



Mestizaje Travestí

Visibilizando la diversidad de género y sexual a través del arte

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Trabajo Fin de Máster

Curso académico 2022-23

Convocatoria: julio

Autore: Héctor León León

Tutora: Noemí Peña Sánchez



AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido de manera significativa a la realización de este trabajo de fin de máster.

En primer lugar, deseo agradecer a mi tutora, Noemí Peña Sánchez, por su orientación, apoyo y numerosas sugerencias a lo largo de todo el proceso. Su experiencia y dedicación han sido fundamentales para el desarrollo y éxito de este trabajo.

También quiero expresar mi gratitud a Rosa Cubillo, por sus conocimientos y propuestas compartidas durante las distintas asignaturas del master. Sus comentarios críticos y perspectivas adicionales han enriquecido mi posicionamiento como future docente.

Además, me gustaría agradecer a todas las personas disidentes que luchan por manifestarse e identificarse tal y como son, han sido siempre un referente para mí en la defensa de la diversidad y la igualdad. Quiero destacar especialmente a Rosario Miranda, una vecina del pueblo de Buenavista del Norte, es un ejemplo de una persona queer disidente en una zona rural de las medianías de Tenerife, su valentía y autenticidad son una inspiración para todos.

No puedo dejar de mencionar a mi familia elegida, a Libertrans, asociación a la cual pertenezco y que es mi mayor fuente de inspiración. Su amor, lucha y activismo marcan los valores y metas por los cuales me esfuerzo cada día.

Sin su contribución y aliento, este trabajo no habría sido posible.

¡Gracias!

“Hoy en España no se puede ser neutral”

Carta de Federico García Lorca a su madre. Fragmento extraído de la obra *Federico & Salvador. Las horas oscuras y doradas* (2018). Texto Gerardo Barrios. Compañía Insularia Teatro

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster en su modalidad innovadora se centra en la diversidad cultural y el análisis de artistas LGTBIQA+ que abordan su trabajo desde la transdisciplinariedad, a través de una interpretación cultural popular (vinculada a las raíces de España y Perú), que se configura desde una mirada travestí. Las propuestas creativas seleccionadas en esta innovación parten desde una perspectiva de mestizaje travestí, que busca explorar la intersección de la identidad de género y la diversidad cultural. Se abordan temas relacionados con la religión, el género, la raza, la identidad y elementos visuales como medios para reflexionar sobre estos aspectos en el contexto educativo.

El trabajo tiene un componente investigador, a partir del cual, se ha realizado un análisis teórico que nos ha servido para fundamentar una propuesta innovadora como recurso educativo dirigido a la formación educativa de secundaria y bachillerato. Esta propuesta tiene como objetivo promover otras perspectivas del arte, generando lecturas innovadoras e inclusivas de la cultura popular. El público destinatario de este recurso transdisciplinar son las y los educadores que trabajan el pensamiento artístico diverso y la creación visual en la Educación Secundaria y Bachillerato.

PALABRAS CLAVE

Arte contemporáneo / Travestismo / Enfoque multicultural / Cultura Popular / Interseccionalidad

ABSTRACT

This Master's Thesis in its innovative modality focuses on cultural diversity and the analysis of LGTBIQA+ artists who approach their work from transdisciplinarity, through a popular cultural interpretation (linked to the roots of Spain and Peru), which is set up from a transvestite look. The creative proposals selected in this innovation start from a mestizaje travestí perspective, which seeks to explore the intersection of gender identity and cultural diversity. Issues related to religion, gender, race, identity and visual elements will be addressed as a means to reflect on these aspects in the educational context.

The work has a research component, from which, a theoretical analysis has been carried out that has served us to base an innovative proposal as an educational resource aimed at secondary and high school educational training. This proposal aims to promote other perspectives on art, discover innovative and even readings of popular culture. The target audience for this transdisciplinary resource are educators who work on diverse artistic thinking and visual creation in Secondary Education and Bachillerato.

KEYWORDS

Contemporary art / Travestismo / Multicultural approach / Popular culture / Intersectionality

ÍNDICE

1. Introducción	8
2. Justificación	9
3. Objetivos	11
4. Marco Teórico	12
4.1 Cultura, diversidad cultural y conceptos esenciales	
4.1.1 Hacia una definición de cultura	12
4.1.2 Explorando la diversidad cultural y la migración: Un enfoque en la multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad	17
4.1.3 La cultura, el arte y la educación	22
4.1.3.1 Orígenes de la educación artística en la cultura occidental y el dominio del hombre y la religión en el arte	22
4.1.3.2 El arte transdisciplinar y la diversidad cultural	25
4.1.4 Enfoques multiculturales hacia una interculturalidad en la educación artística	27
4.1.4.1 La educación multicultural	27
4.1.4.2 Educación artística y diversidad cultural	29
4.2 Raza, género y diversidad sexual en la educación	
4.2.1 Diferenciando entre género, sexo e identidad	37
4.2.2 Referentes teóricas bajo la comprensión del género y la teoría queer	42
4.2.3 Planteamiento educativo en artes desde la diversidad de género	46
4.3 Trabajando una visión de la educación comprometida y cívica con las necesidades del alumnado	
4.3.1 La educación bajo el concepto de equidad y la pedagogía comprometida	51

5. Marco Innovador: Mestizaje Travestí. Visibilizando la diversidad de género y sexual a través del arte.....	54
5.1 Fundamentación de la innovación.....	56
5.2 Diseño de innovación.....	60
5.2.1 Planteamiento del diseño de innovación.....	60
5.2.2 Conozcamos a los artistas y su obra	
5.2.2.1 Breve biografía de Carlos Carvento.....	63
5.2.2.1 Una lectura sobre <i>Maricón de España, 2021</i>	65
5.2.2.1.1 Referentes. Historia LGTB de España en el folclore y la cultura popular.....	65
5.2.2.1.2 La iconografía del imaginario español.....	70
5.2.2.1.3 El movimiento marica y la simbología religiosa.....	75
5.2.2.2 Breve biografía de Giuseppe Campuzano.....	80
5.2.2.3. Una interpretación del proyecto <i>El Museo Travesti del Perú</i>	85
5.2.2.3.1 Análisis de sus orígenes culturales a partir de su yo travestí.....	85
5.2.2.3.2 Coleccionando estampitas travestís.....	90
5.2.2.3.3 Identidad: La acción artística de modificar el DNI en el MTP.....	94
5.3 Desarrollo y aplicación educativa.....	97
7. Conclusiones.....	100
8. Referencias.....	105

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, nos encontramos ante un contexto preocupante en el que el avance de la ultraderecha en España y los retrocesos en los derechos LGTBQA+, en países vecinos como Italia, nos obliga a reflexionar sobre la importancia de los derechos de las mujeres, las personas racializadas, las personas migrantes, las personas con discapacidad y del colectivo LGTBQA+. Es alarmante observar cómo en algunos lugares de EEUU se han implementado leyes que limitan la enseñanza de la diversidad de género y orientación sexual. Según el periódico La Vanguardia, en el año 2023, en el estado de Tennessee, se han registrado ataques constantes contra el arte del drag, llegando incluso a prohibir la realización de sus espectáculos en espacios públicos y restringiendo su participación en eventos donde haya menores de edad. Estos retrocesos representan un serio obstáculo para la libertad de expresión y la inclusión de la diversidad en nuestra sociedad.

En el marco de nuestro Trabajo de Fin de Máster, nos hemos adentrado en la línea de investigación en torno a la Educación artística desde la diversidad cultural. Como artista y como diseñadore de vestuario para cine y teatro, los intereses personales se han centrado en el diseño textil y los vestuarios asociados a las manifestaciones culturales y populares. Bajo esta premisa, hemos seleccionado el drag y el travestismo como manifestaciones artísticas que engloban la creatividad, la reivindicación y la estética como elementos centrales. A su vez, la importancia de trabajar de manera interseccional conceptos como el género, la identidad, la raza y la diversidad sexual, se plantean como las principales áreas de estudio del proyecto que presentamos a continuación, bajo el título *Mestizaje Travesti: Visibilizando la diversidad de género y sexual a través del arte*.

El análisis de los orígenes culturales bajo una perspectiva travesti será el hilo conductor en la propuesta innovadora, analizando aspectos de la diversidad cultural como medio de investigación. Asimismo, se abordará la relevancia de la educación artística como herramienta para promover la tolerancia, el respeto y la valoración de la diversidad cultural en el aula, explorando metodologías pedagógicas que fomenten la reflexión crítica y el diálogo intercultural, y permitiendo a los estudiantes comprender y apreciar la riqueza de las diferentes expresiones culturales.

2. JUSTIFICACIÓN

El marco teórico del presente trabajo se centra en la diversidad cultural, el arte y la educación, en el contexto de una propuesta de innovación educativa del Máster Universitario en Formación del Profesorado en E.S.O, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, con especialidad en Dibujo, Diseño y Artes Plásticas.

Esta investigación se enmarca en la línea desarrollada por mi tutora, Noemí Peña Sánchez, sobre Educación artística desde la diversidad cultural. Con anterioridad al desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster, he investigado en otros trabajos de fin de máster realizados por mi tutora, como el de Samuel Martín Adán *Identidades trans en la obra cinematográfica de Almodóvar. Una mirada a través de la educación artística* (2021), y el de Miriam González Álvarez, *La otra cara de la identidad. Diversidad cultural en un mundo de alteridad digital* (2021). Ambos trabajos abordan la diversidad cultural desde una perspectiva educativa y artística.

En el caso de este Trabajo de Fin de Máster, me enfoco en la diversidad cultural a través de los enfoques descritos, por Imanol Aguirre (2009), tomando como referente los planteamientos del teórico en educación, los derechos LGTBIQA+ y la docencia, Ricard Huerta (2016). Otro aspecto esencial aquí es la interseccionalidad entre raza, género y otros sistemas de opresión en la sociedad y la educación, por la teórica bell hooks (1994). A partir de los conceptos desarrollados en el marco teórico y bajo la influencia de estas teorías, se ha seleccionado a dos artistas como referentes para explorar la idea del mestizaje travesti, en ambos casos desarrollando esta temática y la diversidad cultural en sus obras.

Mediante el estudio de sus obras y propuestas artísticas, se han seleccionado una serie de artefactos culturales, elementos tomados de la cultura visual y la cultura popular, que permiten reflexionar sobre la religión, el género, la raza, la identidad, la cultura popular y la etnia.

En cuanto a la metodología del TFM, a lo largo del desarrollo del marco teórico se han realizado diversas búsquedas de documentos, libros y artículos en segundos idiomas para la revisión de conceptos. Asimismo, se han consultado fuentes de la ULL, como el punto Q, el repositorio institucional de TFM, y bases de datos como

Dialnet o e-Llibro.

La recopilación de citas en cada apartado del TFM ha sido un trabajo importante para contextualizar e introducir los distintos conceptos de las y los autores, al igual que el uso de gráficos de elaboración propia para la síntesis de los conceptos estudiados.

En el marco experimental, el uso de imágenes con las distintas obras de los artistas seleccionados ha sido importante, no solo para entender las obras, sino también para vincular los contenidos teóricos con el contenido visual de cada artista. Todo ello, ha servido para generar una serie de recursos que se integren dentro de una página web.

Otro aspecto a mencionar es el uso del lenguaje inclusivo, el cual ha desempeñado un papel esencial en el desarrollo de este TFM y en la presentación de los conceptos y valores que se plantean aquí. El lenguaje inclusivo se ha empleado de manera deliberada y consciente para garantizar que todas las personas, independientemente de su género u orientación sexual, se sientan representadas y respetadas en el texto.

En este sentido, se ha evitado utilizar un lenguaje sexista o excluyente que tradicionalmente ha invisibilizado a ciertos grupos. Se ha optado por utilizar recursos lingüísticos como el uso de desdoblamientos, sustituciones o formas neutras, con el fin de evitar la perpetuación de estereotipos de género y promover la igualdad.

La estructura del trabajo se ha organizado, en primer lugar, a partir de una investigación de referentes, lo cual ha permitido organizar y estructurar el marco teórico basado en sus ideas e investigaciones. A continuación, se fundamenta el marco innovador, que consiste en el diseño de un recurso educativo “Mestizaje travesti”. Por último, se realiza la creación del recurso educativo, estableciendo vínculos entre las imágenes seleccionadas y los conceptos desarrollados en el marco teórico. El objetivo final es llevar estos conceptos al aula y promover una educación artística inclusiva y enriquecedora para las y los estudiantes.

3. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo se centran en la investigación y el análisis de la diversidad cultural, la identidad de género y sexual y el arte como herramientas pedagógicas, con el propósito de generar una propuesta innovadora basada en la interseccionalidad a través de dos referentes artísticos.

A continuación, se enumeran una serie de objetivos específicos que se relacionan con las competencias establecidas en la guía docente del máster y se enlazan con el contenido teórico de la investigación de este trabajo:

- Investigar las diversas concepciones que abarca el término “cultura” para comprender su complejidad y el vínculo que puede establecer con el arte como manifestación cultural.
- Entender los diferentes enfoques multiculturales para entender de qué forma podemos llevarlo a la enseñanza artística.
- Explorar los conceptos de raza, género e identidad, con el fin de reconocer la interseccionalidad entre ellos.
- Situar lo LGTBIQA+ de los márgenes al centro, basado en las estrategias de la teoría queer, con el fin de repensar y reestructurar el contenido y las y los referentes en las aulas.
- Diseñar una propuesta innovadora en la que se apuesta por el mestizaje travesti a partir de dos referentes artísticos diversos culturalmente.
- Crear un espacio virtual como recurso educativo para promover la comprensión transcultural a través del arte.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Cultura, diversidad cultural y conceptos esenciales

4.1.1 Hacia una definición de cultura

“Una cultura no necesita parecer una totalidad; más bien, configura un horizonte que se aleja cada vez que nos aproximamos a él”
(Benhabib, 2006, p. 30)

Se trata de un concepto amplio y complejo que ha sido estudiado por diversas disciplinas a lo largo de la historia. Por esta razón, es importante acotar y delimitar las dimensiones semánticas del concepto de cultura que se abordarán en este marco teórico, tomando como base los enfoques y perspectivas de las y los autores que desarrollamos a continuación.

Si nos remitimos a la base etimológica de la palabra “cultura”, proviene del verbo en latín “colere”, que significa cultivar. El significado de dicho término siguió utilizándose hasta el siglo XVIII, donde cambió su sentido metafórico y fue relacionándose al cultivo de la mente, sin perder la base y la raíz de su significado inicial.

La teórica turca Benhabib (2006), menciona al filósofo alemán Gottlieb, que considera la cultura como un proceso de formación intelectual y espiritual, “como *bildung*, crear y dar forma al alma” (p. 23). Gottlieb argumenta que la cultura no puede ser entendida únicamente como un conjunto de prácticas y normas sociales, sino que también es un proceso de formación intelectual y espiritual. En particular, destaca la idea de “*bildung*” término alemán referido al proceso de formación del individuo. *Bildung* implica la formación de la persona en todas las dimensiones de su vida, incluyendo su educación intelectual, su desarrollo moral y su crecimiento espiritual, por ende, podríamos afirmar que la cultura es un proceso de *bildung*, ya que es a través de la cultura donde los individuos adquieren los conocimientos, habilidades y valores que les permiten desarrollarse como personas (Benhabib, 2006).

Desde esta vinculación establecida entre lo cultural y lo formativo encontramos a Gollnick y Chinn, (1986, citado por Efland, 1996, p. 133), quienes afirman que: “la cultura tiene cuatro características: a) se aprende a través de un proceso de enculturación (vivido) y socialización (formación formalizada), b) la comparten

la mayoría de sus miembros, c) es adaptable (a los cambios ecológicos) y d) es dinámica”. A través de la enculturación y la socialización, los individuos adquieren valores y prácticas culturales, mientras que la capacidad de adaptación y cambio permite que la cultura evolucione en respuesta a su entorno. Estas características resaltan la importancia de comprender la interrelación entre lo cultural y lo formativo en diversos contextos educativos y sociales.

Desde otra lectura más histórica, Busquet (2017) nos define dos aproximaciones a la cultura, siendo una la concepción humanística y otra la concepción antropológica. Entendiendo la concepción humanística basada en la tradición y en el legado clásico del arte, dándole importancia a las obras bajo una mirada occidental. A su vez, defiende la idea del artista como genio, como un don artístico superior al estudio de una técnica o disciplina artística. Para Kant, el artista como genio es un concepto estrechamente relacionado con la belleza sublime, que la podemos definir como una reacción emotiva ante la magnificencia del talento artístico (Kant, 1790, citado en Brandt, 2005). Esta visión clásica del arte se vincula estrechamente a las élites sociales como la burguesía, considerando a las clases sociales altas más capacitadas intelectualmente para admirar y valorar el arte. Se coordina desde las instituciones como los museos, teatros, bibliotecas y grandes espacios que en sus inicios fueron consagrados a albergar el saber y lo que ellos denominaban alta cultura. El término alta cultura se asociaba a las producciones artísticas que se originaron en Europa y que han sido valoradas por la élite de esta región; son obras en su gran mayoría realizadas por varones blancos europeos.

La otra aproximación que nos define Busquet (2017), es la concepción antropológica. A finales del siglo XIX, la antropología emergió como una disciplina académica y científica que contribuyó a dar un nuevo significado al concepto de cultura. La antropología, como estudio sistemático de las sociedades humanas y sus culturas, enfatizó la importancia de comprender la diversidad cultural y la complejidad de las prácticas y expresiones humanas.

En este contexto, la cultura comenzó a ser entendida como el conjunto de expresiones y realizaciones del hombre en sociedad, incluyendo aspectos como la lengua, las artes, las creencias, las prácticas religiosas, la organización social y política, entre otros. Para Busquet (2015) la cultura no era vista como algo estático o monolítico, sino como algo dinámico y cambiante, moldeado por las

relaciones sociales y las condiciones históricas y geográficas.

Desde este nuevo enfoque, la cultura tiene un impacto significativo en la manera en que se entiende y valora el arte y la creatividad humana. En lugar de ver el arte como una expresión individualista y bajo el artista genio, la antropología enfatizó la importancia de entender el arte y la creatividad como productos de las prácticas culturales y sociales más amplias. El arte y la creatividad son vistos, por tanto, como parte de un sistema más extenso de expresión cultural, en el que el individuo interactúa y se relaciona con su entorno social y cultural. Busquet (2015), afirma que toda cultura es sucesible de ser influida por otras formas de cultura, afirmando, por tanto, que actualmente su esencia es híbrida. La cultura, por ende, no se conforma como algo estático o fijo, sino que está en constante evolución y cambio, pudiendo ser influenciada por factores externos, como la globalización, el contacto con otras culturas, así como por factores internos, tales como los cambios demográficos y las transformaciones producidas en el ámbito político y económico.

Para Lladró, “La cultura no es (...) la existencia de lo que se suele llamar “bienes culturales”, sino nuestra presencia, antes ellos, nuestra posibilidad de ser alguien ante la herencia recibida y, sobre todo, nuestra posibilidad de hacer algo con ella” (Lladró, 1998, citado en Busquet, 2015, p.16) . Este planteamiento nos recuerda la importancia de la cultura en la construcción identitaria de un grupo o sociedad, que se reafirma y se construye en los valores que han caracterizado a ese grupo de personas, influenciados y marcados bajo un contexto y marco territorial concreto. Cabe mencionar, la importancia de la comunicación y el entendimiento intercultural, que ha permitido a las personas de diferentes orígenes y perspectivas comprenderse mejor y construir puentes de diálogo.

A la hora de analizar una cultura, la teórica Benhabid (2006) nos propone analizar dos puntos de vista, siendo uno de ellos, el punto de vista del observador social (el cual investiga) y el otro, el punto de vista del agente social (al cual se estudia). Nos invita a reflexionar sobre esta diferencia. Desde el punto de vista del observador social se pueden hacer descripciones objetivas y comparaciones entre diferentes culturas, pero es posible perder el punto de vista, la perspectiva y las experiencias de los agentes sociales que participan en ella. Por otro lado, desde el punto de vista del agente social, se puede comprender mejor las razones y significados

detrás de las prácticas culturales, pero puede ser difícil tener una visión objetiva y crítica de la cultura. Ese análisis es esencial para no recaer en un estudio de la cultura bajo una mirada de poder o bajo un posicionamiento colonial, que ha sido el imperante en la historia de la humanidad bajo las conquistas desde el continente europeo.



Mantener una mirada crítica y evitar la perspectiva de poder o colonial en el estudio de la cultura.

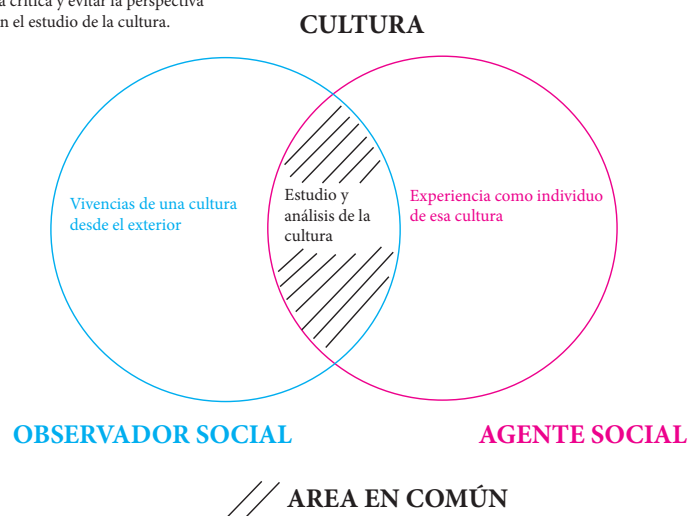


Figura 1. Gráfico análisis del concepto de cultura según Benhabid (2006).
Elaboración propia.

Para concluir, a la hora de definir la cultura, no podemos olvidarnos de una serie de términos que son esenciales para poder entender el significado y la forma en la que las distintas culturas se vinculan o se relacionan entre sí, debido a la diversidad cultural y como esta se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo. La diversidad cultural es un elemento central en este análisis, ya que cada cultura posee características únicas que la distinguen de las demás.

A lo largo del tiempo, la cultura ha experimentado un proceso de desarrollo y evolución, influido por diversos factores como la migración, la globalización y los intercambios culturales. Estos procesos han contribuido a la interconexión entre las diferentes culturas, generando influencias recíprocas y enriqueciendo la diversidad cultural en todo el mundo.

El estudio de la cultura nos sumerge en un universo de significados, prácticas

y perspectivas diversas. A través del análisis de las etimologías de lo cultural, hemos descubierto la riqueza de sentidos y simbolismos que se tejen en torno a este concepto. La cultura, no puede ser reducida a una única definición, ya que evoluciona y se adapta constantemente a través del tiempo y del contacto entre diferentes grupos humanos. Hemos resaltado la importancia de abordar la cultura desde perspectivas disciplinares diversas, la interacción entre la antropología, la sociología, la historia y otras disciplinas nos brinda una visión más completa y enriquecedora de cómo la cultura se manifiesta en diferentes contextos.

En última instancia, el estudio de la cultura nos invita a celebrar la diversidad y a reconocer que cada manifestación cultural es valiosa en sí misma. Al comprender y apreciar las múltiples expresiones culturales, podemos construir puentes de entendimiento y promover un diálogo intercultural enriquecedor. La cultura nos conecta, nos moldea y nos enriquece como individuos y como sociedad.

4.1.2 Explorando la diversidad cultural y la migración: Un enfoque en la multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad

“El silencio niega la existencia de la diferencia y permite que la cultura dominante se crea, verdaderamente, que es la única cultura”

(Lynn Millar, 1994, p. 214, citado por Talburt y Steinberg, 2005, p.46)

Es importante analizar conceptos como **multiculturalidad**, **interculturalidad** y **transculturalidad**, como respuesta a la diversidad cultural en las sociedades. En este capítulo desarrollaremos dichos conceptos partiendo de la diversidad cultural y la globalización.

En un mundo cada vez más interconectado, la diversidad cultural se vuelve aún más relevante. La migración, los avances en la tecnología y los medios de comunicación han llevado a un mayor intercambio cultural y a la creación de sociedades más diversas. Desde el siglo XV, la expansión colonial europea y el surgimiento del capitalismo sentaron las bases para un mundo cada vez más interconectado. La Revolución Industrial del siglo XVIII y XIX, la creciente interdependencia económica y política entre los países, y los avances en las comunicaciones contribuyeron a acelerar el proceso de globalización. Este es el resultado de un largo proceso histórico de interconexión entre culturas y que ha transformado significativamente la sociedad y la cultura contemporánea. Para Busquet (2017), la globalización evidencia la presencia de diversas sociedades en un sistema mundial único.

En la actualidad, las vidas de las personas en todo el mundo se ven afectadas por acontecimientos que ocurren en contextos sociales diferentes a los suyos. Esto ha dado lugar a una conexión significativa en la sociedad y entre diversas culturas. Para Busquet (2017), la globalización va asociada a un proyecto de imperialismo cultural. No es cierto, sin embargo, que la globalización comporte necesariamente un proceso de uniformidad social y cultural, ni la destrucción de las culturas de carácter local. En algunos casos coincide incluso con algún resurgimiento de las culturas regionales.

En términos generales, la globalización ha aumentado la interconexión e interdependencia entre los países y las personas a nivel mundial, esto implica

una mayor integración económica, política, social y cultural; generado un proceso de hibridación cultural y un conflicto entre lo local y lo global.

Es indudable que el sistema capitalista es actualmente el modelo económico predominante en el mundo, y que su influencia se extiende a muchos aspectos de la sociedad y la cultura. A medida que la globalización ha avanzado, el capitalismo se ha expandido a nivel mundial y ha establecido nuevas formas de dominación y control. En el nuevo orden global, el capitalismo ha adquirido una hegemonía económica y política que ha llevado a una mayor concentración de riqueza y poder en manos de unas pocas empresas y países. Instituciones como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio (OMC) han sido fundamentales en la promoción de políticas y prácticas capitalistas en todo el mundo.

Uno de los grandes efectos de la hegemonía del sistema capitalista ha sido el aumento de la migración internacional; la búsqueda de mejores oportunidades económicas y la necesidad de escapar de espacios de violencia, pobreza, problemas sociales y políticos que han llevado a muchas personas a abandonar sus países de origen y buscar una nueva vida en otra parte del mundo. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) aporta que hay 281 millones de migrantes internacionales en el mundo en 2020, siendo el 3.6% el porcentaje de migrantes en la población mundial. Esto ha supuesto la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio, donde las minorías étnicas y culturales han ido aumentando.

Un ejemplo de ello, es Canarias, la diversidad cultural ha aumentado debido al flujo migratorio, pero sobretodo y principalmente al turismo de masas. Cabe mencionar, que el archipiélago siempre ha sido un territorio de conexión con Latinoamérica, donde en distintas épocas se han producido fenómenos de emigración y migración a países como Cuba y Venezuela, entre otros. Según el estudio desarrollado por Godenau y Buraschi (2018), la población en la isla de Tenerife esta compuesta por una gran variedad de nacionalidades, destacando países de America como Venezuela, Cuba, Argentina y Colombia, a ello debemos sumarle un notable porcentaje de personas nacidas en esos países que ya disponen de la nacionalidad española. Estos países forman parte de la historia, la identidad y la cultura de los isleños. Como nos comenta el antropólogo Harris

(2014), las personas y los grupos utilizan diversos elementos, como su historia, ubicación geográfica, comunidad y antecedentes familiares, para establecer y expresar su identidad y características culturales.

Según la psicóloga evolutiva Hidalgo (2005), es fundamental analizar si las culturas presentan un carácter dinámico o estático. Si una cultura muestra un carácter estático, la sociedad se empobrecerá gradualmente debido al narcisismo y la falta de enriquecimiento. Por otro lado, si la cultura posee un carácter dinámico, se adaptará a los cambios que ocurran, lo que resultará en su evolución a lo largo del tiempo.

Desde este fenómeno de movimiento entre culturas y sociedades, nacen los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad que buscan responder a la diversidad cultural de las sociedades.

La **multiculturalidad** nos describe la existencia de todas las culturas que pueden coexistir en un mismo espacio geográfico. Su significado es principalmente descriptivo, en la multiculturalidad se da por hecho el poder de una de las culturas, en este caso la cultura mayoritaria, que no debe verse intimidada por las otras. Se rige bajo una mirada de tolerancia, en lugar de una mirada a partir del respeto, donde el punto referencial siempre va a ser el suyo propio frente a las otras culturas minoritarias. Según Busquet (2017), “hace de comparación entre lo propio y lo ajeno una forma de autocomplacencia que responde a una mirada etnocéntrica muy arraigada en nuestra historia cultural” p.107.

Definiendo el concepto de etnocentrismo, como el sentimiento que poseen algunas personas al pensar que su cultura es mejor respecto a otra. Otro concepto interesante, es el relativismo cultural concepto opuesto al etnocentrismo, referido a la atracción hacia las otras culturas, en cuanto a sus diferencias culturales. Cada cultura puede tener concepciones y valores diferentes, y el relativismo cultural reconoce que estos tienen un sentido válido dentro de su propio contexto cultural. Sin embargo, es importante destacar que este reconocimiento no debe permitir la opresión de derechos básicos o libertades fundamentales, ya que estos no pueden ser suprimidos por los valores defendidos por una determinada cultura. Se trata de un término controversial y criticado, que no aboga por los derechos y libertades universales de las personas.

En contraposición, la **interculturalidad** haciendo alusión a su prefijo “inter”, deja de poner el foco en las diferencias entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio o lugar y se centra en la relación entre las mismas, fomentando de esta manera la interconexión entre las culturas. Bajo este posicionamiento, se pierde la mirada jerárquica (evitando el etnocentrismo) de una cultura y se busca garantizar el respeto y la convivencia, a partir de los principios de la igualdad y equidad. Busquet (2017), nos propone el uso del verbo “reconocer” cuando hablamos de interculturalidad, ya que, apuesta por un entendimiento hacia las otras culturas, entendiendo las otras culturas como una más, evitando caer en calificativos como mejor o peor cultura. A su vez, busca resaltar las hibridaciones y las relaciones que se generan entre las distintas culturas y no centrar el foco en sus diferencias, fomentando de esta forma la diversidad y el mestizaje.

Según Hidalgo (2005), la interculturalidad se concibe como una filosofía que busca promover la diversidad cultural al esforzarse por comprender las diferencias culturales. Esta filosofía también busca fomentar la apreciación y el disfrute de las contribuciones que distintas culturas hacen a nuestras vidas, al tiempo que garantiza la participación plena de todos los ciudadanos en la superación de las barreras culturales. Estos puntos de vista coinciden con los planteamientos de Michael y Thompson (1995), citados por Hidalgo (2005), quienes enfatizan que la interculturalidad no se limita a describir una situación particular, sino que implica un enfoque dinámico, un proceso social que fomenta la toma de conciencia de la interdependencia entre los participantes. Para Aguado (1991), añade que el enfoque intercultural no solo define un procedimiento, sino que también se presenta como una filosofía, una política y un pensamiento que sistematiza esta aproximación.

Otro concepto es el de **transculturalidad**, que se refiere al intercambio y la interacción de diferentes culturas, que genera la creación de nuevas formas culturales y la transformación de las culturas existentes. El término, acuñado por el antropólogo Fernando Ortiz (1975), implica el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, enfocándose principalmente en el intercambio y la adaptación de las culturas.

Estos tres conceptos son interesantes para comprender la evolución acontecida

por la interacción entre culturas y la diversidad cultural a un mundo cada vez más globalizado. Nuestra forma de interactuar y vivir con las diferentes culturas hace que nuestra sociedad sea cada vez más rica y completa, para ello es esencial el respeto y la igualdad. Cabe mencionar, que muchas veces se utiliza el término diversidad cultural o multiculturalismo bajo una misma acepción, pero como nos menciona Chalmers (1996), la diversidad cultural es la expresión que lo describe más acertadamente.

4.1.3 La cultura, el arte y la educación

Para Busquet (2015), el término cultura debe estar relacionado a cinco fundamentos próximos al término, que son: la educación, el civismo, el arte, la religión y la ideología. Dos de estos conceptos conformarían aspectos esenciales para nuestra innovación educativa, siendo la educación y el arte, los cuales desarrollaremos más adelante.

4.1.3.1 Orígenes de la educación artística en la cultura occidental y el dominio del hombre y la religión en el arte

Como nos menciona Efland (1990), las artes eran controladas por el mecenazgo, la educación y la censura. El desarrollo del arte a lo largo de la historia siempre ha estado gestionado a través de distintas instituciones que han controlado y marcado la directriz del arte en un momento o época concreta, siendo algunas de esas instituciones: los mecenas, la iglesia, la monarquía, el estado, y las academias. Posicionando el control del mismo en las clases altas, el clérigo o la burguesía; que imponían y dominaban el enfoque, la expresión o los contenidos que el arte debía desarrollar. Todo esto bajo un sistema de censura que cortaba la diversidad artística y la acotaba a los intereses o valores artísticos que imperaban en ese momento de la historia. El sistema de mecenazgo limitó y focalizó el desarrollo artístico, el estilo y expresión que buscaban en sus encargos, eliminando de esta forma la expresión y libertad creativa del artista. Un ejemplo de ello, son los Médici en Florencia (Italia), que se posicionaron como uno de los mecenas más influyentes en su época, y no solo gestionaban los encargos y el estilo que se debía trabajar, sino que también influían en las academias de arte, donde su patrocinio implicaba el control de la dirección artística que en esas escuelas se impartía.

Para Efland (1990), las artes suponen el reflejo de la sociedad en las que se desarrollan, al igual que pasa con la educación artística que lleva a cabo su enseñanza. A lo largo de las distintas épocas el arte se ha conformado como una herramienta esencial a la hora de “educar” o imponer un pensamiento religioso o político, siendo utilizado en gran parte por la iglesia como fuente de enseñanza visual al pueblo analfabeto, como sucedía en la Edad Media que veía y entendían las representaciones pictóricas y escultoras como fuentes de información sobre el poder divino. También en la prohibición o censura del desnudo en representaciones religiosas como sucede en la religión cristiana, o religiones como el Islam, donde

está totalmente prohibido cualquier representación de arte figurativo.

Los métodos de enseñanza artística han sido varios a lo largo de la historia. En la Edad Media, la enseñanza artística se centraba principalmente en la producción de obras religiosas, realizadas por los distintos gremios. Los artistas eran aprendices y pasaban años trabajando en talleres de creadores más experimentados, aprendiendo técnicas y habilidades a través de la práctica. En la época del Renacimiento, la enseñanza artística se centró más en el estudio de la anatomía, la perspectiva y la observación de la naturaleza. Los artistas eran formados en talleres o academias de arte y se enfocaban en el dibujo, la pintura y la escultura. No es hasta el siglo XIX, con el Renacimiento y el Romanticismo que se comienza a valorar la expresión individual. Surgieron movimientos pedagógicos que influenciaron en la enseñanza artística, estos movimientos abogaron por una educación más creativa y participativa, y promovieron el uso de la imaginación y la experimentación en la enseñanza artística. Como nos comenta el teórico Efland, 1990, p.22 “los métodos de enseñanza revelan tanto acerca de la sociedad como las obras de arte mismas”.

En el desarrollo de la educación artística como hemos podido comprobar la religión y la clase social han tenido un papel crucial, ya que han influido no solo en las obras sino en la educación de los creadores. Otros aspecto muy importante a destacar, es el imperante poder masculino en el arte.

El estudio de las bellas artes estaba reservado exclusivamente a los hombres, restringiendo el acceso a las mujeres, que solo se les permitía acceder a áreas artísticas de menor valor, como eran las artes decorativas. Esto se debía a los estereotipos de género y las normas sociales que limitaban la participación de las mujeres en actividades que se consideraban para hombres, prohibiéndoles de este modo el derecho al conocimiento y el estudio no solo del arte sino de otras disciplinas. Para la historiadora y profesora de arte estadounidense, Nochlin (2022), la desigualdad de las mujer tanto en el ámbito artístico como en otro ámbitos, se debe en parte a las estructuras de las instituciones y como estas muestran e imponen una visión de la realidad a la sociedad. En la actualidad, podemos observar cómo los museos o instituciones albergan en sus archivos grandes cantidades de obras realizadas por hombres frente a una pequeña parte realizada por mujeres.

Esto se ve agravado, con la poca representación que las obras de las artistas tienen en las salas, ya que en su mayoría las obras que disponen se encuentran en los almacenes del museo. En cuanto a las obras producidas por hombres son obras principalmente europeas y bajo la mirada del varón blanco, esto nos expone un sistema heteropatriarcal profundamente misógino.

En muchos casos, se ha atribuido la obra de mujeres artistas a hombres o se las ha considerado meras copistas de la obra masculina. Como nos menciona Woolf (2012), en su libro *Una habitación propia*, anónimo sin duda era una mujer. En su gran mayoría, las representaciones que vemos de la mujer en el arte se muestran de forma estereotipada, reduciendo su presencia a la musa, como fuente de inspiración para la mirada masculina; reduciendo a un mero objeto de belleza o de deseo.

4.1.3.2 El arte transdisciplinar y la diversidad cultural

La fusión en el arte ha estado presente desde los inicios del siglo XX, a través de los movimientos vanguardistas que promovieron la exploración de campos y culturas cercanas. Desde obras como *La novia puesta al desnudo por sus solteros, incluso* (Marcel Duchamp) hasta *Una y tres sillas* (Joseph Kosuth), y desde artistas como Ai Weiwei hasta Tiravanija, los formatos e intereses artísticos se han ampliado y han asimilado su nueva situación.

El arte transdisciplinar ha experimentado un notable desarrollo, explorando nuevas formas de expresión y la intersección entre diversos campos. Se destaca por su naturaleza híbrida, fusionando disciplinas artísticas de manera creativa. Desde las video performances de Ana Mendieta hasta las performances quirúrgicas de Orlan, y pasando por las acciones activistas y provocativas del grupo Pussy Riot, el arte transdisciplinar ha desafiado las fronteras tradicionales.

En este contexto, el arte ha superado su carácter estático y clasificatorio como disciplina artística, abriéndose a una amplia gama de formas de expresión y posibilidades plásticas. Se ha convertido en un espacio liberado de restricciones y convenciones, donde las oportunidades son infinitas para los artistas que exploran nuevas vías de creatividad y experimentación.

El arte transdisciplinar y el estudio de la diversidad cultural están estrechamente relacionados, ya que ambos abordan la intersección de diferentes campos y la multiplicidad de expresiones humanas. El arte transdisciplinar se caracteriza por fusionar disciplinas artísticas y explorar nuevas formas de expresión, rompiendo con las barreras convencionales. Por otro lado, el estudio de la diversidad cultural se enfoca en comprender las distintas manifestaciones culturales y cómo estas reflejan la riqueza y variedad de experiencias humanas.

Al combinar el enfoque transdisciplinar con el estudio de la diversidad cultural, se crea un espacio enriquecedor donde el arte se convierte en una herramienta para explorar, celebrar y comprender las múltiples perspectivas y tradiciones culturales. El arte transdisciplinar permite fusionar elementos de diferentes culturas y disciplinas, fomentando el diálogo intercultural y la creación de nuevas formas de expresión que reflejen la diversidad.

Bajo el estudio de la diversidad cultural, no podemos olvidarnos de todas las posibilidades de arte que intervienen en ella, siendo una las manifestaciones artísticas. Las manifestaciones artísticas son una expresión de la diversidad cultural, ya que reflejan la riqueza y variedad de formas en las que las diferentes culturas se han expresado y se expresan. Para ello, es importante adentrarnos en la cultura popular de una sociedad particular pues, según afirma Busquet, (2015, p.37) “Dentro de la cultura popular podemos destacar las celebraciones religiosas y las fiestas, que en algunos casos tienen una vigencia extraordinaria en muchos pueblos y ciudades”. Cabe mencionar, que en Europa la cultura popular hace alusión al folclore y la tradición, como, por ejemplo: las danzas populares, fiestas, ritos, etc., frente a la concepción existente en Estados Unidos, que vincula la cultura popular a espacios como la televisión, la radio o el cine.

Los inicios de la cultura popular se remontan a la época medieval, en los exteriores de las murallas, al margen de la élite social y los ilustrados. Es a partir del romanticismo cuando se comienza a dar valor a la cultura popular, definiéndola como una cultura originaria del pueblo y representativa de sus inquietudes y de su modo de vida. Busquet (2015), menciona al filósofo y crítico literario alemán Johann Gottfried Herder que consideraba que la cultura viene del alma del pueblo (*volksgeist*), que en español se traduce como <<espíritu del pueblo>>, concepto desarrollado por el romanticismo, que engloba características comunes a una comunidad o sociedad a lo largo de su historia.

4.1.4 Enfoques multiculturales hacia una interculturalidad en la educación artística

4.1.4.1 La educación multicultural

La educación multicultural está estrechamente vinculada a los movimientos sociales de los años 60 y 70, que lucharon por la igualdad y la justicia social de los grupos marginados en la sociedad, como las personas de diferentes etnias, género y orientaciones sexuales. La educación multicultural surge como una respuesta a la falta de atención a la diversidad cultural en el sistema educativo tradicional, que a menudo se centraba en la cultura dominante y en la asimilación de los estudiantes a esta cultura. “La educación artística puede ser tan colonizadora como cualquier otra formación que hinca sus pilares única y exclusivamente en la cultura occidental” (Aguirre y Jiménez, 2009, p.31). Uno de los principales objetivos de la educación multicultural es promover la inclusión de todas las culturas y diversidades en el aula y en el currículum. Esto implica el reconocimiento y la valoración de las distintas identidades culturales y la creación de un ambiente educativo que respete y celebre la diversidad. El teórico Banks, es uno de los principales promotores de la educación multicultural. Banks (1989) “Al principio, la meta de la educación multicultural era mejorar el rendimiento escolar de estudiantes étnicos marginados por el sistema educativo entonces vigente” (citado por Efland, 1996, p.135).

Banks (1989), nos propone un enfoque que incluye la incorporación de la diversidad cultural en todos los aspectos del currículum, así como la creación de materiales educativos y recursos que representen la diversidad cultural y étnica de los estudiantes. Abordando temas como la justicia social y la equidad, y con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad. Todo ello, vinculado a movimientos sociales por la igualdad y la justicia social, como el movimiento feminista, el movimiento de los derechos civiles y el movimiento LGTB. En lugar de negar o ignorar las diferencias culturales y étnicas, busca integrarlas como una herramienta para enriquecer el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Para Banks y McGee-Banks (1989) El multiculturalismo significa reconocer algo más que las simples diferencias étnicas. Las diferencias con respecto al género, la religión, la orientación sexual, la clase social, el nivel económico, el lenguaje, la edad y la habilidad física son también factores culturales que han de ser considerados, respetados y celebrados en los currículos contemporáneos. Un

enfoque multicultural en la educación artística no debe limitarse a la incorporación de diferentes formas de arte en el currículum. Citado por Chalmers, 1996.

Según la propuesta de Huerta (2016), nos propone que, debemos promover una educación artística como un impulsor de transformación social. Esto se debe a que el ámbito del arte nos brinda la oportunidad de analizar y abordar nuestra realidad actual, alentándonos a reflexionar y tomar medidas. Al hacerlo, se promueven valores fundamentales como el respeto y la equidad. Es crucial abordar estas cuestiones, ya que son aspectos poco comunes en la mayoría de las aulas.

Por ello, es importante abordar temas como la diversidad sexual en los espacios educativos. Incluyendo estas cuestiones en el currículum nos permite desarrollar y trabajar temas que en la sociedad se consideran tabú, pero que resultan esenciales a la hora del proceso identitario y de formación del alumnado, a su vez, esto nos permite garantizar los valores y principios éticos con las nuevas generaciones.

Para concluir, Chalmers nos define sus ideas en esta cita, dónde nos menciona todos los puntos que considera esenciales en el desarrollo de una diversidad cultural justa y equitativa.

Mis ideas se basan en un reducido número de premisas generales: que el pluralismo cultural es una realidad y que el reconocimiento displicente, rencoroso y tácito de una cultura por parte de otra tiene que ser reemplazado por un aprecio auténtico y una vigorosa acción correctiva; que ningún grupo racial, cultural o nacional es intrínsecamente superior a otro; que el arte de ningún grupo es básicamente superior al de otro; y que la igualdad de oportunidades, en las clases de arte y fuera de ellas, es un derecho que tienen todos los estudiantes, independientemente de las diferencias étnicas, culturales o de otro tipo que los distinguen entre sí. (Chalmers, 1996, p.28)

4.1.4.2 Educación artística y diversidad cultural

Cualquiera pensaría que la comprensión y el respeto a la diversidad cultural estarían garantizados en la educación artística, pero ello no necesariamente es así, debido al predominio eurocéntrico de los enfoques decimonónicos de las artes, los cuales se convirtieron en dominantes en muchas escuelas superiores de artes durante el siglo XX. (Aguirre y Jiménez, 2005, p.31)

La diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas de vida, creencias, valores, costumbres, lenguas y prácticas culturales que coexisten en una sociedad. Es una característica fundamental de la humanidad, ya que cada cultura es única y refleja la experiencia, la creatividad y la historia de un grupo de personas. No debe ser vista como algo estático e inmutable, sino como un proceso dinámico que se nutre del intercambio cultural y que puede cambiar con el tiempo. Son la globalización y la migración quienes han propiciado una mayor mezcla de culturas en todo el mundo, creando nuevas formas de expresión cultural.

Aguirre (2005) argumenta que, al discutir la diversidad cultural en los campos artísticos, es común que se perciba al “otro” como algo externo y distante, como si no formara parte de nosotros mismos. Además, se suele limitar la noción de ser “otro” únicamente a aquellos que tienen una identidad étnica específica, dejando de lado su amplitud y relevancia. Según Aguirre, la diversidad cultural trasciende la mera identificación ligada a lo indígena y abarca un espectro mucho más amplio.

Las producciones culturales, como el cine, la televisión, la literatura y el arte, desempeñan un papel importante en la representación de diferentes culturas y géneros. La inclusión de una amplia gama de voces culturales y de género en estas formas de expresión contribuye a la promoción de la diversidad y la superación de los estereotipos.

A través del diálogo intercultural y la interseccionalidad (debería nombrar a hooks a continuación), las producciones culturales también pueden fomentar el diálogo entre diferentes culturas y géneros, permitiendo la exploración de las intersecciones entre ambas formas de diversidad. Las expresiones artísticas pueden abordar temas como la identidad cultural y de género, así como las

experiencias compartidas y únicas de las personas que pertenecen a diferentes comunidades. Aguirre (2005), es fundamental que los profesores adquieran la comprensión de que las culturas presentan una diversidad interna y están constantemente en evolución.

Es importante reconocer que la diversidad de género y sexual es un aspecto más de la diversidad cultural, ya que cada cultura tiene su propia comprensión y expresión de la identidad de género y la orientación sexual. Por ejemplo, algunas culturas reconocen la existencia de géneros no binarios, mientras que otras tienen una comprensión binaria del género. Las producciones y expresiones culturales pueden desafiar las normas tradicionales de género y cuestionar los roles predefinidos. Al representar una diversidad de géneros y romper con las expectativas de género, se pueden desafiar estereotipos y construcciones sociales restrictivas. Por ejemplo, la música, el teatro y el arte contemporáneo han sido espacios donde se desafían los roles y estereotipos de género, abriendo así oportunidades para una mayor igualdad y aceptación.

Del mismo modo, algunas culturas reconocen la diversidad de orientaciones sexuales, frente a otras que son discriminatorias y abusivas. Esta discriminación y exclusión no solo se produce en torno a la diversidad sexual y de género, sino que se genera desde la interseccionalidad, donde la discriminación y la exclusión afecta a personas que pertenecen a múltiples grupos marginados simultáneamente. Por ejemplo, una persona puede experimentar discriminación no solo por su orientación sexual o identidad de género, sino también por su origen étnico o cultural. Esto está implícitamente ligado a las relaciones de dominación/subordinación que se generan en contextos de diversidad cultural, donde esas relaciones de poder desembocan en un estado de desigualdad y opresión. Como nos afirma la teórica hooks (2000), debemos analizar género y raza, no podemos considerarlos por separado.

La educación multicultural nace con el fin de cambiar el sistema educativo, surge a partir del año 1960 y su intención inicial fue adaptar el sistema educativo a la diversidad étnica del estudiantado. La introducción de la diversidad cultural en el sistema educativo es una cuestión clave en la construcción de sociedades éticas y respetuosas con la diversidad. La educación es un proceso fundamental en la formación de ciudadanos críticos y analíticos con estos sistemas de poder

y subordinación vigentes en las sociedades, y que afectan principalmente a las minorías étnicas.

Jiménez y Aguirre (2009), plantean que la educación artística debe ser inclusiva y debe estar orientada a la promoción de la diversidad cultural y de género. En este sentido, Aguirre destaca la importancia de que los programas educativos en el ámbito artístico incluyan perspectiva de género, que permita a los estudiantes explorar y comprender las diferentes formas de expresión. Para ello, es importante fomentar la creación y difusión de obras artísticas que aborden esta temática y contribuyan a la visibilización y aceptación de las diferentes identidades culturales.

Esta tesis nos propone un nuevo discurso sobre la diversidad cultural para tratar la educación artística. Y para ello, nos invita a desarrollar un modelo basado en la multiculturalidad, que él mismo define como:

(...) un fenómeno que trasciende lo etnográfico para aproximarse a una visión de la enseñanza antielitista, democrática y celosa de la diversidad. Su fundamento es que todos los estudiantes dispongan de igualdad de oportunidades educativas, independientemente de cuál sea su sexo, clase, etnia, raza o características culturales. En este sentido, se incluyen los derechos de quienes tienen también necesidades especiales (Aguirre y Jiménez, 2009, p.31)

Siendo así, este modelo invita a entender un planteamiento basado en la diversidad, donde podamos trabajar bajo una mirada decolonial en el sistema educativo, valorando aspectos tan esenciales como el posicionamiento centralizado del arte occidental en los contenidos formativos de las academias de arte o formaciones educativas obligatorias, y posicionando en igualdad de condiciones la diversidad cultural y artística en el aula a través del desarrollo y estudio curricular de contenidos que huyan de una mirada centralizada en el arte occidental y la mirada del hombre blanco. Estos contenidos deben plasmar la diversidad cultural y de género.

Frente esta mirada descentralizada del arte europeo, comúnmente conocido como arte clásico, nos invita a indagar y trabajar en otras manifestaciones

artísticas, también denominadas de forma peyorativa como *artesanías* o *arte popular*. Expresiones plásticas que han sido separadas o excluidas del estudio artístico por considerarse de menor nivel o importancia frente al conocido “arte oficial”. Esta reconstrucción a nivel curricular nos plantea repensar y reestructurar el sistema y la organización en la educación artística.

Con el objetivo de alcanzar la atención a la diversidad cultural, Jiménez y Aguirre proponen cinco enfoques curriculares para la atención a la diversidad cultural en la educación artística, desarrollados previamente por Patricia L. Stuhr, a partir de los trabajos de Grant y Sleeter (1989):

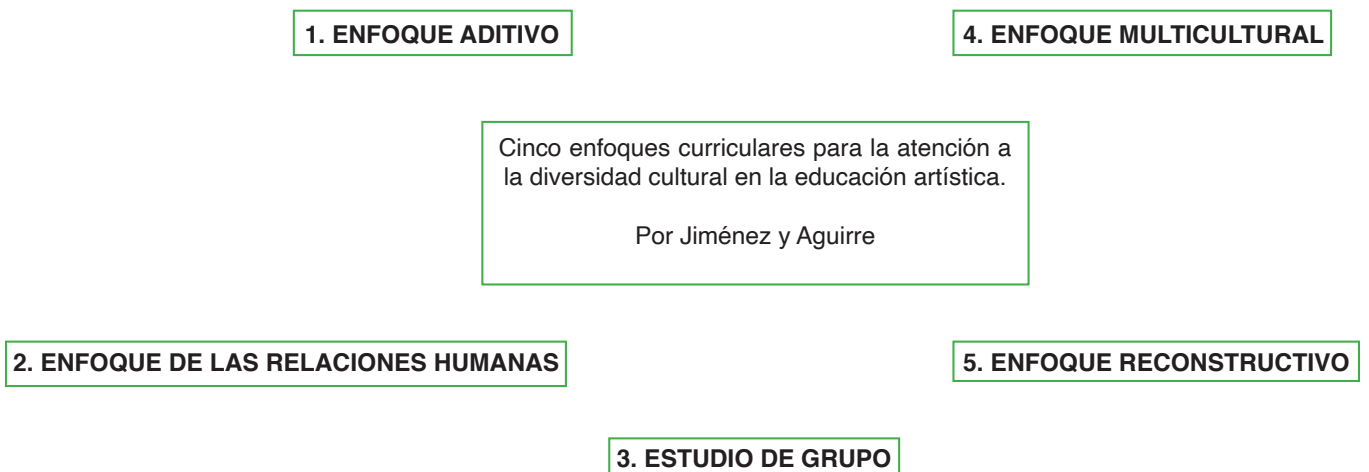


Figura 2. Síntesis de los diferentes enfoques a partir de Stuhr. Fuente: Elaboración propia.

1. Enfoque aditivo

“Un enfoque empleado para integrar a estudiantes de color a la corriente cultural dominante”

(Efland, 1996, p.138)

Este enfoque se centran en reforzar los valores de la cultura dominante frente a los estudiantes con culturas minoritarias en el aula. Su objetivo es garantizar el empleo en el ámbito artístico y poder acceder a los eventos relacionados con el mismo. De esta forma, se busca colocar al estudiante blanco europeo de clase media como referencia para el resto del estudiantado en el aula. Como nos afirma Efland (1996), en este enfoque no se asume que el problema puede erradicar en el curriculum educativo o en el espacio sociocultural, sino que el problema está en el estudiantado y sus habilidades de aprendizaje.

Su planteamiento consiste en construir el currículum a partir de las características del arte occidental bajo una mirada blanca y burguesa, primando de esta forma la cultura hegemónica. Propone incluir al currículum aquellos referentes con unas características poco comunes frente a lo occidentalmente aceptado, incluyendo de esta forma algunos referentes de otras culturas y minorías étnicas. Sin embargo, no plantea un posicionamiento crítico y reflexivo en cuanto a la comprensión y el análisis de las diferencias culturales.

2. Enfoque de las relaciones humanas

Su principal objetivo es reforzar la unidad en el alumnado, reforzando los aspectos compartidos vinculados al arte y su actividad, de este modo recalca los aspectos culturales y artísticos en común, frente a las diferencias.

El enfoque de las relaciones humanas se centra es los aspectos culturales distintivos como los trajes regionales, celebraciones culturales o eventos festivos característicos de una cultura. Trabaja habitualmente con creaciones artísticas étnicas o artesanas, donde el propio creador o individuo asociado a dicha cultura participa activamente en el aula, de esta forma se busca reforzar la autoestima del alumnado que ve como su cultura se valora y se refuerza en el aula.

3. Estudio del grupo

Este enfoque se centra en el estudio de un sector o grupo en concreto que ha sido silenciado o borrado en los currículos artísticos, exponiendo y desarrollando el conflicto intercultural. Su objetivo principal es promover la equidad social. Se focaliza en el análisis de los artistas contemporáneos u otras formas artísticas de un grupo cultural en concreto, que han quedado fuera del canon centralizado del arte europeo. Por ende, se busca enfatizar a los artistas y reforzar el estudio y el análisis dentro de los currículums artísticos.

Como nos comenta Efland (1996), el objetivo es que los estudiantes tras el estudio de grupo puedan desarrollar cambios a favor de dicho grupo en estudio, con el fin de potenciarlo y visibilizarlo frente a la corriente artística dominante, de esta forma se busca atacar y minimizar la visión centralizada al arte blanco europeo.

Este tipo de programa está enfocado principalmente para enseñanzas universitarias o de secundaria. Un ejemplo de estudio de grupo es: el estudio de las mujeres artistas en el arte, la comunidad LGTBIQA+ en el arte o las personas racializadas en el arte, entre otros. Actualmente, es un enfoque en auge dentro de la comunidad educativa, ya que permite trabajar y visibilizar en el aula un sector de la sociedad que ha estado silenciado, a su vez permite reforzar valores sociales y de igualdad de género.

4. Enfoque multicultural

Grant y Sleeter, 1993, p.56 “El enfoque educativo multicultural, más que los tres precedentes, aboga por una reforma completa del sistema escolar, al que proponer transformar en un espejo de la diversidad” citado por Efland, 1996, p.143

La educación multicultural busca fomentar la inclusión y el respeto hacia la diversidad cultural en las aulas. Esto implica la incorporación de diversas perspectivas y estrategias en los programas escolares para promover el pluralismo y la equidad social. La educación multicultural no se limita solo a las diferencias

étnicas, sino que también incluye la diversidad en cuanto a género, orientación sexual, religión, discapacidad y otros aspectos que pueden influir en la identidad cultural de los estudiantes.

En este enfoque educativo, el currículo no se presenta de manera secuencial, sino que se enfoca en un análisis profundo de un tema desde diferentes perspectivas. Se busca generar en el alumnado una actitud crítica y reflexiva hacia las comunidades artísticas que estudia, así como considerar el papel que el poder y el conocimiento juegan en cada momento. El equipo docente de arte propone un aprendizaje y ese mismo aprendizaje se proyecta desde diferentes puntos de vista, tanto sociales como culturales. A su vez, también se invita a la clase a artistas o representantes de dicha cultura en estudio, con el fin de preguntarles y analizar bajo su perspectiva como parte del grupo estudiado.

La educación multicultural, por tanto, fomenta la interacción entre diferentes épocas, estilos, grupos sociales o corrientes estéticas, entre otros, con el objetivo de ampliar la comprensión de los estudiantes sobre las diversas manifestaciones culturales presentes en su sociedad y en el mundo en general. Efland (1996) nos afirma que este enfoque es el más usado por el profesorado, para trabajar con alumnado de distintos géneros, razas, clase social o minusvalía.

5. Enfoque reconstructivo

La educación como reconstrucción social y multicultural busca preparar a los estudiantes para el cambio social, fomentando la diversidad social y cultural, la práctica activa de la democracia y la colaboración entre el estudiantado en la promoción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Para ello, se busca cuestionar sus propias experiencias, la división social en su entorno y su propio grupo, generando de esta forma un enfoque donde el alumnado trabaje en conjunto dejando a un lado las diferencias étnicas o de capacidades. El curriculum se construye sobre la base de los estudiantes y se desarrolla a partir de temas que permitan un estudio globalizado e interdisciplinar, fomentando un aprendizaje cooperativo y colaborativo entre el alumnado.

El programa artístico debe plantearse bajo un enfoque multidisciplinar. A su vez

se invita al estudiantado a construir en conjunto el currículum, usando distintas experiencias e inquietudes personales que parte de los estudiantes. Para desarrollar este tipo de enfoque se precisa una revisión completa del currículum actual, al igual que una formación al profesorado con el fin de capacitar y garantizar la continuidad del programa.

Aguirre (2005) nos afirma que sería esencial que las iniciativas educativas con un enfoque multiculturalista no pierdan de vista la interrogante fundamental sobre el origen de los valores que a menudo se presentan como distintivos de una cultura, así como el papel que desempeñan sus defensores en el complejo juego de las hegemonías sociales, políticas y económicas presentes en los contextos culturales. Al considerar estas cuestiones críticas, podríamos tener una comprensión más completa y equilibrada de las distintas culturas y tradiciones, y fomentar de este modo una educación más inclusiva y diversa. Por tanto, nos invita a reflexionar sobre todos los aspectos que atraviesan desde distintos puntos a esa cultura, de modo que podamos tener una visión más compleja que evite quedarse en un análisis superficial y vacío.

Cabe destacar que el enfoque multicultural ha permitido analizar y cuestionar el currículo en la educación artística, introduciendo formas culturales que habían sido excluidas y generando un equilibrio entre ellas, aun dando cabida a un extenso trabajo para lograr una mayor revisión frente a los métodos de enseñanza y aprendizaje.

4.2 Raza, género y diversidad sexual en la educación

4.2.1 Diferenciando entre género, sexo e identidad

El género es un concepto complejo que se refiere a las construcciones sociales y culturales asociadas a las identidades, así como a las formas en que se relacionan y se expresan en diferentes contextos y culturas.

Antes de definirlo es importante desarrollar y distinguirlo del sexo, ya que en muchas ocasiones se confunden, teniendo ambos términos una relación común, pero partiendo de significados totalmente opuestos. El sexo se refiere a las características biológicas de un individuo, asociados a los órganos sexuales con los que nace, frente al género, que es una construcción social y cultural que varía según la sociedad y el momento históricos.

El género se relaciona con las expectativas y roles que se asignan a las personas en función de su sexo, y con las normas, valores y creencias que se construyen en torno a lo que se considera masculino o femenino. En este sentido, existen múltiples identidades de género, que van más allá de la dicotomía hombre/mujer y que incluyen a personas que se identifican como no binarias, transgénero, genderqueer, entre otras; todas ellas agrupadas bajo el paraguas trans. Es importante destacar que el género no es algo fijo o natural, sino que es una construcción social que puede cambiar y evolucionar a lo largo del tiempo. Como nos menciona Judith Butler (2006) en su libro *Deshacer el género*:

(...) un fenómeno que trasciende lo etnográfico para aproximarse a una visión de la enseñanza antielitista, democrática y celosa de la diversidad. Su fundamento es que todos los estudiantes dispongan de igualdad de oportunidades educativas, independientemente de cuál sea su sexo, clase, etnia, raza o características culturales. En este sentido, se incluyen los derechos de quienes tienen también necesidades especiales (Aguirre y Jiménez, 2009, p.31)

Este marco cultural que nos menciona Butler, es esencial a la hora de entender el género, entendiendo que las ideas y normas asociadas a lo que se considera masculino y femenino no son estáticas ni universales, sino que varían en diferentes culturas y períodos históricos. El género se construye y se expresa a través de prácticas, roles, normas y representaciones simbólicas que están

arraigadas en contextos culturales específicos.

Además, sostener que la “anatomía” y el “sexo” no existen sin un marco cultural implica que nuestras comprensiones de la anatomía y el sexo también están influenciadas por las normas y valores culturales, aunque existen características biológicas que se asocian comúnmente con los cuerpos masculinos o femeninos, la interpretación y el significado que se les atribuye están influenciados por factores sociales y culturales.

A continuación, a modo aclaratorio presentamos un gráfico (Figura 3) donde mostramos de manera esquemática la distinción entre sexo biológico, identidad de género, expresión de género y orientación sexual; asociado cada concepto a una parte del cuerpo humano. Estos cuatro conceptos, suelen generar confusión en la sociedad y su principal motivo parte de la escasa educación afectivo sexual en las escuelas. La periodista Lucía Franco (2021) periodista del periódico *El País*, asegura que España tiene esta asignatura pendiente, ya que los jóvenes adquieren esta información de internet o a través de la pornografía, obteniendo una imagen disociada de la realidad. La periodista aboga que debe ser contenido para el desarrollo de una materia que debe formar parte del curriculum de la formación académica obligatoria y no verse simplificado a una charla durante el desarrollo del periodo lectivo. Cabe destacar, que en la actualidad podemos observar como parte de la juventud tiene interiorizado estos conceptos, gracias al trabajo de educadores, asociaciones e iniciativas sociales que abogan por la educación afectivo sexual. En contraposición con otras generaciones pasadas, que en su proceso educativo no recibían ningún tipo de educación afectivo sexual, por ende el conocimiento de la misma partía de su propia voluntad. Pero como menciona la periodista anteriormente citada esto no es suficiente, se necesita de una formación más extensa a lo largo del curso académico.

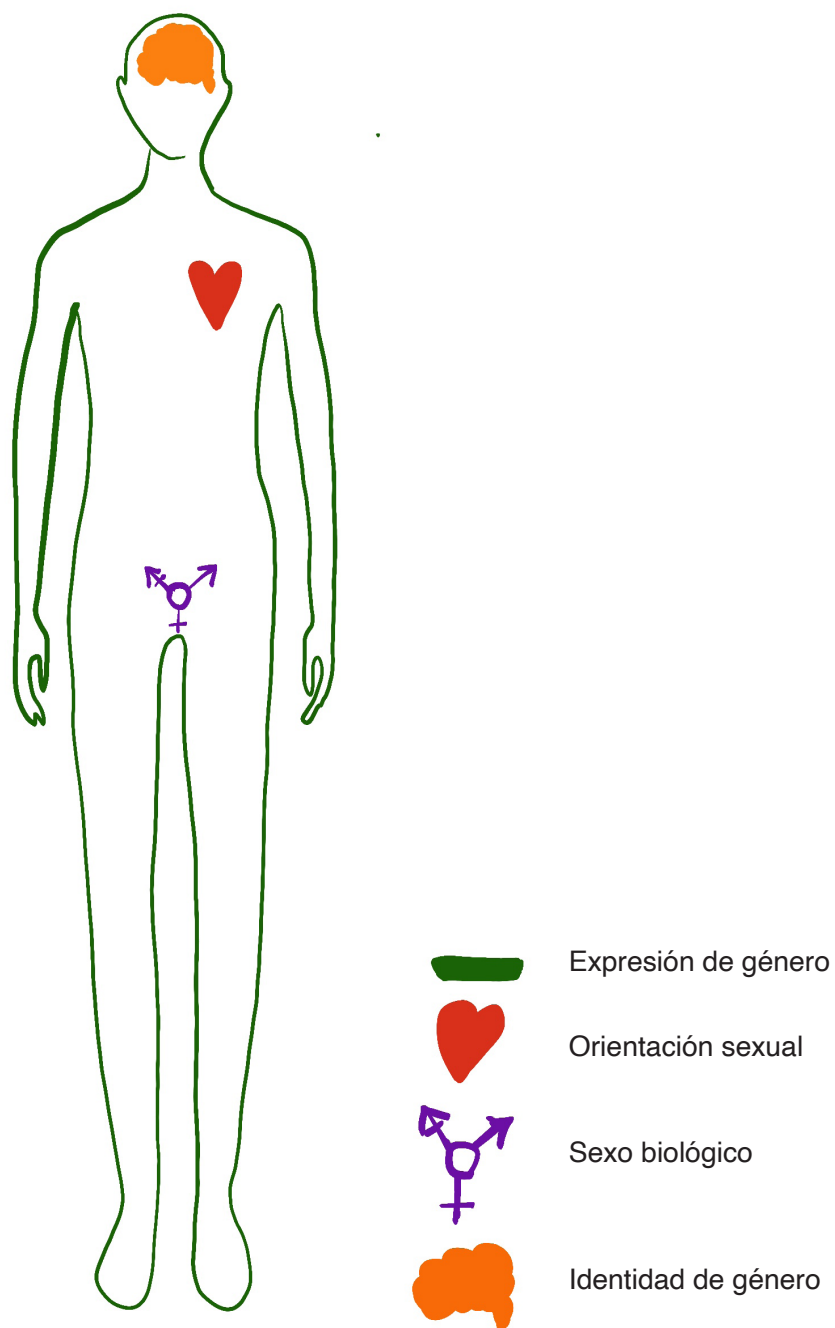


Figura 3. Gráfico distinción entre sexo biológico, expresión de género, orientación sexual e identidad de género. Fuente: Elaboración propia.

1. Identidad de género

Se trata del género con el que cada persona se reconoce, sin importar su genitalidad (sexo). Como comentamos anteriormente esta no solo puede ser binarista hombre/mujer, sino que existe una amplia variedad de identidades de género que son recogidas dentro del paraguas Trans, como son: no binario, genderqueer, género fluido, agénero, etc. En la figura 3, se asocia a la representación del cerebro porque parte de un pensamiento individual de la persona, donde busca reconocerse e identificarse.

No se es simplemente un cuerpo sino que, en un sentido absolutamente clave, el propio cuerpo es un cuerpo que se hace y, por supuesto, cada cual hace su cuerpo de manera diversa a la de sus contemporáneos y también, a la de sus antecesores y sucesores corporeizados. Butler, 1998, p.299

2. Expresión de género

Se trata de la forma en la que una persona expresa su identidad de género. Está ligada a su forma de vestir, comportamiento, etc. Cabe destacar que la expresión de género es muy diversa y no tiene porqué estar ligada a un pensamiento binarista hombre/mujer, como es el caso de la andrógina que huye de esta dicotomía. En la figura 3, la expresión de género se ha representado con el contorno del cuerpo “la piel” porque es una forma de manifestación, ya puede ser a través del aspecto físico, la ropa, el pelo, la actitud, etc.

3. Sexo biológico

Relacionado con el órgano sexual con el que nace una persona, siendo el pene, la vulva o intersex. Las personas intersexuales tienen características sexuales atípicas según las normas establecidas por la biomedicina. Intersex se relaciona con una gama de rasgos físicos o variaciones que se encuentran entre las definiciones estereotipadas de “cuerpo de hombre o cuerpo de mujer”. Es decir, diferencias físicas en los cromosomas, expresión genética, diferencias hormonales, partes reproductivas como los testículos, el pene, la vulva, el clítoris,

los ovarios, etc. Existen muchas formas diferentes de intersexualidad, por lo que es un término general, en lugar de una variación específica. En la figura 3 lo relacionamos con la parte genital porque corresponde a los órganos sexuales del individuo.

Cabe mencionar, el concepto de: “sexo sentido”, que hace alusión al sexo con el cual una persona se reconoce, sin estar determinado por su sexo biológico.

4. Orientación sexual

Es la atracción afectiva o sexual hacia otra persona, ya sea de tu mismo género o no. Existen diversidad de orientaciones sexuales, como son la heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad, asexualidad, pansexualidad, etc. En la figura 3 la orientación sexual se representa con el símbolo del corazón, precisamente por la relación con los sentimientos y los gustos del individuo.

A lo largo de este Trabajo Fin de Máster (TFM) se usaran las siglas Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales, Intersexuales, Queer, Agénero y + (LGTBIQA+) incorporando la A de agénero, bajo la frase de George Steiner, profesor y filósofo que afirmó que “Aquello que no se nombra no existe”, por lo tanto, hemos decidido nombrar todas las siglas del colectivo como se promueven en los foros de debate activistas en la actualidad. El uso del símbolo + es usado para dar a entender que el colectivo sigue en constante movimiento y crecimiento. Otro concepto que nos gustaría aclarar es el término “Trans”, en este trabajo se usara el término “trans”, dejando a un lado otros términos como “transgénero” o “transexualidad”. Trans se configura como un término paraguas que acoge toda la realidad trans, incorporando distintas subjetividades y categorías dentro del mismo.

4.2.2 Referentes teóricas bajo la comprensión del género y la teoría queer

Un cuerpo *queer* es un cuerpo cuestionado, cuestionable, sospechoso, puesto en duda. Un cuerpo que se sale del marco normativo y que, en el extremo de esa experiencia, devendrá vida desnuda, no válida, no llorable. La persona tan al margen de la norma/forma, de la persona/sujeto, que no tendrá un trato equivalente o no será leída, en definitiva, como persona, como igual. Eso, y no otra cosa, es lo queer. (Trujillo, 2022, p.16)

La comprensión del género es fundamental para abordar las desigualdades y discriminaciones que afectan a diferentes grupos de personas. La perspectiva de género busca analizar y transformar las relaciones de poder que se construyen en torno al género, promoviendo la igualdad y el respeto a la diversidad de identidades.

Como una de las referentes teóricas más destacadas contamos con la estadounidense trans, Judith Butler, autora de *El género en disputa* (1990) entre otros textos. Se trata de una contribución al desarrollo de la teoría queer y uno de los textos fundacionales del feminismo posmoderno; definiendo el género como una construcción social y cultural que se produce y reproduce en las interacciones sociales, a través de actos performativos y repetitivos. Para Simone de Beauvoir en su obra *El segundo sexo* (1949), introduce la idea de diferencia entre sexo y género, argumentando que el sexo biológico no debe ser un determinante de los roles y las posiciones sociales de un individuo. Para Beauvoir, al igual que Butler, definen al género como una construcción social y cultural que está fuera de las características biológicas de la persona y que varía según los diferentes contextos y culturas. Beauvoir (1998) nos añade, que la opresión que sufren las mujeres en la sociedad no solo es biológica, sino que esta arraigada a una construcción social y cultural. En la actualidad, esto a supuesto un debate en los círculos feministas donde partiendo del pensamiento de Butler (1998) y Beauvoir (1998), nos afirman que una mujer no es mujer por su genitalidad sino por la construcción social, roles y características culturales. Esto a abierto una brecha en el movimiento feminista dividiendo un sector que se postula a favor de dicha definición y por ende, apuestan por un feminismo transinclusivo; y un segundo sector, que aboga que una mujer se identifica o se define como mujer por sus características biológicas (sexo) con las cuales ha nacido, dejando fuera de la definición de mujer a las personas trans.

Otra referente, Eve Kosofsky, se le atribuye como una de las principales impulsoras de la teoría queer, en la cual exploró las construcciones culturales de la sexualidad y el género. En su libro *Epistemología del armario* (1998), nos argumenta que la sociedad tiende a categorizar y etiquetar a las personas en términos de su orientación sexual, estableciendo una distinción binaria entre heterosexualidad y homosexualidad. Kosofsky cuestiona esta división binaria y nos propone una comprensión más compleja de la sexualidad, afirmando que existen multitud de diferentes sexualidades que nos revelan la arbitrariedad de la división homo/heterosexual.

La activista feminista negra, bell Hooks, ha abordado de manera crítica las intersecciones entre raza, género y otros sistemas de opresión en la sociedad y la educación. Sus estudios feministas basados en la interseccionalidad (Interacción entre dos o más factores sociales que definen a una persona, como pueden ser: la etnia, clase social, género, identidad, etc.) han contribuido al desarrollo de la teoría feminista y han planteado la importancia de abordar las intersecciones de clase, para una plena igualdad de derechos entre hombres y mujeres. El término de **interseccionalidad**, frecuentemente usado en los estudios de hooks fue creado previamente por la abogada y académica afroamericana Kimberlé Crenshaw.

La autora, nos pone un ejemplo dentro del feminismo, donde apela a analizar el género y la raza en conjunto, ya que si no estaríamos generando un privilegio de clases posicionando a las mujeres blancas ante su privilegio de blanquitud, frente a las mujeres racializadas. Para ello, nos apela a la sororidad y el apoyo mutuo ante la lucha por la igualdad de género y la violencia contra las mujeres, reafirmando que el feminismo debe ser antirracista.

Estudiar y cuestionar el género bajo una perspectiva basada en la interseccionalidad es esencial para abordar y entender lo queer y en su caso, la “teoría queer”, término acuñado por Teresa de Lauretis, teórica feminista italiana. Pero, ¿Qué es la teoría queer?.

Primero empecemos por la definición del concepto “queer”, que se origina a partir del término en inglés “queer”, que en español significa “marica” o “raro”. Para Trujillo (2022), “Queer se refiere a esa rareza, esa desviación de la normalidad,

de lo straight, en términos sexuales y genéricos” (p.13). Históricamente ha sido utilizado como un insulto o calificativo peyorativo para referirse a las personas no conformes a las normas heterosexuales. Sin embargo, en un acto de reapropiación, el término ha sido resignificado por la comunidad LGTBQIA+ y utilizado como una forma de empoderamiento y resistencia. Al apropiarse del término y resignificarlo, se busca desafiar y cuestionar las nociones tradicionales de identidad de género y sexualidad.

En cuanto al significado de la teoría queer, como nos menciona el filósofo y activista queer Preciado (2011), lo “queer” no es una identidad más, sino que es una postura crítica que cuestiona y desestabiliza las normas sociales y culturales relacionadas con el género y la sexualidad. Lo queer viene hablarnos de las personas disidentes de género y sexual, que no entran dentro de categorías binarias y normativas, por ende viven su identidad y expresión de género de forma personal.

Lo queer nos habla de la “matriz heterosexual”, concepto definido por Judith Butler (1998), como el conjunto de estructuras culturales a través de las cuales los cuerpos, géneros y deseos son presentados como algo natural y comprensible, asociando un género frente a un sexo asignado, hombre - masculino y mujer - femenina. Frente a lo opuesto, catalogado como “a-normal”, conformado por las personas disidentes de género y sexuales, que resisten a las normas que impone la sociedad heterosexual dominante.

Preciado (2011), nos propone un análisis frente a las discriminaciones, apoyando que esa estructura asociada a lo culturalmente normalizado y “correcto” no solo se desarrolla bajo el pensamiento heteronormativo, sino que dentro de la “cultura gay”, asociada a los cuerpos de varones cis blancos homosexuales y de clase alta, también se genera exclusión frente a los cuerpos disidentes de las personas, trans, bolleras, racializadas, migrantes, trabajadores y trabajadoras sexuales, etc.

Kosofsky (1998), nos define que lo queer es un pensamiento político y un posicionamiento crítico frente al mundo., heredado de la tradición anticolonial y feminista. El concepto engloba una amplia gama de identidades y expresiones que no se ajustan a las categorías binarias y normativas de hombre/mujer y heterosexualidad, buscando de esta forma desafiar y trascender las

construcciones sociales y culturales que imponen normas rígidas sobre la identidad y la sexualidad de las personas.

Cuando hablamos de la teoría queer, debemos partir de la base que dicha teoría busca distorsionar el concepto de identidad, ya que aboga y nos defiende que las identidades son fluidas y cambiantes (Butler, 2006). Como nos comenta el teórico Zygmunt Bauman (2015), en su obra *Tiempos líquidos*, donde el autor expone la condición de la sociedad contemporánea, caracterizada por la volatilidad, la inestabilidad y la falta de arraigo. Bauman (2015), nos presenta un análisis crítico de cómo las estructuras y las relaciones sociales han cambiado en nuestra era, y cómo las personas se ven desafiadas por la incertidumbre y la necesidad de adaptarse constantemente a un entorno en constante cambio. En relación a la identidad, de manera metafórica generamos un vínculo con la propuesta de este autor, ya que la identidad cambia y fluctúa con el individuo, no se trata de un proceso continuo y constante, sino de un estado líquido y móvil del que nos habla Bauman.

La artista contemporánea Orlan, también nos habla de que el cuerpo al igual que la identidad esta en continuo cambio, en continua mutación. Nos invita hablar de la metamorfosis del cuerpo humano. En su obra artística, ella lleva a cabo estos cambios corporales a través de manipulaciones quirúrgicas sobre su cara y cuerpo, convirtiendo su cuerpo en su continua obra de arte.

Alcoba (2005), nos habla como anteriormente la relación entre hombres y mujeres se concebía en términos de similitud o diferencia. Sin embargo, ahora se reconoce que todas las personas experimentan su sexo, género y deseos de maneras diversas y variadas. Esto implica, que resulta insatisfactorio encasillar estas experiencias en patrones identitarios rígidos establecidos por la cultura. En lugar de ello, se propone valorar y respetar la diversidad de vivencias individuales en relación al sexo, género y deseos. Esto implica por tanto, superar estereotipos y prejuicios culturales para permitir que cada persona explore y exprese su identidad y sexualidad de forma auténtica, trascendiendo las expectativas y normas impuestas.

Como nos define lo queer el teórico Trujillo (2022), “es resistir en los márgenes, los espacios liminales entre los sexos, los géneros, las identidades”.

4.2.3 Planteamiento educativo en artes desde la diversidad de género

“Desde el arte y desde la cultura visual se abren diversas posibilidades de acción, entendiendo la educación artística como una geografía que atiende a la relación entre los individuos y su entorno” (Huerta, 2016, p.18)

Talbut y Steinberg (2005) nos mencionan la importancia de abordar la ruptura entre la expresión de género y las expectativas sociales en el ámbito educativo. Para ello, destacan la necesidad de reflexionar sobre la socialización de las identidades de género, promoviendo de este modo la coeducación y la inclusión de contenidos relacionados con la diversidad sexual. Este contenido en el aula dentro del currículum es casi nulo, Alcoba (2005) nos invita a revisar la simplificación del género y el sexo en los materiales educativos, donde se evidencia la desigualdad frente a otras identidades y sexualidades de forma significativa.

Una pedagogía de la teoría queer va más allá de la incorporación de una educación sexual inclusiva y no normalizadora. Busca repensar y transformar todo el sistema educativo, desafiando las normas heteronormativas y de género, y promoviendo una perspectiva más amplia y diversa hacia las identidades y decisiones individuales. Como nos menciona Huerta (2016), se plantea la necesidad de abordar las dinámicas de poder y discriminación presentes en el ámbito educativo. Esto implica, fomentar la comprensión hacia las experiencias y perspectivas diversas, así como cuestionar los estereotipos y prejuicios arraigados.

Para poder abordar estas dinámicas de poder en el ámbito educativo, hooks (1994) destaca la importancia de integrar una perspectiva crítica de raza y género en los currículos y las prácticas pedagógicas. Abogando por una educación que promueva la conciencia crítica, la empatía y el respeto hacia la diversidad de experiencias y perspectivas del estudiantado.

Por ello, es importante plantear el papel que tiene la educación ante los sujetos y como estos deben verse reflejados y representados en el currículum. Talbut y Steinberg (2005), apuestan por la importancia de que el currículum sea relevante para el alumnado, lo cual requiere que los educadores y educadoras estén dispuestos a escuchar y responder a la perspectiva del estudiantado; enfatizando

la necesidad de ver el conocimiento como algo que se construye a través de las interacciones. El currículum nos brinda la oportunidad de explorar cómo el conocimiento impacta en la vida de los demás y en la propia.

Merida (2002), nos menciona que el aula puede ser un espacio que favorezca el cambio social, para ello, es esencial repensar el carácter autoritario bajo la heteronormatividad, invitando a indagar a través de un modelo de aprendizaje transgresor. Siendo importante incluir estas cuestiones en nuestros programas curriculares, apostando por una educación artística como propulsora del cambio social, aceptando que el arte siempre ha sido un espacio de reflexión en la sociedad.

La educación artística es un espacio ideal para desarrollar este aprendizaje transgresor, teóricos como Richard Huerta, en su libro *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB*, nos propone distintas formas de abordar la diversidad sexual y de género en el aula.

Para el teórico Huerta (2016), el planteamiento educativo desde la diversidad de género es una perspectiva que busca crear entornos educativos inclusivos, respetuosos y equitativos con las personas independientemente de su identidad de género, raza o sexo, por tanto se busca reconocer y valorar la diversidad de expresiones de género y promover la igualdad de oportunidades y derechos para todas las personas, sin discriminación. Actualmente, en el sistema educativo existen leyes y protocolos específicos que abogan por el respeto y la igualdad de la diversidad en el aula, estas leyes garantizan que los educadores y discentes aboguen y convivan en un espacio educativo enriquecedor y respetuoso para todas las identidades. Hemos querido destacar específicamente dentro del marco territorial de las Islas Canarias el protocolo para el acompañamiento al alumnado trans y la atención a la diversidad de género.

Este protocolo está vigente en centros educativos públicos como concertados que sean sostenidos por fondos públicos. Este documento fue aprobado y publicado en el año 2021, siendo uno de las comunidades autónomas precedentes en España. El protocolo recoge entre otros muchos derechos fundamentales el derecho a reconocer la identidad de género del alumnado, haciendo mención al tratamiento conforme a su sexo sentido, que no tiene porque estar prescrito

por un informe médico o psicológico previo. A su vez, promueve la formación y sensibilización de las familias y a toda la comunidad educativa en materia de diversidad de género, presentando unas directrices concisas a la hora de actuar ante un caso real en un centro educativo, aportando variantes de posibles casos reales y especificando el modo de actuación que debe de llevar a cabo el profesorado y la comunidad educativa.

Actualmente, se está trabajando en nuevas leyes que aboguen por los derechos de las personas del colectivo LGTBIQA+, especialmente reforzando la sigla T de trans, ya que se trata del colectivo más desfavorecido en cuanto a derechos. La ley canaria 8/2014 de no discriminación por motivos de identidad de género, busca garantizar el derecho de las personas trans a una atención integral y adecuada en todos los sectores de la sociedad.

Huerta (2016), nos propone desde la educación artística desarrollar ideas en torno a la diversidad sexual y de género, para ello, nos invita a repensar el conjunto de obras y artistas que trabajamos en clase, como exponemos y comentamos su trabajo. El autor nos afirma que es lícito poder comentar las orientaciones sexuales de los artistas que trabajamos en clase, ya que esa información amplía otras lecturas y reflexiones en su obra, a su vez normaliza y visibiliza las diversas orientaciones sexuales que existen. Actualmente, el alumnado ya recibe a través de la cultura popular (como la música, películas, videoclips, videojuegos, etc.) información visual sobre la propia estética de la diversidad sexual, ¿entonces porque en el aula se evita o se pretende dissociar de los propios artistas que analizamos?. Para Huerta (2016), este suceso lo denomina como “aula armario”, ya que evita el uso de palabras relacionadas a la realidad del colectivo LGTBIQA+. A su vez, el autor nos propone analizar producciones artísticas que estén fuera de la visión clásica del arte, indagando en conceptos como el drag queen, transformismo y muchos otros que visibilizan realidades poco trabajadas dentro de la educación artística. Este planteamiento del autor será una de las bases para nuestra innovación educativa.

El currículum oculto es una herramienta importante en este análisis, ya que se trata de una realidad dentro de los espacios educativos, la cual debemos analizar y cuestionar. Acaso y Nuere (2005), definen el currículum oculto como “el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo”

(p.208). Esto abarca un sin fin de imágenes, normas, espacios o términos que invitan a pensar o cuestionar que estamos mostrando en las aulas y que mensajes se están transmitiendo al alumnado desde los espacios educativos. Desde nuestro rol como arte-educador debemos prestar especial atención a la comunicación y el lenguaje con el alumnado, ya que es fundamental generar un clima distendido y afectivo; haciendo participe al alumnado del proceso enseñanza-aprendizaje. Cabe recordar, el uso del lenguaje inclusivo y el análisis del lenguaje no verbal en el aula, ya que es esencial para poder transmitir y educar en los valores y conceptos que planteamos en este trabajo de fin de máster.

Huerta (2016) nos propone en el aula comenzar exponiendo al alumnado artistas vivos. Para el autor, partir de la presentación de un artista vivo posibilita trabajar y desarrollar otras cuestiones artísticas y realidades que atraviesa el alumnado. Siendo importante el estudio del arte contemporáneo en los currículums educativos, el análisis de estos artistas permite al alumnado entender y poder visualizar artistas que están activos profesionalmente, a su vez el alumnado puede asistir a sus exposiciones o la posibilidad de que el artista pueda ser invitado al aula, como nos plantea el enfoque multicultural por Stuhr. Tras exponer al artista actual, el autor nos invita a exponer y trabajar con otros artistas que desarrollen enfoques o temáticas relacionadas. Siendo el objetivo centrar la atención del alumnado en temas y aspectos actuales que estén dentro de sus intereses y que luego se pueden derivar a otros contextos y creaciones anteriores.

Para concluir, nos gustaría hablar sobre como en el ámbito de la educación, los estudios culturales han ganado cada vez más relevancia. Planella y Pie (2011), consideran que dentro de la educación artística se encuentra el pensamiento queer. Los estudios culturales abarcan un amplio rango de enfoques y temáticas relacionadas con la cultura, incluyendo el análisis crítico de las representaciones, prácticas y discursos culturales. Dentro de los estudios culturales, el pensamiento queer ha encontrado un terreno fértil para su exploración y análisis. Esto implica examinar cómo la cultura popular, como la música, el cine, la televisión, la literatura y otras formas de expresión cultural, influye en la construcción y reproducción de las normas y estereotipos de género y sexualidad.

El enfoque queer cuestiona y desafía las normas establecidas en relación con la sexualidad, el género y las identidades, y busca una comprensión más inclusiva

y diversa de estas cuestiones. Los investigadores sobre educación que se basan en los estudios culturales y el pensamiento queer utilizan la cultura popular como una valiosa fuente de información y análisis. Para Planella y Pie (2011), la cultura popular refleja y moldea las actitudes, valores y representaciones sociales, y puede influir en la forma en que las personas comprenden y se relacionan con cuestiones de género, sexualidad e identidad en su vida diaria. Como nos comentaba Judith Butler (2007), construir la identidad a través de un acto performativo que reúne y aglutina todos esos componentes identitarios y culturales que configuran al individuo.

Al analizar la cultura popular desde una perspectiva educativa, se pueden identificar cómo se presentan y se refuerzan los estereotipos de género y sexualidad, así como también se pueden encontrar espacios de resistencia y subversión dentro de la cultura popular, donde se desafían y se redefinen las normas establecidas. Los artistas que se han seleccionado para el desarrollo de la innovación educativa parten de un estudio de la cultura popular como fuente para el desarrollo de su obra.

4.3 Trabajando una visión de la educación comprometida y cívica con las necesidades del alumnado

4.3.1 La educación bajo el concepto de equidad y la pedagogía comprometida

Explorar un nuevo imaginario político en el que puedan forjarse diversas alianzas entre las personas que no se reproducen, entre los excéntricos del género, los bisexuales, los gays y las lesbianas, los no monógamos, alianzas que pueden empezar e innovar las formas de disciplina social e intelectual de la academia. (Wiegman, 2002, p.177 citado por Planella y Pie, 2011, p. 270)

La pedagogía comprometida es un enfoque educativo que busca la transformación social y la promoción de la justicia y la equidad. Se basa en la idea de que la educación no puede separarse de los contextos sociales, políticos y culturales en los que se desarrolla, y que los docentes tienen la responsabilidad de abordar y cuestionar las desigualdades y las injusticias presentes en la sociedad.

Se caracteriza por su compromiso con los valores de igualdad, inclusión y participación. Los docentes que apuestan por este enfoque buscan crear ambientes de aprendizaje que promuevan el respeto, la diversidad y la autonomía de los estudiantes. Sus pilares son la construcción de las relaciones basadas en la confianza y el diálogo, donde el estudiantado se sienta en valor y empoderado para participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Paulo Freire, es uno de los principales referentes de la pedagogía comprometida socialmente nos habla en *Pedagogía del oprimido* (1980), de su enfoque a partir del pensamiento crítico, basado en la liberación de las personas a través de la educación crítica. Freire, nos aboga por la participación y el diálogo en el proceso educativo, valores esenciales de la pedagogía comprometida, para ello, nos invita a reforzar y enfatizar la superación de las relaciones de opresión.

bell hooks, como referente afroamericana en su obra *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994), nos plantea la importancia de que los y las docentes se acerquen al alumnado con la voluntad y el deseo de reconocer y atender su singularidad. Para lograr esto, hooks introduce el concepto de “concienciación en el aula”, que implica una actitud activa por parte de los

estudiantes, en contraposición al enfoque tradicional donde los estudiantes son vistos como receptores pasivos de información impartida por el profesorado.

La concienciación en el aula propuesta por hooks (1994) implica un cambio de modelo educativo, buscando que tanto profesores como estudiantes puedan desarrollar y trabajar aspectos de la vida más allá de los contenidos teóricos del currículum. Se trata de fomentar un enfoque educativo más holístico, donde se tenga en cuenta la experiencia personal y la diversidad de los estudiantes.

La autora al igual que Freire, nos invita a reflexionar sobre la necesidad de ir más allá de la transmisión de conocimientos, y considerar la educación como una práctica de libertad. Esto implica crear espacios de diálogo, participación y reflexión en el aula, donde se promueva el pensamiento crítico, la expresión personal y la valoración de diferentes perspectivas.

Hooks (2017) sostiene que la opresión no puede abordarse de manera aislada, sino que debe considerarse en términos de su intersección con otros ejes de poder, como la raza, la clase social y la sexualidad. La autora destaca la importancia de reconocer y desafiar las formas en que estas opresiones se entrelazan y se perpetúan mutuamente.

La lucha por la liberación de las mujeres y las personas de color está intrínsecamente vinculada. hooks (2017), nos argumenta que es importante analizar la interconexión de la raza y el género, ya que la opresión basada en el género y la opresión basada en la raza son sistemas entrelazados que se refuerzan mutuamente, y que no se puede lograr una verdadera justicia social sin abordar ambos sistemas de manera simultánea.

La pedagogía comprometida no se limita a transmitir conocimientos académicos, sino que también busca desarrollar en los estudiantes habilidades para la acción social, el pensamiento crítico y la empatía. Los docentes fomentan la participación activa de los estudiantes en proyectos y actividades que aborden problemáticas sociales, promoviendo la conciencia social y la responsabilidad cívica.

Planella y Pie (2011), nos invitan a reflexionar sobre una visión de la **pedagogía queer**. Donde los autores nos afirman que al hablar de pedagogía queer, se hace

alusión a la dicotomía entre normalidad y anormalidad. A través de una sutileza, aquellos que no se ajustan a la norma son clasificados como anormales y esta clasificación no solo afecta a personas con diferentes orientaciones sexuales, sino que incluye también a todos aquellos que no encajan dentro de la definición de normalidad. Por ende, se crea una asociación positiva de la heterosexualidad focalizándolo en lo natural y normal, frente a la homosexualidad que se vincula a lo negativo y anormal.

La pedagogía queer no se centra únicamente en las vivencias de las personas LGTBQIA+, sino que, según afirma Britzman (2015), dicha pedagogía queer busca romper con la dicotomía normal/anormal. Como nos comenta Panella y pie (2011) la pedagogía queer y el psicoanálisis abogan por una pedagogía “transgresora” que tiene como objetivo romper con la noción de que el “otro” es un sujeto amenazante para el resto. En lugar de perpetuar estereotipos y prejuicios, se busca construir un ambiente educativo inclusivo y libre de discriminación. Esta visión coincide con el enfoque de la transformación social propuesto desde la diversidad cultural.

Esta pedagogía transgresora implica cuestionar y desafiar las normas establecidas, tanto en términos de género, orientación sexual, identidad, raza y otros aspectos que pueden generar estigmatización y exclusión. Por ende, se busca fomentar una mentalidad abierta, respetuosa y empática, donde cada individuo sea valorado por su singularidad y se promueva el respeto a la diversidad.





5. MARCO INNOVADOR: Mestizaje Travestí. Visibilizando la diversidad de género y sexual a través del arte.

En este marco innovador hemos querido utilizar la “e” al referirnos a les artistas que hemos seleccionado en la innovación educativa, ya que se reconocen como personas no binarias. A lo largo del trabajo de fin de master hemos empleado el lenguaje inclusivo, apostando por nuestro compromiso con la diversidad, la equidad y la inclusión en la innovación educativa.

Somos conscientes de la complejidad que implica abordar el lenguaje inclusivo a lo largo del desarrollo del TFM, y hemos intentado desarrollarlo, siendo conscientes de que siempre hay margen de mejora. Consideramos que dentro del marco innovador, utilizar la letra “e” es una forma de visibilizar y reconocer la diversidad de identidades de las personas involucradas. Reconocemos que el lenguaje desempeña un papel fundamental en la construcción de una sociedad más igualitaria, y al utilizar la letra “e” estamos contribuyendo a eliminar la invisibilización de las identidades no binarias y promoviendo un espacio más inclusivo.

La elección de esta estrategia lingüística no solo implica un cambio gramatical, sino también un cambio de paradigma en nuestra forma de pensar y comunicarnos. Además, al utilizar la letra “e” como alternativa inclusiva, estamos fomentando la reflexión y el diálogo en torno a la diversidad de género y la inclusión en la educación. Reconocemos que aún hay mucho camino por recorrer en términos de inclusión y que es un proceso en constante evolución.

5.1 Fundamentación de la innovación

“Los sujetos queer son políticamente radicales; ser queer es ser positivamente grosero, sin tapujos y con descaro”
(Talburt y Steinberg, 2005, p. 46)

Según el Diccionario de la Lengua Española el término “radical” lo define “como perteneciente o relativo a las raíces” (definición 7). En el contexto educativo, por ejemplo, adoptar un enfoque radical implica examinar críticamente el sistema educativo en su conjunto, identificar las brechas y desigualdades, y cuestionar las prácticas y políticas existentes. En este TFM, nos enfocamos en el currículo educativo, de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En la cual, analizaremos una serie de carencias vinculadas

a las referencias artísticas que se muestran en el aula y el porqué debemos repensar y cuestionar las mismas.

La educación artística se constituye como un espacio idóneo para el desarrollo del espíritu crítico de perspectivas transgresoras, que incluyan la diversidad sexual y de género en el aula. El espíritu crítico y reflexivo constituye un punto de partida fundamental para transformar y repensar el currículo, al fomentar la diversidad de referentes artísticos que respondan a la realidad cultural y social que nos rodea. El enfoque principal radica en promover esta diversidad como una contribución cultural, pero también es importante comprender su diversidad como una valiosa aportación cultural en sí misma.

Partiendo de los planteamientos del teórico Richard Huerta, trabajaremos en una propuesta innovadora para introducir referentes artísticos LGTBIQA+ en el aula, recalcando la importancia que ello tiene en el desarrollo identitario del alumnado. Como mencionan Talburt y Steinberg (2005), apostar para que el currículo sea relevante para el alumnado en el que pueda verse representado. Para ello, es importante ser consciente de la escasa representación a la diversidad de sexual y de género. Alcoba (2005), nos propone revisar este contenido en los currículos educativos e introducir metodologías inclusivas en el aula.

La inclusión de artistas LGTBIQA+ en el estudio de las artes permite visibilizar y normalizar las diferentes identidades, y proporciona modelos a seguir para el alumnado queer y no queer. Al mismo tiempo, fomenta la apertura a nuevas perspectivas y enfoques artísticos que aborden la diversidad cultural y otros aspectos de identidad. López (2022), profesora de arte y arteterapia nos afirma, que el alumnado reproduce los estereotipos aprendidos en la sociedad, pero que de igual modo es reflejo de los estereotipos aprendidos en el aula.

Bajo un planteamiento basado en el enfoque multicultural planteado por Stuhr (1989), esta innovación educativa busca fomentar el respeto y la inclusión hacia la diversidad cultural en las aulas, para ello, no solo abordaremos la representación de artistas LGTBIQA+ que aborden la diversidad sexual y de género en su trabajo, nos interesa trabajar con artistas quienes a su vez, planteen un enfoque basado en la diversidad cultural. Para ello, es esencial que en sus obras estén atravesadas por distintas cuestiones, como pueden ser el género, la sexualidad, la religión, la

identidad, la raza, la cultura popular, la etnia o aspectos culturales que les definan como individuos o pertenecientes a un grupo. Todas estas transversalidades son interesantes para trabajar y desarrollar en el aula, desglosando el trabajo artístico y mostrando al alumnado las distintas lecturas y análisis que se esconden detrás de las obras. Esto abre un espacio para la discusión y el análisis de las diferentes perspectivas y lecturas, vinculando una serie de temas sociales, identitarios o culturales que deben ser contenido en las aulas.

Este planteamiento está inspirado en un pensamiento interseccional basado en los estudios de bell hooks, ya que podemos ser trans, gordas, negras, altas, bajas, latinas, queer, y una multitud de intersecciones identitarias que pueden atravesar a un mismo individuo.

Para ello, hemos elegido tres artistas LGTBQA+, que han sido seleccionados por la complejidad y la diversidad de lecturas que nos ofrecen sus obras, manteniendo un eje en común, el análisis de la cultura popular y la identidad del drag o el travestismo como uno de los medios artísticos.

Cabe mencionar, que la distinción del término drag o travesti tiene significación propia según el país, ya que debemos conocer que la terminología asociada al colectivo LGTBQA+ no es igual en todo el mundo. Dependerá de cómo ha ido evolucionando este término en las distintas culturas, y sociedades y la significación que adoptan. Un ejemplo de ello sucede con el término “travesti”: en Latinoamérica es una identidad más, que se diferencia de la identidad transexual; si lo comparamos a la terminología utilizada en Europa nosotros utilizamos el término paraguas “trans”, que incluye a las personas que se identifican como transgénero, transexual o no binario con sus subcategorías. Pero en Latinoamérica, ser travesti es una identidad más, que lleva consigo una serie de características identitarias y culturales que las diferencian frente a las compañeras que se consideran mujeres trans. Una de las principales referentes en identidad travesti fue la argentina Lohana Berkins, perteneciente a la asociación de lucha por la identidad travesti y transexual (ALITT).

Retomando la cita del inicio del texto “ser queer es ser positivamente grosero, sin tapujos y con descaro” (Talbert y Steinberg, 2005, p. 46) y este género artístico, el drag, lo es. El drag es una forma de arte que desafía las normas de género y

juega con las ideas de identidad y performatividad. Debemos aclarar que el drag no tiene por qué ser únicamente la representación femenina en el caso de las drag Queens o la representación masculina en el caso de los drag Kings, sino que el drag en sí, puede representar cualquier cosa, ya sea un objeto inanimado, un animal, ser mitológico, etc. Los artistas del drag utilizan el humor, la ironía y la sátira para desafiar las expectativas y cuestionar las normas dominantes. Al ser grosero, sin tapujos y descarado, el drag puede generar impacto, llamar la atención y cuestionar las normas y valores sociales.

El drag ha sido reconocido como una forma de empoderamiento y autoexpresión para las personas queer y ha sido utilizado como una herramienta para desafiar y subvertir las normas de género y las expectativas sociales, a su vez, es empleado como una disciplina artística más. Nos interesa hablar y proponer a estos artistas queer que trasgreden las normas y llevan su identidad y su trabajo artístico a las fronteras, a los terrenos limítrofes del arte.

Les artistas seleccionados son **Carlos Carvento** (España), que se define como coreógrafa, danzadora contemporánea y drag; **Personaje Personaje** (Ecuador) se define como psicoterapeuta, oradora lengua-larga, performer, curadora y travesti. Y por último, **Giussepe Campuzano** (Perú) que fue un investigador, filósofo, artista multidisciplinar y activista travesti.

En el desarrollo de esta innovación educativa que lleva por título: ***Mestizaje travesti. Visibilizando la diversidad de género y sexual a través del arte***, nos centraremos en explorar cómo su trabajo se relaciona con la transdisciplinariedad y cómo desafían las fronteras tradicionales entre las diferentes formas de arte. También analizaremos las prácticas artísticas desarrolladas por estos tres creadores a través del travestismo y el drag como una forma de activismo y cómo estas expresiones artísticas contribuyen a la diversidad cultural, sexual y de género. Es importante destacar los distintos lenguajes artísticos empleados, que van desde la performance, el diseño de vestuario, la moda, la pintura, entre otros. A su vez, nos interesa abordar los artefactos presentes en la cultura popular que forman parte del imaginario colectivo. En este TFM utilizaremos el término 'artefectos', adoptado por el enfoque de la cultura visual, en lugar de hablar simplemente de elementos.

5.2 Diseño de innovación

“No es fácil admitir públicamente la condición queer. También yo he sentido una especie de humillación cuando me he visto envuelta en esas confesiones públicas. Pero sé que el silencio equivale a la muerte”.

(Talburt y Steinberg, 2005, p. 46)

5.2.1 Planteamiento del diseño de innovación

Nuestra innovación consiste en un recurso educativo virtual para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que podrá trabajar desde la Educación Plástica y Visual. Este recurso educativo puede ser utilizado por otros educadores, no limitándonos únicamente al ámbito artístico, sino también abriendo la posibilidad de trabajar interdisciplinariamente las obras con otros saberes/materias como historia, lengua, música, danza, artes escénicas entre otras.

Para el diseño de la innovación educativa, hemos elegido dos de los artistas mencionados anteriormente en la fundamentación: Carlos Carvento, con su pieza audiovisual *Maricón de España*, y Giuseppe Campuzano, creador del *Museo Travesti del Perú*.

Estas dos obras artísticas han sido seleccionadas debido a que comparten varios elementos en común. En primer lugar, la identidad travesti es una constante en la obra de Carvento como Campuzano. Sus proyectos exploran temas relacionados con la identidad de género y la sexualidad, desafiando las normas establecidas y abriendo espacio para la diversidad y la autenticidad. Sus abordajes de la cultura popular redefinen desde esa mirada identitaria propia y se reconfigura. Carvento se enfoca en España, particularmente en Andalucía, mientras que Campuzano se sumerge en un estudio amplio del Perú, abarcando perspectivas y planteamientos desde todo el territorio nacional. Ambos artistas se inspiran en el imaginario cultural y en el legado artístico de sus respectivos países de origen, explorando y reinterpretando sus raíces desde una perspectiva crítica y creativa.

El estudio de estas dos obras nos permitirá ampliar nuestra comprensión de la intersección entre el arte, la identidad, la cultura popular, la religión y la diversidad. A través de la exploración de los dos proyectos, podremos reflexionar sobre cómo

integrar la concienciación de una diversidad de género a través del arte, como herramienta educativa para fomentar la reflexión crítica, la empatía y el diálogo en el aula. Además, nos brindarán la oportunidad de explorar la importancia de abordar temas sensibles y relevantes en el contexto educativo, promoviendo la inclusión y el respeto hacia la diversidad de experiencias y perspectivas.

Presentaremos a cada artista con una breve reseña biográfica. Tras ello, analizaremos la obra, poniendo en valor las distintas lecturas e interseccionalidades que se abordan, seleccionando tres artefactos de índole visual, audiovisual y sonoro que contribuyen a dotar de significación nuestra lectura. Estos elementos contextualizan los proyectos y forman parte de la cultura que interpretan. La obra de estos creadores presenta un enfoque transdisciplinario que puede enriquecer diversas áreas del currículo educativo.

A su vez, al final de cada análisis de la obra de estos artistas, se proponen una serie de preguntas abiertas al profesorado. Estas preguntas tienen como objetivo facilitar la creación de nuevas actividades o recursos para trabajar con el alumnado, aprovechando la información y los recursos plásticos, sonoros y teóricos de este proyecto.

Todo el material generado será presentado en formato digital a través de una página web. Esta plataforma online nos permitirá compartir la innovación educativa con otros profesores, brindándoles acceso a los recursos propuestos en la web. Además, la página web servirá como herramienta para sensibilizar a los docentes sobre la importancia de introducir artistas LGTBQIA+ en el aula y promover la inclusión y el respeto hacia la diversidad en el contexto educativo.



5.2.2 Conozcamos a los artistas y su obra

5.2.2.1 Breve biografía de Carlos Carvento

“No vengo aquí a convencer de que ser maricón es lo más chulo del mundo, solo reclamo respeto”
Carlos Carvento (2022)

Carlos Carvento se define a sí mismo como coreógrafo, danzador contemporáneo y drag. Nacido en la ciudad de Córdoba, España, Carvento utiliza su nombre asociado a su identidad drag, que no se configura como un personaje aislado de Carlos, sino como una versión más exagerada de sí mismo.

Su primer trabajo profesional se titula *Maricón de España*, se trata de una pieza de danza audiovisual que ha recibido el respaldo de la Compañía Nacional de Danza (CND) y la productora AmorProjects. El proyecto comenzó en año 2018 como una pequeña pieza piloto de 15 minutos. Tras su presentación, el proyecto empezó a ganar fuerza y recibió el apoyo a través de una residencia artística en el Centro Nacional de Danza en 2019. Finalmente, la pieza se estrenó en el año 2021 en la exposición *Vivir juntos* en el Centro de Creación Contemporánea de Andalucía (C3A). La obra se ha desarrollado a través de distintas residencias artísticas y ha sido enriquecida por los continuos coloquios y debates que Carvento ha llevado a cabo durante su proceso creativo.

El título de la obra *Maricón de España*, busca reapropiarse del insulto “maricón” que ha sido y sigue siendo utilizado de manera despectiva hacia las personas homosexuales. Carvento busca darle una nueva visión bajo un posicionamiento empoderante, afirmando en una entrevista con el periódico *El Día de Córdoba* “Yo soy un pedazo de maricón y no me importa nada, no me voy avergonzar” (2022). El autor recalca la importancia de poner en valor a la comunidad LGTBIQA+ en la semana santa y la cultura flamenca, resaltando el papel de las personas disidentes que han sido silenciadas en el legado cultural de España.

La obra de Carvento se posiciona como un acto de resistencia y empoderamiento, al abordar temáticas sensibles y desafiar las estructuras sociales que han marginado y estigmatizado a la comunidad LGTBIQA+. A través de su trabajo, Carvento busca generar un impacto social y promover la reflexión y el diálogo en torno a la identidad, la sexualidad y la cultura.



5.2.2.1 Una lectura sobre Maricón de España, 2021

La pieza audiovisual de danza contemporánea *Maricón de España* se compone a partir de diferentes lecturas, en esta innovación hemos querido destacar aquellas lecturas relacionadas a la comunidad LGTBQIA+ y al desarrollo de la cultura popular como manifestación artística.

5.2.2.1.1 Referentes. Historia LGTB de España en el folclore y la cultura popular

La pieza de danza contemporánea de Carvento pone en valor la historia LGTB de España, dando voz a las personas que lucharon para los derechos que el colectivo tiene hoy en día. Carvento, destaca la importancia que tuvo y sigue teniendo la cultura popular en el imaginario marica, afirmando que muchas de las personas con identidades disidentes han encontrado en el folclore una vía de supervivencia. Es interesante la conexión que se establece entre la obra de Carlos Carvento y la importancia de la cultura popular en el imaginario y la resistencia del colectivo LGTBQIA+.

La utilización de la cultura popular como fuente de inspiración y como herramienta de supervivencia y empoderamiento es un tema relevante al analizar la historia LGTBQIA+ en España. A lo largo de la historia, la cultura popular ha desempeñado un papel significativo en la formación del imaginario y la resistencia del colectivo, reflejando y moldeando actitudes, valores y representaciones sociales, incluyendo cuestiones de género, sexualidad e identidad.

La cultura popular se convierte en una herramienta para expresar y transmitir identidades y experiencias, así como para resistir la opresión y la discriminación. Los estudios culturales y el pensamiento queer reconocen la relevancia de la cultura popular como una valiosa fuente de información y análisis. Estos enfoques teóricos y metodológicos se basan en la idea de que la cultura popular puede proporcionar una comprensión profunda de las dinámicas sociales y culturales, incluyendo aquellas relacionadas con la diversidad sexual y de género, Planella y Pie (2011).

Desde una perspectiva queer, se busca desafiar las normas establecidas y las representaciones dominantes, cuestionando los estereotipos y abriendo espacios para la visibilidad y la inclusión. Se exploran las formas en que la cultura popular ha construido y perpetuado narrativas heteronormativas, así como las resistencias

y subversiones surgidas desde la comunidad en este ámbito.

La cultura popular se convierte, por tanto, en una plataforma para la creación artística y el activismo, permitiendo la expresión de identidades diversas y la difusión de mensajes de aceptación, igualdad y respeto. A través de la música, el cine, la televisión, el arte y otras manifestaciones culturales, se visibilizan historias, experiencias y luchas de la comunidad, generando un impacto en la sociedad y contribuyendo a la transformación de las representaciones culturales.

En el contexto español, el folclore y la cultura popular han sido espacios en los que la comunidad LGTBQA+ ha encontrado formas de expresión y resistencia. El flamenco, por ejemplo, ha sido un género musical en el que personas queer han encontrado un lenguaje artístico para explorar su identidad y desafiar las normas establecidas. Figuras como La Chunga, reconocida bailaora de flamenco y activista LGTBQA+, han dejado un legado importante en la historia del folclore español.

Carvento, nos invita a conocer algunos de los referentes que han sido esenciales a la hora de desarrollar su investigación teórica y visual para este proyecto. Siendo objeto de estudio algunos artistas pioneros en la historia LGTB en España, como son: Ocaña, activista, performer y pintor (Figura 6), La Esmeralda de Sevilla, cantante, humorista y travesti (Figura 7), El Titi, artista de variedades español (Figura 8), Paco España, actor y transformista canaria (Figura 9). Estos referentes no solo son historia LGTB de España, sino que forman parte del valor cultural y popular del folclore y el arte español.



^ **Figura 6.** Performance *La Macarena de la Ocaña en procesión por Barcelona*, 1983. Enlace QR.

En este capítulo, hemos adjuntado documentos audiovisuales (en formato QR) con material visual y sonoro que nos permita acercarnos a estos artistas precursores de la lucha LGTB en España. En las distintas manifestaciones artísticas usadas por estos creadores, podemos observar como la crítica y la diversidad sexual se muestran en las canciones, a través de un tono de humor y satírica. Como nos menciona Trujillo (2022), reflexionar y combatir desde el humor es una estrategia muy queer.

Es importante reconocer y valorar el papel que ha desempeñado la cultura popular en la historia LGTB de España, así como la importancia de seguir explorando y visibilizando estas narrativas en el contexto educativo y social.



^ **Figura 7.** Fotografía de Esmeralda de Sevilla. Código QR con enlace a la canción: *La Esmeralda De Sevilla y Sus Flamencas La Marisquera*, 1978.

(...)

Libérate, Libérate
Ser “sexual” no es un delito
No los calles
Lanza el grito ¡Yyyyy!



> **Figura 8.** Texto fragmento de la canción *Libérate*, de El Titi. Imagen de El Titi. Código QR enlace a la canción *Libérate*, 1998.



Libérate, Libérate
Si estás vivo
No estás muerto
A darle gusto a tu cuerpo

Lanza al aire tu pancarta
No vivas más oprimido
Busca tu felicidad
Que aunque muchos te critiquen
El que lo prueba repite
Yo no sé por que será

(...)



< **Figura 9.** Paco España, 1981. Código QR con enlace Actuación en Sevilla. Televisión OTM 6.

A continuación, se plantean una serie de preguntas que pueden servir como punto de partida para que los estudiantes exploren y reflexionen sobre los temas relacionados con la historia LGTB en la cultura popular y el folclore, promoviendo así un mayor conocimiento y sensibilidad hacia la diversidad sexual y de género en la sociedad.

1. A través de algún recurso visual o sonoro que trabaje desde el humor la lucha o diversidad del colectivo LGTBQA+, proponemos las siguientes preguntas. En este caso aportamos un ejemplo de recurso visual y sonoro como es el videoclip de la canción *Por España*, 2022 de la artista y activista Samantha Hudson.

Identificar elementos, imágenes o cualquier artefacto trabajado desde el humor, ¿por qué consideras que la artista construye ese discurso desde el humor?



^ **Figura 10.** A la izquierda imagen del videoclip “*Por España*”, 2021. Autora Samantha Hudson. A la derecha código QR videoclip “*Por España*”, 2021.

2. ¿Conoces algún artista, influencer, youtuber o activista que utilicé el humor y la sátira para abordar temáticas relacionadas con la diversidad sexual y de género? ¿Crees que este uso es interesante para educar en valores?

3. ¿Que elementos de los presentados en el trabajo de carvento conoces? ¿Con cuáles te identificas y por qué?

4. ¿Cuáles son algunos problemas o dificultades que enfrenta la comunidad LGTBQA+ en su búsqueda por ser incluida y reconocida en la cultura popular de España?

5.2.2.1.2 La iconografía del imaginario español

La iconografía del imaginario español desempeñan un papel central en el trabajo de Carvento. Nos plantea cuestionar la representación del folclore andaluz como una imagen total de España, especialmente después de la dictadura franquista. Carvento (2021), señala que esta representación no es realista, ya que existen múltiples folclores dentro del contexto español, cada uno con sus particularidades y diversidad.

En su proyecto *Maricón de España*, el autor busca reevaluar y reapropiarse de la simbología folclórica característica del sur de España. Estos símbolos, que están arraigados en la cultura popular, han sido asociados tradicionalmente con un movimiento político específico. Sin embargo, Carvento busca apropiarse de esta iconografía que también pertenece y forma parte de la historia del colectivo LGTBQA+. La reinterpretación de los símbolos folclóricos desde una perspectiva política y la utilización de la simbología visual asociada a España permiten abrir un espacio de reflexión y diálogo sobre la identidad, los derechos y la diversidad sexual y de género en el contexto español.

Parte de esta iconografía usada por el artista es la bandera de España, uno de los símbolos más reconocidos del país. La bandera roja y amarilla con el escudo de España es, como dice el autor, un símbolo que en la actualidad se ha politizado. Cuando una persona utiliza la bandera, automáticamente generamos una conexión directa con el pensamiento político de derechas en nuestro imaginario. Sin embargo, lo cierto, es que la información que nos debería de dar es la del origen de esa persona o comunidad. No podemos evitar los distintos mensajes que algunos elementos transmiten a partir de una serie de sucesos o narrativas en torno a los mismos.



^ Figura 11. *Es Paño*, Carvento, 2019. Pieza de archivo de Instagram

Carvento utiliza esta iconografía para realizar los vestuarios que lleva en el desarrollo de su pieza de danza, utilizando también otros elementos del imaginario español, como es el traje de flamenca, la figura del toro, los claveles o el abanico entre otros. La parte visual desempeña un papel fundamental en su pieza, permitiendo generar impacto visual y reflexión a través de la utilización de los símbolos asociados a la cultura popular española. Al emplear estos símbolos de manera diferente a la habitual, se genera otro discurso y enfoque distinto al convencional.



MARICON
MARICON do
MARICON do



Es importante tener en cuenta cómo la iconografía del imaginario español puede ser resignificada y utilizada como herramienta artística para transmitir mensajes políticos y sociales. Carvento nos invita a reflexionar sobre cómo los símbolos culturales pueden ser reinterpretados y empleados para desafiar las narrativas dominantes.

A continuación se plantean una serie de preguntas relacionadas con la iconografía del imaginario español y el trabajo de Carvento:

1. ¿Qué significado tiene para Carlos Carvento y su proyecto *Maricón de España* la reapropiación de la simbología folclórica y la utilización de la iconografía española?
2. Si nos imaginamos la bandera de España, puesta en el brazo de un general del ejército franquista frente al uso que le ha dado Carvento a la bandera en su pieza *Maricón de España*, ¿cuáles son las connotaciones que tiene este mismo artefacto en cada caso?
3. ¿Cuáles son los desafíos y las oportunidades que surgen al reinterpretar y utilizar símbolos culturales en el arte para transmitir mensajes políticos y sociales?



5.2.2.1.3 El movimiento marica y la simbología religiosa

“Todas las que critican, que se callen las lenguas, porque en su casa, en cada casa hay un cuadro ladeao” Versos de Estrellita “La Cachonda”, citado por Carvento (2020)

En la obra de Carvento, la figura del mariquita de barrio juega un papel central y actúa como el hilo conductor de todo el imaginario cultural, artístico y disidente que abarca su pieza. Estos términos despectivos hacia las personas homosexuales, como “mariquita”, “bujarra” o “palomo”, representan el personaje principal a través del cual se exploran las intersecciones de identidad y experiencia.

Carvento busca revalorizar al mariquita de barrio, al disidente, que es el blanco de críticas, y analiza y cuestiona el contexto en el que estas personas se desenvuelven y cómo este contexto se relaciona y se comporta con ellos. Estas personas que han sido excluidas y marginadas en ciertos espacios como son: las hermandades religiosas, las romerías o las ferias. A su vez han encontrado en estos espacios su lugar en la comunidad, a través de actividades artísticas y costumbristas. Desde roles como costureros, vestidos de vírgenes, floristas, decoradores, peluqueros o pintores de brocha gorda, han dejado un legado artístico y cultural que ha sido infravalorado y silenciado debido a su condición sexual e identidad de género.

En una entrevista realizada por el periódico El Español de Málaga, al director Jesús Pascual, sobre su documental *¡Dolores, guapa!*, nos afirma que las hermandades y las cofradías en Andalucía y otros territorios de España, han supuesto un refugio para la figura del mariquita, brindándoles un espacio donde se sienten reconocidos dentro de la sociedad. Sin embargo, Carvento, señala que en estos espacios son aceptados hasta que la persona pasa la barrera de lo público y ahí, con la censura y la crítica te has topado.

Si analizamos el imaginario marica, podemos observar como la religión ha sido un punto central en sus referencias creativas. Artistas como Pierre et Gilles (Francia) han utilizado elementos religiosos en sus fotografías características por su contenido homosexual. Ocaña, el artista español mencionado anteriormente, realizó performances y representaciones del imaginario religioso español. También tenemos el caso de Rosario Miranda (Figura 15), una mujer trans del

norte de Tenerife cuya estética está vinculada a la imaginería barroca de las vírgenes y en particular, a la Virgen de Candelaria. Incluso, sin ir más lejos, la polémica actuación del Drag Sethas en Las Palmas de Gran Canaria (Figura 16). Donde no solo personifico a la virgen María, sino que luego se convirtió en Jesucristo crucificado para pedir ante todo su público, que si quieren su perdón: “agáchense y disfruten”, Drag Sethlas (2017).

Todo este conjunto de vírgenes, mantos, simbología religiosa, música, flores y abalorios forma parte y seguirá formando parte del universo marica. Por tanto, es importante valorar y enfatizar la labor que el colectivo ha realizado y continúa realizando dentro de la cultura popular, las tradiciones y el folclore.

Carvento, lleva todo este imaginario a la danza contemporánea, donde elle misma ha sufrido la homofobia y la plumofobia dentro del ámbito creativo. El movimiento marica, como así denomina el artista, busca desarrollar su expresión corporal y su presencia escénica para desafiar las normas establecidas, cuestionar los estereotipos de género y sexualidad, afirmar su identidad y voz en el campo de la danza.

Por medio de coreografías provocadoras, gestos subversivos y performances cargadas de simbolismo, Carvento busca generar conciencia, desmantelar estereotipos y transformar la percepción de la danza y de la sociedad en general. Su objetivo va más allá de la inclusión y el reconocimiento de los artistas LGBTQIA+, plantea también una crítica al sistema patriarcal y heteronormativo que ha limitado la diversidad de expresiones en el ámbito de la danza. Al reafirmar su presencia y su poderío escénico, Carvento desafía las estructuras de poder y promueve la inclusión, la diversidad y la igualdad en el ámbito artístico.



^ **Figura 15.** Arriba a la izquierda, imagen del documental *Rosario Miranda*, de David Baute. A la derecha, código QR al documental.



^ **Figura 16.** Enlace código QR a la actuación del Drag Sethlas, 2017.





“Muchas veces se dice que los gays nos estamos reapropiando de esta tradición”, se queja Carvento. “¡No me estoy reapropiando, porque es mía!” también.

Carlos Carvento (2022)

Esta cita acompaña a la imagen de la izquierda, donde Carvento se pasea por las calles de Córdoba vestido de mantilla. Las imágenes que este artista publica en la aplicación de Instagram, son denunciadas y eliminadas de la plataforma.

A continuación proponemos unas preguntas que pueden servir como punto de partida para que los estudiantes exploren y profundicen en los temas presentados:

1. ¿Cuál es el papel de la religión en el imaginario marica y su expresión artística? ¿De qué manera se han utilizado elementos religiosos en obras de arte que exploran la identidad y la sexualidad?
2. ¿Cómo ha desafiado Carvento las normas establecidas en el campo de la danza a través de su movimiento marica? ¿De qué forma ha utilizado la expresión corporal y la presencia escénica para cuestionar estereotipos de género y sexualidad?
3. ¿Cuáles son los problemas y obstáculos que enfrentan los artistas LGBTQIA+ en el campo creativo?
4. ¿Por qué es importante reconocer y resaltar el trabajo del colectivo marica en la cultura popular, las tradiciones y el folclore?



5.2.2.2 Breve biografía de Giuseppe Campuzano

Giuseppe Campuzano fue un activista travesti de origen peruano, investigador, filósofo y artista multidisciplinar. Su trabajo se centró principalmente en la investigación y el estudio de la historia del travestismo en Perú, abordando la diversidad de género, sexualidad y las diferentes identidades disidentes. Campuzano dejó un importante legado en el ámbito artístico y activista LGTBIQA+ en el Perú.

En el año 2006, publicó el libro *Reclaiming Travesti Histories*, basado en diferentes investigaciones en torno al travestismo en la historia prehispánica del Perú. Este libro representa una contribución importante para comprender y visibilizar la historia y las experiencias de las personas travestis en el contexto peruano.

Su obra más destaca es *El Museo travesti del Perú* (MTP), la cual comenzó a desarrollar en 2003. Esta investigación se basó en el estudio del contexto histórico del travestismo en Perú, a través del análisis de obras de arte, objetos tradicionales, documentos, imágenes e historias. Su propuesta consiste en una contra narrativa queer que desafía la historia oficial del país, presentando un personaje que él denomina “travesti mestizo o andrógino indígena”. La obra se materializó en forma de museo y también en un libro, desarrollados desde 2003 hasta el año 2008 (fecha de publicación del libro). Campuzano (2013) lo define como un museo virtual que está en metamorfosis constante. El trabajo incluye piezas de videocreación, obras plásticas, textos, imágenes, literatura y performances.

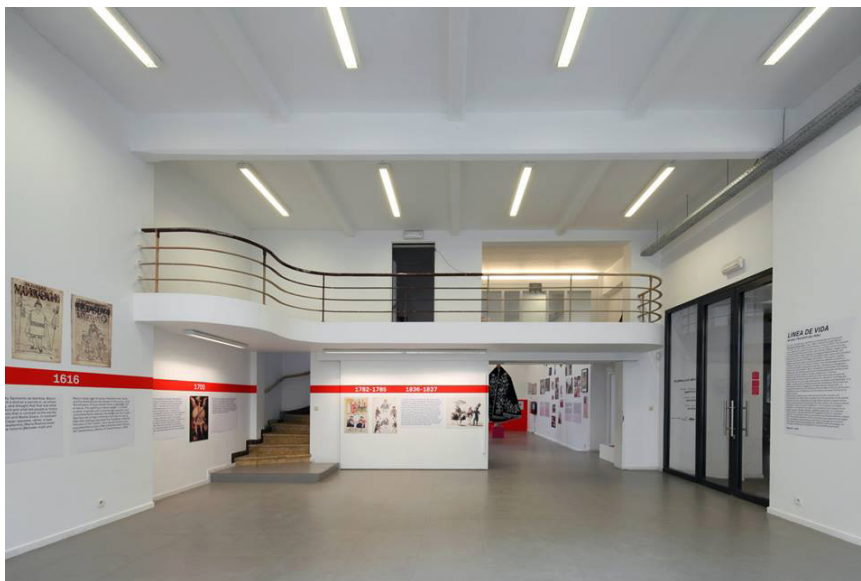
Este proyecto fue presentado en varios museos de arte contemporáneo en ciudades de Europa y Latinoamérica, llevando consigo una visión queer, mestiza, móvil e híbrida de la historia peruana.

Destaca en el desarrollo del proyecto del *Museo Travesti del Perú* una propuesta artística llamada *Línea de vida* (Figura 21). En esta instalación, el museo acoge una línea roja que funciona como una línea de tiempo. A través de esta línea, se guía al espectador en una interpretación alternativa de la historia de Perú desde una perspectiva queer, mestiza, disidente y travesti.

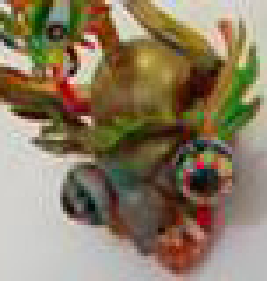
Además de su labor como creador, Campuzano fue reconocido por su activismo en defensa de los derechos humanos de la comunidad LGBTQA+. En 2013, recibió

un reconocimiento en Lima por su valioso trabajo en esta área. Asimismo, obtuvo una beca de la Foundation for Arts Initiatives, lo que evidencia su influencia y contribución en el ámbito artístico.

Giuseppe Campuzano dejó un legado significativo en la escena artística peruana y en la lucha por la igualdad y los derechos de las personas LGBTQA+. Su trabajo como investigador, activista y travesti contribuyó a visibilizar y cuestionar las narrativas históricas y sociales dominantes, y su memoria continúa siendo relevante en el ámbito del arte y la diversidad en el Perú.

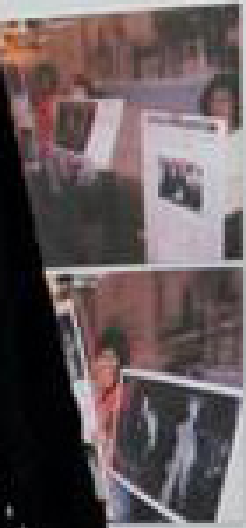


^ Figura 21. Fotografía de la exposición Línea de vida, 2013.



Giuseppe as a middle name, Campuzano the step-grandfather's surname, our mutant sex. **Other selves**, willing—like a nineteenth century museum—in their overlapping facets.

First untimely photography, even in the maternal womb, among the women in the family. Shoes like exodus—transnational, transgender—split by the murder of their owner and the loss of the original fetish. Ritual where tuffing hair is meditation, offering and support.





5.2.2.3. Una interpretación del proyecto *El Museo Travesti del Perú*

El proyecto del *Museo Travesti del Perú* se compone a partir de diferentes investigaciones y estudios de campo que proporcionan diferentes perspectivas complejas de la identidad travesti del Perú, así como el autor quiso no se pretende ofrecer una historia simplificada y seleccionada de la historia sino que se busca mostrar una visión extensa y compleja de perspectivas y distintas visiones de la historia travesti del Perú. En este marco innovador hemos querido destacar tres puntos que nos han parecido interesante reflexionar y trabajar a partir del proyecto desarrollado por Campuzano.

5.2.2.3.1 Análisis de sus orígenes culturales a partir de su yo travesti

“Yo veo el travestismo como un ritual, como el sacerdote que realiza una liturgia o como el chamán en las culturas originarias. Campuzano” (2013, p.12)

Para Campuzano, el travestismo supuso el comienzo del análisis cultural e histórico de sus orígenes, entendiendo el travestismo como un medio que le brinda la oportunidad de analizar y comprender los distintos estratos de su yo. A partir del concepto metafórico de la máscara, nos invita a reflexionar en torno al acto travesti como medio de análisis personal. El artista recalca la importancia de romper con los valores heteronormativos y la distinción de género como binomio, alegando que esta visión viene de las conquistas de los colonos en Latinoamérica, que establecieron y reglamentaron las normas y concepciones de género y sexualidad basadas en su visión cristiana. En 1566, se genera un marco jurídico en cuanto al género que lo estableció como un binomio, excluyendo así al travestismo en la América colonial. Es importante destacar que el término “travesti” utilizado por Giuseppe define aquellas personas con identidades que no comprenden los binomios establecidos del género (Mujer y hombre) y representa a todas esas identidades existentes previas a la colonización de Latinoamérica.

Para Campuzano, es esencial analizar la herencia y los rasgos “cuir” del Sur a través del estudio de rituales, danzas y manifestaciones culturales de origen popular que se remontan a sus ancestros nativos. Recalcando la importancia de la diversidad de identidades que existían y se generaban en estas sociedades

previas al periodo de la colonización.

“Travestir como acción y no observación del travestismo contemporáneo.
Travestir al museo, travestir a la travesti, a uno mismo, constantemente”
Campuzano (2013, p. 70)

Usar el travestismo como método para razonar el Perú, plantea la posibilidad de desafiar las estructuras establecidas y las limitaciones impuestas por las normas de género y los discursos artísticos. Al abogar por el uso del travestismo como una acción activa y desafiante, en lugar de simplemente observarlo pasivamente, se proponen relaciones más allá de los discursos artísticos y de género excluyentes, buscando abrir nuevas posibilidades para el razonamiento y la transformación en el contexto peruano.

El Museo travesti del Perú, propone una exploración visual y artística de los símbolos travestis en el arte e historia peruana, desde la época preíncá hasta la contemporánea. Al reunir un muestrario de estos símbolos, se reinterpreta la cultura popular y se revisa la historia del Perú desde una perspectiva travesti.

La idea de crear un archivo visual de estas representaciones travestis es interesante, ya que puede permitir la preservación y difusión de un legado cultural que a menudo ha sido marginado o invisibilizado. A través de las artesanías y la cultura popular, muestran cómo la identidad travesti ha estado presente en diversas manifestaciones artísticas a lo largo del tiempo. Un ejemplo de ello, son la cerámica de las culturas ancestrales del Perú, donde se pueden ver representaciones rituales del coito, donde los participantes mantienen una visión masculinizaste y andrógina (figura 24).

Este proyecto contribuye a ampliar la narrativa histórica del Perú, al igual que visibiliza las luchas y desafíos que las personas travestis han enfrentado a lo largo de la historia, así como su resistencia y creatividad para redefinir y afirmar sus identidades.



Figura 24. Botella con representación de coito ritual. 100 AC-800 DC. Cerámica. Museo
^Larco, Lima

Como conclusión planteamos una serie de preguntas en base al proyecto planteado por Campuzano:

1. ¿Podemos seguir el ejemplo del Museo Travesti del Perú de Campuzano y hacer una revisión de la historia de otros países bajo una mirada travestí?
2. Basándote en las fiestas populares que conozcas de tu pueblo, ¿Hay alguna manifestación cultural que pueda tener una conexión o visibilidad de la comunidad LGBTQA+?

Nosotras proponemos una manifestación cultural de Tenerife, del municipio de Buenavista del Norte. *El baile de las Libreas* del pueblo del Palmar. Este baile los varones se visten tanto de hombres como de mujeres para realizar este baile popular y de origen pagano.



^ **Figura 25.** A la izquierda código QR con enlace a *El baile de las libreas*. Arriba imagen del baile de las libreas, 2014, en el pueblo del Palmar, Tenerife. Islas Canarias.

3. ¿Qué artefactos o elementos están culturalmente asociados con un género en particular? ¿Cómo se podrían redefinir o cambiar estas asociaciones culturales de género?



5.2.2.3.2 Coleccionando estampitas travestis

El *Museo Travesti del Perú* muestra una realidad diversa y compleja de las personas travestis, siendo uno de sus objetivos superar los estereotipos y promover una comprensión más amplia en torno a las identidades de género no conformes. Campuzano elimina la imagen estereotipada del travesti para darle una visión real y diversa, que incluye diferentes aspectos de su vida, como el trabajo sexual, lo ritual, lo religioso, lo político y lo cultural.

La institución religiosa ha desempeñado un papel en el desarrollo de las identidades y las sexualidades, desde MTP se plantea que las personas travestis han logrado superar la marginación de esta institución al participar activamente en la religiosidad popular. Este espacio social adquiere relevancia para reconceptualizar la religión y la fe como elementos fundamentales de la identidad peruana y como herramientas de empoderamiento para las comunidades travestis.

Campuzano propone aunar lo religioso y lo travesti. En el contexto peruano, al igual que en la antigüedad, se establece una correspondencia entre lo andrógino y los rituales de mediación cultural, el MTP desarrolla del mismo modo, una relación simbólica entre las travestis peruanas y la figura de la Virgen María. A partir de estas interconexiones, se desarrolla una relación conceptual entre la Virgen y el travestismo, con el objetivo de trascender los conceptos católicos de unicidad.

En lugar de limitarse a los tópicos católicos tradicionales, se exploran las múltiples idolatrías indígenas y las apariciones marianas como formas de mestizaje cultural. Campuzano (2013) nos plantea la figura de la virgen María como la gran travestí. Explorando las características de la Virgen María, se puede argumentar que comparte similitudes con el travestismo, como su vestimenta opulenta y sus apariciones performativas. En las distintas comunidades y sociedades podemos observar como los relatos de las llamadas apariciones marianas (Virgen María), son sucesos que se desarrollan a lo largo de toda la religión católica.

La imagen de la virgen manipulada por artistas o representaciones populares no es algo nuevo, ya que se lleva desarrollando desde manifestaciones populares o festividades paganas. En 2007, Giuseppe Campuzano crea la obra en la cual



aparece fotografiada como la virgen Dolorosa, a su vez se fotografía en una zona rocosa de las costas peruanas, representando una aparición pero en este caso una aparición travesti de la virgen dolorosa (Figura 28). Campuzano (2013) nos plantea, sustituir la visión del travesti como una “puta erotizada”, por una visión más poderosa y glorificada, a partir de la “Virgen sufriente”.

Las preguntas que se formulan a continuación buscan fomentar la reflexión y el análisis sobre la relación entre la figura de la Virgen María y el travestismo y las repercusiones culturales y sociales de la exploración de las idolatrías indígenas.



^ Figura 28. Alejandro Gómez de Tuddo, *La virgen de las guacas*, 2007. Impresión cromogénica, 70 x 194 cm

1. ¿Qué similitudes encuentras entre la imagen de la virgen Virgen Dolorosa de Campuzano y la virgen patronal de tu comunidad? ¿Qué elementos performativos están presentes en la historia de la virgen de tu comunidad?

2. ¿Qué significa sustituir la visión estereotipada del travestismo como una “puta erotizada” por una visión más poderosa y glorificada, a partir de la figura de la “Virgen sufriente” propuesta por Campuzano?



5.2.2.3.3 Identidad: La acción artística de modificar el DNI en el MTP

Este tercer y último apartado del *Museo Travesti del Perú* se centra en una obra realizada por Giuseppe Campuzano en el año 2004. Esta pieza o acción se considera una de las primeras desarrolladas durante la etapa inicial de investigación e instalación del museo.

La obra consistió en la manipulación del documento nacional de identidad (DNI) del artista, ampliando los datos que contenía como una forma de explorar y trabajar en torno a la identidad (Figura 29). Los datos registrados en este documento oficial suelen ser rígidos y difíciles de modificar. Esto plantea una paradoja con respecto a la concepción de la identidad según teóricas como Butler (1998) y Beauvoir (1998), quienes la definen como una construcción social y cultural en constante cambio y fluidez.

Cada vez que Giuseppe presenta nuevamente la obra, modifica su DNI, incorporando nuevas modificaciones en sus datos y sexo para reflejar su identificación identitaria en ese momento (Figura 30). Hasta llegar a la última representación de la pieza en el año 2009, donde la transformación de su DNI se logró mediante el uso de una técnica de impresión lenticular, que permitía al espectador observar una metamorfosis continua de los elementos del DNI al moverse alrededor de la obra.

Estas sucesivas modificaciones del propio documento de identidad representan una reflexión sobre la incapacidad de encerrar la identidad en un documento estático, así como sobre la noción de unidad que no se ajusta a una identidad en constante construcción. A través de esta práctica artística, se cuestiona la idea de que la identidad pueda ser reducida a una única categoría o definición fija, y se invita a considerar la identidad como un proceso en constante cambio y transformación.

Lo cultural, lo social, lo identitario y lo religioso, como hemos podido observar a lo largo de la interpretación planteada del *Museo Travesti del Perú*, forman un entramado complejo y amplio que no puede reducirse a una única perspectiva o visión histórica. La historia misma puede ser interpretada de diferentes maneras según el análisis y la mirada de quien la examine, y esto es algo que Giuseppe ha dejado claro a través de su trabajo e investigación.

El MTP nos recuerda la importancia de adoptar una mirada crítica y diversa al abordar temas culturales e identitarios. Nos enseña que la historia y la identidad son construcciones sociales complejas y subjetivas, que pueden ser reinterpretadas y resignificadas desde diferentes perspectivas. A partir de esta reflexión se plantean las siguientes preguntas enfocadas al trabajo y análisis del estudiantado en el aula:

1. ¿Cómo el *Museo Travesti del Perú* nos invitan a repensar y redefinir nuestra concepción de la identidad, desafiando las normas establecidas y abriendo espacio para la diversidad y la autenticidad en nuestras experiencias individuales y colectivas?

2. ¿Cómo el uso de técnicas artísticas, como la impresión lenticular en la obra de Giuseppe Campuzano, nos invita a reflexionar sobre la transformación y la metamorfosis de la identidad a lo largo del tiempo?

5.3 Desarrollo y aplicación educativa

El desarrollo y la aplicación educativa de los análisis de la obra *Maricón de España*, de Carvento y *Museo Travesti del Perú*, de Giuseppe, brindan una oportunidad al profesorado para generar recursos educativos que conecten las propuestas culturales y artísticas de ambos proyectos. Estas reflexiones suponen un aliciente para trabajar en el aula temas como identidad, género, sexualidad, religión, cultura y arte, ya sea abordando las obras de ambos artistas juntas o por separado, fomentando así la comprensión y el diálogo en torno a temas relevantes en la sociedad actual.

En cuanto a la página web, su objetivo es generar un recurso educativo y visual a partir de dos referentes artísticos que proponen una mirada travesti de la cultura popular; se conforma como una plataforma visual y lúdica para difundir el contenido y la propuesta de este Trabajo de Fin de Master. Creo que el siguiente paso “real”, será facilitarlo a educadores y promover la incorporación de esas preguntas-ideas en propuestas reales, con el fin de valorar su viabilidad.

El uso de las preguntas de que dispone cada apartado dentro de la interpretación de sus obras, nos permite generar diálogos y reflexiones en el aula sobre una temática transversal y necesaria en la educación integral del alumnado.

El título de las web es ***Mestizaje travesti. Arte, Derechos LGTBIQA+ y Cultura***, una expresión que evoca la intersección de dos conceptos significativos: el mestizaje cultural y la identidad travesti. Esta combinación crea un título intrigante que invita a explorar la fusión de diversas culturas y la expresión de género en un contexto particular.

En el siguiente enlace adjunto, hemos plasmado el trabajo realizado en esta iniciativa educativa e innovadora.

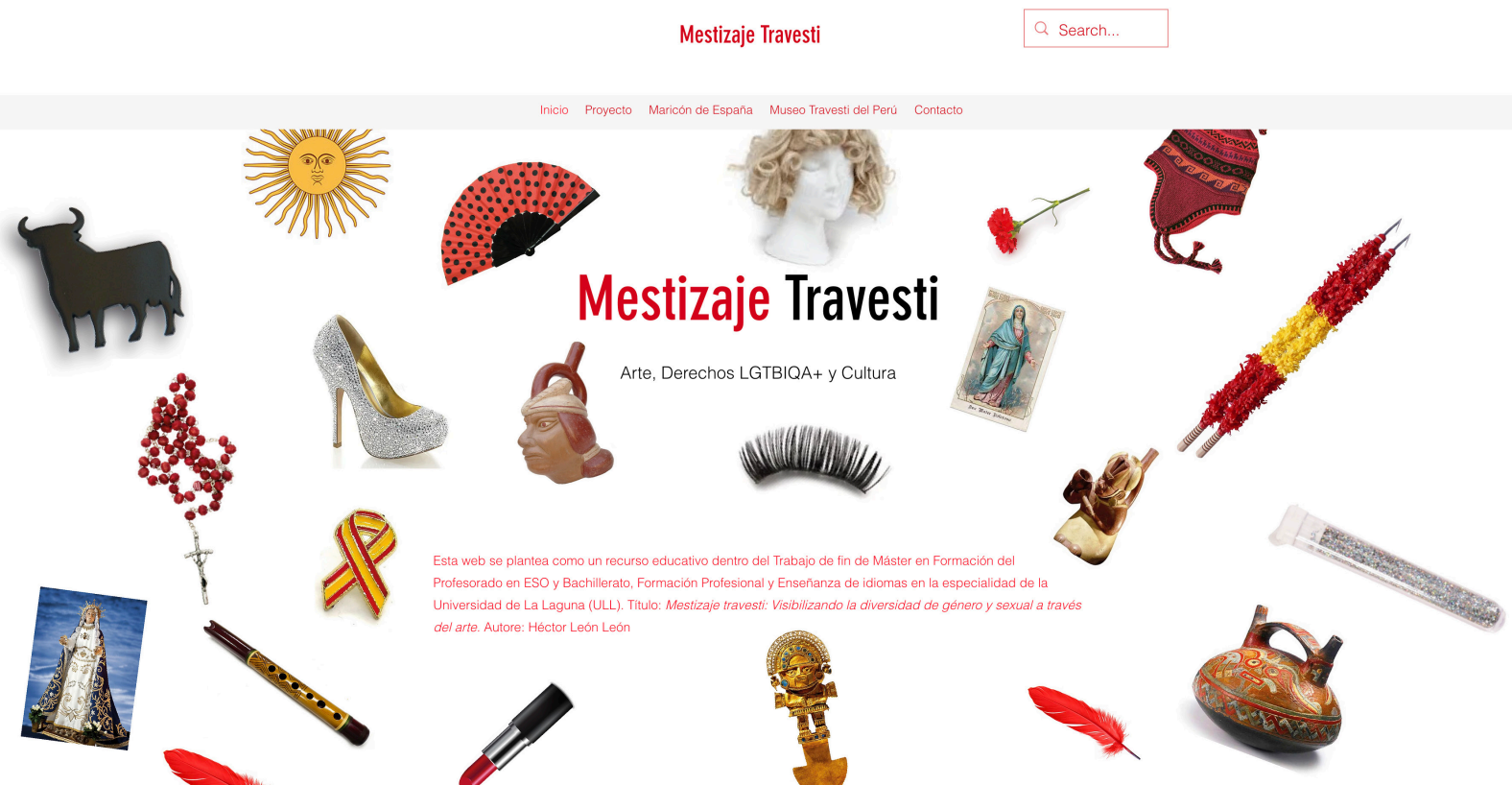
LINK CON ENLACE A LA WEB

<https://alu0100819915.wixsite.com/educarte>

A continuación, se adjuntan imágenes que muestran capturas de pantalla de la web, permitiendo así observar la organización y disposición de los contenidos teóricos y visuales propuestos en esta página.

La web se ha organizado a partir de un menú que dispone de cinco ventanas: Inicio, proyecto, Maricón de España, Museo travesti del Perú, y por último contacto.

Les invitamos a visualizar la web desde el link, para poder observarla con mejor precisión y detenimiento.



^ Figura 31. Arriba captura de pantalla del inicio de la web *Mestizaje travesti*, 2023. Creación propia

Esta innovación consiste en un recurso educativo virtual para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) y Bachillerato, que podrá trabajar desde la Educación Plástica y Visual. Este recurso educativo puede ser utilizado por otros educadores, no limitándonos únicamente al ámbito artístico, sino también abriendo la posibilidad de trabajar interdisciplinariamente las obras con otros saberes/materias como historia, lengua, música, danza, artes escénicas entre otras.

Su objetivo es generar un recurso educativo y visual a partir de dos referentes artísticos que proponen una mirada travesti de la cultura popular. Desarrollando perspectivas transgresoras en la educación artística, incluyendo la diversidad sexual y de género en el aula. Para lograrlo, se trabaja con artistas que abordan estas temáticas y también plantean un enfoque basado en la diversidad cultural. Se busca que sus obras reflejen múltiples aspectos identitarios, como género, sexualidad, religión, raza y cultura popular.

El uso del drag y el travestismo como medio artístico para desarrollar o investigar en su creación, juega un papel fundamental en esta propuesta educativa. Se busca desglosar las obras de los dos artistas seleccionados, permitiendo al alumnado analizar diferentes perspectivas y lecturas que abordan temas sociales, identitarios y culturales.

¿Por qué trabajamos con referentes LGTBQIA+?

La inclusión de artistas LGTBQIA+ en el estudio de las artes permite visibilizar y normalizar diferentes identidades, así como proporcionar modelos a seguir para el alumnado queer y no queer. Además, fomenta la apertura a nuevas perspectivas y enfoques artísticos que abordan la diversidad cultural y otros aspectos de identidad.

^ **Figura 32. Arriba captura de pantalla de la pestaña “Proyecto” de la web *Mestizaje travesti*, 2023.** Creación propia

ENTREMOS EN CONTACTO

Si deseas ponerte en contacto con nosotras, te invitamos a enviarnos un email al correo electrónico. Estaremos encantadas de atenderte y responder a tus consultas o inquietudes. Además, si utilizas alguno de nuestros recursos en el aula, nos encantaría conocer tus experiencias y cómo han sido aplicados. Tu retroalimentación es valiosa para nosotras.

alu0100819915@ull.edu.es



Imagen realizada en la manifestación LGTBQIA+ en Tenerife, 2023. Imagen propia.

^ **Figura 33. Arriba captura de pantalla de la pestaña “Contacto” de la web *Mestizaje travesti*, 2023.** Creación propia



^ Fotografía tomada en la manifestación LGTBQIA+ en Tenerife, 2023. Fotografía Héctor León.

7. CONCLUSIONES

“No es fácil admitir públicamente la condición queer. También yo he sentido una especie de humillación cuando me he visto envuelta en esas confesiones públicas. Pero sé que el silencio equivale a la muerte”
(Talburt y Steinberg, 2005, p. 46)

El pasado 1 de julio de 2023, participé en la manifestación en Tenerife por los derechos de las personas LGTBIQA+. Durante la marcha, me encontré con una participante que sostenía una pancarta con un mensaje poderoso: “Soy la profe aliada”. En ese instante, reflexioné sobre lo crucial que hubiera sido contar con una profesora aliada durante mis estudios en la E.S.O. y en el bachillerato.

La importancia de visibilizar la diversidad del alumnado, incluyendo a personas trans, racializadas, homosexuales, lesbianas, bisexuales, intersexuales, entre otras identidades en el aula, es fundamental para que las y los estudiantes disidentes sepan que tienen el potencial y la capacidad de realizarse, a pesar de los obstáculos y prejuicios existentes en la sociedad.

Contar con una profesora aliada puede marcar la diferencia en la experiencia educativa del estudiantado LGBTQIA+, brindando un entorno seguro y de apoyo donde puedan desarrollarse plenamente. La visibilidad y la presencia de modelos a seguir como esta profe transmiten un mensaje de esperanza y empoderamiento, demostrando que las identidades diversas son valiosas y merecen ser respetadas y celebradas.

Comenzar este proyecto fue una verdadera aventura, ya que al principio se trataba de un conjunto de ideas y proyecciones sin una dirección clara. No sabíamos exactamente hacia dónde nos dirigíamos ni cómo podríamos unificar todas estas ideas en un proyecto coherente. Sin embargo, a medida que profundizábamos en nuestra investigación, surgieron las sinergias y las interrelaciones que requería nuestro trabajo, creando una base sólida para nuestras ideas. Suponemos que es la suerte de tener una profesora aliada en este trabajo, como mi tutora.

Debemos realizar un recorrido por los distintos apartados desarrollados en este

trabajo, para valorar una serie de reflexiones como conclusión de la innovación, así como los objetivos propuestos inicialmente en el marco teórico e innovación y de qué forma se han cumplido, en mayor o menor medida, cada uno de ellos.

El análisis de la diversidad cultural, el arte y la identidad como herramientas pedagógicas han posibilitado el desarrollo teórico y visual de los artistas que hemos seleccionado en la innovación educativa, permitiendo indagar y observar en sus propuestas conexiones y nexos en común, al igual que trabajar en aspectos más específicos de cada una.

Abordar las distintas concepciones del término “cultura” nos ha ofrecido una visión más compleja desde distintas áreas de estudio y contextos socioculturales. No nos hemos querido quedar con una definición fija y rígida de cultura, pues nos interesa observar ese amplio abanico a partir de los distintos campos de estudio y posibilidades del término.

Asimismo, hemos abordado los enfoques multiculturales para comprender cómo pueden ser aplicados en la enseñanza artística, reconociendo la importancia de promover la diversidad y la inclusión en el aula. La propuesta innovadora se ha desarrollado desde un enfoque multicultural, donde hemos podido mostrar artistas que aborden la diversidad de género y sexual y la diversidad cultural, un apartado importante dentro de este TFM.

Uno de nuestros objetivos fue explorar los conceptos de raza, género e identidad, reconociendo su interseccionalidad en los estudios de bell hooks. En esta propuesta de innovación educativa, nos hemos enfocado en el mestizaje travesti, tomando como base dos referentes artísticos culturalmente diversos. Hemos intentado romper barreras y promover la comprensión transcultural a través del arte, fomentando así la apreciación de las diversas manifestaciones artísticas y la valoración de la diversidad cultural. Los recursos facilitados en la web proponen una especie de metodología a través de una serie de preguntas con distintos niveles de complejidad; algunas de ellas van dirigidas a las y los educadores y otras al estudiantado. En estos recursos planteados a modo de ejemplo, a partir del material ofrecido en la web al profesorado y al alumnado, permiten indagar en la diversidad cultural y popular de sus contextos, permitiendo llevar la propuesta a sus raíces culturales.

Hemos planteado la necesidad de situar a la comunidad LGTBQIA+ en el centro del estudio, utilizando la teoría queer como herramienta para repensar y reestructurar los contenidos y los referentes presentes en las aulas, con el objetivo de crear un ambiente más inclusivo y respetuoso. Al seleccionar a los artistas para nuestro proyecto, nos hemos centrado en aquellos que utilizan su arte para desafiar las normas establecidas y romper con los estereotipos. Estas personas han creado obras impactantes que abordan la diversidad de género, la sexualidad, la raza, la migración y otras temáticas relacionadas con la identidad. Su trabajo nos ha inspirado y ha sido una fuente de reflexión profunda en nuestro proceso de investigación.

Además, hemos reconocido la importancia de llevar estos conceptos al aula y promover una educación comprometida con la diversidad y enriquecedora para las y los estudiantes. La presencia de la diversidad en el currículo educativo es esencial para fomentar la aceptación, la empatía y el respeto. Al presentarles diferentes perspectivas y voces artísticas, les brindamos la oportunidad de ampliar sus horizontes y desarrollar una mentalidad abierta y crítica.

Como resultado de esta investigación, hemos creado un espacio virtual como recurso educativo, donde se promueve la comprensión transcultural y se brinda la oportunidad de explorar y experimentar con el arte desde diferentes perspectivas. Como aplicación del proyecto, la web que proponemos podría albergar una amplia galería de artistas que mantengan la misma relación de la que parte nuestra propuesta, generando un archivo útil al profesorado para introducir esos referentes en el aula y en los contenidos del currículum. Esta idea probablemente sea trabajada en los próximos años en el ejercicio de nuestra labor docente.

Me gustaría concluir esta reflexión haciendo mención a uno de los recursos propuestos en esta innovación educativa. Concretamente, se trata de un recurso dentro del apartado: Análisis de sus orígenes culturales a partir de su yo travesti. Allí se invita al alumnado a investigar las fiestas populares de su pueblo, reconociendo si existe alguna manifestación cultural que tenga relación con la comunidad LGTBQIA+ y por qué consideran que existe ese vínculo. Nosotras propusimos el baile de la Librea, en el norte de Tenerife. Considero que estas preguntas abren la vía a una futura línea de investigación en torno a la diversidad cultural, las manifestaciones artísticas y qué vínculos y relaciones podemos

observar con la comunidad LGTBIQA+.

Este proyecto me ha permitido unificar los distintos aprendizajes desarrollados en las materias del máster y me ha llevado a comprender la importancia de contar con docentes aliados y aliadas; y construir espacios seguros donde los estudiantes LGTBIQA+ puedan desarrollarse plenamente, atendiendo así a los imperiosos derechos y desafíos que nos propone este fascinante siglo XXI.

8. REFERENCIAS

- Acaso, M. Nuere, S. (2005). *El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen*. Revista Arte, individuo y sociedad, 17, 207 - 220.
<https://bit.ly/3b5NzgT>
- Acaso, M y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Aguado, M. T. (1991). *La educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones*. Seminario de Educación Multicultural de Veracruz. Lecturas de Pedagogía Diferencial. Editorial Dykinson.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías Y Prácticas En Educación Artística*. Octaedro/EUB.
- Aguirre, I. (2007). *Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística*. Congreso de formación artística y Cultural para la Región de América Latina y el caribe 2007. <https://bit.ly/3uYoiNM>
- Aguirre, I., Jiménez, L. y Pimentel, L. G. (coord.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (Colección Metas Educativas 2021). Fundación Santillana: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Alcoba, E. (2005). *Identidad de géneros vs identidad sexual*. Fundación Insonomía para la Igualdad de Oportunidades.
- Ander, A. 2021, 31 de marzo. *Este es el homenaje que nunca tuvieron las artistas Lgbtq que devolvieron color a la España más gris*. Mine. <https://revistamine.com/este-es-el-homenaje-que-nunca-tuvieron-las-artistas-lgbtq-que-devolvieron-el-color-a-la-espana-mas-gris/>
- Banks, J. (1989). *Multicultural education: characteristics and goals*. En James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Allyn and Bacon.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Editorial Losada.

- Bauman, Z., & Corral Santos, Carmen. (2015). *Tiempos líquidos : Vivir en una época de incertidumbre* (5ª ed., Ensayo ; 72). Tusquets.
- Beauvoir, S. Martorell, A y López, T. (1998). *El segundo sexo*. Cátedra: Instituto de la Mujer.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Katz editores.
- Britzman, D. (2015). *A Psychoanalyst in the Classroom : On the Human Condition in Education*. SUNY Press.
- Butler, J. (2006). *Deshacer El Género*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Butler, J. Lourties, M. (1998). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. Debate Feminista, 18.
- Busquet, J. (2015). *La cultura*. Editorial UOC. <https://elibro-net.accedys2.bbtk.ull.es/es/ereader/bull/116317?page=11>
- Busquet, J. (2017). *Los nuevos escenarios de la cultura en la era digital*. Editorial UOC.
- Campuzano, G. (2013). *Saturday night thriller y otros escritos 1998 - 2013*. Estruendomudo.
- Campuzano, G. Lorenzo, K. Rodríguez, A. (2011). *El Museo Travestí del Perú*. <https://mbrito.webs.ull.es/NERTER/NERTER%2025-26%20%2843-53%29.pdf>
- Carvento, C. *Maricón de España. Puesta en valor del movimiento marica*. Recuperado el 1 de julio de 2023, <https://maricondeespana.bigcartel.com/sobre-el-proyecto>.

Chalmers, F (1996). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.

Cristòfol, F. J. 2021, 30 de noviembre. *¡Dolores, guapa! La relación entre las cofradías y el colectivo LGTBI, en el cine*. El Español. https://www.elespanol.com/malaga/cultura/cofradias/20211130/dolores-guapa-relacion-cofradias-colectivo-lgtbi-cine/630937819_0.html

Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad. (2021). *Protocolo para el acompañamiento al alumnado trans y la atención a la diversidad de género en los centros educativos de Canarias*. Gobierno de Canarias, núm. 575, de 18 de marzo de 2021, pp. 1 a 26. https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/resolucion-575-actualizacion-protocolo-trans-18-marzo.pdf

Efland, A. (1990). *Una historia de la educación del arte*. Ediciones Paidós.

Efland, A. (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Ediciones Paidós.

Escribano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Narcea Ediciones.

FELGTBI+. *Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más*. Enlace: <https://felgtbi.org>

Franco, L. (24 de septiembre de 2001). *La educación afectivo-sexual, la asignatura pendiente de los colegios de España*. El País. Artículo. <https://elpais.com/mamas-papas/actualidad/2021-09-24/la-educacion-afectivo-sexual-la-asignatura-pendiente-de-los-colegios-en-espana.html>

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Grupo editorial siglo veintiuno.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno de España.

Gallardo, H. (25 de junio de 2022). *Carlos carvento: "No vengo aquí a convencer de que ser maricón es lo más chulo del mundo, solo reclamo respeto"*.

El Día de Córdoba. https://www.eldiadecordoba.es/cordoba/Entrevista-Carlos-Carvento-maricon-respeto_0_1695730638.html

Godenau, D. Buraschi, D. (2018). *Hechos básicos sobre la inmigración en Tenerife*. OBITen Factsheet 1-2018. Recuperado de www.obiten.net

González, M. (2021). *La otra cara de la identidad. Diversidad cultural en un mundo de alteridad digital*. [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio institucional de la Universidad de La Laguna (RIULL). <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/27747>

Guerrero, J. (11 de abril de 2022). *La comunidad LGBTQ+ también celebra la Semana Santa: “Algunos son fan de Lady Gaga o Rosalía, nosotros de la Virgen de los Dolores*. Infobae LGBTQ+. <https://www.infobae.com/lgbt/2022/04/11/la-comunidad-lgbt-tambien-celebra-semana-santa-algunos-son-fans-de-lady-gaga-o-rosalia-nosotros-de-la-virgen-de-los-dolores/>

Harris, M. (2014). *Antropología Cultural*. Alianza Editorial.

Hidalgo, V. (2005). *Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término*. UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis.

hooks, b. (2017). *El Feminismo Es Para Todo El Mundo*. Traficantes De Sueños.

hooks, b. (1994). *Enseñar a Transgredir: La Educación Como Práctica De La Libertad*. Capitán Swing.

Huerta, R. (2016). *Transeducar: Arte, Docencia Y Derechos LGTB*. Egales Editorial.

Kosofsky, E. (1998). *Epistemología del armario*. Ediciones de la Tempestad.

Brandt, H.D. (2005). *Inmanuel Kant. Crítica del Juicio*. Tecnos.

Ley 2/2021, del 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales. «BOE» núm. 163, de 9 de julio de 2021, páginas 81817 a 81866 (50 págs.). Referencia: BOE-A-2021-11382.
<https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2021/06/07/2>

Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. «BOE» núm. 51, de 1 de marzo de 2023, páginas 30452 a 30514 (63 págs.). Referencia: BOE-A-2023-5366.
<https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/4>

López, M. A. Campuzano, G. (2013). *The museo travesti del Perú and the histories we deserve*. Visible workbooks.

López, M. (2002). *La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente*. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I. 145-141. https://www.researchgate.net/publication/39289622_La_educacion_artistica_y_la_equidad_de_generosun_asunto_pendiente

Martín, S. (2021). *Identidades trans en la obra cinematográfica de Álmobar. Una mirada a través de la educación artística*. [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio institucional de la Universidad de La Laguna (RIULL). <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/27865>

Mérida, R. (2002). *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer (Mujeres y culturas ; 11)*. Icaria.

Nochlin, L. Dávila, M. (2022). *Mujeres, arte y poder y otros ensayos / Linda Nochlin*. Paidós.

ONU Migración. (s.f). Organización Internacional para las Migraciones (OIM). <https://www.iom.int/es/datos-e-investigacion>

Ossorno, M. (17 de julio de 2019). *Recordamos a Ocaña, el artista pionero en la lucha de los derechos LGTBI en España*. Vice. <https://i-d.vice.com/es/article/ywy9av/ocana-artista-lgbti>.

Planella, J. Pie, A. (2011). *Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas*. Universitat Oberta de Catalunya.

Preciado, B. Díaz, J & Meloni, C. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.

Preciado, B. (2009). "*Queer*": *Historia de una palabra*. Parole de Queer.
Enlace:<https://paroledequeer.blogspot.com/2012/04/queer-historia-de-una-palabra-por-paul.html?m=0>

Rafael, M. Mérida, J. (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria Editorial.

Talburg, S. Steinberg, S. (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Graó Editorial.

Tennessee (EE.UU.) prohíbe los espectáculos de "drag queen" en público. (3 de marzo de 2023). La Vanguardia.

Unesco. (2016). *XI y XII jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación especial e Inclusión Educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:35ac31ee-c2e6-4835-962f-c7d01e757103/xi%20y%20xii%20jornadas%20de%20cooperacion%2020-10-16.pdf>

