

METODOLOGÍAS ARTÍSTICO-EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS BASADAS EN LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS FEMINISTAS DESDE LOS AÑOS 70 HASTA LA ACTUALIDAD

Contemporary artistic-educational methodologies based on feminist artistic practices from the 70s to the present

Lidia García Molinero

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Bellas Artes. Departamento
de Escultura y Formación Artística.
Madrid, España

ljdiagar@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0002-3792-5547>

pp:96-111

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5979926>

RESUMEN

En primer lugar, se han definido los términos de prácticas artísticas feministas y educación artística feminista. A continuación, se ha realizado un eje cronológico que recopila algunas de las iniciativas, figuras propuestas más relevantes del campo, de las cuales se ha sustraído una serie de características metodológicas comunes que han perdurado en mayor o menor medida hasta la actualidad. Finalmente se expone la pertinencia del uso de estas metodologías en la actualidad en contextos de enseñanza artística superior.

Palabras claves: Educación artística, feminismo, prácticas artísticas feministas, educación artística superior.

ABSTRACT

First of all, the concepts of feminist artistic practices and feminist artistic education are defined. After that, a chronological axis is made. This axis compiles some of the initiatives and the most relevant proposed figures in the field, from which it is subtracted a series of common methodological characteristics that have lasted -to a greater or lesser extent- until today. Finally, it is exposed the relevance of the use of these methodologies in higher artistic education contexts nowadays.

Keywords: Art education, feminism, feminist art practices, higher art education.



1. INTRODUCCIÓN

Esta aportación está realizada con ayuda de un contrato predoctoral UCM de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Al comienzo de la investigación, en concreto en la revisión de referentes orientada a prácticas artísticas socialmente comprometidas, nos encontramos ante una carencia casi absoluta de autoras, artistas y educadoras, sobre todo en el ámbito de la bibliografía especializada. Esta investigación, que marcó su punto de partida alrededor de la figura del Artist teacher, pronto viró hacia la búsqueda de referentes femeninos que desde las prácticas artísticas abordasen la educación desde un punto de vista socialmente comprometido. Es así como se comienza a indagar en la paradoja de cómo en el campo de la educación hay una representación femenina muy amplia, pero en cambio en publicaciones, referencias y contenidos relacionados con el arte-educación la gran mayoría de referentes son masculinos.

Gracias a este interrogante se ha llevado a cabo una búsqueda de aquellas figuras femeninas que trabajaron desde el arte y el compromiso social, siendo uno de los mayores exponentes el movimiento artístico de las mujeres o movimiento artístico feminista. Una corriente fuertemente ligada al compromiso social, político y personal, que canalizó sus intervenciones a través del medio artístico y que consiguió introducirse en algunas instituciones hasta conformar programas específicos diseñados e impartidos por mujeres. Un movimiento único

en la historia contemporánea occidental que asentó los precedentes de modos de hacer en la enseñanza artística contemporánea y que, hoy en día, siguen suponiendo un reto en las instituciones de enseñanza artística superior.

Por ello este artículo intenta examinar las características y principales aportes que artistas, educadoras, colectivos y diferentes iniciativas han ido sumando al área de la educación artística desde los años 70 hasta la actualidad, centrándonos específicamente en contextos de educación artística superior, por ser el marco en el que se está desarrollando la investigación e intentando establecer una visión general, permeable y transversal de la figura de la artista-docente, incluso de prácticas artísticas íntimamente relacionadas con aspectos pedagógicos. De esta forma se pretende obtener un enfoque plural de las diferentes aportaciones realizadas durante las últimas décadas, prácticas que desde la diversidad que las caracteriza establecen una serie de principios básicos y comunes, cuya implementación en el contexto de la enseñanza artística superior puede favorecer positivamente la calidad de la experiencia educativa.

1.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.2.1. Aproximación a la educación artística feminista

Entre las definiciones que podemos encontrar desde el nacimiento del movimiento artístico de las mujeres hasta la actualidad, quizás la definición que mejor encarna las necesidades de este artículo sea la pro-



puesta por Renee Sandell a finales de la década de los 70:

“La educación artística feminista es conceptual y literalmente un híbrido entre el feminismo tomado como ideología y la teoría y práctica de la educación artística. Su naturaleza actual necesita un estudio crítico. La educación artística se refiere tanto a la educación de los artistas como a la educación de las personas sobre el arte y su relación con la sociedad. El feminismo aplicado a la educación artística puede referirse al proceso de educar a un artista a través del feminismo o de educar sobre el feminismo a través del arte”. (Sandell, 1979:18)

La autora propone una visión híbrida entre ideología, teoría y práctica, que funciona como catalizador de prácticas artístico-educativas. Y es que la educación artística feminista se ha construido en la medida en que estos tres parámetros han ido afianzándose con el paso del tiempo, a través de los estudios de las mujeres, la educación artística y el movimiento artístico de las mujeres.

“¿La educación artística feminista ha consistido en educación artística (estética) o educación cultural feminista, ambas, o algo más? La respuesta a esa pregunta se puede encontrar, al menos teóricamente, examinando las áreas de intersección del movimiento artístico de mujeres, los estudios de mujeres y la educación artística. Estas áreas evolucionan a partir de estos universos: el feminismo, el mundo del arte y la educación”. (Sandell, 1978: 7-8)

Por un lado, los estudios de las mujeres o Woman’s Studies hacen referencia al terreno interdisciplinar de investigación que se caracteriza por acercarse a diferentes áreas del conocimiento desde la óptica del género y su definición socio-cultural. A partir de los años 80 y la llegada de la

teoría queer, transgénero o poscolonial al ámbito académico, entre otras, el foco se amplía introduciendo clase, raza, nacionalidad, edad, sexualidad, capacidad y otros aspectos no hegemónicos. En el ámbito específico de las artes, estos estudios se ocupan de la revisión de la historia del arte y la estética tradicional (Sandell, 1979:19) desde un punto de vista no androcéntrico, así como de la formulación de metodologías propias relacionadas con la estética y las prácticas artísticas femeninas y otras identidades no hegemónicas.

Por otro lado, la educación artística se ha conformado a través de una pedagogía desde la teoría feminista [siendo] aquella que evidencia, analiza y deconstruye los discursos y las prácticas nocivas, dañinas para las personas, especialmente para las mujeres (Aparicio, 2018: 212-213). En el ámbito artístico esta pedagogía desarrollaría sus propias metodologías, de las que hablaremos más adelante, gracias al desarrollo de iniciativas en el ámbito personal, formal e informal con iniciativas que abarcaban desde grupos de concienciación, colectivos artísticos, organizaciones profesionales y publicaciones, hasta cursos y programas ligados a instituciones educativas.

Finalmente, el movimiento artístico de las mujeres, consolidado en la década de los 70 en el contexto norteamericano, se ha ido conformado gracias a iniciativas ligadas al mundo del arte. Galerías, museos, colectivos o revistas encabezadas e ideadas por mujeres que tuvieron como principal objetivo la inclusión de la mujer en un



circuito ocupado históricamente por hombres blancos de clase alta.

Como podemos observar, basándonos en autoras como Sandell o Speirs que definen la pedagogía feminista como la aplicación de la teoría feminista en la enseñanza (1999: 82) la educación artística feminista sería aquella que pone el foco en el arte como herramienta educativa al servicio de los feminismos [lo que] supone una búsqueda distinta, supone pasar de “una reflexión sobre cómo la sociedad construye arte a cómo el arte construye sociedad” (Tota, 2000 citada por Castro, 2016: 9)

1.2.2. Aproximación a las prácticas artísticas feministas

Las prácticas artísticas son aquellas que constituyen un proceso creativo generador de obras, investigaciones o reflexiones fuera del marco institucional del arte. Aquellas que desde una concepción porosa de la producción artística revierten la noción estática de las Bellas Artes y sus disciplinas históricas, aumentando su capacidad relacional. Este modo de hacer es crucial en la producción artística de las mujeres, ya que la re-significación llevada a cabo a partir de la legitimación de las artes menores o artesanías y el uso de disciplinas no legitimadas, han formado parte de su identidad hasta la actualidad, alejándose de las concepciones androcéntricas de las artes como las que describe Huber en ¿Qué tiene que ofrecer el feminismo a la Educación Artística?

“La distinción entre bellas artes y artes prácticas ilustra la dicotomía, ya que funciona a favor de los artistas (masculinos). Las bellas artes de la

pintura, la escultura y la arquitectura conservan su mística de genio por el énfasis en el creador como un héroe solitario que trabaja contra grandes obstáculos, único, intrépido, siguiendo su propia visión sin la influencia de quienes lo rodean”. (Huber, 1987: 40).

Algunas de las prácticas artísticas feministas más características están vinculadas a la performance, el vídeo arte, el arte textil, la fotografía e incluso el arte postal, maneras de hacer que parten en numerosas ocasiones de la experiencia personal y de la experimentación, con el objetivo de generar obras y contextos interactivos, comunicativos y asociativos. Es decir, las prácticas artísticas feministas parten de la experiencia individual para visibilizar y transformar problemáticas colectivas. A partir del posicionamiento ideológico de sus propuestas, estas artistas desdibujan la pretendida neutralidad que se la ha adjudicado al arte, ya que esta como dice Sánchez, es de por sí una postura ideológica que desvía la mirada y la sujeta a problemas estéticos reducidos en la tendencia del arte por el arte, además añade, implanta una separación entre el/la artista, el medio social y los procesos que implica la producción (2018:18). Por lo tanto, podríamos decir que las prácticas artísticas feministas son aquellas que conforman procesos creativos relacionales atravesados por la teoría feminista, es decir, el conjunto de obras, investigaciones, proyectos y reflexiones que, desde la producción artística tanto individual como colectiva, busca la transformación de su contexto para visibilizar, incluir y legitimar la producción artística de las mujeres y de aquellas identidades situadas fue-



ra del discurso hegemónico.

2. DESARROLLO

2.1. Objetivos y Metodología

La metodología empleada tiene una orientación descriptiva y un enfoque cualitativo. El estudio tiene como principales objetivos:

- Conocer las características de las prácticas artístico-educativas feministas desde los años 70 hasta la actualidad
- Formular una serie de características metodológicas comunes aplicables en el contexto de la educación artística superior contemporánea.

Para ello se ha realizado una cartografía con una selección de programas académicos, artistas, colectivos y espacios vinculados al arte-educación desde los años 70 hasta la actualidad. El criterio de selección de estos programas, colectivos, etc., se ha basado en tres parámetros:

- Artistas, colectivos o arte-educadoras vinculadas al feminismo desde una perspectiva teórico-práctica.
- Programas o iniciativas enmarcadas en la educación artística superior explícitamente posicionadas entorno al feminismo.
- Proyectos e iniciativas enmarcados en la educación no formal que tienen una clara relación metodológica con las prácticas artísticas feministas.

Gracias a la realización de esta cartografía y a la investigación exhaustiva

de cada uno de las componentes que aparecen en ella, se han formulado una serie de características comunes en sus modos de hacer. Las características aquí presentadas son aquellas que han perdurado hasta la actualidad, encarnadas en programas educativos, colectivos artísticos, artistas e iniciativas contemporáneas. Parte de estas características han podido ser investigadas gracias a publicaciones y archivos especializados, mientras que otra parte son fruto de entrevistas o conversaciones entabladas directamente con las artistas y educadoras. La combinación de ambas es el resultado que aquí se presenta.

2.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2.2.1. Cartografía de prácticas artístico-educativas feministas desde los años 70 hasta la actualidad

2.2.2. Aproximación a las características metodológicas artístico - educativas

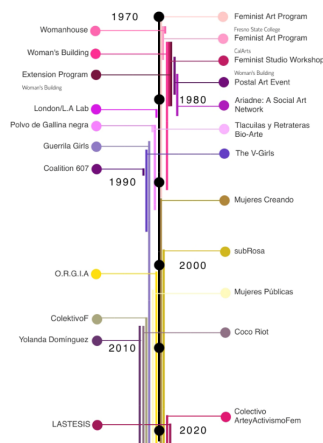


Figura 1. Eje cronológico de las iniciativas, movimientos y autoras estudiadas hasta la fecha. Imagen de la autora.



Como se puede observar en la cartografía anteriormente expuesta, las propuestas estudiadas tienen un corte occidental (América y Europa) y una clara orientación o vinculación con la academia. En este contexto autoras como Faith Wilding, Sandell, Schapiro o Lippard entre otras, ayudaron a construir y recoger algunas de las características de lo que se ha considerado los primeros programas educativos de arte feminista, surgidos a comienzos de los años 70 en Estados Unidos. Según la autora Faith Wilding (Wilding, 1977, como se citó en Brown, 2011:152), las características observadas en estos programas fueron las siguientes:

- Concienciación
- Construir un contexto y ambiente femenino
- Referentes femeninos
- Permiso para ser ellas mismas y estímulo para crear desde su propia experiencia

Más tarde añadiría:

- Trabajo colectivo y colaborativo
- Explotar las jerarquías materiales y las prácticas artísticas altas/bajas y recuperar los valores positivos de las prácticas desacreditadas o marginadas

Estos parámetros asentarían una serie de precedentes que se irían modificando en mayor o menor medida con aportaciones como las realizadas por autoras como Donna Haraway, introduciendo una mirada interseccional que trabajaría desde posicionamientos concretos por las conexiones

y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. Según Haraway la única manera de encontrar una visión amplia es estar en algún sitio en particular (1995:339). Esta sería la aportación que la teoría queer y el feminismo negro, entre otros, realizarían al movimiento feminista afectando de manera directa a los planteamientos pedagógicos que se venían realizando, implementando una mirada y forma de hacer más permeable a las diversas discriminaciones además de la discriminación por género.

Un gran ejemplo de la revisión de las características planteadas por Wilding en la década de los 70, tras la influencia de estas corrientes, es la propuesta por Betty Ann Brown en el año 2011 desde el Otis College of Art and Design:

- “Los maestros pueden aprender a escuchar, escuchar realmente, las diversas voces de sus estudiantes. (...) Apoyar a los estudiantes para que encuentren sus voces puede conducir al surgimiento de lo que Belenky et al. denominó conocimiento subjetivo (...) Este movimiento facilita el aprendizaje conectado.
- El plan de estudios se puede cambiar de cánones masculinos eurocéntricos al reconocimiento de la validez de muchas tradiciones, de paradigmas autoritarios de “verdades” objetivas al reconocimiento de que muchas de las llamadas verdades son de hecho relativas.
- Los profesores y profesoras pue-



den incorporar muchos y variados modelos a seguir.

- El maestro debe reconocer que ella también está involucrada en el proceso de aprendizaje; debe reconocer que la educación es un ciclo que pasa de la vida al aula y vuelve a la vida de nuevo.
- El aprendizaje puede implicar colaboración y trabajo en equipo.
- La educación puede enfocarse en disolver las polaridades entre hombre / mujer, bien / mal, cultura / naturaleza, amo / sirviente, etc.". (Otis College of Art and Design, 2011:154-156)

Basada en autoras como bell hooks o Jill Mattuck Tarule, Brown da un paso más allá de una pedagogía centrada exclusivamente en el género y las experiencias particulares de las mujeres para exportar metodologías propias del feminismo contemporáneo, recogiendo la teoría feminista como metodología o herramienta y no solo como concepto o tema, generando espacios de aprendizaje inclusivos desde el punto de vista docente y curricular.

Esta es la línea de trabajo que ha conformado los modos de hacer en la práctica artístico-educativa feminista contemporánea occidental, en la cual se han podido observar las características que a continuación se exponen.

Espacio seguro: El término espacio seguro hace referencia a los espacios tanto físicos como emocionales que se configuran cuando la confluencia de relaciones en las esferas personal, interpersonal, colectiva y esta-

tal permiten la garantía de derechos (Sánchez Henao y otros, 2019:63) y expresiones a través de la creación de sentimiento de pertenencia y de confianza en los lugares donde desarrollamos nuestras actividades. En el ámbito de la educación artística feminista estos espacios fueron cruciales para iniciar dinámicas que no tenían cabida en el contexto académico, frecuentemente calificado como female environment (Sider, 1972: 2), estos espacios serían paréntesis necesarios donde habitualmente [las docentes] dedicaban sus sesiones de clase a fortalecer la confianza de las estudiantes, animándolas a tomar riesgos, solo para ver los trabajos de esas mismas estudiantes [que habían sido] menospreciados o descartados por instructores masculinos (Wolverton, 2011: 23).

Algunos de los ejemplos que observamos en la historia de la educación artística feminista son el Feminist Art Program desarrollado en el Fresno State College, el Feminist Art Program desarrollado en el CalArts y su proyecto estrella Womanhouse y el Feminist Studio Workshop desarrollado en el Woman's Building. En relación a este último, donde confluyeron la gran mayoría de artistas feministas norteamericanas de la década de los 70, Sondra Hale recuerda:

"Era una casa lo suficientemente grande para todas, todas las mujeres, reivindicábamos. Era Womanspace, Womanhouse y House of Women, Everywoman's space y Femme / Maison. Era espacio femenino, espacio seguro, espacio sagrado, espacio en disputa, espacio ocupado, espacio apropiado y espacio transformado. Fue revolución y revelación. Éramos ocupantes ilegales y propietarias, renegadas y curan-



deras; dicotomizamos y fusionamos. Teníamos un punto en común: estábamos convencidas de que estábamos transformando la cultura al ofrecer alternativas, como mujeres, no solo en las artes y la cultura, sino también en la forma en que usamos el espacio y llevamos a cabo la política en ese espacio". (Hale, 2011: 39)

La construcción de estos espacios, en ocasiones de manera literal, trascienden el trato de compañeras de escuela en pos de generar vínculos personales con las componentes del grupo. En esta línea, Elizabeth Ellsworth destaca este aspecto a raíz de la iniciativa Coalition 607 llevada a cabo en la Universidad de Wisconsin-Madison en 1988, donde a raíz de un despunte de comportamientos racistas en el campus se desarrollaron una serie de intervenciones con el fin de visibilizar y concienciar a la población universitaria:

“Estuvimos de acuerdo en que un lugar más seguro requería altos niveles de confianza y compromiso personal con los individuos en la clase, adquiridos en parte por medio de interacciones sociales fuera de ella: comidas casuales, viajes de campo, participación en protestas y otras reuniones". (Ellsworth, 1989: 316)

Este trato, que partía de dinámicas relacionadas con las puestas en común, la crítica colectiva, los encuentros de perfiles afines o la búsqueda de objetivos comunes, se exportaría a iniciativas como el London/L.A. LAB e incluso más allá del contexto anglosajón a través de figuras como Mónica Mayer con iniciativas como Translations. Actualmente la construcción de espacios seguros en la educación artística superior se ha adaptado a las necesidades de la academia actual. Por ejemplo, la gran mayoría de ini-

ciativas que aquí se exponen se ofertaban casi exclusivamente a mujeres, conformando grupos no mixtos, característica que hoy en día es muy poco frecuente en el marco académico. No obstante figuras como Marián Cao, priman la construcción de espacios seguros en sus clases, a través de iniciativas como la creación de alianzas, la realización de entrevistas a sus alumnas al comienzo y al inicio del curso o la prolongación de las clases todo lo que sea necesario (Cao, 2021: entrevista) añadiendo que estos espacios no solo son espacios seguros, si no también de responsabilidad por parte de todas las componentes del aula.

Vemos por la tanto que la creación de espacios seguros en el contexto de la educación artística feminista no solo ha sido una constante en el movimiento, sino que es una de las características que se ha perpetuado en las prácticas artístico-educativas hasta la actualidad.

Referentes: ¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas? Esta es la pregunta que Linda Nochlin se hacía en el año 1971 (Nochlin, 1971) desencadenando una búsqueda de figuras femeninas en la historia del arte que transformaría la noción de neutralidad de la misma, ayudando a asentar una serie de precedentes para las artistas en formación. La búsqueda y visibilización de las mujeres dentro del campo del arte ha sido y es una de las luchas del movimiento artístico de las mujeres desde sus inicios hasta la actualidad. Uno de los colectivos más relevantes en este sentido son las famosas Guerrilla Girls, las cuales desde



al año 1985 a través de un trabajo situado entre el arte y el activismo, visibilizan desde la sátira las carencias de las instituciones artísticas en relación al género y la raza entre otros. Como el propio colectivo dice: bombardeándolos [a los museos] en sus propias paredes por su mal comportamiento y prácticas discriminatorias (Guerrilla Girls, s.f.)

Este trabajo casi arqueológico de búsqueda y exposición de las figuras femeninas ha estado íntimamente ligado a la labor de historiadoras del arte como Linda Nochlin, Arlene Raven o Griselda Pollock, configurando una historia del arte complementaria a la hegemónica, utilizada en programas como el llevado a cabo en el Feminist Art Program de Fresno, donde según Wolverton se afirmó la importancia de los modelos femeninos, tanto al ser instruidos por mujeres como al estudiar la largamente enterrada historia del arte femenino (Wolverton, 2011: 21). Tal y como defiende Wolverton, estos referentes no solo procederían de la historia del arte, sino que las propias mujeres que conformaban estas iniciativas y sus contemporáneas se consideraban como referentes en sí mismas. De esta forma se contaba con modelos cercanos, fuertes y profesionales que conducían a las estudiantes a un conocimiento más amplio de su historia y contexto y, por lo tanto, a una mejora de sus procesos de aprendizaje.

Y es que la inclusión de referentes plurales en el proceso de aprendizaje es una herramienta empleada por artistas y docentes en la actualidad de manera recurrente. Proyectos

con una fuerte impronta pedagógica como “Tal día como hoy” de Diana Larea, comenzado en redes sociales y que acabó de formalizarse en un blog donde periódicamente se incluye información de mujeres artistas de diversas disciplinas. O proyectos como “Las primeras” y “Estamos aquí” de Yolanda Domínguez, que ponen el foco en las propias participantes-artistas, son claros ejemplos de la importancia de los referentes tanto desde el punto de vista histórico, como del punto de vista de la producción contemporánea.

Trabajar desde la propia experiencia: muy cercana a la necesidad de incluir referentes diversos y cercanos en las prácticas artístico-educativas encontramos la idea de autoexploración y autorrealización. Uno de los propósitos principales de proyectos como la Womanhouse, donde figuras como Arlene Raven en una entrevista con Terry Wolverton explicaba la experiencia de las artistas como una poderosa confrontación con temas de identidad (2011) sería el reflejo de la consigna feminista de “lo personal es político” en la producción artística de muchas de estas mujeres. Esta modesta frase fue la base de los feminismos “culturales”, “radicales” y “socialistas”. Sigue siendo una propuesta viva y dinámica, una forma brillante de traducir la experiencia vivida, tanto positiva como negativa, en acción política (Lippard, 2011: 13-14).

Algunos de los mayores exponentes de estas prácticas son el colectivo Polvo de Gallina Negra o la artista Suzanne Lacy. De las primeras, destacaremos el proyecto ¡MADRES!, en el



que a partir de los embarazos de las componentes del colectivo comenzaron a producir performances como Madre por un día, realizada en el programa de televisión Nuestro Mundo en el año 1987, donde las artistas invitaban al presentador del programa a convertirse en una mujer embarazada con una barriga falsa. Por otro lado, cabe destacar obras como Three Weeks in May de Suzanne Lacy, realizada por primera vez en el año 1977 y recreada en 2014, donde a partir de los testimonios (experiencias) de las mujeres de Los Ángeles se marcaba en un mapa los puntos donde habían abusado de ellas con la palabra “rape”.

Estos son solo algunos de los ejemplos de las prácticas artísticas feministas que parten de la propia experiencia para construir discursos que afectan a lo colectivo. Esta dinámica traducida a las prácticas artístico-educativas dan cabida a trabajar desde las propias fortalezas del alumnado, incentivando el desarrollo personal, la calidad de las propuestas y el compromiso del alumnado con el contexto que les rodea.

Protagonismo de la producción artística: otras de las características más relevantes de los programas, colectivos y artistas estudiadas es que, independientemente de su relación con la educación, hay un claro protagonismo de la producción artística en sus propuestas. Este híbrido entre artista-activista-educadora, que puede llegar a difuminarse en numerosas ocasiones, queda aclarado con testimonios como el ofrecido por Suzanne Lacy en su entrevista con Art in

America recogida en la web de la Tate Modern:

“Me identifico totalmente como artista ... Tomo decisiones que no son las decisiones que tomaría una activista. Gastaré \$7,000 para enviar 400 sillas desde Tennessee; si fuera un activista, habría mucha gente gritándome sobre mejores formas en que podría usar los \$7,000 ... Para mí, ser políticamente responsable es mi obligación con la gente. También tengo la obligación de no banalizar temas serios, pero estoy haciendo arte”. (Lacy, s.f.)

Y es que, aunque la gran mayoría de las mujeres que se han definido en este artículo han ejercido como educadoras, una de sus facetas principales siempre ha sido la de artista. Es por ello que las dinámicas y las propuestas que han desarrollado como docentes están íntimamente ligadas a la performance, la instalación y en general a la producción de obra, empleando las prácticas artísticas como un lenguaje desde el que poder abordar sus inquietudes y demandas. Quizás el ejemplo más significativo de estas metodologías fue el proyecto Womanhouse, en el que las estudiantes del Feminist Art Program del CalArts intervinieron íntegramente una vieja mansión de Los Ángeles. El proceso de producción y exposición implicó desde trabajos de albañilería hasta encuentros con el público, pasando por pinturas murales, instalaciones o esculturas realizadas específicamente para el proyecto, siendo uno de los mayores exponentes de una metodología que pone en el centro los procesos artísticos, tanto técnicos como conceptuales, como protagonistas del aprendizaje. Womanhouse fue sin duda uno de los proyectos más ambiciosos de la histo-



ria de las prácticas artísticas feministas, dejando un legado muy amplio e incluso internacional.

Estos modos de hacer los podemos encontrar en la actualidad reflejados en colectivos como el Colectivo Arte y Activismo Fem, un colectivo enmarcado en la Universidad Politécnica de Valencia que, con proyectos como #visibilizandodesigualdades y #acosotambiénes, abordan problemáticas relacionadas con el género y las desigualdades a través de propuestas artísticas. En el primer proyecto, las artistas empleaban las columnas como gráficos de barras denunciando porcentajes relacionados con el papel de la mujer en la universidad. Mientras que en el segundo, a través de la pegada de carteles con la consigna “acoso también es”, llamaban a la participación de las habitantes del campus de Valencia para la denuncia de situaciones de acoso en la universidad. Finalmente destacar el trabajo de ColectivoF, formado en 2007 por Eva Garrido y Yera Moreno, sus trabajos se materializan en diferentes formatos como performances, instalaciones, workshops, archivos fotográficos, vídeos, exposiciones y proyectos de investigación, planteando nuevas formas de experimentar lo cotidiano que subviertan la realidad normativa (Garrido y Moreno, s.f.). En el año 2020, tras realizar una entrevista a Yera Moreno, a la pregunta de qué tipo de prácticas artísticas empleaban en su obra, su respuesta fue: el hacer colectivo, participación, trabajar desde lo micro (cotidiano), trabajar desde lo poético o invisible (no hacer explícito el contenido) y el uso de herramientas low cost. Un patrón recurrente en la gran mayoría de artistas-educadoras feministas que tuvo su origen en proyectos como Womanhouse y se ha

mantenido hasta nuestros días.

Colaborativo y colectivo: una de las principales fortalezas del movimiento artístico de las mujeres y del feminismo en general, es la impronta colaborativa y colectiva que ha llevado al movimiento a conformarse, sostenerse y conseguir algunos de los logros propuestos. En el marco de la educación tanto los discursos pedagógicos críticos como los feministas hacen hincapié en la experiencia y la voz de los alumnos... están vinculados con movimientos políticos y sociales que tratan de erradicar las múltiples formas de opresión (Gore, 1996, como se citó en García Huidobro Munita & Montenegro González, 2020).

Muchas de las iniciativas anteriormente citadas, como el Feminist Art Program, Womanhouse, Woman's Building o Guerrilla Girls, incorporan como una de sus fortalezas el hacer colectivo y colaborativo. Como recuerda Lippard en relación al Woman's Building la colectividad definió el feminismo para mí y para muchos otros. Según Lippard la toma de conciencia y la crítica-autocrítica, la calidez y la curiosidad, la ideología atemperada por el humor y la inteligencia, y los debates apasionados (Lippard, 2011:12) eran algunas de las características que asentaron lo colectivo en estos espacios.

La necesidad de generar conocimiento y experiencias desde lo colectivo tomó forma con propuestas como Ariadne (A Social Art Network), promovida por Suzanne Lacy y Leslie Labowitz, cuyo objetivo según las au-



toras era proporcionar una estructura para nutrir el arte feminista activista sobre estos temas y convertirse en una base de poder para acercarse a los medios, dirigirse a la comunidad sobre temas de mujeres y solicitar financiación. Además, pensaban el proyecto como una obra de arte conceptual, una coalición expandida entre arte y vida. (Lacy, s.f.) Las actividades organizadas por la red versaron sobre educación (incluyendo clases en el Woman's Building), visión y teoría (revisión de textos, foros y eventos) y los propios proyectos. El proyecto, finalizado en los años 80, resurgiría gracias a la iniciativa de las autoras como archivos o herramientas web con los proyectos The Performing Archive y AgainstViolence.art.

Otro de los ejemplos de arte colaborativo sería la iniciativa Translations llevada a cabo por la artista mexicana Mónica Mayer, en una entrevista realizada a la artista en 2021 explicaba:

“Traducciones es una pieza de intervención social que hago como parte de mi proyecto de tesis de maestría que dirigió Suzanne Lacy y que acabó en una tesis llamada Feminist Art: An Effective Political Tool. La pieza consistió en convocar a un grupo de artistas feministas para venir a México a presentar una serie de conferencias y talleres sobre arte feminista en CDMX y en la ciudad de Oaxaca, a la vez que conocían el trabajo de artistas feministas mexicanas para a su regreso a EEUU dar una serie de conferencias sobre éste. Todo se hizo en colaboración con las artistas feministas mexicanas que coordinaron todo, ya que el objetivo era tender un puente entre las artistas feministas de ambos países”. (Mayer, 2021)

El éxito de iniciativas como las expuestas reafirman las palabras de Sánchez constatando que el arte con

sus propios medios tiene la capacidad de movilizar tanto individual como colectivamente, esto implica reconocer que el arte contiene una potencia que logra no solo mostrar, transmitir, sino incluso incidir en transformaciones sociales (Sánchez, 2018:17), este sería el caso de las prácticas artístico-educativas feministas.

Mirada transformadora, transdisciplinar y plural (no binaria): debido a su claro posicionamiento ideológico, las prácticas artístico-educativas feministas nacen con un contundente objetivo transformador, como describirían Belausteguigoitia y Minguo:

“lograr articular un discurso en primer término, en segundo término, ser oídas y acto seguido estructurar un campo que no sólo aluda a la diferencia (sexual, social, de género, de raza, de edad) sino que la explique, la desconstruya, la re-construya y la critique en un ámbito transnacional”. (Belausteguigoitia y Mingo, 1999:10)

Estos objetivos son abordados desde las artes gracias a la perspectiva transdisciplinar y plural que han caracterizado a las prácticas artísticas feministas, es decir, huyendo de la categorización de las líneas de producción hegemónicas (escultura, pintura, etc.) e incluso de la definición de las disciplinas (visuales, escénicas, etc.). Esta mirada remarca a favor de una búsqueda de matices intermedios (grises) rompiendo con los planteamientos binarios (blanco o negro) como explica Huber:

“ofrece un fuerte apoyo para un enfoque holístico, para el reconocimiento de que las dicotomías son artificiales y que la creación de un conjunto de opuestos da como resultado una evaluación falsa de “bueno” y “malo”, “correcto” e “incorrecto”. Esto tiene un doble impacto para las artes. Dado que lo cognitivo y lo afectivo se reconocen como inseparables, es esencial una revalorización de la naturaleza básica y fundamental de ambos. Y



también obliga a una revalorización de la dicotomía arte/ artesanía dentro del campo mismo. Un reconocimiento de las similitudes en lugar de límites artificiales y superficiales dispuestos en interés de una élite cultural, abre y valida todas las artes que vemos.” (Huber, 1987:40)

Esta mirada holística se ha constituido gracias a la voluntad e inquietud del movimiento artístico feminista por generar conocimiento a partir de las experiencias compartidas, incluso con otros ámbitos que no fuesen exclusivamente la producción artística. Esta manera de hacer fue recogida por Terry Wolverton, en relación a las actividades realizadas en el Feminist Studio Workshop; según ella, en la visión de las fundadoras era fundamental la noción de que las artes no debían separarse de otras actividades de la floreciente comunidad de mujeres, y las tres buscaron un espacio que pudiera compartirse con otras organizaciones (Wolverton, 2011: 23)

En la actualidad la búsqueda de la transdisciplinariedad y lo plural, con objetivos relacionados a la transformación social, toman forma en iniciativas como el colectivo subRosa cuyo manifiesto honra a las pioneras feministas en arte, activismo, trabajo, ciencia y política: Rosa Bonheur, Rosa Luxemburg, Rosie the Riveter, Rosa Parks y Rosie Franklin. (subRosa, s.f.) desde este punto de partida añaden:

“SubRosa produce obras de arte, campañas y proyectos activistas, publicaciones, intervenciones en los medios y foros públicos que visibilizan los efectos de las interconexiones de tecnología, género y diferencia; feminismo y capital global; nuevas tecnologías biológicas y médicas y salud de la mujer; y las cambiantes condiciones de trabajo y reproducción de las mujeres en el circuito integrado.” (subRosa, s.f.)

Como el colectivo subRosa mu-

chos otros colectivos artísticos como Mujeres Creando, Mujeres Públicas, O.R.G.I.A o iniciativas enmarcadas en la educación artística superior como el Instituto de Estudios Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, GEMMA (Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género) o el Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (perspectivas feministas y cuir/queer) -MUECA- de la Universidad Miguel Hernández, perpetúan estos modos de hacer desde la visión plural de los estudios y prácticas feministas constatando la valía de los planteamientos primigenios del movimiento artístico de las mujeres.

CONCLUSIONES

Por lo tanto, cabe preguntarnos: ¿Se ha generado y perpetuado una manera de hacer artístico-educativa desde las prácticas artísticas feministas? Tras el análisis de las artistas, colectivos e iniciativas aquí presentadas podemos afirmar que desde los años 70 hasta la actualidad sí se ha generado y perpetuado estos modos de hacer. Como hemos podido observar en los apartados anteriores las características más relevantes que han perdurado en la actualidad son:

- La conformación de un espacio seguro, entendiendo este no solo como un espacio físico, si no también emocional que se construye desde el desarrollo de los vínculos entre las participantes.
- El uso de referentes situados fuera del discurso hegemónico, rescatando figuras invisibilizadas de la historia del arte, del mundo del arte contemporáneo, de su



contexto cercano y de su propia práctica artística.

- Trabajar desde la propia experiencia empleando los discursos micro/personales como generadores de discursos capaces de afectar y transformar contextos colectivos.
- Protagonismo de la producción artística poniendo foco en la importancia de los lenguajes artísticos como principal vehículo para mostrar, transmitir e incidir en transformaciones sociales.
- Colaborativo y colectivo proporcionando una estructura en y desde la que poder trabajar objetivos comunes.
- Mirada transformadora, transdisciplinar y plural legitimando modos de hacer situados fuera del discurso normativo, buscando la interacción con otros contextos y disciplinas desde múltiples perspectivas, alejándose del discurso de “opuestos”.

No obstante, algunas de las prácticas iniciadas en los años 70, como la creación de grupos no mixtos dentro de instituciones educativas superiores, la búsqueda de una identidad artística femenina o el foco en hablar de experiencias que competen exclusivamente a las mujeres (blancas de clase media), no son tan significativas en la actualidad como las anteriormente expuestas, aunque no hayan desaparecido en su totalidad. Acontecimientos lógicos si entendemos el movimiento feminista como un movimiento orgánico que se conforma en

relación contexto donde se desarrolla y que ha ido sumando las demandas de colectivos oprimidos desde su aparición hasta la actualidad. Esto, junto a los logros obtenidos, hace que los intereses del movimiento no sean inamovibles, ajustando los esfuerzos al marco social y político en el que se encuentra.

Teniendo en cuenta estas características deberíamos preguntarnos acerca de la pertinencia de emplear estas metodologías en el contexto de la educación artística superior. En un contexto político donde han irrumpido discursos misóginos, homófobos y xenófobos, la población universitaria debe posicionarse desde el respeto a la diversidad ofreciendo una mirada plural y sorora desde su área de conocimiento, más si cabe desde las disciplinas artísticas, ya que como dice Aparicio el lenguaje artístico es un potente vehículo que puede traducir y facilitar la transmisión del lenguaje feminista, optimizándose su fuerza pedagógica extendiendo su uso más allá de de la denuncia hacia la posibilidad. De esta forma no solo estaría al servicio del descontento social, además de fortalecería como estrategia de educación social (Aparicio, 2018:214)

Y es que todas las metodologías aquí expuestas reman a favor de la formación de personas mas comprometidas e implicadas con su realidad y con su área de conocimiento, trabajando desde las fortalezas tanto individuales como comunes; además de compartiendo, cooperando, desarrollando una capacidad crítica de análisis y en continua búsqueda de lenguajes artísticos, que impliquen



una transferencia y transformación de su contexto, una toma de conciencia y un posicionamiento frente a la realidad que les rodea.

REFERENCIAS

APARICIO, Encarnación (2018). Aproximación a la producción artística de las mujeres al servicio de una pedagogía feminista. Ejemplos en Latinoamérica y España. Comunicación y Género 1.

BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y MINGO, Araceli (1999) Géneros Prófugos. Feminismo y Educación. México. Paidós.

BROWN, Betty Ann (2011). Feminist art education at the Los Angeles woman's building. From

Site to the Vision. Otis College of Art And Design.

CASTRO SÁNCHEZ, Ana María (2016). Arte con política en el activismo feminista: La acción política revuelta (Acta académica) XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, San José, ALAS.

CASTRO SÁNCHEZ, Ana María (2018). El lugar del arte en las acciones políticas feministas. Configuraciones, 22.

ELLSWORTH, Elizabeth (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. Harvard Educational Review Vol. 59 No. 3

ROSARIO HUIDOBRO MUNITA, GARCÍA y MONTENEGRO GONZÁLEZ, Catalina (2020) Las prácticas artísticas con enfoques feministas

como experiencias educativas que promueven la transformación social. Educare vol.24 n.1

GARRIDO, Eva y MORENO, Yera (s.f.) About. Disponible en: <http://colectivof.com/about/>

GUERRILLA, Girls (s.f.). Guerrilla Girls: Reinventing the "f" world: Feminism. Disponible en:

<https://www.guerrillagirls.com/our-story>

HALE, Sondra (2011) Power and Space: Feminist Culture and The Los Angeles Woman's Building, a Context. From Site to the Vision. Otis College of Art And Design.

HARAWAY, Dona (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Talens, M. (Trad.) Madrid: Cátedra.


HUBER, Barbara (1987). What Does Feminism Have to Offer DBAE? Or So What If Little Red Riding Hood Puts Aside Her Crayons to Deliver Groceries for Her Mother? Art Education 40, 36.

LACY, Suzanne (s.f.) Who is Suzanne Lacy? Disponible en: <https://www.tate.org.uk/art/artists/suzanne-lacy-13736/who-is-suzanne-lacy>

LACY, Suzanne (s.f.) Ariadne (A Social Art Network) (1978-1980) Suzanne Lacy and Leslie Labowitz. Disponible en: <https://www.suzanelacy.com/ariadne-a-social-art-network-1978-1980/>

LÓPEZ CAO, Marián, entrevista realizada el 24 mayo de 2021 en la Universidad Complutense de Madrid.

LIPPARD, Lucy R. (2011) Fore-



word going around in circles. From Site to the Vision. Otis College of Art And Design.

MAYER, Mónica, entrevista realizada el 12 de marzo de 2021. Online.

NOCHLIN, Linda (2015). From 1971: Why Have There Been No Great Women Artists? ARTnews.com.

SÁNCHEZ HENAO, Carmen (2019). Vínculos. Espacios seguros para mujeres y jóvenes en América Latina y el Caribe. CLACSO.

SANDELL, Renee (1979). Feminist Art Education: An Analysis of the Women's Art Movement As an Educational Force. *Studies in Art Education* 20(2):18-28.

SANDELL, Renee (1978). Feminist Art Education definition, Assessment and application to Contemporary Art Education (Tesis Doctoral) The Ohio State

SIDER, Sandra (1972). WOMAN-HOUSE: Cradle of Feminist Art. Art Spaces Archives Project.

SPEIRS, Peg (1999). Collapsing Distinctions: Feminist Art Education as Research, Art and Pedagogy. Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education 15, 82-90.

SUBROSA (s.f.) Manifiesto. Disponible en: <http://cyberfeminism.net/about/manifiesto/>

WOLVERTON, Terry (2011) Introduction. From Site to the Vision. Otis College of Art And Design.

Lidia Garcia Molinero

Museo Pedagógico de Arte Infantil y miembro del grupo de investigación GIMUPAI. Desarrolla su producción artística a través de la compañía de teatro Impro Legos de la que es fundadora. Sus principales líneas de investigación tanto en el territorio académico como en la producción artística giran en torno al feminismo, el compromiso social y las artes vivas.