Cáceres, M., & Pérez Mayo, A. R. (2005). *Las Epistemologías Feministas y la Teoría de Género. Cuestionando su carga ideológica y política versus resolución de problemas concretos de la investigación científica*. Cinta de Moebio, (22), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102207>

Hafford, C. [Museo Histórico UNL] (21 de mayo de 2021). *El museo en los bordes. Estrategias para pensar la experiencia museal en nuevos entornos.* [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gIfcoAa78SI>

Haraway, D. J. (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza.* Cátedra.

Hernández F. y Barragán, J. M. (1991). *La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística Arte Individuo y Sociedad*, 4 95 102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=157965&orden=1&info=link>

Hernández Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación.* *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>

López Fernández-Cao, M. (2013). *La función de los museos, preservar el patrimonio ¿masculino?* en ICOM CE Digital. *Museos, género y sexualidad*, 8, 16. <https://www.icom-ce.org/wp-content/uploads/2023/04/ICOM-CE-DIGITAL-08.pdf>

López Fdz. Cao, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis.* Fundamentos.

López Fdz. Cao, M. [Apropa Cultura] (13 de noviembre de 2019). *Las mujeres cambian los museos* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WFUJItUzIw>

López Fdz. Cao, M. (2021). *Sonia Terk-Delaunay, o cómo morir dos veces. El reconocimiento como categoría de análisis para la reconstrucción histórica de la vida de las mujeres.* *ARENAL*, 28:1; enero-junio 2021, 179-202 <http://dx.doi.org/10.30827/arenal.v28i1.7794>

López-Ganet, T., & Mesías-Lema, J. M. (2021). *La autobiografía como metodología visual introspectiva en la investigación en educación artística.* *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 139-158. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.8553>

Madruga, M. y Perales, V. (2020) *Androcentrismo en Alicia Puleo (ed.) Ser Feministas. Pensamiento y acción.* Cátedra.

Marín -Viadel, R. & Roldán, J., (s.f.). *4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales.* http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/marin-viadel_ricardo_rolدان_joaquin.pdf

Maslow, A. H. (1982). *La Personalidad Creadora.* Kairós.

MAV, *Mujeres en las Artes Visuales* (2023). <https://www.m-arteyculturavisual.com/2013/04/04/pasatiempo/>

Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores.* Graó.

Mesías-Lema, J. M., & Ramon, R. (2021). *La fotografía en la investigación educativa basada en las artes.* *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 7-22. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>

Pimmer, S. (2017). *El pensamiento y su lugar: consideraciones epistemológicas en torno al punto de vista feminista y el pensamiento fronterizo*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.27, 275-299.

<https://doi.org/10.25058/20112742.452>

Puleo, A. (2020). *Ser feministas. Pensamiento y acción*. Cátedra.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.

Romo, M. (2018). *¿Tiene género la creatividad? Obstáculos a la excelencia en mujeres*. Estudios de Psicología (Campinas), 35(3), 247-258. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000300003>

Stav Atir & Melissa J. Ferguson. (2018). *How gender determines the way we speak about professionals*. PNAS. 115 (28) 7278-7283 <https://doi.org/10.1073/pnas.1805284115>

Tatarkiewicz, W. (2001): *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Tecnos: Madrid.

TEA (2023a) *El arte de aprender*. Tenerife Espacio de las Artes. <https://teatenerife.es/educacion/el-arte-de-aprender/15>

TEA (s.f.a) *Líneas estratégicas*

<https://teatenerife.es> › descargar › transparencias

TEA (2023b) *Lo que pesa una cabeza*. Tenerife Espacio de las Artes. <https://teatenerife.es/exposicion/lo-que-pesa-una-cabeza/231>

TEA (s.f.b) *Misión*

<https://teatenerife.es/descargar/transparency/mision.pdf>

TEA [@teatenerife]. (2 jun, 2023). CONOCE LA PIEZA ‘ A pesar de todo’ de Adelaida Arteaga Fierro (@adelaidaarteagafierro) ahora en ‘Lo que pesa una cabeza. Escultura tras el 73’ curada por Néstor Delgado (@nestor_delgado_morales) y Gilberto González (@ggilbertog) [Video]. Instagram. https://www.instagram.com/p/Cs_V3P6IFWI/?hl=es

Torrance, E. P. (1965). *Educación y capacidad creativa*. Marova.

Torregrosa, M. (2019). *Museos y género: una asignatura pendiente*. Educación artística: revista de investigación , 10 , 184-197. doi:<http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14430>

UNESCO. (2015). *Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49357&URL_DO=DO_TOPI-C&URL_SECTION=201.html

Valero Matas, J. A. (2019). *La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades*. Tecnología, Ciencia y Educación, 13, pp. 150-171. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.289>

Vidiella, J. [EducaThyssen] (18 oct 2019). *Presencias públicas / Judit Vidiella, docente, investigadora y artista*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3rJAeUP2XIM>

Portada

Torres, C. (2023). Fotografía original digital.

Buonarroti, Miguel Ángel (1508). Fragmento de *La Capilla Sixtina*. El País, 2020. <https://elpais.com/icon-design/arte/2020-12-22/capilla-sixtina-libro-fotografias-alta-resolucion-18000-euros.html>

p. 6

Torres, C. (2023). Fragmento de fotografía.

p. 8

Buonarroti, Miguel Ángel. (1508). Fragmento de *La Capilla Sixtina*. El País, 2020. <https://elpais.com/icon-design/arte/2020-12-22/capilla-sixtina-libro-fotografias-alta-resolucion-18000-euros.html>

Salcedo, Doris (2007). *Shibboleth*. Tate Modern Turbine Hall, London. https://elpais.com/diario/2010/06/02/cultura/1275429605_740215.html

p. 11

El Roto. (2020) *El ojo de Dios (Museo Británico)*. Dibujo a tinta, acuarela y rotulador 29,6 x 40,2 cm

p. 12

Martinet, François-Nicolas (1760). Lámina 9. *Colegio de Navarra. Dibujado y grabado por Martinet, François-Nicolas hacia 1760. (Colecciones históricas del INRD)*. Foucault, M. (2022). *Vigilar y Castigar*. Clave intelectual.

Bentham, J. (s.f.) Lámina 17. *Plano del Pánoptico* (The Works of Jeremy Bentham, ed. Bowring. Foucault, M. (2022). *Vigilar y Castigar*. Clave intelectual.

Harou-Romain, N. (1840). Lámina 21. *Proyecto de prisión. Un recluso, en su celda, orando ante la torre central de vigilancia*. Foucault, M. (2022). *Vigilar y Castigar*. Clave intelectual.

Hubert, Robert (1796). Musée du Louvre (París, France). Óleo sobre lienzo. <https://www.louvre.fr/en-ce-moment/expositions/hubert-robert-1733-1808-un-peintre-visionnaire>

Louvre (s.f.). <https://www.louvre.fr/es/visita>

p. 13

Andry, N. (1749). Lámina 1. *La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales*, 1749. Foucault, M. (2022). *Vigilar y Castigar*. Clave intelectual.

p. 17

Bourgeois, Louise (1989). *No Exit*.

Bourgeois, Louise (1994). *Femme Maison*.

Bourgeois, Louise (1966). *The Blind Leading the Blind*.

Bourgeois, Louise (1945 - 1947). *Femme Maison*.

Buonarroti, Miguel Ángel. (1508). Fragmentos de *La Capilla Sixtina*. Miguel Ángel. El País, 2020. <https://elpais.com/icon-design/arte/2020-12-22/capilla-sixtina-libro-fotografias-alta-resolucion-18000-euros.html>

p. 19

Salcedo, Doris. (2007). *Shibboleth*. Tate Modern Turbine Hall, London. <https://uaac-auc.com/2021/a4.html>

p. 20

Fischli, P. & Weiss, D. (1987). *DER LAUF DER DINGE* Fotograma capturado. [Icarus Films]. (9 dic 2009). *The Way Things Go*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GXRRC3pfLnE>

f__e__a. [@f__e__a] (1 de julio de 2023). #LouiseBourgeois <3 [Imagen] Instagram. <https://www.instagram.com/p/CuEduYQ-qYf8/>

p. 21

Tarkovsky, Andrei. (1986). Captura. *The Sacrifice* 142 min, 35 mm

Mendieta, Ana (1977). *Hojas Rojas Silueta* (Quemada alrededor), Miami Beach 2017. Galerie Lelong & Co. Photography 20.3 x 25.4 (cm) <https://www.artbasel.com/catalog/artwork/27517/Ana-Mendieta-Hojas-Rojas-Silueta-Quemada-alrededor>

p. 23

Tarkovsky, Andrei (1975). *The Mirror*. Fotogramas capturados de *A poem on childhood memories* [vídeo] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=tuuStfL42_A

p. 24

Sáenz de Tejada, C. (1940). *Cara al sol 2. Que tú bordaste rojo ayer*. Ilustración para la canción cara al sol. Fundación Nacional Francisco Franco. <https://fnff.es/historia/el-cara-al-sol-su-nacimiento-y-versiones/>

Millet, Francis Davis (s.f.). *The Widow* “La viuda”.

Andry, N. (1749). Lámina 1. *La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales*, 1749. Foucault, M. (2022). *Vigilar y Castigar*. Clave intelectual.

Tarkovsky, Andrei (1975). *The Mirror*: Fragmento de fotograma.

p. 31

Tarkovsky, Andrei. (1986). Fotograma. *The Sacrifice*. 142 min, 35 mm

p. 32

Torres, C. (2023). Fotografías originales digitales.

p. 36

Machado, A. (2023). Fragmentos de fotografías originales.

Torres, C. (2023). Fotogramas - fragmentos capturados de material de registro audiovisual.

Torres, C. (2023). Plano de sala intervenido.

Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Cubierta: equipo de Ediciones Aljibe.

p. 37

Torres, C. (2023). Fotografía original digital.

p. 39

Torres, C. (2023). Fotogramas originales capturados de material de registro audiovisual.

TEA (2023). Captura de programación ESO y Bachillerato. <https://teatenerife.es/descargar/educations/YwZuiuDeiAQzc4q654nB.pdf>/Programaci%C3%B3n%20ESO%20y%20Bachillerato%20%28Hasta%20el%20%20de%20junio%29

p. 40

Torres, C. (2023). Fotografías originales digitales.

p. 41

TEA [TEA Tenerife Espacio de las Artes] (1 may 2023) Fotogramas capturados de *Lo que pesa una cabeza. Escultura tras el 73* [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eGpm9o9zB1Y>

Kubrick, S. (1980) *El resplandor*. Fotograma recuperado de De Blois, A. (s.f.). *Tipos de planos de cine con ejemplos incluidos*. Blog del fotógrafo. <https://www.blogdelfotografo.com/tipos-de-planos-cine/>

El País. (2018). *Los discursos de Hitler no ayudaron a los nazis a ganar*. https://elpais.com/elpais/2018/08/09/ciencia/1533806960_942843.html

Torres, C. (2023). Capturas de conversaciones de *whatsapp* y de visualizaciones y alcance de vídeo en *youtube*.

p. 42

TEA [TEA Tenerife Espacio de las Artes] (14 may 2023) Fotogramas capturados de *El arte de aprender - Lo que pesa una cabeza. Escultura tras el 73* [Vídeo] Youtube. <https://youtu.be/IYb6jpuvUOc>

Kella, M. (1997). *Short haired woman*, Imagen que rescato de la web de TEA y que añadido aquí para borrar. Esta imagen no está en la red, la encuentro solo dentro de *El Arte de Aprender*.

TEA [Captura de la web del TEA.] *El arte de aprender*. <https://teatenerife.es/educacion/el-arte-de-aprender/15>

p. 43

Torres, C. (2023). Fragmento de fotografía original digital.

Cubillo, López. R. (2023). Fotografía original digital. “Aquí Ferrer, a la izquierda, minúscula e inquebrantable (nada se dijo de ella y su obra en la visita guiada), frente a Soto.” Rosa Cubillo López.

p. 45

TEA. (2023). Folleto de *Lo que pesa una cabeza. Escultura tras el 73*. <https://teatenerife.es/descargar/exhibitions/rwtGHJ7OzurW61aZCGTs.pdf>/Folleto%20%27Lo%20que%20pesa%20una%20cabeza.%20Escultura%20tras%20el%2073%27

p. 46

Pintos, E. (1973). *Jesús Rafael Soto. Primera Exposición Internacional de Escultura en la Calle. Santa Cruz de Tenerife*. Fondo Efraín Pintos. Colección Centro de Documentación. TEA Tenerife Espacio de las Artes. Cabildo Insular de Tenerife. <https://teatenerife.es/exposicion/lo-que-pesa-una-cabeza/231>

Torres, C. (2023). Fotomontaje de fotografías originales digitales.

p. 47

Torres, C. (2023). Fragmento de Fotografía original digital.

p. 48.

Torres, C. (2023). Fragmentos de fotogramas capturados de material audiovisual de registro.

Torres, C. (2023). Fotografías originales digitales. Claudia Torres Martín, 2023.

Tarkovsky, Andrei (1975). *The Mirror*. Fotogramas capturados de *A poem on childhood memories* [vídeo] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=tuuStfL42_A

TEA (2023). Fotografía de folleto TEA. Exposición *Este Puede Ser el Lugar. Performar el museo*.

p. 49

Torres, C. (2023). Fotografía (y fragmentos) originales digitales.

Machado, A (2023). Fotografía original digital (abajo a la izquierda).

p. 50

TEA [@teatenerife]. (20 jun, 2023). *PERFORMANCE (20h) + ENCUENTRO CON ARTISTA (13.30h) > sábado 24 de junio*. Instagram. [Captura]. <https://www.instagram.com/p/CtudeM-jl2mk/>

TEA [@teatenerife]. (6 jun, 2023). *PERFORMANCE > Sábado 10 jun > 20h; ‘ Yo soy el monstruo que os habla’ una performance del filósofo, comisario de arte y director de cine Paul B. Preciado*. Instagram [Captura]. https://www.instagram.com/p/CtJHhRzI_yL/

TEA [@teatenerife]. (23 jun, 2023). *Recordamos “Performando el pan. Esculpiendo el comer”, la primera sesión del programa de este año 2023*. Instagram [Captura]. <https://www.instagram.com/p/CtzMf8PoB-vz/>

p. 51

TEA (2023). Fotografía de folleto TEA. Exposición *Lo que Pesa una Cabeza. Escultura desde el 73*.

pp. 52 - 53

Torres, C. (2023). Fotografías (y fragmentos) originales digitales.

p. 54

Torres, C. (2023). Fotografía original digital.

pp. 55 - 59

Torres, C. (2023). Fotografías (y fragmentos) originales digitales.

p. 60

Torres, C. (2023). Fotografía (y fragmento) original digital.

Pulido, N. (2020). *Petrit Halilaj convierte el Palacio de Cristal del Retiro en un multicolor nido de pájaros*. [Captura de la web]. ABC Cultura. https://www.abc.es/cultura/arte/abci-petrit-halilaj-convierte-palacio-cristal-retiro-multicolor-nido-pajaros-202007171123_noticia.html

Real Jardín Botánico de Madrid (2018). *Miquel Barceló y su madre Francisca Artigues tejen en Vivarium una historia de amor en la que la pintura se convierte en bordado*. [Captura de la web]. Real Jardín Botánico de Madrid. <https://rjb.csic.es/miquel-barcelo-y-su-madre-francisca-artigues-tejen-en-vivarium-una-historia-de-amor-en-la-que-la-pintura-se-convierte-en-bordado/>

p. 61

Torres, C. (2023). Fotografía original digital.

Maldoror, S. (1980). Fotogramas capturados de *Miró, pintor* (Miró, pintor). [Museo Reina Sofía] (2020) Extracto. 5'20". Vimeo. <https://vimeo.com/407749816>

Anónimo (1984). Sarah Maldoror, en una imagen de su archivo personal. El País. Cultura, 2020. <https://elpais.com/cultura/2020-04-15/sarah-maldoror-la-pionera-del-cine-africano.html>

p. 62

Fischli, P. & Weiss, D. (1987). Fotogramas capturados. [Icarus Films]. (9 dic 2009). *The Way Things Go*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GXRRC3pfLnE>

p. 63

Fischli, P. & Weiss, D. (1983). Fotogramas capturados. [Icarus Films]. (29 ago 2008). *Fischli and Weiss' THE RIGHT WAY*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dQcPx6oUPmQwatch?v=dQcPx6oUPmQ>

p. 64

Fuentes, C. (2023). Fotografía original digital.

Torres, C. (2023). Fotografía original digital.

Landshoff, H. (1968). *Eva Hesse in 1968*. <https://zeitgeistfilms.com/film/evahesse#-gallery-4>

Brown, B. (1963). *Eva Hesse*. <https://zeitgeistfilms.com/film/evahesse#-gallery-2>

Lippard, Lucy R. (1980-06) *Invitation Card for Speaking Volumes: Women Artists' Books*. Series III, Subseries A, Box: 11, Folder: 439 Fales Library and Special Collections, NYU, New York, NY

Burkhard, B. (1972). Artishock. Revista de Arte Contemporáneo. *Harald Szeemann (sentado) en la última noche de la documenta 5: cuestionando la realidad-imagen de los mundos hoy en el Museo Fridericianum*, 1972. The Getty Research Institute, 2011. <https://artishockrevista.com/2018/02/24/harald-szeemann-archivo-getty/>

Beuys, J. (1974). *I Like America and America Likes Me*.

Lippard, Lucy R. (1997). *Seis años: La desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972*.

Lippard, Lucy R. (1976). *Eva Hesse*.

Lippard, Lucy R. (1976). *From the Center. Feminist essays on women's art*.

Vilardebo, C. (1927). Fotogramas capturados de *Le Cirque de Calder*, 43' [Lais Azebedo Rodrigues] (2015). CALDER "Le Cirque de Calder" [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GS2q-8dFyiw>

ABC (2002). *Los museos surgen siempre de las obsesiones del poder*. [Captura de artículo]. https://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-harald-szeemann-museos-surgen-siempre-obsesiones-poder-200203050300-82870_noticia.html

p. 65

Machado, A. (2023). Fotografía original digital.

p. 66

Torres, C. (2023). Fotografía (y fragmentos) originales digitales.

Torres, C. (2023). Folletos intervenidos.

p. 67

Torres, C. (2023). Fotografías originales digitales.

p. 68

Torres, C. (2023). Fotografías (y fragmentos) originales digitales.

p. 69

Torres, C. (2023). Fotografías (y fragmentos) originales digitales.

Torres, C. (2023). Fotogramas capturados de material audiovisual de registro de las visitas guiadas.

pp. 70 - 73

Torres, C. (2023). Fotogramas capturados de material audiovisual de registro de las visitas guiadas.

p. 74

Machado, A. (2023). Fotografía original digital.

p. 75

Capturas de buscador de Google (2023).

Combalía, V. (2022). Captura de *Picasso, Maltratador*. El País. Opinión. <https://elpais.com/opinion/2022-10-22/picasso-maltratador.html>

da Vinci, L. (1513). *Retrato*. Pascual M., J.F. (2019). *La verdadera cara de Leonardo da Vinci*. [Fotografía] National Geographic. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/verdadera-cara-leonardo-da-vinci_14195

Parcero, C. J. (2021). *Picasso, más allá del genio: misoginia, infidelidad y maltrato*. El confidencial. Captura de Vanitatis. https://www.vanitatis.elconfidencial.com/famosos/2021-03-25/picasso-pintor-mujeres-misoginia-maltrato-infidelidad_3006631/

Tenenbaum, E. (2023). *Las mujeres detrás de Picasso*. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/libros/libro/las-mujeres-detras-de-picasso-9788419466426>

Huffington, A. S. (1989). *Picasso: Creator and Destroyer*.

Buonarroti, Miguel Ángel. (1508). *Sibila Délfica*. Imagen fragmento. Google.

da Vinci, L. (1503). Imagen fragmento. *La Gioconda*. Louvre. <https://www.louvre.fr/es/explora/el-palacio-de-la-gioconda-a-las-bodas-de-cana>

p. 76

Torres, C. (2023). Fotografía original digital.

pp. 76 - 84

Torres, C. (2023). Fotografías y fragmentos originales digitales.

p. 85

Machado, A. (2023). Fotografía original digital.

Torres, C. (2023). Fotografía original digital.

pp. 86 - 87

Torres, C. (2023). Fotografías y fragmentos originales digitales.

p. 88

TEA [TEA Tenerife Espacio de las Artes] (1 may 2023) Fotograma capturado de David Bestué en *Lo que pesa una cabeza. Escultura tras el 73* [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eGP-m9o9zB1Y>

TEA [@teatenerife]. (2 jun, 2023). *CONOCE LA PIEZA 'A pesar de todo' de Adelaida Arteaga Fierro*. [Vídeo]. Instagram. https://www.instagram.com/p/Cs_V3P6I-FWI/?hl=es

Andry, N. (1749). Lámina 30. *La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales*, 1749.

Foucault, M. (2022). *Vigilar y Castigar*. Clave intelectual.

p. 89

Torres, C. (2023). Fotografía original digital.

TEA [TEA Tenerife Espacio de las Artes] (1 may 2023). Fotogramas capturados de David Bestué en *Lo que pesa una cabeza. Escultura tras el 73* [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eGP-m9o9zB1Y>

TEA [TEA Tenerife Espacio de las Artes] (1 may 2023). Fotogramas capturados de Mónica Planes en *Lo que pesa una cabeza. Escultura tras el 73* [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eGP-m9o9zB1Y>

Autor desconocido. Retrato de Ana Mendieta (s.f.) .
© The Estate of Ana Mendieta Collection, LLC. Courtesy Galerie Lelong & Co. Licensed by Artists Rights Society (ARS), New York.

Mendieta, Ana (1976). *Anima (Alma/Soul)*
Chromogenic print, sheet and image: 13 1/2 x 20 in. (34.3 x 50.8 cm.), Smithsonian American Art Museum
© 1976, Estate of Ana Mendieta
<https://americanart.si.edu/artwork/anima-almasoul-34661>

Mendieta, Ana (1973). *Flowers on Body*.
Museo: San Francisco Museum of Modern Art, San Francisco (Estados Unidos)
50,8 cm × 33,97 cm.
<https://historia-arte.com/obras/flores-en-el-cuerpo>

Mendieta, Ana (1977). *Hojas Rojas Silueta* (Quemada alrededor), Miami Beach 2017. Galerie Lelong & Co. Photography. 20.3 x 25.4 (cm)
<https://www.artbasel.com/catalog/artwork/27517/Ana-Mendieta-Hojas-Rojas-Silueta-Quemada-alrededor>

García V., M. A. (2016). *Al arte de Carl Andre le persigue el fantasma de su mujer muerta*. El País. Cultura. https://elpais.com/cultura/2016/06/24/actualidad/1466770647_273590.html

El País. Arte. (2020). *Ana Mendieta. Accidente, suicidio o asesinato: el enigma de la muerte de la artista Ana Mendieta*. <https://elpais.com/noticias/carl-andre/>

p. 90

Disney (1950). Fotogramas capturados de “La Cenicienta”

ABC. Cultura. (2020). Díaz- Guardiola Javier. Capturas de artículo: *Al rescate de Aurelia Muñoz*. https://www.abc.es/cultura/cultural/ab-ci-rescate-aurelia-munoz-202010270114_noticia.html

Electa Arenal (1977). *Muñoz of Barcelona*
Craft Horizons, December 1977, Volume 37, Number 6
<https://www.aureliamunoz.cat/wp-content/uploads/2021/01/2.08.pdf>

Torres, C. (2023). Fotografía original digital.

p. 92

Torres, C. (2023). Fotografía original digital.