

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE BELLAS ARTES**



**TESIS DOCTORAL**

**No(s) tenemos: prácticas artístico-educativas feministas y  
bienestar universitario**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Lidia García Molinero**

Directores

**Manuel Hernández Belver**  
**Noelia Antúnez del Cerro**  
**Sara Torres Vega**

Madrid

# UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES



**TESIS DOCTORAL**

**NO(S) TENEMOS: PRÁCTICAS ARTÍSTICO-EDUCATIVAS FEMINISTAS Y  
BIENESTAR UNIVERSITARIO**

**WE DO (NOT) HAVE: FEMINIST ARTISTIC-EDUCATIONAL PRACTICES  
AND UNIVERSITY WELLBEING**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA  
PRESENTADA POR

Lidia García Molinero

DIRECTOR Y DIRECTORAS

Manuel Hernández Belver

Noelia Antúnez del Cerro

Sara Torres Vega



# UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES



## TESIS DOCTORAL

DOCTORADO EN BELLAS ARTES

### **NO(S) TENEMOS: PRÁCTICAS ARTÍSTICO-EDUCATIVAS FEMINISTAS Y BIENESTAR UNIVERSITARIO**

WE DO (NOT) HAVE: FEMINIST ARTISTIC-EDUCATIONAL PRACTICES  
AND UNIVERSITY WELLBEING

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA  
PRESENTADA POR

Lidia García Molinero

DIRECTOR Y DIRECTORAS

Manuel Hernández Belver  
Noelia Antúnez del Cerro  
Sara Torres Vega







UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

Esta tesis doctoral ha sido realizada gracias a un contrato predoctoral como Personal Investigador en Formación concedido por la Universidad Complutense de Madrid y desarrollado en el Departamento de Escultura y Formación Artística de la Facultad de Bellas Artes desde junio de 2019 hasta el momento de defensa de esta tesis doctoral. Este trabajo ha contado con el apoyo del Grupo de Investigación Interuniversitario del Museo Pedagógico de Arte Infantil (930163) y el proyecto de Investigación y Desarrollo “El giro performativo en las artes visuales. A propósito de cuerpos, espacios y objetos puestos en acto” (11/B383), radicado en el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.



*A todas las mujeres que movilizasteis el mar  
para que pudiésemos tomar las olas*



# Agradecimientos

Al área departamental de Formación Artística de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, las verdaderas culpables. Gracias a los consejos de Javi, los abrazos de Dani, la implicación de Carmen, las charlas con Lorena, las bromas con Bego, los momentos con Amaia. Y gracias Ranilla por hacer de mi etapa de formación como docente universitaria un espacio en el que ser y resistir. Os admiro.

A mis directoras de tesis:

A Belver, por confiar y proteger. Porque nunca nos gustó demasiado la autoridad.

A Sara, por abrirme las puertas del departamento y cambiar el rumbo de todo.

A Noe, *referenta*, confidente y amiga. Eres la mejor persona que podría haber encontrado para recorrer este largo e intenso camino.

Gracias a las tres por vuestra infinita paciencia, por firmar todo a tiempo y por fiaros de mí.

Ojalá salga bien la apuesta.

A todas las habitantes del MuPAI:

A las que fueron, por creer en la educación artística como herramienta de transformación, y sobre todo a Dru, por delegar en mí la coordinación y sellar mi vínculo con el museo.

A las que son, Rober, Mery, Ire, Manu, Laura y Preciosita, por vuestro tiempo, amor y risas.

A las que serán, Lucía, Maca y Pepe, por querer sumaros a esta aventura, me hace feliz veros crecer.

Gracias a todas por hacer del MuPAI museo, laboratorio, guarida, *llorería* y hogar. *Mupayo* se nace, no se hace.

A todas las componentes de Grapa. Gracias por apuntaros, por el marujeo, la comida, por tejer una red de apoyo y hacer de MuPAI un espacio seguro. Gracias por el viaje a Cuenca y por hacer todos los test. Gracias por unas jornadas con sabor a humus a ritmo de Rosalía. Gracias por

creer que otra universidad es posible y por hacer el cuidado divertido y revolucionario. Gracias por aportar hasta el último momento. Esta tesis debería ir firmada por todas vosotras.

A todas las personas que hicieron posible mi estancia en la Universidad Nacional de la Plata. Desde Giulia, encargada de visados del Consulado de la República Argentina en Madrid, hasta Cecilia, el contacto que se encargó de todos los papeles desde la Dirección de Relaciones Internacionales Universitarias de la UNLP. Pero especialmente a Ayelen, Guille y Silvina por darme la posibilidad de participar en su proyecto y pelearla hasta que se consiguió. Gracias Valen por enseñarme la verdadera Plata. Gracias a todas vosotras por descubrirme la gente, el arte, la militancia y el aguante argentino. *Altas referentas.*

A las estudiantes con las que he tenido la suerte de compartir estos años de formación. Gracias por dejarme crecer como docente a vuestro lado y al resto de personas que desde instituciones, facultades y proyectos habéis aportado vuestro pequeño grano de arena a esa investigación.

A mi familia. Gracias mama y papa, por todas las horas que habéis echado para que mi hermano y yo pudiésemos estudiar, por inculcarnos el valor de la cultura desde la humildad y sobre todo por haber abrazado, protegido y reforzado nuestras particularidades. Gracias, Nene, por ser un torrente de energía, yo también te admiro. Espero que estéis orgullosas de esta futura doctora en *pinta y colorea.*

A mis colegas. Jabas, Joaquinito, Shei, Racha y Carmen. No hay cañas suficientes en el mundo para agradeceros la fuerza que me habéis transmitido. Gracias por invertir vuestro tiempo en escucharme. Ojalá el universo os lo devuelva en forma de terapia gratuita y una casa en el campo.

A las Legos y a La Otra Escena. Pablo, Kale, María y Clau. Gracias por hacerme feliz. Sobre todo, a vosotras, Meri y Clau, sois las hermanas que toda feminista querría para ella. Gracias,

Parcas, por ser el pilar que sustenta mi equilibrio mental y emocional, por todo lo que aprendo con vosotras y por invertir todo vuestro talento en hacer de este mundo un lugar donde merece la pena vivir. Gracias por animaros a crear La Otra Escena y su *Laboratorio Pedagógico*. A Agos, Laura, Brenda, Mariana, Luana, Sole, Zahira y Raquel por enseñarme la verdadera dimensión de la palabra feminismo, tejiendo una red en la que poder caer de espaldas con los ojos cerrados. Gracias por vuestro valor y experiencia.

A Bárbara. Nos tenemos.



# Resumen

La presente tesis doctoral indaga sobre la capacidad de las prácticas artístico-educativas feministas para generar espacios de bienestar universitario en el marco de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

Para ello, se ha llevado a cabo una revisión biográfica y metodológica de cien propuestas de veintidós artistas, colectivos y proyectos relacionados con el arte, la educación y el feminismo desde los años setenta hasta la actualidad, en los contextos estadounidense, latinoamericano y español. Esta aproximación, realizada desde una perspectiva teórica, ha partido de la definición de marcos más generales como las relaciones entre educación-feminismo y arte-feminismo, para dar paso a cuestiones más específicas a través de un análisis pormenorizado de los perfiles que ha permitido la formulación de seis características metodológicas, relacionadas con los modos de hacer colectivos y colaborativos, la conformación de espacios seguros, la inclusión de una mirada transformadora y transdisciplinar, la introducción de referentes plurales, el enfoque desde la práctica artística y el desarrollo de proyectos desde la propia experiencia.

A continuación, se muestra la formulación y aplicación de estos parámetros en el marco de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, en relación a su capacidad como generadoras de espacios de bienestar universitario. Al igual que en la aproximación teórica, se exponen algunas cuestiones generales del centro en relación a experiencias y propuestas previas que dan paso a una propuesta específica, Grapa. Es en este marco donde se ha llevado a cabo la evaluación de la dimensión afectiva, cognitiva, psicológica y social del bienestar, además de la pertinencia de realizarlo a través de la práctica artística atravesada por las diferentes metodologías citadas anteriormente.

Finalmente, siendo conscientes de las limitaciones que supone el planteamiento pre-experimental de la investigación, así como de otras cuestiones entre las que destacamos la complejidad para obtener información cuantitativa y para obtener resultados profundos, podemos concluir que la hipótesis principal de la investigación donde se plantea que la introducción de las prácticas

artísticas feministas contribuye a generar espacios de bienestar en la educación artística superior puede ser aceptada. Ya que, aunque somos plenamente conscientes de que es muy complejo replicar lo sucedido en Grapa, se han podido sustraer una serie de ítems que son transferibles a otros contextos para cubrir las necesidades básicas referidas al bienestar universitario desde las prácticas arte-educativas feministas.

# Abstract

This PhD thesis investigates the ability of the feminist artistic-educative practices to generate spaces of university well-being in the context of the Fine Arts Faculty of Universidad Complutense de Madrid.

In order to do this, it has been conducted a biographical and methodological review of one hundred proposals by twenty-two artists, collectives and projects related to Art, Education and Feminism from the 1970s to the present day, in the North American, Latin American and Spanish context.

This approach, made from a theoretical perspective, began with the definition of general frameworks such as the relations between education-feminism and art-feminism. Later on, it made way to more specific questions through a detailed analysis of the profiles that allowed the formulation of six methodological characteristics related to the collective and collaborative ways of doing, the creation of safe spaces, the inclusion of a transformative and transdisciplinary perspective, the introduction of plural referents, the focus from the artistic practice and the development of projects from personal experience.

After that, it is shown the formulation and implementation of these parameters in the context of the Fine Arts Faculty of Universidad Complutense de Madrid, in relation with their ability as generators of spaces for the university well-being. As well as the theoretical approach exposes some general questions of the centre in relation to previous experiences that led to a specific proposal, Grapa. It is in this context where it has been developed the evaluation of the affective, cognitive, psychological and social dimension of well-being and the pertinence of doing so through the artistic practice influenced by the various methodologies previously mentioned.

Finally, and being conscious of the limitations of the pre-experimental approach of the investigation, as well as other questions such as the complexity to find quantitative information and relevant results, it can be concluded that the main hypothesis of the research -where it is proposed that the introduction of the feminist artistic practices contributes to generate spaces of well-being in the superior artistic education- can be accepted, despite the great complexity to replicate what

happened in Grapa, thanks to the definition of a series of items that can be transferred to other contexts to cover the basic needs related to the university well-being from the feminist art-educative practices.





# ÍNDICE

# Índice

<b>Agradecimientos</b>	<b>11</b>
<b>Resumen</b>	<b>15</b>
<b>Abstract</b>	<b>17</b>
<b>Índice</b>	<b>22</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>29</b>
1.1. Presentación, motivaciones y justificación	29
1.2. Objetivos	36
1.3. Estado de la cuestión	37
1.3.1. Sobre pedagogía y feminismo	38
1.3.2. Sobre arte y feminismo	39
1.3.3. Sobre las prácticas artísticas feministas en educación artística superior y las metodologías comunes empleadas por las artistas-educadoras	40
1.3.4. Sobre el bienestar y la creación de espacios de bienestar universitario	41
1.4. Metodología	42
1.4.1. Diseño de Investigación	42
1.4.2. Algunas consideraciones sobre el lenguaje, la objetividad y el proceso empleado en esta investigación	44
1.4.3. Fases de la investigación	46
<b>BLOQUE 1</b>	<b>55</b>
<b>2. CAPÍTULO 1: ARTE, EDUCACIÓN Y FEMINISMO</b>	<b>55</b>
2.1. Pedagogía y feminismo	55
2.1.1. Coeducación y feminismo	56
2.1.2. Pedagogía crítica y pedagogía feminista	57
2.2. Arte y feminismo	59

2.2.1.	Investigaciones históricas sobre mujeres feministas	61
2.2.2.	Búsqueda de modos de expresividad e identidades femeninas	61
2.2.3.	La exploración de nuevas formas de producción y distribución de las obras artísticas	63
2.3.	Prácticas artísticas feministas en educación artística superior	67
2.3.1.	Cartografiando. Puntos en común y singularidades de los contextos	71
2.3.2.	Descripción de las artistas y colectivos por contextos	75
2.3.2.1.	Contexto estadounidense	75
2.3.2.2.	Contexto latinoamericano	108
2.3.2.3.	Contexto español	133
2.3.2.4.	Otras experiencias y contextos de interés	162
2.4.	Metodologías comunes	170
2.4.1.	Colaborativo y colectivo	174
2.4.2.	Espacio Seguro	176
2.4.3.	Mirada transformadora, transdisciplinar y plural (no binaria)	178
2.4.4.	Referentes	180
2.4.5.	Protagonismo de la producción artística	181
2.4.6.	Trabajar desde la propia experiencia	183
<b>BLOQUE 2</b>		<b>191</b>
<b>3. Capítulo 2: Bienestar universitario y prácticas artístico-educativas feministas</b>		<b>191</b>
3.1 Aproximación al bienestar universitario desde las prácticas artísticas feministas		191
3.1.1.	Primera toma de contacto. Inclusión de las prácticas artísticas feministas en el Grado de Bellas Artes y creación de espacios de bienestar	193
3.1.2.	Poner el foco en el bienestar universitario	204
3.1.3.	Desde dónde abordar el bienestar universitario	206
<b>4. Capítulo 3: Formulación de la propuesta</b>		<b>213</b>
4.1. Inclusión de las prácticas artísticas feministas como parámetros transversales de la formulación		213
4.2. Contexto: ¿Dónde y para quién generar un espacio de bienestar universitario?		224
4.3. Objetivos: ¿Para qué crear un espacio de bienestar universitario?		227

4.4. Contenidos: ¿Qué generar en un espacio de bienestar universitario?	227
4.5. Metodología: ¿Cómo generar un espacio de bienestar universitario?	235
<b>5. Capítulo 4: Grapa. Materialización de la propuesta</b>	<b>243</b>
5.1. Descripción general	243
5.2. Componentes	243
5.3. Temporalización	246
5.4. Acciones realizadas. Diario de Grapa	249
5.4.1. Encuentros en el MuPAI	249
5.4.2. <i>Kit de Supervivencia Universitario</i>	261
5.4.3. <i>Día de Las Piscinas. I Jornadas de Cuidados en la Facultad de Bellas Artes</i>	268
5.4.4. Eje cronológico de cuidados	274
5.4.5. Análisis de la producción	276
5.4.5.1. <i>Kit de Supervivencia Universitario. Mantel y recetario</i>	277
5.4.5.2. Eje cronológico	279
5.5. Test de evaluación de bienestar	281
5.5.1. Bienestar Afectivo. <i>The happiness measure</i> de Fordyce	282
5.5.2. Bienestar Cognitivo. Maslach Burnout Inventory-Student Survey	284
5.5.3. Bienestar Psicológico. Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff	289
5.5.4. Bienestar social. Formulario para la medición del bienestar social de Keyes	297
5.6. Entrevistas	304
5.6.1. Entrevistas individuales	304
5.6.2. Entrevista grupal. Podcast	308
5.6.3. Análisis del grupo de WhatsApp	310
<b>6. Capítulo 5: conclusiones</b>	<b>315</b>
6.1. Conclusiones bloque 1	315
6.2. Conclusiones bloque 2	318

6.3. Chapter 5: conclusions	329
6.3.1. Conclusions from block 1	329
6.3.2. Conclusions from block 2	332
<b>REFERENCIAS</b>	<b>343</b>
Referencias bibliográficas	344
Tablas	362
Figuras	363
Bibliografía	370
<b>Anexos</b>	<b>375</b>



# INTRODUCCIÓN



# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Presentación, motivaciones y justificación

Soy incapaz de recordarme imparcial, tengo un autoconcepto militante, inconformista y crítico que me ha desbordado en miles de ocasiones por la gran intensidad a la que suelo vivir las cosas. Al abordar este apartado, donde justifico desde el punto de vista personal los precedentes que me han llevado a conformar el cuerpo de esta investigación, no sabía hasta dónde remontarme. Así que decidí preguntar a mi familia en búsqueda de un hito, un punto de referencia desde el que poder justificar esta trayectoria. Estas fueron algunas de las respuestas:

Quando te escapaste de clase para entregar un papel firmado por tus compañeras para que no quitasen las porterías del patio. Cuando convenciste a tu profesora de música para que os llevase un sofá en su coche a la cabaña que tenáis en el cementerio. Cuando os construisteis un coche para tiraros por las cuestas del pueblo, llamaron a los *munipas* y acabaron regañando a las que habían llamado<sup>1</sup>. Cuando me obligaste a redactar un escrito porque no querías ir a religión y me montaron un pollo que te cagas. Cuando me llamaron porque un compañero te había tocado el culo en clase y tú habías decidido soltarle una hostia. Cuando me empujaron en la fila del bus del instituto y te lanzaste a hacer un placaje contra el chico<sup>2</sup>. Cuando me despertaste de la siesta porque los *munipas* habían llamado para que fuésemos a declarar porque habían abierto una investigación de gente que había pintado grafitis en el pueblo<sup>3</sup>. (S. García Molinero, comunicación personal, 17 de mayo de 2022)

---

<sup>1</sup> En el audio que me envió mi madre se refiere a las personas que llamaron a la policía como *las de los chalets*, me hace especial ilusión pensar que este fue mi primer contacto con la lucha de clases.

<sup>2</sup> Esto me lo recordó mi hermano, con el que siempre se han metido por tener pluma.

<sup>3</sup> Me tuvo que acompañar mi madre porque era menor de edad. Pese al gran archivo de pintadas que tenía la policía municipal de Algete de una tal Sata, tras una intensa sesión de debate, conseguí librarme de la multa y de los servicios sociales.

Parece no ser casualidad que en la adolescencia formase parte de la Asociación de Estudiantes del Bécquer, fundase junto a mis colegas un grupo de *punk* o que, aunque nunca llegase a pagar la cuota del sindicato, me manifestase y formase parte de las acciones que llevaba a cabo la CNT<sup>4</sup>. Pertencí siempre al grupo de las raras del pueblo, donde nos aglutinábamos maricas y disidencias, *hippis*, *punkis*, *metaleras*, *raperas* y en definitiva todas aquellas marginadas que no tenían cabida en el discurso normativo. Estoy segura de que este expediente, junto a mis inquietudes por las disciplinas artísticas, me impulsó a estudiar el Bachillerato de Artes<sup>5</sup> y más tarde el Grado en Bellas Artes, donde tuve la suerte de vivir las movilizaciones del 15M<sup>6</sup> y participar en dos encierros en el marco del Plan Bolonia y una crisis económica y social sin precedentes en mi generación.

En el año 2013, después de que mis compañeras votasen a favor de concederme la Matrícula de Honor en la asignatura Bases Didácticas para la Educación Artística impartida por María Acaso, surge la oportunidad, a través de Sara Torres, de presentar el proyecto *MuPAI en la Ciudad* a la Beca de Colaboración en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Este fue mi primer contacto con el Museo Pedagógico de Arte Infantil de la Facultad de Bellas Artes, o como lo solíamos llamar, la puerta naranja de la primera planta. Tras dos años formando parte del equipo de educadoras del museo encabezado por Drusila Dones y supervisadas por Noelia Antúnez del Cerro, en 2015 me ofrecen coordinar las actividades del museo al finalizar el Máster de Investigación en Arte y Creación. Es a partir de este momento donde se empieza a fraguar el perfil plural que se refleja en esta investigación, años en los que se superponía producción artística, mediación en museos, participación en residencias artísticas, clases extraescolares de arte, trabajo como asistente de taller... hasta que en el año 2018, durante la inauguración de una de las Ediciones de se *Alquila Proyecto*, Edu, un antiguo compañero de clase y de colectivo, me avisó de que quedaban 3 días para que la gente de nuestra promoción pudiese solicitar los

---

<sup>4</sup> Confederación Nacional de Trabajo.

<sup>5</sup> Esto fue un paso grande porque era la única de mi instituto que decidió cambiarse de centro para estudiar un bachillerato que no ofertaban en el pueblo.

<sup>6</sup> Todavía recuerdo la cara de Carmen Pérez, profesora del Departamento de Dibujo y Grabado, cuando me vio entrar a clase con la mochila de acampada después de dormir en la Puerta del Sol.

Contratos Predoctorales UCM<sup>7</sup>, una de las pocas opciones que tenía de realizar un Doctorado en Bellas Artes. A día de hoy sigo agradeciendo la pronta respuesta de Manuel Hernández Belver, que tras años insistiéndome en que me matriculase en el Programa de Doctorado, me envió firmada toda la documentación necesaria para solicitar el contrato y ser mi director de tesis al día siguiente.

Recuerdo que lloré cuando me llegó la carta de aceptación en 2018 y recuerdo estar con María tomándonos una caña en el Pintan Tapas de la calle Galileo cuando se publicó la resolución definitiva de la adjudicación de los Contratos Predoctorales UCM en 2019.

Y entonces todo empezó a girar en torno al arte, la educación y la investigación como una constante, pero no podía obviar mi faceta más politizada, que tras la Huelga Internacional Feminista del 8-M del 2018 se canalizó desde la perspectiva de la lucha de las mujeres. Y cuando todo parecía que comenzaba a encajar, llegó el COVID. Frustración e incertidumbre, tocó repensar la gran mayoría de los aspectos de la investigación que ya se habían comenzado a implementar en las colaboraciones docentes en la asignatura Bases Didácticas para la Educación Artística. Este replanteamiento fue atravesado por la creación del Colectivo La Otra Escena<sup>8</sup> y su *Laboratorio Pedagógico*, que me ayudó a comprender la importancia de la dimensión de los cuidados desde la práctica artística y la docencia, y que repercutiría, junto a la realidad socio-sanitaria que estábamos viviendo, en el proceso y los resultados que aquí se exponen. Gracias a las colaboraciones docentes realizadas durante los cursos 2020-2021 y 2021-2022 en las asignaturas Bases Didácticas para la Educación Artística y Artista, Creatividad y Educación, la consolidación del actual equipo de educadoras del MuPAI y el proyecto Hermana Mayor<sup>9</sup> y mi

---

<sup>7</sup> Esto suponía que debía encontrar tutores, escribir un proyecto de tesis y realizar todo el papeleo de solicitud de matriculación en el Programa de Doctorado de Bellas Artes en menos de una semana.

<sup>8</sup> Durante el encierro domiciliario de 2020 Agostina Viglietta, María Pérez Rámis, Claudia Bernabé Canals y yo a raíz de los resultados de una encuesta donde indagamos en el papel de la mujer en el marco de la improvisación teatral, decidimos crear un colectivo que abogase por la inclusión de la perspectiva feminista en la impro (improvisación teatral). El impacto que tuvieron los barcos (encuentros online donde abordábamos diferentes aspectos que atravesaban la impro y el feminismo desde una perspectiva interseccional) contribuyó a la creación del Laboratorio Pedagógico de la Otra Escena, donde Agostina Viglietta, Brenda Barrantes Requeno, Claudia Bernabé Canals, Elba Ruiz Morales, Laura Andrés Morell, Luana Proença, Mariana Palau, María Pérez Ramis, Raquel Racionero, Sata García Molinero, Soledad Cardigni y Zahira Montalvo Herrero, decidimos escribir un libro que abordase la improvisación teatral desde el feminismo y los cuidados, poniendo el foco en la docencia y el aula; y sobre todo desde qué lugares y con qué consciencia transmitimos nuestros conocimientos a aquellas personas que depositan su confianza y expectativas en nuestras manos que (Laboratorio Pedagógico de La Otra Escena, s. f.).

<sup>9</sup> Ayudamos a diferentes adaptaciones curriculares de una estudiante autista del Grado de Bellas Artes.

papel como Representante de Estudiantes de Posgrado y Representante de resto de Personal Docente e Investigador, pude entender la importancia de investigar desde las prácticas artísticas feministas sobre la creación de espacios de bienestar. Esta visión logró completarse y afianzarse gracias a la Estancia de Investigación realizada en la Universidad Nacional de La Plata, en el marco del proyecto *Giro performativo en las artes visuales. A propósito de cuerpos, espacios y objetos* que me enseñó a incluir la dimensión humana (y por lo tanto subjetiva) y políticamente posicionada en la investigación, así como a ampliar la visión acerca de las prácticas artísticas, de la militancia feminista, y de la gestión de espacios desde el compromiso y la vocación.

En el ámbito exclusivamente de lo académico, la línea con la que fue inscrito este proyecto de investigación en el Programa de Doctorado de Bellas Artes se enmarcaba en las metodologías del arte político aplicadas a la educación. Durante el primer año, indagando sobre la figura del artista-educador socialmente comprometido, salió a flote el motor de esta investigación: la carencia de mujeres arte-educadoras en general, y socialmente comprometidas en particular, en los principales manuales del área. Esta realidad a la que había tenido un primer acercamiento a través de la labor llevada a cabo por perfiles como Verónica Ruth Frías, Diana Larrea o María Gimeno<sup>10</sup> desde la perspectiva de la producción artística y la historia del arte, acabó por definir la principal línea de acción de este proyecto debido a que la realidad educativa que me había rodeado en mi trayectoria vital y profesional (donde la gran mayoría de docentes, incluyendo los estudios artísticos superiores, han sido mujeres) resultaba del todo contradictoria con la reflejada en los recursos consultados durante la primera fase de investigación, donde las artistas-educadoras eran prácticamente inexistentes. Así que como mujer, artista y educadora socialmente comprometida estas fueron algunas de las razones que me llevaron a realizar esta investigación:

---

<sup>10</sup> Proyectos como ART NOW de Ruth Frías, Tal día como hoy de Larrea o las diferentes dimensiones del proyecto Queridas Viejas (publicaciones, eje cronológico, platos o performances) de Gimeno. Estas *referentas* me impulsaron a hacer proyectos como Dazzle. Mujeres invisibles. Que fue un acercamiento a la recuperación de artistas de la historia del arte, aunque ya había realizado alguna aproximación a la visibilización de la violencia contra las mujeres en piezas como Ignominia o Por puta. <https://cargocollective.com/satagarciamoliner>

- La carencia de información accesible sobre mujeres arte-educadoras en general y socialmente comprometidas en particular.
- El interés por conocer quiénes eran/son, qué metodologías empleaban/emplean y qué aportes podían realizar a la educación artística contemporánea<sup>11</sup>.
- La necesidad de dar voz a artistas educadoras y sus modos de hacer en el contexto de la educación artística.

Además de la dimensión teórica de la investigación, centrada en la recopilación y análisis de artistas, proyectos y colectivos artístico-educativos feministas, como artista y educadora socialmente comprometida no podía entender este proyecto sin llevar a cabo una propuesta práctica. La materialización de la propuesta estaría sustentada por las siguientes motivaciones:

- Mostrar y ayudar a legitimar las prácticas artísticas y, por extensión, la investigación en el ámbito artístico como estrategia relevante de transferencia de conocimiento y transformación social.
- Defender la universidad pública como espacio de intercambio plural para el desarrollo de la vida social y el bienestar común, que garantiza la justicia y la equidad de la comunidad desde la práctica artístico-educativa socialmente comprometida.

Durante el proceso de investigación, estas motivaciones se vieron claramente afectadas con la aparición del COVID y sus efectos en nuestro día a día en general y en la Facultad de Bellas Artes de la UCM en particular. Este nuevo marco añadió una de las motivaciones que acabarían de conformar el cuerpo de esta investigación:

---

<sup>11</sup> Como se puede observar se ha omitido la pregunta ¿existen arte-educadoras? fundamentada en las cuestiones anteriormente comentadas, es decir, en la labor casi arqueológica en otras disciplinas como en la historia del arte y en la experiencia personal, asumí que estos perfiles existían, pero que no eran tan visibles como sus contemporáneos.

- La necesidad de generar espacios de bienestar universitario que acojan aquellas dimensiones personales, académicas y profesionales necesarias para la población universitaria.

Teniendo en cuenta este conjunto de motivaciones se llegó al planteamiento de la hipótesis principal de la investigación:

### **Las prácticas artístico-educativas feministas generan espacios de bienestar universitario en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid**

Aunque todas las aristas y matices de esta frase se desarrollan de manera más escrupulosa y orgánica a lo largo del texto, podemos observar un primer nivel que aborda la cuestión de las prácticas artístico-educativas feministas desde la respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué intersecciones existen entre la educación y el feminismo? ¿Y entre arte y feminismo?
- ¿Qué puntos en común tienen las prácticas artísticas feministas desarrolladas en contextos de educación artística superior?

En un segundo nivel podemos encontrar el concepto “bienestar universitario” destinado a desarrollar conocimientos y habilidades que mejorasen diferentes aspectos de las participantes. Se presentan cuatro aproximaciones, basadas en la dimensión subjetiva y psicosocial del bienestar, las cuales han sido estudiadas y evaluadas a través de los siguientes instrumentos, seleccionados por su validez y adecuación al contexto universitario:

- Bienestar subjetivo:
  - Bienestar afectivo. Escala de la felicidad de Fordyce: este instrumento evalúa el bienestar emocional de una persona a través de la medición del componente

afectivo del bienestar subjetivo. Proporciona una indicación de la felicidad percibida.

- Bienestar cognitivo. Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBISS): este instrumento evalúa el *burnout* a través de tres subescalas que miden el agotamiento emocional, el cinismo y la eficacia académica. Proporciona información sobre el nivel de agotamiento de las estudiantes.
- Bienestar psicosocial:
  - Bienestar Psicológico. Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff: este instrumento evalúa las fortalezas, limitaciones y valores sobre las personas y su comunidad a través de la auto aceptación, las relaciones positivas, el dominio del entorno, la autonomía, el propósito de vida y el crecimiento personal.
  - Bienestar social. Formulario para la medición del bienestar social de Keyes: este instrumento evalúa la convivencia, el compromiso y la participación de cada persona en relación a su contexto social a través de cinco parámetros: integración social, aceptación social, contribución social, actualización social y coherencia social.

Finalmente, se hace referencia a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Se decidió desarrollar la investigación en este contexto debido a la posibilidad de llevar a cabo las primeras aproximaciones a través de las colaboraciones docentes realizadas en el marco del contrato de investigación predoctoral UCM y que derivarían en la creación de Estudio Grapa<sup>12</sup> empleando como espacio de reunión el Museo Pedagógico de Arte Infantil (MuPAI), situado en la propia facultad. Es decir, se decidió enmarcar la investigación en este espacio, porque además de ser un gran exponente nacional e internacional de la educación artística superior, la cercanía al contexto permitió poder desarrollar las diferentes fases desde una óptica permeable, posibilitando

---

<sup>12</sup> A lo largo de la investigación se hará referencia a Estudio Grapa utilizando esta misma definición o simplemente Grapa, debido a que las participantes empleaban ambos términos.

un conocimiento más profundo del contexto y la gente que lo habita, así como sus necesidades, carencias y fortalezas.

## 1.2. Objetivos

### Bloque 1

General:

- Determinar las características de las prácticas artístico-educativas feministas desde los años 70 hasta la actualidad en el contexto estadounidense, latinoamericano y español, para registrar y contrastar las metodologías empleadas por artistas, colectivos y proyectos en el marco de la educación artística superior.

Específicos:

- Analizar y determinar las posibles características metodológicas comunes de las artistas, colectivos y proyectos para definir cuáles son aplicables en el contexto de la educación artística superior.
- Generar un resumen visual con todos los contenidos teóricos investigados para facilitar la consulta de los colectivos a futuras investigadoras.

### Bloque 2

General:

- Formular, materializar y evaluar una propuesta que encarne las prácticas artístico-educativas feministas para comprobar su eficacia como generadoras de bienestar universitario.

Específicos:

- Desarrollar conocimientos y habilidades que mejoren los siguientes aspectos de las participantes en relación con el bienestar:
  - Satisfacción con la vida (dimensión cognitiva del bienestar subjetivo).

- Felicidad (dimensión afectiva del bienestar subjetivo).
  - Fortalezas, limitaciones y valores sobre sí mismas y en comunidad (dimensión psicológica del bienestar psicosocial).
  - Convivencia, compromiso y participación (dimensión social del bienestar psicosocial).
- Producir y desarrollar estos aspectos desde la producción artística.
  - Formular una metodología basada en Estudio Grapa para ofrecer una herramienta útil para futuros cursos académicos.

### 1.3. Estado de la cuestión

Son muchos los hitos, publicaciones y figuras históricas que han conformado el feminismo como movimiento. La publicación de obras como la *Declaración de los Derechos de la mujer y de la Ciudadana* de Olympe de Gouges<sup>13</sup> en 1791 o la *Vindicación de los derechos de la mujer* de Mary Wollstonecraft en 1792, fueron algunas de las obras que precedieron a la Convención de Seneca Falls en 1848 o al movimiento sufragista desarrollado a partir de la segunda mitad del S. XIX. A partir de la Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), el movimiento comienza a incluir perspectivas como la clase y la raza con obras como *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, publicada en 1949, configurando un punto de inicio y transformación social que comienza a tener una gran fortaleza en la década de los sesenta. Este periodo marcado por grandes cambios sociales en Norteamérica y Europa atravesado por un clima revolucionario, da pie al cuestionamiento de los valores hegemónicos, desarticulando los discursos dominantes en relación a la familia, la hegemonía de clase, el racismo, el capitalismo o la homofobia. Estas movilizaciones no solo apuntaron hacia la dimensión legislativa, sino que también impregnaron diversos sectores de la educación y la cultura como la música, el teatro, la literatura y las artes visuales.

---

<sup>13</sup> Olympe de Gouges fue guillotinado en 1793 después de declarar en la obra que citamos que la mujer tenía el derecho a ser llevada al cadalso y, del mismo modo, el derecho a subir a la tribuna. Fue llevada al cadalso, pero no subió a ninguna tribuna (Varela, 2013, p. 29).

Será a partir de los años 80, con la descentralización de la mujer como sujeto político exclusivo del feminismo, cuando se comienzan a incorporar nuevos puntos de vista desde los feminismos negros y latinoamericanos, y los movimientos LGTB y *queer*. Autoras como bell hooks, Patricia Hill o Angela Davis se ocuparán de señalar el carácter blanco y hegemónico del feminismo liberal con obras como *Mujeres, raza y clase* (1981), *Teoría feminista: de los márgenes al centro* (1984) o *Pensamiento Feminista Negro: Conocimiento, Conciencia y Políticas de Empoderamiento* (1990). Estos nuevos puntos de vista serían conformados junto a las feministas latinoamericanas, las cuales, a través de las comunidades indígenas aportaron la mirada poscolonialista (Díaz, 2017, p.157) imprescindibles para llevar a cabo una genealogía de saberes que apuntarían hacia los vínculos entre patriarcado y el resto de esferas relacionadas con lo político y social. De esta forma todos los preceptos inamovibles asumidos en la Modernidad, centrados en un discurso universal, son transformados desde los discursos culturales hacia los pequeños relatos y las problemáticas específicas, abrazando las voces de identidades localizadas que ilustran las diferencias y la complejidad de la sociedad (Albero Verdú, 2017, p.73).

### 1.3.1. Sobre pedagogía y feminismo

Han sido numerosas las autoras que se han aproximado a la pedagogía desde el feminismo. En el contexto internacional, mujeres como Elisabeth Ellsworth con obras como *Posiciones en la enseñanza* (2005), con un enfoque desde el postestructuralismo feminista, o bell hooks con obras como *Enseñar a transgredir*, publicada en 1994 y traducida por primera vez al español en 2021, aportando su enfoque desde los feminismos negros, han incorporado a las prácticas y discursos educativos puntos de vista que, desde la diversidad, aportan vías más críticas, éticas, horizontales y democráticas. En la misma línea, en el contexto nacional, estrechamente vinculadas a la teoría *queer*, autoras como Mercedes Sánchez Sáinz nos interpela con su obra *Pedagogías queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* (Sánchez Sáinz, 2019) o Jordi Planella Ribera y Asun Pié Balaguer proponen el término *pedagoqueer* a modo de resistencia y subversión educativa (Ribera & Pié Balaguer, 2012). Estas ideas también han sido recogidas en el ámbito universitario a través

de publicaciones científicas, organización de congresos, líneas editoriales e incluso fundación de institutos de investigación. De esta forma, en la Universidad Complutense de Madrid, podemos encontrar el Instituto de Investigaciones Feministas fundado en 1988, cuyo objetivo general es la generación y difusión del pensamiento feminista a través del mantenimiento y la creación de equipos científicos interdisciplinares de investigación (Instituto de Investigaciones Feministas, s. f.), un modelo que existe en otras universidades como es el caso del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid, fundado en 1993, centrándose en la investigación interdisciplinar del conocimiento feminista y la docencia como elementos transmisores de los avances científicos (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer UAM, s. f.).

### 1.3.2. Sobre arte y feminismo

Las relaciones entre arte y feminismo han estado históricamente sujetas a los contextos donde se han desarrollado. No obstante, existe un gran consenso en el abordaje de las prácticas artísticas feministas desde una óptica historicista donde se recopilan las figuras más destacadas del movimiento. En el caso estadounidense obras como *Art and feminism* (2006), de Helena Reckitt y Peggy Phelan, o *Feminist Art Theory* (2015), editado por Hilary Robinson, parten de la revisión a las aportaciones de las feministas al mundo del arte, para mostrar cuestiones como la relación de las artistas con el activismo o la búsqueda de nuevos modos de expresividad y formas de producción, entre otros. En la misma línea, autoras como Andrea Giunta abordan la relación entre el arte y el feminismo en el contexto latinoamericano, destacando *Feminismo y arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo* (2018) donde al igual que la autora española M<sup>a</sup> Teresa Alario Trigueros en *Arte y feminismo* (2008), hacen un recorrido más próximo a sus contextos, desarrollando las particularidades históricas, políticas y sociales de los movimientos artísticos feministas en Latinoamérica y España.

Finalmente, en el contexto universitario, al igual que se observa en la relación entre pedagogía y feminismo, existen instrumentos para poner en red el trabajo de investigadoras académicas y autónomas en relación a las prácticas artísticas desde la perspectiva de género. Este es el caso

de la Red de Investigación en Arte y Feminismos con sede en la Universidad de Málaga, postulándose como un punto de encuentro, debate y reflexión colectiva (Red de Investigación en Arte y Feminismos, s. f.) o iniciativas más puntuales como la *Escuela de pensamiento feminista*, en cuya última edición (2022) se ofreció una visión múltiple de proyectos, exposiciones, obras artísticas, investigaciones y experiencias desde la Universidad de Castilla La Mancha. Estas revisiones y sinergias han constituido una narrativa alternativa que no solo ha contribuido a la recuperación de muchas de las figuras relegadas y olvidadas de la historia del arte, además ha facilitado el estudio de las formas de hacer como la legitimación de formas artesanales, el uso de la performance o la esencia activista del arte feminista, haciendo perdurar su impronta hasta la actualidad.

### 1.3.3. Sobre las prácticas artísticas feministas en educación artística superior y las metodologías comunes empleadas por las artistas-educadoras

En relación a la incorporación de las prácticas artísticas feministas en educación artística superior, no se ha encontrado un marco teórico tan extenso como en las dos categorías previas. No obstante, iniciativas como la *Womanhouse* (1972) o autoras como Faith Wilding en el contexto estadounidense, asentaron unos precedentes para que contextos contemporáneos como es el caso del Otis College of Art and Design hayan implementado estas metodologías desde una mirada interseccional, más acorde a los movimientos feministas contemporáneos (*Otis College of Art and Design Course Catalogue*, 2011).

En el caso del contexto universitario español encontramos varias iniciativas individuales como es el caso del colectivo O.R.G.I.A, compuesto por docentes del Grado en Bellas Artes de diferentes facultades de España, Mau Monleón o Yera Moreno, también docentes en las facultades de Bellas Artes de Valencia y Madrid respectivamente, que implementan en sus modos de hacer como docentes la perspectiva feminista como herramienta transversal desde su práctica personal. A estos perfiles se suman los modelos institucionalizados en forma, generalmente, de Máster o

proyectos de investigación, como es el caso del Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales de la Universidad Miguel Hernández de Elche o el proyecto *Power: Exploring gender and power through/in art* (2021), realizado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, encabezado por Marian López Cao.

#### 1.3.4. Sobre el bienestar y la creación de espacios de bienestar universitario

Para abordar el concepto bienestar es imprescindible ser consciente de las numerosas dimensiones desde las que se trabaja alrededor de este término. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud lo aborda desde la perspectiva física, social y mental (Constitución de la OMS, s. f.). No obstante, con la finalidad de acotar el extenso marco que conforma el bienestar, en la investigación se seleccionó el término bienestar universitario para analizar cuáles de las dimensiones son consideradas relevantes en el contexto donde se ha desarrollado la investigación, es decir, la universidad.

De esta forma, encontramos aportes como la emisión del Decreto 80 de 1980 en Colombia, pioneros en evidenciar una mirada más totalizadora de la población universitaria donde no solo se demandan cuestiones competenciales. Y es que es en el contexto latinoamericano donde se encuentra un mayor número de referencias a esta cuestión. Estudios como *Impacto de los programas de bienestar universitario en la calidad de vida de los estudiantes* (Daza-Corredor et al., 2020), donde se llegaron a encontrar hasta 299 artículos científicos acerca de esta temática, concluyen que los programas de bienestar son importantes en la comunidad universitaria en relación a la mejora de calidad de vida de la gente que la compone y, por lo tanto, se debe seguir trabajando hacia la oferta de servicios económicos, el fortalecimiento de las capacidades individuales para promover el rendimiento académico, la permanencia y la graduación de las estudiantes.

Cabe destacar que los dos parámetros del bienestar seleccionados para el desarrollo de la investigación han sido el bienestar subjetivo, ateniéndonos tanto a la dimensión afectiva como a la

cognitiva, y el bienestar psicosocial entendido como la suma de las dimensiones psicológicas y sociales de las personas. Estas dos dimensiones han sido ampliamente estudiadas desde una perspectiva histórica, filosófica, pragmática e incluso espiritual, como podemos observar en investigaciones como *Culture and Subjective Well-Being* (Diener & Suh, 2003) o *El bienestar social: su concepto y medición* (Blanco y Díaz, 2005), e incluso incluyendo la perspectiva de género como es el caso de *Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género* (Zubieta et al., 2012).

## 1.4. Metodología

### 1.4.1. Diseño de Investigación

El presente texto se enmarca en el paradigma de la Investigación Artística, ya que las líneas que separan a la investigadora de la práctica artística se difuminan hasta no asumir la separación entre sujeto y objeto. Además, este acercamiento, basado en la idea de no separar teoría y práctica en las artes, asume que estas prácticas están saturadas de historias, experiencias y creencias que articulan el conocimiento expresándose a través del proceso creativo y el objeto o acción artística.

En el caso de esta investigación, los principios teóricos que se pueden observar en el bloque 1 ayudaron a conformar la formulación y la propuesta práctica del bloque 2, mientras que estas, a su vez, y a través de los procesos reflexivos que se dieron gracias a la naturaleza de las personas que lo conformaron y de las propuestas artísticas que se crearon, ayudaron a una mejor aproximación y definición de las metodologías artístico-educativas feministas desde un punto de vista más pragmático.

En cuanto a las características, destacaremos que según los objetivos son de carácter exploratorio, descriptivo y evaluativo. Se ha realizado una aproximación a la figura de la artista-educadora feminista con la finalidad de extraer una serie de variables que ayudasen a una mejor comprensión de los modos de hacer implementados por estos perfiles, en contextos de educación

artística superior o similares. Así se han descrito una serie de perfiles, obras y proyectos de manera detallada con la finalidad de extraer las tipologías comunes entre los mismos. Finalmente, se ha llevado a cabo una evaluación de la formulación de un método basado en las tipologías anteriormente citadas para comprobar la adecuación de estos parámetros respecto a sus objetivos originales, esto es, la generación de espacios de bienestar universitario.

Por otro lado, debido a la no existencia de grupo de control donde solo se ha realizado una medición a través de un grupo focal (Grapa), nos encontramos frente a un diseño pre-experimental que ha permitido un primer acercamiento a las problemáticas investigadas, en este caso el bienestar universitario, y a un tipo de diseño preprueba-postprueba. En este sentido, añadir el carácter longitudinal de la investigación, ya que tanto las cuestiones teóricas como las prácticas se han desarrollado en un intervalo de tiempo de tres años, en el caso de las entrevistas e indagaciones teóricas y nueve meses en el caso de la propuesta práctica. Finalmente, la validez de la investigación es interna y de constructo, ya que se han establecido relaciones de causalidad entre las variables y se ha puesto a prueba la formulación de una metodología basada en conceptos teóricos para medir si estos han funcionado con éxito. Es decir, se ha podido probar que la inclusión de las prácticas artístico-educativas feministas han tenido algún efecto sobre los resultados y observaciones llevados a cabo en relación al bienestar universitario.

En cuanto a las estrategias de investigación se han incluido la histórica y documental en el bloque 1, construyendo un eje temporal, de significado y sobre todo metodológico, de los hechos pasados en relación a las prácticas artístico-educativas feministas, para más tarde analizar y reflexionar de manera sistemática sobre estas realidades a través de diferentes tipos de documentos. En cuanto al bloque 2, destacan la investigación-acción, la evaluación y el estudio de campo. Se han tratado de manera simultánea cuestiones como conocimientos, cambios sociales, y circunstancias personales, desdibujando la frontera entre la teoría y la práctica; se ha comprobado la adecuación de las prácticas artístico-educativas feministas como generadoras de bienestar en la Facultad de Bellas Artes de la UCM y una gran parte de la información recopilada ha sido in situ.

Para ello se han empleado cuatro principales tipos de técnicas de recolección de datos: entrevistas, encuestas, observación participante y cuaderno de campo. Las dos primeras destacan sobre todo en el bloque 1, las cuales han ayudado a recopilar en muchas ocasiones la información de primera mano, complementando la labor documental del análisis realizado a artistas, colectivos y proyectos en el marco de las prácticas artístico-educativas feministas. Las dos últimas, predominantes en el bloque 2, permitieron recoger y evaluar la información desde la participación en las actividades que se llevaron a cabo en Grapa, no solo a través de la realización de un cuaderno de campo colectivo, aquí denominado como *Diario de Grapa*, sino también a través de la producción artística que se llevó a cabo durante la iniciativa. Destacar también que en este segundo bloque han sido muy relevantes los test y entrevistas, ya que todos los parámetros relacionados con el bienestar universitario fueron evaluados a través de los mismos.

#### 1.4.2. Algunas consideraciones sobre el lenguaje, la objetividad y el proceso empleado en esta investigación

Habría que ser demasiado ingenua para pensar que tan solo con cambiar el lenguaje podemos transformar la realidad. No obstante, como artista, educadora e investigadora feminista creo que el uso de palabras incorrectas como *compañeres* o hablar en femenino, en espacios como la academia, genera tensiones que promueven posibilidades. Partiendo de la consigna *lo que no se nombra no existe*, se tomó la decisión de emplear el femenino genérico para la redacción de esta tesis, de esta forma la lectora encontrará, además del uso generalizado de los artículos femeninos, palabras como *referentas*, que siendo plenamente conscientes de su incorrección, apunta, nombra y abraza la trayectoria y aportaciones, no solo de todas las mujeres que dan *cuerpa* a esta investigación, también a todas aquellas que sin estar explícitamente nombradas, sin haber tenido una carrera de éxito, trabajando desde las más diversas realidades han hecho posible que hoy se puedan llevar a cabo tesis como esta. No obstante, este informalismo se ve

compensado con el uso de la guía de las normas APA en su 7ª edición en muchos de los parámetros del texto a excepción de las imágenes, que por cuestiones de maquetación, varía respecto a la normativa aglutinando numeración, título y descripción en un mismo cuadro de texto. Si la lectora ha considerado los anteriores apartados, podrá intuir que esta investigación está totalmente atravesada por una dimensión vital y experiencial que ha dado como resultado un posicionamiento político estrechamente vinculado al feminismo interseccional, encarnado desde la práctica artística y educativa. Esta óptica donde lo personal es político y el conocimiento situado (Haraway, 1991) apunta a la supuesta objetividad, neutralidad e imparcialidad de la ciencia, ha conformado esta investigación como un texto sensible a su contexto y a los diferentes sesgos que lo han atravesado durante su producción, dejándolo ser, transformarse y crecer. Solo de esta manera podía entender mi aportación al ámbito científico, dando cabida a la creación de un discurso científico diverso, accesible y cercano donde las condiciones sociales y materiales de las personas, para las cuales la ciencia debe estar al servicio, tomasen un papel tan relevante que fuese capaz de impregnar y modelar muchos de los objetivos de esta investigación.

Por último, me gustaría destacar la importancia del enfoque desde la práctica artística que se ha tenido en cuenta para llevar a cabo este trabajo. Aunque en la metodología empleada existen tanto cuestiones cuantitativas como cualitativas, la naturaleza de la práctica artística hace que muchos de los apartados, no solo tengan en cuenta la literalidad de los datos empíricos o la búsqueda de sentido, sino que dan cabida al empleo de recursos propios de los lenguajes artísticos generando reverberaciones entre teoría, práctica y poética, donde no se buscan respuestas cerradas sino un cuestionamiento continuo de las cuestiones tratadas (Marín-Viadel & Roldán, 2019)

### 1.4.3. Fases de la investigación

Tabla 1. Cronograma de la investigación.



	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
<b>X. ARTE-EDUCADORAS SOCIALMENTE COMPROMETIDAS</b>						
			COLABORACIÓN DOCENTE 1			
<b>ARTE, EDUCACIÓN Y FEMINISMO</b>						
D		1	9			
			COLABORACIÓN DOCENTE 2			
		FORMULACIÓN PROPUESTA				
					TEST 1	
					GRAPA	
			ESTANCIA INVEST. UNLP			
<b>2. EVALUACIÓN Y ANÁLISIS</b>						



Como podemos intuir en anteriores apartados, fue la búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas y a los objetivos de la investigación lo que marcó las fases de desarrollo del presente trabajo. Absolutamente atravesada por el encierro domiciliario provocado por el COVID-19 y sus consecuencias posteriores, estas fases se definieron a través de las soluciones a los interrogantes y a las necesidades planteadas en la investigación y en el contexto donde se circunscribe. De esta forma, tanto las características propias de la investigación artística, como los acontecimientos sociales, políticos y sanitarios hicieron que, aunque existiese una secuencia lógica y definida en un principio pero que en la práctica no se pudo llevar a cabo de manera categórica, finalmente todas las fases se interrelacionaran y coincidieran en el tiempo en una continua retroalimentación entre cada una de las actividades desarrolladas.

- Marco teórico y formulación: las actividades desarrolladas en este apartado consistieron en una aproximación al concepto de arte-educadoras socialmente comprometidas, detectando las carencias en la bibliografía especializada y la posterior selección del movimiento feminista como exponente de dichas prácticas.

Durante el encierro domiciliario comienza el desarrollo del capítulo 1: arte, educación y feminismo. Todo el grueso de esta fase se desarrolló durante el año 2020, no obstante, se siguieron haciendo entrevistas y otros aportes menores hasta la fase de redacción de la tesis.

Durante el año 2020, totalmente atravesado por la pandemia, se desarrolla el capítulo 2: Bienestar universitario y prácticas artístico-educativas feministas. Este capítulo está claramente influido por las colaboraciones docentes llevadas a cabo durante el curso 2019-2020 y 2020-2021, referenciadas en el cronograma.

Finalmente, antes del inicio del curso 2021-2022, se formula la propuesta y se diseñan los instrumentos de evaluación de la misma.

- Marco empírico: el marco empírico está compuesto por las colaboraciones docentes realizadas durante los cursos 2019-2020, 2020-2021 y el desarrollo de la propuesta

práctica de la investigación (Grapa), es decir, capítulos 2, 3 y 4 de este trabajo. Como se puede observar en el cronograma, estas fases estuvieron sujetas al calendario académico de la Facultad de Bellas Artes, así como a la normativa sanitaria que fueron requiriendo las diferentes fases del COVID-19.

- Cuestiones formales y metodológicas: se han destacado los test y entrevistas para cuantificar el bienestar de las componentes de Grapa con la finalidad de establecer un punto de inicio y final metodológico, ya que Grapa se comenzó a formalizar meses antes y ha seguido funcionando como grupo posteriormente. Además, se ha incluido la fase de redacción de la tesis desarrollada a lo largo de todo el año 2022.
- Estancias de investigación en el extranjero: durante el desarrollo de este trabajo se han llevado a cabo dos estancias de investigación. La primera en el Museum of Modern Art de Nueva York en 2019, uno de los detonantes para que la investigación virase hacia las aportaciones de las mujeres en el mundo del arte y la educación. La segunda, en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, en 2021, crucial para entender el feminismo latinoamericano y el concepto bienestar/cuidados desde la universidad como aspecto metodológico transversal.



# BLOQUE 1



# Capítulo 1

**ARTE, EDUCACIÓN Y FEMINISMO**



# BLOQUE 1

## 2. CAPÍTULO 1: ARTE, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

### 2.1. Pedagogía y feminismo

La pedagogía feminista, según Renee Sandell, surge de la aplicación de la teoría feminista a la educación, que además de preocuparse por la justicia de género, “persigue la eliminación de las opresiones inherentes de las relaciones sociales, institucionales, estructurales y en última instancia, la transformación de la academia a través de interacciones en el aula que fomenten el empoderamiento, la comunidad y el liderazgo” (Sandell, 1991, p.181). Este conjunto de objetivos y prácticas giran en torno a dos ideas principales: un posicionamiento crítico ante el poder y dominación masculinos, y una orientación que emancipa a las mujeres y que busca fortalecerlas para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática (Maceira Ochoa, 2006). Esta pedagogía, surgida como consecuencia de una búsqueda de proyecto de sociedad diferente, desde una ética, filosofía y pensamiento científico alternativo, demanda la formación e implicación de hombres y mujeres, ya que el objetivo final de esta pedagogía es la equidad<sup>14</sup>; respondiendo a la necesidad de reconocer a las mujeres como *sujetas*, de la eliminación de todo tipo de opresión de género y de todas aquellas necesidades relacionadas con el desarrollo individual y social de las mujeres.

---

<sup>14</sup> El concepto de equidad es un principio ético-normativo asociado a la idea de justicia; bajo la idea de equidad se trata de cubrir las necesidades e intereses de personas que son diferentes, especialmente de aquellas que están en desventaja, en función de la idea de justicia que se tenga y haya sido socialmente adoptada. Mientras que el derecho a la igualdad implica el derecho a la no discriminación y que se dé un trato idéntico o diferenciado a mujeres y hombres en función de sus diferencias biológicas y de las desigualdades históricas que ha habido entre unas y otros (ONU Mujeres, 2015).

## 2.1.1. Coeducación y feminismo

Una de las aproximaciones más generalizadas que se lleva a cabo desde la educación formal hacia la perspectiva de género es la coeducación, que consiste en la intervención explícita e intencional de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral de los alumnos y las alumnas, prestando especial atención a la “aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecida de ambos” (Santos Guerra como se citó en Albero Verdú, 2017, p. 95). Esta línea de trabajo se ha ido implementando a través del diseño de currículos y materiales no sexistas, de la composición equitativa por sexo del personal escolar o la formación docente. No obstante, numerosas autoras, desde el reconocimiento a los aportes de la coeducación al ámbito educativo, remarcan las limitaciones que tiene este enfoque. Este es el caso de Subirats y Brullet, que defienden que la eliminación del sexismo de la educación y la construcción de una escuela coeducativa requieren instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y a niñas, y añaden:

... pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos, es decir, rehacer la cultura reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres y poniéndolos a la disposición de ambos géneros sin distinciones. (Subirats & Brullet, 1999, p.189)

En la misma línea, Luz Maceira defiende que la pedagogía feminista a diferencia de la coeducación es una concepción del mundo y de la vida y, además:

... refiere a actuaciones, experiencias e iniciativas encaminadas al cambio social, político, cultural, epistemológico de las relaciones de género; es decir, es también un movimiento social y político que busca construir una cultura y una práctica en torno a la libertad, a la equidad, a la democracia, a los derechos humanos, a la autonomía; que busca transformar las personas y la sociedad en todas sus dimensiones, con el fin de eliminar la organización social patriarcal —y sus estructuras y distribución del poder— y proponer nuevas formas y

valores organizativos centrados en la libertad y equivalencia humanas. (Maceira Ochoa, 2006, p.27)

Como podemos observar en los casos expuestos por las autoras, “la carencia de un discurso teórico-filosófico de la educación se establece como la principal limitación de la coeducación, restando consenso, dirección y potencia a un sinnúmero de prácticas educativas feministas que ya existen” (Maceira Ochoa como se citó en Albero Verdú, 2017, p. 97).

### 2.1.2. Pedagogía crítica y pedagogía feminista

Las pedagogas feministas han realizado grandes esfuerzos en desmontar aspectos androcéntricos de la educación que han llegado a filtrarse incluso en los discursos pedagógicos más radicales y progresistas.

Este sería el caso de las pedagogías críticas, aquellas que sugieren una “nueva manera de convivir en el aula, un aula libertadora basada en las experiencias de las participantes, involucradas activamente a través de procesos democráticos en el que al menos se comparte algo de poder” (Sandell, 1991, p.181). Autores como Dewey, Freire, McLaren o Giroux y Simon visibilizarían las bases de estas perspectivas y en el caso de estos últimos incluso incorporarían perspectivas interseccionales a sus escritos, como es el caso de *Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo* publicado en 1991, donde el autor desarrolla su reflexión en torno a la producción de sujetos políticos, el posicionamiento ético, la atención a las diferencias como eje político y transformador, un vocabulario políticamente comprometido, la transdisciplinariedad, el escepticismo frente a la idea de razón ilustrada, un lenguaje de la posibilidad, los maestros y maestras como intelectuales transformadores y una política de la voz que asuma la relación entre lo personal y lo político (Albero Verdú, 2017). Estos parámetros, algunos de los cuales habían sido desarrollados con anterioridad por educadoras feministas, estarían claramente influidos por el movimiento como aclaran Marisa Belausteguigoitia

y Araceli Mingo en *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (1999), antología donde se recopilaría el texto de Giroux anteriormente mencionado:

En esta antología incluimos un escrito de Henry Giroux en donde reconoce y articula al feminismo como una postura crítica y teórico-metodológica, insustituible y esencial para profundizar en los debates sobre la diferencia y la emancipación. Esto sucede después de una amplia producción crítica de las feministas posestructuralistas, las cuales señalaron enfáticamente algunas de las omisiones de la pedagogía crítica. (Belausteguigoitia Rius & Mingo, 1999, p.35)

Entre la producción crítica feminista<sup>15</sup> que mencionan las autoras destacaremos figuras como, Patti Lather, Mimi Orner o Elisabeth Ellsworth, las cuales exploran los discursos feministas que desestabilizan desde los márgenes algunos de los parámetros fundamentales de las pedagogías críticas. En el caso de Patti Lather en obras como “¿Seguir en la estupidez? Resistencia estudiantil al currículum liberador” (1991) defendía, en relación a la multiplicidad de lecturas que puede tener un texto, que las diferencias de clase, raza, género y sexo, atraviesan los procesos de interpretación y creación del sentido desde el posicionamiento de cada persona.

En el caso de Mimi Orner, a través de obras como *Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación liberadora. Una perspectiva posestructuralista feminista* (1999), aportaría la necesidad de problematizar nociones como sujeto, identidad o subjetividad, ya que la articulación de la voz sin estas consideraciones puede ser contraproducente, jugando a favor de la generación de sujetos marginales y, por lo tanto, de una exclusión mas eficiente.

En esta línea cabe destacar el análisis realizado por Ellsworth en *Por qué esto no parece empoderante. Abriéndose camino por los mitos represivos de la Pedagogía Crítica* (1989), donde

---

<sup>15</sup> En concreto nos referimos a pensadoras postestructuralistas feministas, aquellas que asumen múltiples enfoques y subjetividades en el desarrollo del conocimiento, en el que se incluye el de las mujeres, debiendo ser empleado como oposición al poder y conocimiento masculino, representando una posibilidad para el cambio. Considerarían los discursos y el lenguaje como los elementos más importantes en el análisis de las relaciones de poder, las organizaciones sociales y de la conciencia individual.

defiende desde la puesta en práctica de metodologías críticas, que estas “no solo no contribuyeron a los objetivos esperados, sino que exacerbaron algunos comportamientos racistas, eurocéntricos, sexistas o clasistas” (Ellsworth, 1989, p.298). Así realiza a través de una crítica a la razón como concepto universal, defendido por las pedagogías críticas, las cuales obviaban la subjetividad o parcialidad de las narrativas situadas, la revisión de conceptos como diálogo, voz estudiantil, o empoderamiento, cuestionando si realmente una voz considerada emancipada participa de un intercambio de ideas libre, racional y democrático (Albero Verdú, 2017).

## 2.2. Arte y feminismo

En 1971, Linda Nochlin se preguntaba “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?” Este interrogante sería el detonante en el contexto artístico estadounidense para la incorporación de la teoría feminista en el ámbito de la producción artística. Las respuestas que ofreció la autora, relacionadas con las condiciones históricas de las mujeres creadoras o la revisión de la figura del artista genio, dieron a entender que la producción artística ocurre en una situación social concreta, siendo mediada por instituciones sociales específicas que abarcaban desde academias de arte hasta las mitologías del creador divino (Nochlin, 2015). A partir de este momento, comenzarían a surgir diferentes iniciativas como *Women Artists in Revolution (W.A.R.)*, *Los Angeles Council of Women Artists (L.A.C.W.A.)*, *Red Stockings*, *Women Art Students and Artists for Black Artists Liberation (W.A.S.A.B.A.L.)*, exposiciones como *X to the 12th Power; Unmanly Art; 13 Women Artists; Women Artists Here and Now* o publicaciones como *Women and Art*, *The Feminist Art Journal*, *Womanspace*, *Women Artists Newsletter*, *Heresies* (Sandell, 1979) entre otras, marcando un punto de inicio y referencia para la producción artística feminista.

La conformación de este tipo de iniciativas facilitó la exhibición del trabajo de artistas femeninas y la organización de cursos sobre arte realizado por mujeres, consolidando un movimiento íntimamente ligado al activismo social en general y a la perspectiva de género en particular que, en primera instancia, sobre todo durante la primera década, explotaría la iconografía femenina y exploraría nuevos materiales y formatos desligados de las artes tradicionales, incluido el uso del

cuerpo como principal medio de expresión, como sería el caso de autoras como Judy Chicago, Suzanne Lacy, Miriam Schapiro o Faith Wilding.

A partir de la década de los años 80 y con la irrupción del movimiento LGTB y *queer*, y los feminismos negros y latinoamericanos, estas prácticas adoptarían una nueva mirada más plural y diversa (Albero Verdú, 2017), diluyendo el movimiento feminista en un colectivo más amplio que repercutiría en el ámbito artístico desde la revisión de la construcción de la feminidad y del sujeto impuesto, la originalidad de la obra o el uso del espacio público, entre otras. Autoras como Barbara Kruger, Guerrilla Girls, Tracey Emin o Jenny Holzer serían algunas de las artistas que encarnarían estas prácticas.

En los siguientes años, la individualidad mitigaría la repercusión del arte feminista hasta la llegada del S. XXI, el cual trajo una serie de revisiones y la puesta en valor de la labor realizada por las pioneras del movimiento que impulsaría iniciativas como el documental *Women Art Revolution* (2011) o *Un estudio propio: el legado del experimento feminista de Fresno* (2009), entre otras. Aunque el movimiento ha tenido sus particularidades y tiempos de desarrollo dependiendo del contexto donde se haya enmarcado como veremos más adelante, existen varios aportes realizados desde el arte feminista que deben ser destacados.

Basándonos en la catalogación de la autora María Laura Gutiérrez (2015), en la línea de otras autoras como María Laura Rosa, Julia Antivilo o Faith Wilding, podemos clasificar los aportes del arte feminista en:

- Investigaciones históricas sobre mujeres feministas.
- Búsqueda de modos de expresividad e identidades femeninas.
- La exploración de nuevas formas de producción y distribución de las obras artísticas.

## 2.2.1. Investigaciones históricas sobre mujeres feministas

Gracias a numerosas autoras y escritos como Lucy Lippard (1976) en *From the Center: Feminist Essays on Women's Art*; Rozsika Parker y Griselda Pollock (1981) en *Old Mistresses, Women, Art and Ideology*; Linda Nochlin (1988) en *Women, Art and Power and other essays*; Whitney Chadwick (1990) en *Mujer, Arte y Sociedad* o Norma Broude y Mary Garrard (1994) en *The power of Feminist Art. Emergence, Impact and Triumph of the American Feminist Art Movement*, el movimiento se ha caracterizado por reescribir y recuperar la historiografía de mujeres en la historia del arte, analizando a las artistas como productoras y no como musas y objetos de representación y deseo. A partir de este trabajo, se buscó explicar los marcos sociales e ideológicos de la historia del arte occidental moderna para desmontar las lógicas androcéntricas dominantes. Estas indagaciones abrirían paso a lo largo de los años a un mayor número de exposiciones de mujeres y a la deconstrucción de la idea de genio creador, llegando a conformar la historia del arte feminista y la crítica del arte feminista como nuevos campos discursivos, especialmente en Inglaterra y Estados Unidos en los setenta y ochenta, y posteriormente en España a partir de los noventa (Antivilo, 2013).

## 2.2.2. Búsqueda de modos de expresividad e identidades femeninas

Sobre todo, en las primeras décadas del movimiento, las autoras indagaron sobre las particularidades del quehacer femenino. Es muy habitual encontrar en la genealogía de la producción artística feminista temáticas como la menstruación, la violencia de género, las labores domésticas o la iconografía vaginal, que tendría uno de sus mayores exponentes a través de autoras como Judy Chicago y Miriam Schapiro, las cuales publicaron el artículo *Female Imagery* en 1973, donde reivindicaban la imaginería femenina basada en el *central core* como metáfora del cuerpo femenino y que más tarde Chicago aplicaría en su obra *The Dinner Party* (1979).

En esta línea, las artistas mexicanas abordaron la relación entre arte, lo femenino y el feminismo de forma conceptual, experimental y política, un modelo que se replicaría en muchos de los contextos sudamericanos. Este sería el caso de *Hora y media* de Lourdes Grobet (1977), *El tendadero* de Mónica Mayer (1979), *Ventanas* de Magali Lara (1977), y *Ciudad, mujer, ciudad* de Pola Weiss (1978) (Giunta, 2018), obras donde podemos encontrar problemáticas ligadas al género trabajadas desde un punto de vista íntimo y afectivo.

La búsqueda se replicaría en todo el movimiento y en diferentes contextos con exponentes como Raquel Forner (Argentina), Paz Errázuriz (Chile) o Esther Ferrer, Eulàlia Grau y Fina Miralles (España) e iría transformándose gracias a la adhesión de nuevas luchas y puntos de vista en el movimiento. De esta forma, aunque las premisas de los años 70 han perdurado hasta la actualidad, a partir de los 80 irrumpen autoras de la siguiente generación como Barbara Kruger, Jenny Holzer o Guerrilla Girls que abordarían la representación femenina desde diferentes ángulos como el estereotipo, los medios de masas, el texto y el espacio público. Este giro, claramente influido por las críticas a la universalidad del sujeto mujer desde los feminismos negros y lesbianos, pusieron en crisis la noción de universalidad de la identidad y experiencias de las mujeres, ya que hasta entonces existió un predominio de la perspectiva heterosexual, blanca y liberal en el discurso artístico feminista (Cuello & Gutierrez, 2017).

En las siguientes décadas, la tendencia politizada y colectiva se desdibuja en pos de un trabajo desde la intuición. El marco español es un gran ejemplo de esta deriva, ya que sin la consciencia política ni el entusiasmo de los 70, y sin haber logrado lo que algunas artistas reclamaban en ese momento, el cuerpo y las experiencias individuales se concretaron en una pieza fundamental de esta búsqueda (Moreno, 2010). Pese a las transformaciones en las diferentes etapas, movimientos y enfoques, podemos observar cómo el arte feminista impulsó importantes cuestionamientos a las estructuras de poder generadoras de desigualdades entre hombres y mujeres, “dando cabida a obras de mujeres artistas, que exploran y afirman la diferencia sexual, consolidando a la mujer como *otredad* a través de una sensibilidad y un cuerpo orgullosamente femeninas” (Almonacid Galvis, 2012, p.64).

## 2.2.3. La exploración de nuevas formas de producción y distribución de las obras artísticas

Las diferentes estrategias de producción vinculadas al arte feminista están atravesadas por su compromiso con la dimensión social y política que ha impregnado al movimiento desde sus inicios, tanto en la práctica como en la teoría, exponiendo nuevas áreas de conflicto social y generando nuevos tipos de análisis sobre la construcción del género y de nuestras sexualidades, de la reproducción, y del poderoso lugar de la cultura de la imagen como cimiento de las relaciones jerárquicas (Pollock, 1983). Desde este eje central, las autoras han desarrollado diferentes fórmulas que han conformado un cuerpo común de formas de producción, analizadas a través de la creación de las siguientes categorías:

- La legitimación de técnicas artesanales.
  - Otros aportes relacionados con la producción.
  - Activismo, colectividad y espacio público.
- 
- La legitimación de técnicas artesanales. Ya autoras como Louise Bourgeois, Ana Mendieta o Eva Hesse habían introducido materiales como la cera, la tela o el látex alrededor de la década de los 60, pero es a partir de la década de los 70 cuando diferentes autoras autoproclamadas feministas comienzan a desarrollar sus proyectos con técnicas y materiales artesanales asociados a la productividad femenina, un ataque a la modernidad desde la experimentación (Fernández, 2012), que culmina con la incorporación de estas prácticas al ámbito contemporáneo, desdibujando la legitimación entre el discurso androcéntrico hegemónico de las artes mayores -pintura, escultura, arquitectura...- y las artes menores<sup>16</sup> -joyería, costura, cerámica...- asociado a la creación femenina. Algunas

---

<sup>16</sup> En la actualidad se califican las artes menores como artes aplicadas o artes decorativas. Este término es empleado para englobar todas aquellas prácticas relacionadas con la creación de objetos de uso diario.

de las obras que abrazarían esta producción son *Crocheted Environment* (1972) de Faith Wilding, *The Doll House* (1972) de Miriam Schapiro y Sherry Brody.

- Otros aportes relacionados con la producción. Debido a la búsqueda de nuevos modos de expresividad e identidades vinculados a la mujer, la precariedad de muchos de los contextos donde se desarrollaba la producción de las artistas o el carácter social y divulgativo de las obras, entre otros aspectos, la producción feminista incorporó herramientas poco habituales de producción. Una de las incorporaciones más relevantes fue el uso del cuerpo como herramienta. La *performance* ha sido uno de los principales medios de expresión de las artistas feministas, desde el lema *lo personal es político* de los 70, pasando por *el cuerpo es un campo de batalla* de Kruger, hasta la cultura *cyborg* apropiada por el movimiento feminista a través de figuras como Donna Haraway. El arte feminista ha encontrado en la *performance* una alianza perfecta como acción artística para provocar un efecto inmediato en el público, una fórmula idónea para trasladar las vivencias personales a la conciencia colectiva, alejada (al menos en primera instancia) de las grandes inversiones y de otras necesidades materiales. Autoras como Suzanne Lacy, Carolee Schneemann, Martha Rosler, Julia Antivilo, Regina José Galindo, Faith Wilding, Nieves Correa, Valie Export, Esther Ferrer, Mónica Mayer o Andrea Fraser, entre otras, son algunas de las figuras que encarnan estas prácticas.

En la misma línea de la *performance*, como medio de transmisión directo y masivo, destacaremos el videoarte. Un medio que lejos de ser considerado como un lenguaje artístico, se mantuvo excluido del sistema privilegiado del arte hasta su inclusión paulatina en las instituciones culturales a partir de la década de los 80 (Simó Mulet y Segura Cabañero, 2008). Empleado como herramienta documental o de registro de *performances*, acciones y eventos como en el caso de *Semiotics of the Kitchen* (1975) de Martha Rosler o *Womanhouse* de Johanna Demetrakas; y como medio con entidad propia como en el caso de Pipilotti Rist o Vanessa Beecroft, el videoarte se instauraría “como instrumento de

resistencia cultural y como creador de discursos culturales contrahegemónicos en torno a la identidad femenina” (Ferrer Sánchez, 2015, p.22).

Otros campos como la instalación, el arte postal, la cartelería, el muralismo y su capacidad de activación de los espacios y contextos donde se inscriben, son otros de los procedimientos empleados por las artistas; campos que, a diferencia de sus contemporáneos, que emplearían herramientas similares, suscribieron la identidad y formas de hacer desde las características y propósitos feministas. Proyectos y obras como *The Great Wall of Los Angeles* (1978) de Judy Baca, el proyecto *The Women’s Postal Art Event* también conocido como *Feministo* (1975-1977), las piezas de Sarah Lucas y muchas de las intervenciones realizadas en el marco de la *Womanhouse* son algunos ejemplos de estas prácticas.

Como podemos observar, además de las diversas aportaciones que las artistas feministas han realizado al campo de la producción artística, su producción se va a caracterizar por la interdisciplinariedad, no solo por la unión de conceptos alejados de la esfera del arte (lo social, lo político, la cuestión de género...), también por el cruce entre disciplinas artísticas aunando diferentes medios como el texto, la escultura, el vídeo, etc., en piezas como la anteriormente citada *Dinner Party* o la producción de Mona Hatoum y Cindy Sherman, entre otras.

- Activismo, colectividad y espacio público. El movimiento artístico feminista es en esencia activista, así lo demuestra una de las primeras acciones reivindicativas llevada a cabo en 1969, durante la exposición anual celebrada en el Whitney Museum, donde el porcentaje de artistas femeninas era mínimo. Como respuesta a este comisariado, un grupo de mujeres vinculadas al mundo artístico organizó una propuesta a las puertas del museo que daría como resultado la creación del colectivo *Women Artist in Resistance* (Vara, 2012). Esta suma de arte y activismo se perpetuaría trabajando con imágenes alternativas, metáforas, ironía, humor, distinguiéndose del arte político por su carácter progresivo, en desarrollo, trabajando dentro de los contextos, implicándose directamente en el espacio

social donde se desarrolla (Lippard como se citó en Aladro-Vico et al., 2018) y subvirtiendo la idea del objeto estético, dejando de ser idiomático en el mundo del arte para ser pragmático en la vida social (Sheikh, 2009). Desde el arte feminista, las temáticas abordadas han abarcado la maternidad, la educación, los cuidados, la edad, la familia, la ecología, las condiciones laborales, el reconocimiento histórico, la diversidad sexo-afectiva, la clase, la raza, etc., la gran mayoría de ellas llevadas a cabo desde proyectos participativos y colectivos, en los que la teoría, las aportaciones artísticas y la dimensión pragmática se realizan a través del cruce de comunidades comprometidas con las problemáticas tratadas. Esta característica tendrá sus mayores exponentes en Latinoamérica, donde según la autora Julia Antivilo, el arte feminista, desde su emergencia, ha tenido dos facetas básicas: la transdisciplinariedad y lo colectivo (Antivilo como se citó en Iwama, 2021, p.170).

La unión de estas facetas sumada a una corriente de artistas que se apropiaron de herramientas vinculadas a la publicidad y los medios de masas, desemboca en el uso del espacio público (incluido el virtual) como lugar de creación y exposición de las inquietudes de artistas y colectivos. Un marco donde se “establece una alianza entre los cuerpos y la ocupación del espacio público” (Butler como se citó en Barra Ortiz, s. f.) entendiendo este como un espacio político en el que desarrollar reivindicaciones vinculadas a los mandatos de género establecidos.

Por un lado, las prácticas *performativas* como constructoras de relaciones con el entorno, la vida, la memoria, la cultura y *las otras*, provocan estados de liminalidad: es decir, estados de tránsito, de movimientos colectivos espontáneos que generan asociaciones temporales no jerarquizadas y en las que se concretan “acciones sociales que invocan posibles transformaciones o que ya constituyen espacios simbólicos transformadores” (Diéguez, 2009). Por otro lado, las intervenciones/instalaciones como respuesta a los campos de la arquitectura y la escultura considerados masculinos, recuperarían los lugares públicos negándose a la domesticidad a la que estaban confinadas y democratizando los espacios. Algunas de las autoras inscritas en estas líneas serían Niki de Saint Phalle con

proyectos como *Le Jardin des Tarots* (1978-1998), Jenny Holzer y el proyecto *Truisms* (1978-1987), Barbara Kruger con *Your Body Is a Battleground* (1989), *Mujeres Publicas* y el *Proyecto heteronorma* (2003), las pegadas de carteles y vallas publicitarias de Guerrilla Girls o las acciones y grafitis de *Mujeres Creando*.

## 2.3. Prácticas artísticas feministas en educación artística superior

Tras la revisión de los contextos pedagógicos y artísticos feministas, y constatar su influencia en las respectivas áreas de conocimiento, no podemos evitar rescatar la pregunta: ¿por qué no han existido grandes arte-educadoras?, basada en la que realizaría Linda Nochlin en 1971, y que no obtiene respuesta si indagamos en los principales manuales de educación artística.

Figuras como Victor D'Amico, Joseph Beuys, Josef Albers o Pablo Helguera se han posicionado como claros referentes en el ámbito artístico-educativo y, en cambio, en contadas ocasiones sucede lo mismo con sus contemporáneas.

Por esta razón, en esta investigación hemos centrado nuestros intereses en mujeres artistas que se hubiesen dedicado a la educación desde una perspectiva socialmente comprometida, o artistas y colectivos cuya obra tuviese una clara dimensión pedagógica. Esta decisión, que derivó de forma orgánica en el movimiento artístico de las mujeres y, por lo tanto, a enmarcarse en el movimiento feminista, ha otorgado un enfoque que se ha distanciado del concepto de arte femenino por su relación con el discurso hegemónico, apostando por una visión crítica, social y politizada:

Arte femenino sería el arte representativo de una femineidad universal o de una esencia de lo femenino que ilustre el universo de valores y sentidos (sensibilidad, corporalidad, afectividad, etc.) que el reparto masculino-femenino le ha reservado tradicionalmente a la mujer (...) Arte feminista sería el arte que busca corregir las imágenes estereotipadas de lo femenino que lo masculino-hegemónico ha ido rebajando y castigando. Un arte motivado,

en sus contenidos y formas, por una crítica a la ideología sexual dominante. (Hernández, 2006)

Esta última definición podría aplicarse por extensión a la educación artística feminista, siendo aquella que se caracterizaría por las estrategias deconstructivas del desmontaje, tanto del sistema de valores de la sociedad patriarcal como de los modelos representacionales del arte, y que asume un posicionamiento crítico frente a los valores instituidos, reconociendo la neutralidad del discurso como parte de un enmascaramiento cuyo propósito es sostener la perspectiva hegemónica (Fernández, 2012).

Como podemos observar, la relación del arte feminista con los posicionamientos críticos, la implicación en procesos de transformación y en general el trabajo sobre valores realizado desde el colectivo, está íntimamente vinculada con la dimensión pedagógica. De esta forma las prácticas artístico-educativas feministas iniciarían su acción en el marco académico -principalmente en el universitario- en los años 60 en Estados Unidos, consolidándose en los 70, nutridas por los contextos que hemos descrito anteriormente. No obstante, las iniciativas artístico-educativas tendrían lugar en periodos y espacios puntuales, introduciéndose en programas oficiales en contadas ocasiones y en la gran mayoría de casos como estudios específicos (máster, programas de extensión universitaria...), adquiriendo una dimensión más transversal desde las prácticas artísticas con aproximaciones pedagógicas, es decir, artistas y colectivos que generaron espacios de aprendizaje e intercambio desde el arte.

Las pioneras en la implementación del modelo arte-educativo en el contexto universitario fueron las artistas norteamericanas Judy Chicago y Miriam Schapiro a través del *Feminist Art Program*<sup>17</sup>, iniciado en Fresno State Collage y trasladado y consolidado en el California Institute of the Arts. En el marco de este programa se lleva a cabo el proyecto *Womanhouse*, que sería uno de los principales detonantes de la conformación del *Woman's Building*, una iniciativa ya separada del contexto universitario, pero que funcionó como centro de formación de educación artística superior

---

<sup>17</sup> Todas las iniciativas aquí mencionadas se desarrollan con mayor detalle en el siguiente apartado.

con perspectiva feminista a través del *Feminist Studio Workshop*. El legado de estos programas sigue latente en la actualidad en centros como el Otis College of Art and Design o la Roski School of Art and Design de la University of Southern California, entre otros.

Las iniciativas norteamericanas se internacionalizaron a través de figuras como Mónica Mayer, que, tras su paso por el FSW, implementaría las metodologías aprendidas en el contexto mexicano, incluyendo cursos de extensión universitaria en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (San Carlos), sembrando la semilla artístico-educativa en Latinoamérica. No obstante, estas iniciativas se llevarían a cabo de forma reducida en el marco universitario y en la actualidad podemos observar su legado gracias a la suma de otras disciplinas como la Filosofía, la Sociología o la Historia del Arte, en iniciativas interdisciplinarias que abordan las problemáticas de género como el Centro de investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (2016)<sup>18</sup>, el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Buenos Aires (1997)<sup>19</sup> o el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (1988)<sup>20</sup>, entre otros. Destacar que estos espacios abordan las diferentes problemáticas de género desde la perspectiva de varias disciplinas, pero ninguno de ellos exclusivamente desde la producción artística.

Otras vertientes que han nutrido a este tipo de prácticas han sido todas aquellas situadas fuera del marco de la enseñanza formal. Iniciativas como *Pinto Mi Raya* de Mónica Mayer o el *Café Carcajada* de Mujeres Creando, son exponentes de espacios de aprendizaje alternativos que, partiendo desde las artes, logran objetivos muy similares a espacios de educación formal como Institutos de Investigación o Universidades.

Como venimos observando, se ha incorporado el registro e investigación en profundidad a aquellos perfiles que hubiesen trabajado el feminismo no solo temáticamente (mujeres en la historia del arte

---

<sup>18</sup> El CIEG surge como continuación del trabajo de los siguientes grupos: Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU) (1979), Centro de Estudios de la Mujer (CEM) (1984) y Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (1992).

<sup>19</sup> El IIEG surge como continuación de el Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer (AIEM) (1992).

<sup>20</sup> Para conocer los Institutos de Investigación en España que abordan temáticas relacionadas con el género, la mujer y el feminismo se recomienda consultar la web de la Red de Investigación en Arte y Feminismos: <https://riaf.es/proyectos-y-centros/institutos-catedras-y-centros/>

o desarrollo de proyectos que girasen en torno a las problemáticas que atravesaban a las mujeres), sino también como medio, es decir, se puso el foco en cartografiar los aportes metodológicos que hicieron las artistas y educadoras feministas a través de sus procesos pedagógicos y artísticos. Retomando las palabras de Tania Bruguera en relación a la representación de lo político o la actuación de modo político, es sobre todo esta segunda la que nos ha llevado a la búsqueda de unas prácticas artístico-educativas feministas que trabajan sobre las consecuencias de su existencia, sus interacciones, y no permanecen en el nivel de asociación o memoria gráfica. Estas prácticas al igual que el arte político para Bruguera:

... tiene dudas, no certezas; tiene intenciones, no programas; comparte con aquellos que lo encuentran, no se les impone; se define mientras se hace; es una experiencia, no una imagen; es algo que entra en la esfera de las emociones y que es más complejo que una unidad de pensamiento (...) es incómodo, jurídicamente incómodo, cívicamente incómodo, humanamente incómodo. Nos afecta. (Bruguera, 2010)

En el siguiente apartado podremos ver una revisión de los principales aportes y características que educadoras, artistas, colectivos e iniciativas han ido haciendo al área de la educación artística feminista desde los años 70 hasta la actualidad, centrándonos específicamente en el contexto de la educación artística superior desde una visión general, transversal y permeable de la figura de la artista-educadora y de las prácticas artísticas feministas con aspectos pedagógicos. Así se ha intentado conseguir un enfoque plural de los aportes realizados en los últimos cincuenta años, que desde su característica diversidad han establecido una serie de principios básicos que aquí se presentan.

### 2.3.1. Cartografiando. Puntos en común y singularidades de los contextos

Las características del arte feminista en general y por extensión de las características artístico-educativas, proceden de las contribuciones que el feminismo como movimiento socio-político ha realizado a la esfera del arte. Estas contribuciones se concentran en dos líneas. Una de ellas inserta una nueva perspectiva de estudio y análisis de la Historia del Arte a través de la labor realizada mayoritariamente por críticas e historiadoras, y la otra incluiría a las mujeres en los diferentes circuitos artísticos gracias a iniciativas llevadas a cabo principalmente por artistas. Todos estos perfiles participaron de forma activa dentro del movimiento, logrando una relación muy estrecha entre el trabajo creativo y las propuestas políticas, generando una serie de aportes comunes a todos los contextos que aquí se presentan. Las características, recogidas y analizadas por autoras como Faith Wilding, María Laura Rosa o Julia Antivilo, entre otras, interseccionan en los siguientes puntos:

- Deconstrucción del concepto de “universalidad” al considerarse una mirada dominante y masculina a través de la inclusión de perspectivas personales y plurales.
- Partir de la idea de que género y sexo son una construcción social y cultural. Con el paso de los años se instauraría la mirada interseccional a través de la exploración de otras opresiones como raza, clase o capacidades.
- Puesta en valor del trabajo colectivo en contraposición a la figura o visión occidental del “genio artista”.
- Revisión y creación de nuevos parámetros teóricos y estéticos desde la experiencia de las mujeres. Por un lado, se resignifican símbolos como el sexo, la casa o la maternidad. Por otro lado, revalorizan formas artísticas consideradas como “artes menores” o no artísticas, incluyendo prácticas donde muchas veces el cuerpo (político) iba a ser el protagonista a través de la *performance*, el vídeo, la instalación o el arte textil entre otras. Finalmente, se

realiza una labor de búsqueda y cartografía de artistas no incluidas hasta el momento en el discurso hegemónico, estableciendo vínculos entre las artistas del pasado y las contemporáneas.

No obstante, y debido a las diversas situaciones sociopolíticas en las que se desarrollaron las corrientes feministas que aquí se tratan, podemos observar una serie de singularidades que acabarían definiendo las prácticas artísticas de los diferentes contextos:

- En el caso del contexto norteamericano, además de considerarse el pionero como fuerza colectiva, sirviendo de referente a la gran mayoría de iniciativas artístico-feministas occidentales, contó con una participación muy activa en relación a la creación de espacios alternativos, incluso dentro de las instituciones, para el desarrollo artístico de las mujeres. Revistas, exposiciones, agrupaciones, programas de radio, protestas e iniciativas puntuales en universidades y museos, asentarían las bases del arte feminista durante las primeras décadas, repercutiendo en una mayor visibilización y sistematización del movimiento en Estados Unidos. Entre las diversas iniciativas llevadas a cabo destaca la muestra *WACK! Art and the feminist revolution*, realizada en 2007 en el Museo de Arte contemporáneo de Los Angeles (MOCA) y considerada la primera exposición institucional que examinó de manera integral los fundamentos internacionales y el legado del arte creado bajo la influencia del feminismo, aunando 120 artistas de 21 países. (WACK!, 2004).
- Por otro lado, en el contexto latinoamericano uno de los conceptos vertebradores del feminismo sería el de sororidad, entendida como la capacidad de brindar ayuda entre mujeres independientemente del contexto del que provengan. Este concepto se puso en práctica a través de diferentes iniciativas como explica María Laura Rosa en una entrevista realizada por Julia Antivilo en el año 2011, donde destacaría que las artistas latinoamericanas buscaron hacer públicas las problemáticas de las mujeres en espacios históricamente prohibidos, empezando por el espacio público y extendiéndose más tarde a

museos y otros espacios de exhibición. Una característica que actualmente sigue definiendo el movimiento latinoamericano y que acompañó a la crítica del artista como genio, gracias a la producción colectiva y en muchos casos anónima que tenía como principal escenario las calles.

Destacar la tardía incorporación del movimiento artístico feminista en países como Argentina y Chile, entre otros, provocado por las diferentes dictaduras militares. Estos contextos provocarían que la acción artística politizada virase sus intereses para combatir los regímenes militares, dejando a un lado la cuestión del género hasta la instauración de la democracia.

- Finalmente en el contexto español, gracias al trabajo realizado por Virginia López Fernández en su artículo “Orígenes del arte feminista español: de 1960 a 1970” (López Fernández, 2021) podemos destacar como principal característica su relación con el antifranquismo, el arte conceptual y el pop, condicionado por la censura y los roles de género procedentes del nacionalcatolicismo y la represión imperante. Esto provocó un desarrollo paulatino, aislado y sin formación de colectivos. Visibilizarían sus denuncias a través de temáticas feministas, sin declararse abiertamente feministas, sin conformar grupos organizados o cohesionados y sin antecedentes, aunque influidas por las autoras americanas. Esta situación provocaría que el arte feminista en España se desarrollase veinte años más tarde que en el caso estadounidense.



Imagen 1. Retrato de Judy Chicago realizado por la autora a partir de la fotografía de Collier Schorr.

## 2.3.2. Descripción de las artistas y colectivos por contextos

### 2.3.2.1. Contexto estadounidense

- **Judy Chicago**

Judy Chicago (1939) es artista, docente y escritora estadounidense reconocida como una de las pioneras del *Feminist Art Movement*. Con una trayectoria que abarca desde los años 70 hasta la actualidad, es autora de algunas de las piezas o proyectos más relevantes del movimiento, entre las cuales podemos destacar *The Dinner Party*, que se ejecutó entre 1974 y 1979 con la participación de cientos de voluntarias, donde la autora conmemoraba 39 figuras femeninas relacionadas con el arte, el activismo y en general con la historia occidental; o *Through the flower*, llevada a cabo de 1977 hasta la actualidad, fue concebida como una asociación sin fines de lucro para proporcionar una estructura fiscal para donaciones relacionadas con *The Dinner Party* y se convertiría en una plataforma que impulsaría otros proyectos de la autora y más artistas, además acogería proyectos educativos relacionados con la mujer (Chicago, s. f.)

Además de los proyectos mencionados a los que habría que sumar otros como *Powerplay* o *Holocaust Project*, Chicago ha estado íntimamente relacionada con la docencia universitaria desarrollando su trayectoria en universidades como en la California State University, Indiana University Bloomington o Vanderbilt University, entre otras. En el marco de la enseñanza artística feminista superior, una de las mayores aportaciones que realiza la autora es el primer programa de arte feminista, que tuvo lugar de 1969 a 1971 en la sede de Fresno de la California State University y que más tarde se desarrollaría en el California Institute of the Arts (CalArts) junto a Miriam Schapiro entre 1971 y 1973. Durante este último periodo se llevaría a cabo el proyecto *Womahouse*, que no solo se conformaría como el proyecto más importante del programa, sino que ha trascendido hasta convertirse

en uno de los proyectos de mayor relevancia para el arte feminista en la actualidad (Navia, s. f.).

En 1973, tras el desencanto de las creadoras del programa con la mirada patriarcal del CalArts, Chicago decide fundar junto a Sheila Levrant de Bretteville y Arlene Raven el *Feminist Studio Workshop*, programa que se mantendría hasta 1981, en el Woman's Building, un edificio que mantendría su actividad hasta el año 1991, aunque Chicago solo sería partícipe hasta 1974.

Durante la década de los 80 desarrollaría el proyecto *The Birth Project*, concebido como un proyecto participativo del que formaron parte 150 trabajadoras del sector textil dando forma a dibujos relacionados con el nacimiento ante la ausencia de un imaginario que celebrase el papel de la mujer como madre. A partir de la década de los 90, destacaremos el trabajo educativo realizado desde el proyecto anteriormente mencionado *Through the Flower*, desde donde se llevan a cabo seminarios educativos, talleres y conferencias. Además de establecer la biblioteca *By and About Women* en la University of New Mexico (Valencia Campus) o entablar relaciones con museos como el National Museum of Women in the Arts de Washington, entre otros. En la actualidad el proyecto continúa con el objetivo de proporcionar recursos y materiales de investigación a través de sus socios institucionales, exposiciones y centro de recursos (Chicago, s. f.).

Como podemos observar, Chicago ha desarrollado su carrera en paralelo al arte, el feminismo, la educación y el activismo entendiendo su práctica artística como un vehículo para la transformación intelectual, el cambio social y el derecho a las mujeres a participar en el más alto nivel de producción artística (Biografía Judy Chicago, s. f.).

- **Feminist Art Program (FAP)**

El Feminist Art Program fue un programa de arte feminista universitario desarrollado por y para mujeres en la década de los 70. Iniciado en el Fresno State College por Judy Chicago, se trasladaría al California Institute of the Arts en 1971 de la mano de Chicago y Schapiro. FAP estuvo activo en Fresno hasta 1992 gracias a la labor de Rita Yokoi y Joyce Aiken, y hasta 1976 en el CalArts.

- Fresno

El programa iniciado en Fresno surge ante la sospecha de Chicago de los problemas de realización como artista debido a su condicionamiento como mujer. Esta reflexión lleva a Chicago a configurar un espacio alejado de las prácticas patriarcales académicas en el marco de una California que destacó durante estas décadas por la apertura ideológica en comparación con otras ciudades del este estadounidense (Chicago, 2001).

De esta forma, se configura un programa de trabajo intensivo en el que Chicago seleccionaría a un total de quince estudiantes<sup>21</sup>. Configurado en primera instancia de manera intuitiva, algunos de los parámetros que se tuvieron en cuenta desde el comienzo fueron la configuración de un grupo no mixto, es decir, al que solo podían acudir mujeres, y la búsqueda de temáticas, objetivos y recursos propios para cada estudiante. Es una vez iniciado el curso, cuando aparece la *performance* como uno de los principales recursos del proyecto, una herramienta que permitió incorporar las vivencias y las habilidades técnicas de las estudiantes a su producción. Serían técnicas como la costura, alejados de las herramientas y técnicas tradicionalmente masculinas.

---

<sup>21</sup> Las estudiantes fueron: Dori Atlantis, Susan Boud, Gail Escola, Vanalyne Green, Suzanne Lacy, Cay Lang, Karen LeCocq, Jan Lester, Chris Rush, Judy Schaefer, Henrietta Sparkman, Faith Wilding, Shawnee Wollenman, Nancy Youdelman, and Cheryl Zurilgen.



**Imagen 2.** Fotografía de las participantes de la Womanhouse editada por la autora a partir de una imagen del archivo del California Institute of the Arts Institute.

Además de la implementación de la *performance*, dar espacio al uso de materiales con las que las participantes se sintiesen cómodas e incluir el contenido vital como motor conceptual, Chicago desde una posición de facilitadora llevaría a cabo otra serie de recursos que conducían a la confrontación de aquellos aspectos que impedían a las artistas desarrollarse y conseguir objetivos ambiciosos en el mundo del arte. Un claro reflejo de estas metodologías es la pieza *The Cock and Cunt Play*<sup>22</sup> que según Chicago ayudaría a las estudiantes a lidiar con su lado más asertivo (Chicago, 2001). De esta forma el primer año de programa acababa con una exposición a la que acudieron cientos de personas, entre las que se encontraban Miriam Schapiro y su marido Paul Brach, decano del CalArts.

- CalArts y Womanhouse

En octubre de 1971 el Feminist Art Program se traslada al California Institute of the Arts, encabezado por Judy Chicago y Miriam Schapiro, tras el interés de la última en las posibilidades que había podido observar en el proyecto de Fresno. De esta forma se genera un programa donde participaron cerca de 25 mujeres, que contaba con un espacio propio, estudios individuales y la institución que proveía ayudas económicas, herramientas y equipamiento al proyecto.

El personal docente estaba compuesto íntegramente por mujeres, Schapiro se encargaba de dibujo y pintura, Chicago de *performance*, Faith Wilding, como asistente, lideró un grupo de toma de conciencia y la clase de redacción de revistas

---

<sup>22</sup> En la pieza se aborda la construcción de los roles de género a partir de la diferencia. Como indica el título, los dos personajes son identificados por genitales cómicamente descomunales. Este es el texto original de la acción:

SHE (doing the dishes) Will you help me do the dishes?

HE (shocked) Help you do the dishes?

SHE Well they're your dishes as much as mine!

HE But you don't have a cock! (grasps cock and begins stroking it proudly)

SHE What's that got to do with?

HE A cock means you don't wash dishes. You have a cunt. A cunt means you wash dishes.

SHE (looking at cunt) I don't see where it says that on my cunt.

HE (pointing at her cunt) Stu-upid, your cunt/pussy/ gash/ hole or whatever it is, is round like a dish. Therefore it's only right for you to wash dishes. My cock is long and hard and straight and is meant to shoot like guns or missiles. Anyone can see that (strokes cock on each emphasis). (Balducci, 2006, p.18)

y Paula Harper se encargó de impartir un seminario de mujeres artistas de la historia (Harper, 1985).

Siguiendo la línea establecida en el programa de Fresno, el FAP se conformó como un grupo no mixto que trabajaría desde la experiencia vital y el empoderamiento como principales motores de creación, a través de una metodología docente donde se rompiera el estándar estudiante-profesor a través del trabajo colaborativo.

Ni Judy Chicago ni yo creemos que el objetivo de la educación artística es lograr una creación artística sofisticada... Lo más importante que puede hacer es ser responsable del nivel de humanidad en sus clases para que cuando el arte "emerja" pueda autenticarse sobre la base de que es fiel a los sentimientos internos del artista. (Schapiro como se citó en Harper, 1985, p.763)

Palabras que años más tarde han sido secundadas por Chicago:

Las estrategias de "dar la vuelta al círculo" e interpretar el papel del docente como facilitador demostraron ser una forma eficaz de combinar la educación y el empoderamiento, que veo como el objetivo más deseable para la enseñanza. Uno sin el otro parece conducir solo a un crecimiento parcial de los estudiantes, es decir, a la acumulación de información sin la capacidad de aplicarla de manera significativa, o al desarrollo personal a expensas del aprendizaje de habilidades específicas. Una de las razones de mi compromiso firme y permanente con el feminismo es que sus principios brindan herramientas valiosas para el empoderamiento, y no solo para las mujeres. Desde mi punto de vista, los valores feministas tienen sus raíces en una alternativa a la visión predominante de las relaciones de poder, que implica el poder

sobre los demás. En cambio, el feminismo promueve el empoderamiento personal, algo que, conectado con la educación, se convierte en una potente herramienta de cambio individual y social. (Chicago, 2001, p.5-6)

Enmarcado en el Feminist Art Program, Paula Harper propuso la idea de lo que más tarde se formalizaría como *Womanhouse*. Se alquiló una mansión de 75 años de antigüedad en Mariposa Street en Hollywood, en la que todas las participantes invirtieron dos meses para remodelar completamente el espacio. Tras este intenso trabajo, calificado por Chicago como un gran esfuerzo tanto físico como emocional, pero fundamental para crear un grupo unido a través del trabajo compartido (Harper, 1985), las participantes<sup>23</sup> comenzaron a intervenir el espacio a través de sus propuestas artísticas. Con un total de 17 habitaciones, se abordaron respuestas a las connotaciones psíquicas del espacio doméstico, de esta forma la cocina representaba el resentimiento, los baños la privacidad y el tabú, y los dormitorios la belleza y la inadecuación (Archibald, 2013). Algunas de las intervenciones más conocidas fueron las realizadas por Susan Frazier, Vicky Hodgett y Robin Weltsch, las cuales intervinieron la cocina pintándola completamente de rosa y donde se podía ver una serie de pechos positivados en un material esponjoso que se iba convirtiendo progresivamente en huevos fritos. En los dormitorios se podían encontrar instalaciones como *Web Room* de Faith Wilding, la cual simulaba un útero o choza con ganchillo blanco en una habitación negra o la propuesta llevada a cabo por Karen LeCocq, donde inspirada por la novela *Chéri de Colette* de 1920, la artista se sentaba frente a un tocador para aplicarse y retirarse una gran cantidad

---

<sup>23</sup> Las artistas que participaron en el Proyecto Womanhouse fueron: Beth Bachenheimer, Robin Mitchell, Sherry Brody, Sandra Orgel, Judy Chicago, Jan Oxenburg, Susan Frazier, Christine Rush, Camille Gray, Marsha Salisbury, Vicky Hodgett, Miriam Schapiro, Kathy Huberland, Robin Schiff, Judy Huddleston, Mira Schor, Janice Johnson, Robin Weltsch, Karen LeCocq, Wanda Westcoast, Janice Lester, Faith Wilding, Paula Longendyke, Shawnee Wollenm1, Ann Mills, Nancy Youdelman Carol Edison Mitchell.

de maquillaje a modo de ritual. Finalmente, en los baños se encontraba la instalación *Menstruation Bathroom*, realizada por Judy Chicago, donde se podía contemplar un baño repleto de productos como tampones o compresas, o la instalación *Bathroom with lipstick* de Camille Grey, donde doscientos tubos de lápiz labial y ropa interior ocupaban todo el espacio existente. Además de las intervenciones de cada sala, se realizaron varias *performances* como la anteriormente mencionada *The Cock and Cunt Play* interpretada por Faith Wilding y Janice Lester o *Waiting* de Faith Wilding<sup>24</sup>.

A la inauguración del proyecto acudieron alrededor de 10.000 personas según las organizadoras y se consideró la primera exposición feminista en tener repercusión nacional a través de importantes reseñas de prensa, artículos en Time y Ms. o el documental de televisión de Littman, así como una segunda película de la artista Johanna Demetrakas (Archibald, 2013).

Como podemos observar, Womanhouse introdujo la mirada *kitsch* femenina, el uso de materiales no tradicionales y las vivencias propias como motor de creación en un contexto sin precedentes y donde no era habitual emplear estos modos de hacer. No obstante, la característica más relevante para esta investigación es la relación que el proyecto tuvo desde el comienzo con el ámbito didáctico. Según la artista y docente Miriam Schapiro, algunas de las metodologías llevadas a cabo durante el proyecto serían la construcción de una clase donde solo participasen mujeres, enseñar con reglas autoritarias fijas y emplear metodologías que huyen de lo vertical para apostar por lo circular, proporcionando un espacio nutritivo para el crecimiento. En cada clase se seleccionaba un tema de discusión que debía tratarse de manera colectiva y desde un alto compromiso individual. Teniendo como una de sus máximas el lema *lo personal es político*, se conformaron acuerdos basados en el consentimiento estético mutuo para alentar y apoyar las necesidades

---

<sup>24</sup> Todas las obras llevadas a cabo en la Womanhouse se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://wikioes.icu/wiki/Rooms/Rooms/installations>

artísticas del grupo, de esta forma transformarían lo que desde la esfera del arte se consideraba trivial (el uso de elementos domésticos como materiales o temáticas ligadas a problemáticas propias de las mujeres) en relevante (Schapiro, 1972).

- **Woman´s Building**

El Woman´s Building, se inauguró en noviembre de 1973 en el espacio anteriormente ocupado por el Chouinard Art Institute en Los Angeles. Fundado por la artista Judy Chicago, la diseñadora gráfica Sheila Levrant de Bretteville y la historiadora del arte Arlene Raven, este edificio se considera la culminación de varios años de acciones realizadas por mujeres artistas feministas durante las décadas de los 60 y los 70 en Estados Unidos. Estas instalaciones, además de albergar el Feminist Studio Workshop, del que hablaremos más adelante, alojó galerías, compañías de teatro, la librería Sisterhood, la agencia de viajes Womantours, una cafetería y las oficinas de la National Organization for Women ya que, aunque el proyecto tenía un claro enfoque al desarrollo de las artistas, las fundadoras tuvieron claro desde le primer momento que las actividades que se desarrollasen en el edificio deberían seguir en contacto con otro tipo de actividades de la comunidad de mujeres. De esta forma mujeres de Estados Unidos, México, Canadá, Holanda o Suiza, acudieron a las instalaciones de la primera escuela independiente para mujeres artistas (el Edificio de la Mujer, una breve historia, 2016).



*Imagen 3. Fotografía de las participantes del Feminist Art Program editada por la autora a partir de fotografía realizada por BBC/What Larks Productions Ltd.*

En 1975, el proyecto se muda a North Spring Street, generando su propia programación<sup>26</sup> que abarcaba desde exposiciones, estrenos de películas o eventos literarios a programas educativos, programas de extensión o eventos sociales y comunitarios. Siguió esta línea hasta 1981, año en el que las fundadoras se habían distanciado para trabajar en otros proyectos, experimentando grandes cambios organizativos que transcurrieron en paralelo a un cambio de clima económico y cultural, generando la falta de interés en la educación alternativa y provocando el cierre del *Feminist Studio Workshop*. No obstante, la actividad en el Woman's Building se mantuvo hasta 1991, aunque mostrando mayor interés en las necesidades de las mujeres trabajadoras y llegando a fundar dos empresas lucrativas que funcionarían como base financiera del proyecto.

- *Feminist Studio Workshop*

El *Feminist Studio Workshop* se funda en otoño de 1973 por Judy Chicago, Sheila Levrant de Bretteville y Arlene Raven. Hasta noviembre del mismo año, fecha en la que se inaugura el Woman's Building, el proyecto no cuenta con una sede física. El objetivo de todas las docentes era generar una escuela de arte feminista fuera del marco institucional que hasta ahora había ofrecido a las docentes-artistas el CalArts, caracterizado por un modelo educativo autoritario y tradicional que distaba mucho de las metodologías implementadas por las docentes en el Feminist Art Program y que afectaba de manera negativa a sus alumnas (Chicago, 2001). Con un coste de 750 dólares anuales, se ofrecían un total de 36 plazas que permitían disfrutar de estudios, herramientas, un cuarto oscuro y material de archivo, entre otros. Las mujeres trabajarían regularmente en el estudio, creando conciencia, leyendo literatura e historia de mujeres, examinarían la historia del arte de las mujeres y participarían en debates críticos (*Smithsonian Institution*, s. f.).

---

<sup>26</sup> Para conocer toda la programación recogida hasta la fecha consultar: [https://thewomansbuilding-org.translate.google/timeline.html?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=es&\\_x\\_tr\\_pto=sc&\\_x\\_tr\\_sch=http](https://thewomansbuilding-org.translate.google/timeline.html?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc&_x_tr_sch=http)

Algunas de las materias que se impartían<sup>27</sup> eran vídeo, diseño, *performance* y arte conceptual o escritura y literatura, y se complementaba con clases puntuales, denominadas *extension program*. Las materias fueron impartidas por docentes como las anteriormente mencionadas Chicago, Raven y de Bretteville, a las que se sumaron figuras como Suzanne Lacy, Terry Wolverton o Ruth Iskin, entre otras. Dentro de las propuestas llevadas a cabo en el *Feminist Studio Workshop* cabe destacar programas como el *Lesbian Art Project* (LAP) del 1977-1979, conducido por Arlene Raven y Terry Wolverton, o el *Great American Lesbian Art Project* (GALAS), especialmente atento a cuestiones raciales y de exclusión (Silveira, 2018), pioneras en el abordaje de estas materias desde las artes.

- **Suzanne Lacy**

Suzanne Lacy es artista, educadora y escritora estadounidense. Lacy encarna a la perfección la doble faceta de arte-educadora como podemos observar a través de su trayectoria. Y es que empleando la *performance* y el *new genre public art*<sup>28</sup> como principal medio, ha colaborado con numerosas instituciones tanto del ámbito artístico como del educativo.

Con estudios de posgrado en psicología, comenzó su militancia en el feminismo a finales de los años 60, donde junto a su compañera Faith Wilding, crearon el primer grupo de concienciación feminista de la California State University. Este grupo llevó a Lacy a inscribirse en el *Feminist Studio Program* de Fresno en 1970, no sin problemas<sup>29</sup>, al que seguiría vinculada con su traspaso a Los Angeles como ayudante de Sheila Levrant de Bretteville, mientras se formaba con el artista Allan Kaprow, para acabar siendo una de las

---

<sup>27</sup> Toda la documentación existente relativa al Woman's Building se encuentra en los Archives of American Art, en la colección Woman's Building records: 1979-1992. Dentro de este archivo se pueden revisar programaciones, sistemas de evaluación, cronogramas, artículos, documentación de gestión y un amplio etcétera de toda la documentación generada por el proyecto hasta su cierre. Enlace al archive digital: <https://www.aaa.si.edu/collections/womans-building-records-6347>

<sup>28</sup> Término acuñado por la artista en 1991, se refiere al arte público, a menudo de naturaleza activista, y creado fuera de las estructuras institucionales para interactuar directamente con una audiencia (Tate, s. f.-a)

<sup>29</sup> Al ser estudiante de psicología Judy Chicago rechazó la inscripción de Lacy, ya que ella solo buscaba mujeres con un perfil artístico.

principales docentes del *Feminist Studio Workshop* en el Woman's Building hasta el año 79. En este año realizaría *International Dinner Party*, una de las obras más relevantes en su trayectoria, que consistió en convocar una serie de cenas simultáneas en todo el mundo el día 14 de marzo de 1979, en las que participaron más de 200 mujeres para crear red. Esta suma de experiencias le lleva a fundar junto a Leslie Labowitz *Ariadne (A Social Art Network)*, un proyecto cuyo propósito era proporcionar una estructura administrativa mínima y una membresía flexible para abordar temas de mujeres y solicitar financiación (*Ariadne (A Social Art Network) (1978-1980)*, s. f.).

Desde el comienzo, su trayectoria ha estado ligada a la academia como profesora, investigadora y artista residente de universidades y centros como el San Francisco Art Institute (1975-1977), University of California en San Diego (1976, 1977 y 1979) o la School of the Art Institute of Chicago (1986, 1992) donde ha sido profesora, el California College of Art and Crafts donde fue decana de 1987 a 1997, o el Otis College of Art and Design de Los Angeles, donde fue directora del Departamento de Arte Contemporáneo de 2001 a 2006 y creadora del Máster *Public Practice*, en el que impartió clases de 2007 a 2016. En la actualidad es catedrática y desarrolla su trabajo en la Roski School of Art and Design de la University of Southern California<sup>30</sup>.

En paralelo a su desarrollo académico ha realizado numerosos proyectos artísticos desde el binomio arte y activismo. Lacy ha abordado temas como el alcance de las violaciones en trabajos como *Three Weeks in May*<sup>31</sup>, realizado en 1977 y reactivado en 2014. En este

---

<sup>30</sup> Toda esta información ha sido sustraída del CV en línea disponible en la web la artista, donde se puede consultar detalladamente toda la trayectoria académica y artística de Lacy. <https://www.suzannelacy.com/about>

<sup>31</sup> En este proyecto también participaron las artistas: Barbara Cohen, Melissa Hoffman, Leslie Labowitz y Jill Soderholm.



**Imagen 4.** Retrato de Suzanne Lacy realizado por la autora a partir de fotografía realizada por Neda Moridpour.

proyecto, la artista recogía diariamente los informes de violaciones de la policía de Los Angeles para estampar las ubicaciones en un mapa expuesto en una galería de la misma ciudad. Junto a este mapa, se situaba otro que mostraba los sitios de resistencia, es decir, organizaciones y actividades de autoayuda para mujeres, que acabó confirmando una programación de tres semanas de actividades sobre la prevención de la violencia. Además, la propia obra plástica trascendió el espacio de exposición interviniendo los lugares físicos donde habían tenido lugar las violaciones (*Three Weeks in May* (1977), s. f.). Otra de las temáticas que ha abordado ha sido el envejecimiento a través de obras como *The Crystal Quilt*, proyecto desarrollado entre 1985 y 1987, donde Lacy creó junto a varias artistas<sup>32</sup> y decenas de voluntarios una serie de eventos y clases que abordaban la representación de las mujeres mayores en los medios y en la opinión pública. Este proceso culminó con una instalación el Día de la Madre en un gran complejo comercial elegido por tener un amplio techo de cristal. Lo que las espectadoras pudieron encontrar fue una alfombra de 23 metros cuadrados que simulaba ser una colcha, donde 430 mujeres mayores de 60 años de Minnesota se sentaron en mesas para hablar entre ellas sobre el potencial desaprovechado de las personas mayores. Al final de la performance, 3.000 personas inundaron el escenario con bufandas pintadas a mano, transformando la sobria colcha en un edredón de colores (*The Crystal Quilt* (1985-1987), s. f.).

También destacamos el proyecto *De tu puño y letra* (2014 – 2015), en el que Lacy, inspirada por el proyecto *Cartas de Mujeres* (2012) donde 10.000 mujeres de Ecuador escribieron cartas sobre sus experiencias relacionadas con la violencia de género, realizó una pieza en la Plaza Belmonte de cinco actos.

Acompañados por la Banda municipal, el público pudo escuchar los testimonios de cientos de mujeres sobre la infancia, el cuerpo y la violencia en pareja leídas por hombres de todas las edades y ámbitos que iban conformando un discurso homogéneo que finalmente

---

<sup>32</sup> Las artistas participantes incluyen a Nancy Dennis, Sharon Anderson, Phyllis Jane Rose, Phyllis Salzberg y Judy Kepes. Diseño de edredón de Miriam Shapiro, bufandas de Julie A, banda sonora de Susan Stone, coreografía de Sage Cowles y transmisión en vivo de PBS producida por Emily Goldberg. (*The Crystal Quilt* (1985-1987), s. f.)

era interrumpido por la voz de una anciana que preguntaba: ¿por qué llamas a esto amor? En el último acto, los lectores se retiraban paulatinamente para integrarse en el público y realizar lecturas en pequeños grupos compuestos por diferentes perfiles.

En esta línea ha desarrollado más proyectos como *Between the Door and the Street* (2013) o *The Circle and the Square* (2015-2017) que además de reflejar un claro interés hacia la transformación social, denotan una clara impronta didáctica, tanto por las propias actividades educativas relacionadas con las *performances* (conferencias, grupos de trabajo, documentales, etc.), como por las metodologías empleadas durante las obras, donde el saber colectivo, la acción de compartir conocimiento y la construcción conjunta de realidades invisibilizadas son algunas de las principales características de sus obras. Todo ello siguiendo un criterio estético que la mantiene ligada a la práctica artística:

Me identifico totalmente como artista... Tomo decisiones que no son las decisiones que tomaría una activista. Voy a gastar \$7,000 para enviar 400 sillas desde Tennessee; si fuera una activista, mucha gente me reprendería sobre mejores formas sobre cómo usar los \$7,000... Para mí, ser políticamente responsable es mi obligación con la gente con la que trabajo. También tengo la obligación de no banalizar temas serios, pero estoy haciendo arte. (Tate, s. f.)

- **Ariadne (A Social Art Network)**

Ariadne fue un Proyecto fundado por Suzanne Lacy y Leslie Labowitz entre 1978 y 1980, cuyo propósito fue generar y apoyar proyectos artísticos, activistas, mediáticos y pedagógicos relacionados con la violencia contra las mujeres. Diseñado para tener una estructura administrativa incluyendo a artistas, estudiantes, políticos, periodistas y mujeres que, sin pertenecer a estos colectivos, querían participar. La plataforma organizó las actividades en tres líneas: Educación, que incluyó clases, talleres y charlas en lugares como el Woman's Building; Visión y Teoría, compuesta por escritos sobre violencia y arte

político, foros y eventos especiales de carácter crítico o teórico; y Proyectos de las artistas que pertenecían a la comunidad (*Ariadne (A Social Art Network)* (1978-1980), s. f.).

Algunas de las acciones enmarcadas en *Ariadne* fueron la exposición *Incest Awareness Project* de Labowitz, Bia Lowe, Terry Wolverton, Paula Lombardi y mujeres del Women's Building, o la acción *In Mourning and In Rage* llevada a cabo por, Labowitz y Lacy en colaboración con las mujeres del Woman's Building. La acción, sustentada en una serie de violaciones y asesinatos acontecidos durante la primavera del 77, consistía en trasladar un cortejo fúnebre a la puerta del ayuntamiento donde manifestarían la rabia y el deseo de hacer memoria en relación a las asesinadas. Además, la acción incluyó un comunicado para prensa, la negociación con las autoridades políticas de incluir una serie de reclamos formulados en un encuentro de organizaciones de mujeres, entre los que estaban la creación de un número de emergencia o programas de protección vecinal, la realización de un taller de defensa personal o la composición de la canción *Fight Back* de Holly Near para el cierre del evento (Blanc, 2018). En esta línea y en el marco de la asociación, se realizarían más acciones como *Take Back the Night*, una carroza creada para la conferencia *National Perspectives on Pornography* de San Francisco o la proyección de la película *Hardcore* en Columbia Studios, donde mujeres feministas pudieron dar su opinión a los periodistas.

En cuanto a la metodología empleada desde el colectivo, la autora Émilie Blanc en su artículo *Ariadne, a Social Art Network: Working Together Against Violence Against Women*, concluye con una serie de modos de hacer que caracterizaron al colectivo. Entre ellos, además de emplear conceptos artísticos de vanguardia como la *performance*, podemos destacar el trabajo desde las prácticas artísticas, ya que estructuraban las intervenciones alrededor de imágenes poderosas, aprovechando las posibilidades comunicativas tanto simbólicas como visuales de las mismas, creando imágenes que generaban nuevos arquetipos de mujeres fuertes y empoderadas en contraposición a las imágenes



Imagen 5. Fotografía editada por la autora a partir de un fotomontaje realizado por Suzanne Lacy y Leslie Labowitz.

predominantes de mujeres débiles-objeto. Otra de las características sería la interdisciplinariedad del colectivo. Artistas, activistas, periodistas o políticos trabajaron a la par para desarrollar intervenciones, producciones para los medios audiovisuales o espectáculos públicos que combinaban la mirada artística y política. Esta característica está íntimamente relacionada con el trabajo colectivo, otro parámetro que definiría a Ariadne. Tal y como defendería Lucy Lippard “The collaborative aspect is particularly significant because artists involved with outreach have to learn to work with others before they can hope to be effective in larger contexts”(Lippard, 1984, p.126).

Finalmente el compromiso social y la acción en el espacio público acabarían de definir al colectivo, consiguiendo alcanzar audiencias muy diversas, generando un sentimiento de comunidad muy sólida y asentando una manera de trabajar empleada en décadas posteriores (Blanc, 2018).

Aunque la plataforma cesase su producción en 1980, Ariadne ha perdurado hasta la actualidad ha través de la página AgainstViolence.art, creada por Labowitz con la intención de que sea empleada como herramienta educativa y de investigación para artistas, educadores, activistas y estudiantes, explorando la larga historia de activistas y artistas feministas, trabajando para poner fin a la violencia contra las mujeres (Ariadne (A Social Art Network) (1978-1980), s. f.)

- **London/L.A. Lab**

*London/LA Lab: We'll think of a title after we meet* fue un encuentro de tres semanas realizado en 1981 entre dieciséis artistas de Londres y Los Angeles en la galería Franklin Furnace, de Nueva York. El encuentro fue comisariado por Suzanne Lacy y Susan Hiller gracias al impulso recibido por Martha Wilson y contó con la participación de las artistas Nancy Angelo, Rose English, Rose Finn-Kelcey, Cheri Gaulke, Vanalyne Green, Tina Keane, Laurel Klick, Sonia Knox, Leslie Labowitz, Linda Montano, Linda Nishio, Sally



*Imagen 6. Fotografía editada por la autora a partir de una fotografía de la pieza Sprouttime archivada en la web de Suzanne Lacy.*

Potter, Carlyle Reed, Martha Rosler, Hannah O' Shea, Barbara Smith y Nina Sobel, y las escritoras Caryn Faure Walker y Moira Roth (Tobin, s. f.).

El encuentro tuvo dos principales líneas de acción: la exposición de propuestas al público y los encuentros realizados a puerta cerrada entre las participantes. Entre las propuestas que se pudieron ver a lo largo del laboratorio había vídeos y otras obras realizadas con anterioridad, no obstante, una de las particularidades fue la realización de acciones o *performances* diseñadas específicamente para el encuentro. Algunas de las piezas o situaciones las recuerda Moira Roth: El hijo de Martha Rosler leyendo tranquilamente en un escritorio mientras su madre habla al público de política y de su vida personal durante la última década, en *Spinning into the '80s*, o Carlyle Reedy sacando una ristra de pescado crudo de una bolsa de lavandería, bebiendo whisky y lanzando uvas a la audiencia mientras evocaba poéticamente a su variopinto grupo de personajes femeninos (Roth, 1981).

Sobre las metodologías empleadas en el marco del encuentro, podemos destacar la relevancia que cobró la toma de conciencia feminista y la importancia del proceso, con el objetivo de encontrar nuevas formas de relacionarse. Estas metodologías se pudieron llevar a cabo gracias a la creación de un espacio de intercambio cerrado al público y a la duración del encuentro. No obstante, algunas de las participantes destacaron los grandes desacuerdos que surgieron en el propio encuentro, sobre todo relacionadas con las diferentes formas de abordar las prácticas artísticas, que ayudaron a encontrar diferencias y similitudes entre las producciones de los diferentes países. London/LA Lab no perduró en el tiempo, pero estos proyectos colaborativos de pequeños grupos de mujeres artistas afirmaron la importancia de la voz individual en forma de coro colectivo.



Imagen 7. Retrato de las Guerrilla Girls realizado por la autora a partir de una fotografía de Guerrilla Girls.

- **Guerrilla Girls**

Guerrilla Girls es un colectivo de artistas nacido en Nueva York en 1985, que aborda el feminismo desde una mirada interseccional. Nacen como respuesta a un estudio realizado en 1984 en el MoMA, que revelaba que las demandas que el movimiento de artistas feministas llevaba realizando desde la década de los 60 no habían obtenido respuesta, reflejando una representación muy baja o nula de mujeres en las grandes instituciones artísticas. Para la guerrilla girl Kathe Kollwitz, esta falta de impacto indicó la necesidad de nuevos tipos de intervención, una manera más contemporánea, diferente y mejor de transmitir el mensaje (Leng, 2020). De esta forma, varias mujeres artistas mayoritariamente blancas se reúnen para instaurar las bases del colectivo. Solo podrían participar mujeres<sup>33</sup> y su principal objetivo sería infiltrarse en un mundo del arte dirigido por hombres blancos. De esta aura, a la que se sumaba el enfado y la rabia, nace el nombre Guerrilla Girls. Inspiradas en colectivos como AIDS Coalition to Unleash Power (ACT UP), Guerrilla Girls surge en la reactivación del activismo norteamericano atravesado por la perspectiva *queer* y feminista, en un momento histórico en el que colectivos como Gran Fury<sup>34</sup> o artistas como Barbara Kruger<sup>35</sup>, comenzaron a trabajar desde la cartelería, el humor y la ironía con una mirada socialmente comprometida. Escogieron trabajar desde la estética de los anuncios PSA<sup>36</sup> remarcando su intención de educar al público fomentando acciones que contrarrestaban el sexismo y el racismo, utilizando materiales baratos (fotocopias en blanco y negro generalmente) que daban un resultado llamativo e impactante al ser pegados en masa en las calles de la ciudad, en concreto en barrios como East Village y Soho, donde se concentraban galerías y viviendas de la comunidad artística.

---

<sup>33</sup> Guerrilla Girls ha contado con ayuda de hombres para las acciones a los que apodaban “Baboon boys” (niños babuino).

<sup>34</sup> Gran Fury (1988) fue un colectivo de artistas dedicado al activismo contra el SIDA a través del arte de propaganda política. Su producción se define en forma de afiches, calcomanías, volantes, anuncios impresos, vallas publicitarias y letreros de autobuses, así como reproducciones de fotografías y diapositivas (*Gran Fury collection*, s. f.)

<sup>35</sup> De hecho, muchos comentaristas han establecido paralelismos entre sus estilos, hasta el punto de que muchos sospechaban que Kruger era miembro del colectivo. El método de Kruger de superponer fotografías encontradas con eslóganes audaces en negro, blanco y rojo sirvieron para transmitir mensajes feministas explícitos y directos, similares a los de las Guerrilla Girls (Leng, 2020)

<sup>36</sup> Public Service Announcement. Son mensajes de interés público difundidos por los medios de comunicación para aumentar la conciencia pública sobre temas generalmente ligados a la salud.

Algunas de sus obras o intervenciones más emblemáticas son *Dearest Art Colector* (1986), una serie de serigrafías que simulaban ser cartas escritas a mano, donde las artistas invitaban de manera sarcástica a coleccionistas de arte a incluir obras de mujeres en sus colecciones, *Do women have to be naked to get into the Met. Museum* (1989), consiste en un poster donde aparece una mujer inspirada en el cuadro *La Grande Odalisque* de Ingres con una máscara de gorila acompañada de los siguientes porcentajes: “menos del 5% de las artistas de las Secciones de Arte Moderno son mujeres, pero el 85% de los desnudos son femeninos”. El cartel fue originalmente diseñado para ser una valla publicitaria para el Public Art Fund en Nueva York, pero fue rechazado, así que las artistas decidieron alquilar los espacios publicitarios de los autobuses de la ciudad para hacer circular su mensaje, hasta que la compañía canceló el contrato. Esta obra ha tenido varias ediciones en diferentes museos y en diferentes años, en el caso del cartel dedicado al Met. Museum, en los años 2005 y 2012, mostrando peores cifras de inclusión que en 1989. Este poster ha sido utilizado incluso para visibilizar la carencia de mujeres en otras disciplinas como en la música, conformándose como una de las principales piezas del colectivo o como ellas mismas lo califican desde su web “El poster que cambió todo” (Projects, s. f.).

La manera de hacer del colectivo siempre ha estado atravesada por la investigación, generando una mezcla donde conviven cifras, estadísticas y porcentajes con tipografías e imágenes que hacen de sus posters, pegatinas, vídeos o acciones transmisores de mensajes claros e impactantes. Otra de las características es el compromiso social ligado a causas sexistas y racistas en el mundo del arte. Como comentábamos anteriormente, el colectivo inicia su actividad en una etapa en la que el activismo feminista interseccional estaba en auge, esto se ve reflejado en todas las obras del colectivo, abordando temáticas como las desventajas de ser mujer en el mundo del arte, la cantidad de mujeres negras en museos y colecciones o el derecho a decidir sobre el aborto. La contundencia de los mensajes se vale del humor, el sarcasmo y la ironía como principal vehículo de transmisión, característica que va acompañada del uso del espacio público como principal contexto de exposición. Y es que, durante las décadas de los 70 y los 80, las protestas

feministas y por extensión las prácticas artísticas ligadas a las mismas, ocuparon los lugares públicos, negando la domesticidad a la que estaban confinadas y recuperando prácticas y espacios considerados hasta entonces masculinos.

Toda la trayectoria artística de las Guerrilla Girls se ha desarrollado junto a su relación con la educación, en forma de conferencias y *workshops*. Universidades, centros de arte, escuelas y organizaciones han sido testigo del trabajo del colectivo. Como se puede observar a través de su página web<sup>37</sup>, el colectivo ofrece la descarga de sus posters de manera gratuita, dejando en mano de los centros el diseño y la programación de la exposición. Además, ofrecen conferencias tanto virtuales como presenciales, *workshops* personalizados sobre arte y activismo o visitas a clase. El enfoque que dan a sus actividades está claramente atravesado por su práctica artística. En el caso de los *workshops*, la puesta en común, la identificación del conflicto o la queja que se quiere hacer, la selección del problema a abordar y el público al que va dirigido, junto a la búsqueda de un medio creativo para la transmisión del mensaje, son algunos de los parámetros que el colectivo implementa en sus talleres (The Art Assignment, 2016). En la actualidad el colectivo sigue en activo, perpetuando sus acciones a través de decenas de artistas anónimas que toman el nombre de artistas mundialmente conocidas para proteger su identidad<sup>38</sup>, y advierten: “somos la conciencia del mundo del arte... podríamos ser cualquiera; estamos en todas partes” (Trinidad, 2019).

---

<sup>37</sup> <https://www.guerrillagirls.com/book-us>

<sup>38</sup> Algunos de los nombres utilizados son Rosalba Carriera, Zora Neale Hurston, Frida Kahlo, Eva Hesse, Anaïs Nin, Käthe Kollwitz o Gertrude Stein.



**Imagen 8.** Retrato de Faith Wilding realizado por la autora a partir de la fotografía de Faith Wilding.

- **Faith Wilding**

Faith Wilding es artista, docente y escritora paraguayo-estadounidense íntimamente ligada al activismo desde el comienzo de su carrera. Fue una de las colaboradoras del Feminist Art Program tanto en la sede de Fresno como en la de California, participando con su performance *Waiting* en el proyecto *Womanhouse* en 1972, entre otras. Tras finalizar su experiencia en los programas de arte feminista escribió *By Our Own Hands* (1976) donde realizó una recopilación acerca de su trabajo en el *Feminist Art Movement*, siendo una de las obras de referencia de este periodo.

Durante la década de los 80, compaginó la docencia con la producción artística, cada vez más próxima al *media art*, a través de programas de radio, *performances*, vídeos, *webs* e instalaciones. Una línea de trabajo que se consolidaría a partir de la década de los 90, centrando su investigación en la forma en la que el cuerpo de las mujeres se ve afectado por la tecnología y la biología, enmarcándose en el *cyberfeminismo* para explicitar las conexiones entre la tecnología y el género, a través de propuestas artísticas e investigaciones ligadas a la academia.

Algunas de sus obras más destacadas son *Invitation to a burning* realizada en el Woman's Building, donde la artista presentaba una escultura con forma de cuerpo momificado al que prendió fuego para que más tarde las asistentes plantasen semillas que fueron brotando a lo largo de las tres semanas que duró la exposición. O *Duration performance* (1998), una conferencia performativa sobre las condiciones políticas del teletrabajo en la reestructuración global del trabajo debido a las tecnologías de la información (Faith Wilding Performances, s. f.). Además, es cofundadora del colectivo subRosa (1998), un colectivo que combina activismo, telecomunicaciones, biotecnologías, arte y mujer, que genera experiencias críticas de aprendizaje y que se describe a sí mismo como un colectivo de arte *cyberfeminista*.

Ha formado parte de instituciones como la California State University, con sede en Fresno (1973-1976), o el School of Art Institute de Chicago, donde imparte clases en la actualidad. En el plano académico combina sus inquietudes artístico-feministas con la práctica

docente, interesándose por las posibilidades pedagógicas y de transformación de un arte radical, un arte que utiliza la belleza como una táctica terrorista, en lugar de un fin en sí mismo (Faith Wilding, s. f.). Trabajando desde la máxima de *lo personal es político*, genera experiencias compartidas para empezar a mirar el ámbito personal de una manera más politizada (Aristarkhova & Wilding, 2009). Quizás la principal característica en la práctica docente de Wilding sea la clara combinación que hace de la teoría y la práctica. Siendo consciente de que gran parte de su conocimiento acerca de la pedagogía y arte feminista fue adquirido desde la experiencia, con el componente subjetivo que ello supone, aborda sus sesiones a través de una mirada y revisión contemporánea de referentes tanto históricos como actuales, con lecturas de críticas, historiadoras y teóricas de género junto al trabajo realizado por mujeres activistas en activo. Tras la revisión de muchos trabajos, las estudiantes realizan y presentan sus propias piezas para ser discutidas en el contexto generado. Además, presta especial atención a la realización de proyectos que se alejen de lo personal<sup>39</sup> en pos de trabajar cuestiones intelectuales, políticas y estructurales, intentando equilibrar esta visión con la experiencia encarnada de las estudiantes (Aristarkhova & Wilding, 2009) alejándose de la autorreferencialidad.

- **Colectivo subRosa**

subRosa es un colectivo artístico fundado en 1998 por Faith Wilding y Hyla Willis. En su manifiesto se define como:

célula *cyberfeminista* reproducible compuesta de investigadoras culturales comprometidas a combinar el arte, el activismo y la política para explorar y criticar los efectos de las intersecciones de las nuevas tecnologías informáticas y la biotecnología en el cuerpo, la vida y el trabajo de las

---

<sup>39</sup> En un diálogo realizado en 2009 entre Irina Aristarkhova y Faith Wilding, la autora aclara que “enseña bastante diferente ahora” debido a que vivimos en una cultura confesional, donde se cuenta todo a través de plataformas como YouTube, donde todos quieren mostrar su herida. De esta forma prefiere apostar por la lectura de teoría feminista y visionado de obras para que las estudiantes hagan investigaciones y presentaciones de manera conjunta. (Aristarkhova & Wilding, 2009)

mujeres (...) que produce obras de arte, campañas y proyectos activistas, publicaciones, intervenciones en los medios de comunicación y foros públicos que hacen visibles los efectos de las interconexiones de la tecnología, el género femenino, la diferencia; el feminismo y el capitalismo global; las nuevas tecnologías médicas, la biotecnología y la salud de las mujeres; así como también los cambios en las condiciones de trabajo y reproducción para las mujeres en todo el mundo (...) y que practica una política feminista, corporal y situacional nutrida de jovialidad, determinación y el deseo de formar alianzas y coaliciones afirmativas (Manifiesto – SubRosa, s. f.).

Uno de los primeros proyectos realizados por el colectivo fue *@secondOpinion* (1999) donde el colectivo intervino sin autorización hospitales, universidades y en *Race for the Cure*<sup>40</sup>, con dos boletines impresos en los que se podía encontrar información acerca de métodos anticonceptivos, control de población y elección reproductiva<sup>41</sup>. Desde entonces han desarrollado *performances*, instalaciones e intervenciones como *Biopower Unlimited!* (2002), donde el colectivo se hizo pasar por un *Equipo Biopower* de consultores en la “Feria de Arte y Tecnología” en la Bowling Green State University de Ohio, donde las participantes podían completar un perfil de *biopoder* para poder comparar cómo distribuían su fuerza de trabajo y su tiempo libre, entre otras cosas. Otra de estas intervenciones sería *Look! Listen! A week With/Out Women* (2008) realizada en el marco de una residencia

---

<sup>40</sup> *Race for the Cure* es un evento deportivo de concienciación y recaudación de fondos contra el cáncer de mama.

<sup>41</sup> Los boletines se pueden encontrar en <http://secondopinion.refugia.net/>



*Imagen 9. Retrato del colectivo subRosa realizado por la autora a partir de la fotografía de archivo del colectivo.*

artística en la galería Nova y en el Student Center Club, Theater & TD de la Universidad de Zagreb, Croacia. En esta ocasión varios grupos de personas fueron invitados a reuniones diarias para abordar preocupaciones alrededor de la vida cotidiana y las condiciones políticas, que más tarde manifestaban en diferentes lugares de la ciudad (subRosa, s. f.). Por otro lado, el colectivo ha realizado numerosas publicaciones en diversas plataformas abarcando desde impresos y vídeos hasta plataformas *web* que recogen la gran mayoría de proyectos realizados hasta la actualidad<sup>42</sup>. Entre ellos destacan *Cell Track: Mapping the Appropriation of Life Materials* (2004), o *Gestation: a Workshop* (2008).

Como podemos observar a través de sus proyectos, el colectivo ha estado implicado desde sus comienzos en la divulgación, cuyo máximo exponente podría ser *Refugia*<sup>43</sup>, y la educación a través de sus intervenciones y workshops, realizados en diversas ciudades del mundo como Zagreb o Bilbao. En relación a las actividades académicas realizadas desde subRosa y sus metodologías, Wilding, en diálogo con Brett Stalbaum, afirmaba haber sumergido su carrera individual en la del colectivo, siendo una experiencia realmente interesante tratar de reeducar a las personas y a las instituciones sobre cómo tratar la producción artística en colectivo y no desde figuras de artistas legitimados por las propias instituciones (Wilding & Stalbaum, s. f.).

En la misma entrevista hace una clara diferenciación entre colaboración y trabajo en colectivo. La primera, defiende, suele tener una base más informal y menos ideológica, mientras que la segunda, por lo general, se conforma sobre la base de la puesta en común de la experiencia y con el propósito de realizar un proyecto específico. Esta última será la dinámica adoptada en subRosa, donde las diferencias hacen que en la actualidad el colectivo esté en continua formación y fusión.

---

<sup>42</sup> Las publicaciones del colectivo se pueden encontrar en <http://cyberfeminism.net/category/work/publications/>

<sup>43</sup>Refugia es un archivo digital donde se puede encontrar información de los proyectos de subRosa y otros colectivos <http://home.refugia.net/>



*Imagen 10. Retrato del colectivo The V-Girls realizado por la autora a partir de la fotografía perteneciente a la colección de las artistas.*

- **The V-Girls**

The V-Girls (1986 -1996) fue un colectivo artístico feminista que desarrolló sus trabajos a través de la *performance* en el ámbito académico compuesto por Martha Baer, Jessica Chalmers, Erin Cramer, Marianne Weems y Andrea Fraser. La primera obra realizada por el colectivo fue *Sex and Your Holiday Season* (1987) realizada en la galería Four Walls de New Jersey, a la que la siguieron *Academic in the Alps: In Search of the Swiss Miss(s)* (1988-1992), llevada a cabo en la Universidad de Massachusetts, donde utilizaron como pretexto el libro infantil *Heidi*, de Johanna Spyri, para hablar de la relación de las mujeres con la academia (The V-Girls, s. f.). Más tarde llevarían a cabo *The Question of Manet's Olympia: Posed and Skirted* (1989-1992), donde cada componente a modo de panel de expertas presentaba una contribución tomando como punto de partida el famoso cuadro de Manet, para ahondar en temas relacionados con el feminismo y el psicoanálisis desde el humor<sup>44</sup> (The Question of Manet's «Olympia», s. f.). Esta obra se representó con más frecuencia que sus otros trabajos, realizándose hasta en catorce ocasiones en varias instituciones académicas y del mundo del arte en Estados Unidos y Reino Unido, incluyendo el College Art Association de San Francisco (1989) y el Institute of Contemporary Art de Londres (1990). La última obra realizada por el colectivo fue *Daughters of the ReVolution* (1993-1996), donde las autoras examinaban los conflictos generacionales entre la segunda y la tercera ola del feminismo, mientras criticaban la teoría postestructuralista por su tendencia a reforzar la alienación individual en vez de fomentar la colaboración grupal (Becky, s. f.).

Como podemos observar, el marco donde el colectivo realizó la gran mayoría de sus acciones era el académico-institucional<sup>45</sup>, por lo tanto tenían una implicación directa con la educación y la investigación. Entre las características metodológicas destacan aquellas

---

<sup>44</sup> Entre las acciones que se pudieron ver en la conferencia-performance se encuentra la “prueba de alfabetización visual”, reproducida en *The V-Girls: A Conversation with October* donde se pidió a los asistentes que realizaran su propio dibujo de Olympia o que respondieran a preguntas falsas como “uno de los famosos cuadros de Manet se llama... a)Guernica b)Madame Bovary c)Sympathy for the Devil (Becky, s. f.)

<sup>45</sup> El listado de acciones realizado por las The V-Girls se puede encontrar en: [https://thev--girls-tumblr-com.translate.google/Performances?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=es&\\_x\\_tr\\_pto=op,sc](https://thev--girls-tumblr-com.translate.google/Performances?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=op,sc)

que son propias de la academia como el uso de conferencias, paneles o artículos que eran intervenidos desde la sátira y la ironía tanto para revelar las problemáticas que presentaban como para cuestionarlas. Además, siempre actuaban en grupo y como bromeaba Martha Baer, preferían *sentarse a lo largo* durante sus conferencias, lo que permitía que los miembros de la audiencia pudiesen percibir la impronta autoritaria de las V-Girls en un vistazo (Becky, s. f.).

#### 2.3.2.2. Contexto latinoamericano

- **Mónica Mayer**

Mónica Mayer (1954) es artista y crítica de arte mexicana feminista. Ha desarrollado su trabajo en diversos campos como la performance, la gráfica digital y la teoría del arte, teniendo una participación muy activa en grupos, foros, talleres y acciones colectivas. Sus inicios en el feminismo, como relata en el artículo “de la vida y el arte como feminista” (Mayer, 1999), están relacionados con su experiencia como estudiante en la Escuela Nacional de Artes Plásticas donde, tras percatarse del sexismo de los compañeros, decidió comenzar a militar en el Movimiento Feminista Mexicano con Mireya Toto, Sylvia Pandolfi o Lourdes Arizpe en el periódico CIHUAT: Voz de la Coalición de Mujeres. Durante este periodo, comienza a ahorrar para poder asistir al Woman’s Building de Los Angeles, cuya existencia conocía por una entrevista a Judy Chicago realizada en la revista Artes Visuales del Museo de Arte Moderno de Ciudad de México (MAM). De esta forma participa durante dos años (1978-1980) en el *Feminist Studio Workshop* que, según Mayer en una entrevista realizada en marzo de 2021, la influyó enormemente, ya que fue fundamental para cuestionar la educación tradicional viviendo una alternativa desde el feminismo, los conceptos tradicionales de qué y quiénes podían hacer arte, la relación con el público, entender el trabajo colectivo y en colaboración como base de la producción artística y hacer un trabajo basado en lo personal, con el objetivo de que fuese político. El mismo año que inicia sus estudios en el FSW, realiza la obra *El Tendedero* en el MAM, donde la artista invitaba a los visitantes a colgar pequeñas hojas de papel en las que habían

completado la frase “Como mujer, lo que más detesto de la ciudad es...” con el fin de fomentar un diálogo sobre la violencia que viven las mujeres en los espacios públicos (Mayer, s. f.).

En 1980 realiza *Traducciones: un diálogo internacional de mujeres artistas* como parte de su proyecto de maestría dirigido por Suzanne Lacy, que acabó en una tesis llamada *Feminist Art: An Effective Political Tool*. Influida por proyectos como *Take Back the Night*, enmarcado en *Ariadne: a Social Art Network* junto a las que trabajó, o *Making it Safe*, llevado a cabo por Suzanne Lacy (Mayer, 2016). *Traducciones* fue una pieza de intervención social que consistió en convocar a un grupo de artistas feministas<sup>46</sup> para que viajasen a México a presentar una serie de conferencias y talleres en Ciudad de México y en Oaxaca, a la vez que conocía el trabajo de artistas feministas mexicanas para, a su regreso a Estados Unidos, dar una serie de conferencias sobre el mismo. Esto se hizo en colaboración con las artistas feministas mexicanas que coordinaron todo con el objetivo de tender un puente entre las artistas de ambos países.

Entre los eventos programados como parte de *Traducciones*, hubo una mesa redonda en el Museo Carrillo Gil en la que hablamos del trabajo de las artistas a lo largo de la historia y un taller en Cuernavaca, en la casa que amablemente nos prestó Nancy Cárdenas. También fuimos a Oaxaca. Después regresamos a Estados Unidos y dimos varias conferencias sobre las artistas mexicanas. (Mayer, 2016)

---

<sup>46</sup> En “Traducciones” participaron: Yolanda Andrade, Yan Castro, Jo Goodwin, Ana Victoria Jiménez, Mónica Kubli, Magali Lara, Lilia L. de Mayer, Marcela Olabarrieta, Florence Rosen, Dennise Yarfitz, Ester Zavala y Ana Cristina Zubiliaga.



**Imagen 11.** Retrato de Mónica Mayer junto a su Madre en su primera manifestación realizado por la autora a partir de la fotografía de un recorte de periódico archivado en el archivo Pinto mi Raya.

En 1981, tras una gira de cinco meses por Europa impartiendo conferencias sobre arte político contemporáneo mexicano, Mayer propone a José Santiago, director de posgrado en la Escuela Nacional de Artes plásticas (San Carlos), un curso sobre arte feminista. Basándose en las técnicas aprendidas en el FSW, estudiaron la situación de las artistas en México y desarrollaron sus trabajos. De esta forma, en 1982, Mayer comienza a trabajar de forma colectiva para varias exposiciones de donde nacería el colectivo *Polvo de Gallina Negra* (1983) y el colectivo *Tlacuilas y Retrateras*<sup>47</sup>, fundado en 1984, cesando su actividad en 1993.

Tras una etapa de trabajo colectivo, en 1988, comienza a colaborar con el periódico *El Universal*, donde escribiría a título individual sobre mujeres y arte no objetual, y en 1989 funda junto a su compañero Víctor Lerma *Pinto mi Raya*, un proyecto de arte conceptual aplicado en el que han desarrollado propuestas en torno al sistema artístico (Mayer, 1999). Un proyecto de investigación que ha adoptado forma de galería, serie de televisión, programa de radio, revistas virtuales, *performances* y archivo hemerográfico de arte contemporáneo mexicano que alberga más de 200 mil artículos.

Durante los últimos años ha realizado diversas actividades como ponente en diferentes instituciones artísticas, universidades, galerías y espacios alternativos, tanto nacionales como internacionales, entre los que se pueden destacar el Museo universitario Arte Contemporáneo de la UNAM o el Centro Cultural Montehermoso (España), entre otros<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> El grupo estaba compuesto por Ana Victoria Jiménez, Karen Cordero, Patricia Torres, Elizabeth Valenzuela, Lorena Loaiza, Ruth Albores, Nicola Coleby, Consuelo Almeda y Marcela Ramírez.

<sup>48</sup> Para consultar toda la trayectoria de Mónica Mayer consultar <https://www.pintomiraya.com/pmr/monica-mayer>



**Imagen 12.** Fotografía del colectivo Polvo de Gallina Negra intervenida por la autora a partir de una fotografía del archivo del Gobierno de México.

- **Polvo de Gallina Negra**

Polvo de Gallina Negra (PGN) (1983-1993) fue un colectivo de arte no objetual feminista fundado en México por las artistas Mónica Mayer y Maris Bustamante. El colectivo nace a raíz de una serie de colaboraciones previas con otras artistas<sup>49</sup> realizadas para el Foro de la Mujer en el Festival de Oposición y la exposición *Cartas a esa monja*, en el Museo Carrillo Gil.

Los objetivos del colectivo eran:

- 1) Analizar la imagen de la mujer en el arte y en los medios de comunicación.
- 2) Estudiar y promover la participación de la mujer en el arte.
- 3) Crear imágenes a partir de la experiencia de ser mujer en un sistema patriarcal, basadas en una perspectiva feminista y con miras a ir transformando el mundo visual para así alterar la realidad. (Mayer, 1999)

La primera pieza presentada por Polvo de Gallina Negra<sup>50</sup> fue *EL RESPETO AL DERECHO AL CUERPO AJENO ES LA PAZ*<sup>51</sup> (1983), realizada en el Hemiciclo Juárez durante una marcha contra la violación. La acción consistió en un conjuro para causar mal de ojo a los violadores, más tarde se repartieron sobres con la receta que acabaría siendo publicada en diferentes revistas y agendas feministas. Un año más tarde, en 1984, el colectivo realiza las *performances LAS MUJERES ARTISTAS O SE SOLICITA ESPOSA y LA FIESTA DE QUINCE AÑOS*. La primera consistió en una gira de treinta conferencias por diferentes instituciones educativas del Estado de México, en las que las artistas proponían un breve análisis del uso sexista de la imagen de la mujer en el arte y los medios. Teniendo como punto de partida imágenes de jóvenes artistas mexicanas,

---

<sup>49</sup>Algunas de las artistas que realizaron obra junto a Mayer y Bustamante fueron Magali Lara, Rowena Morales, Adriana Slemenson, Silvia Orozco o Carmen Boullosa, las cuales acabaron abandonando el trabajo colectivo por enmarcarse en el feminismo o por cuestiones estéticas (Mayer, 1999).

<sup>50</sup> El nombre del colectivo está relacionado con un remedio contra el mal de ojo, para protegerse de un mundo en el que ser mujer, artista y feminista era muy difícil.

<sup>51</sup> Todas las obras del colectivo se han mantenido en mayúscula respetando el estilo del archivo "Pinto Mi Raya".

hablaban de problemáticas feministas como las mujeres golpeadas a través de las fotos de luchadoras de Lourdes Grobet o la educación de las niñas a través de los diarios de Magali Lara.

Finalmente, el proyecto más ambicioso del colectivo fue *¡MADRES!* (1987). Planteado como un proyecto visual politizado que integrase arte y vida<sup>52</sup>, tuvo un desarrollo de varios meses desde el que intentaban borrar los límites de lo que se entendía por arte.

Dentro de *¡MADRES!* Existieron varios subproyectos; envíos de arte-correo a la prensa y la comunidad artística abordando el tema de la maternidad desde la relación con sus propias madres o el *CONCURSO CARTA A MI MADRE*, en el que convocaron al público para escribir a sus madres aquello que no se habían atrevido a decir, alcanzando las setenta respuestas y culminando en una velada donde se regalaba una obra de arte a la ganadora y se rifaba otra al resto de participantes. Seguirían realizando conferencias y *performances*, incluso alcanzando los medios de comunicación como sería el caso de *Madre por un día* donde las artistas, en el programa *Nuestro Mundo* de Guillermo Ochoa, vestidas con barrigas de embarazadas y mandil, transformaban al presentador en madre poniéndole una barriga, tomando pastillas para causar náuseas matutinas y una corona de reina de hogar. El proyecto *¡MADRES!* finalizó con la exposición *NOVELA ROSA O ME AGARRÓ EL ARQUETIPO*. Tras estas intervenciones, el colectivo participó esporádicamente en conferencias y *performances* dando por concluida su actividad en 1993 (Mayer, 1999).

Aunque PGN no estaba enmarcado en instituciones educativas, tal y como evidencian los objetivos del colectivo, la intención pedagógica las acompañó desde sus inicios al

---

<sup>52</sup> En el momento de creación de *¡MADRES!* ambas componentes estaban sumergidas plenamente en la crianza de sus hijas, como recuerda Mayer, se presentaron como el único grupo que creía en el parto por el arte y afirmaban que se habían quedado embarazadas para investigar a fondo la maternidad. Además, añade Mayer, para esa hazaña habían contado con la ayuda de sus esposos, quienes, como artistas, entendían perfectamente sus intenciones. Como buenas feministas, tuvieron hijas, nacidas en 1985 con tres meses de diferencia (*¡Madres!*, s. f.). Además, a raíz de una *performance* realizada en la UAM en la cual Maris serraba a Mayer una barriga falsa decidieron definirse como un grupo totalmente endógamo, decidiendo que la única manera de integrarse a PGN era por descendencia directa, de esta forma solo hijas y nietas podrían ser parte del colectivo (Mayer, 1999).

ocuparse de cuestiones relacionadas con el análisis de la imagen, el estudio, la creación y la promoción de la participación de las mujeres en el arte. Para llevar a cabo estos objetivos emplearon una metodología que, según la autora Gladys Villegas Morales se podían resumir, por un lado, en el uso de la idiosincrasia mexicana: la imaginería, el lenguaje, lo popular y por otro, en el uso del sentido del humor. Según la propia Mayer, esta última característica está relacionada con la intención comunicativa del colectivo, ya que, a través del humor, la alegría y el chiste, conseguían la escucha de las espectadoras. Todo ello se vertebraba a través de lo que llegaron a denominar *performances gráficas*, es decir, acciones que utilizaban todo tipo de soportes como dibujo, collage o cualquier técnica que se adecuase a los requisitos sin necesidad de gastar dinero, tiempo y esfuerzo<sup>53</sup>, facilitando que el público las pudiese realizar con una mayor comodidad. (Morales, 2006)

- **Bio-Arte y Tlacuilas y Retrateras**

Junto a Polvo de Gallina Negra, Bio-arte y Tlacuilas y Retrateras conformaron la escena del arte feminista mexicano entre las décadas de los 80 y 90. Trabajaron tanto de manera individual como en grupo, ya que compartían líneas de acción muy similares como se puede observar en el manifiesto escrito para la clausura de la Fiesta de XV Años en la Academia de San Carlos el 18 de septiembre de 1984:

---

<sup>53</sup> En una entrevista realizada a Mayer en "El Universal" el 10 de mayo de 1990, se puede encontrar una muestra de la mirada pragmática que tenían de la *performance* asegurando que con las *performances* gráficas y con las conferencias-evento rechazaba conscientemente la mentalidad de pañuelos desechables de las *performances* primer-mundistas que consideraban que si una repetía la *performance* deja de ser *performance*. (Morales, 2006)



**Imagen 13.** Fotografía de la Fiesta de los XV años intervenida por la autora a partir de la fotografía de Yolanda Andrade.

El Arte Feminista es un movimiento eminentemente político, creado por mujeres artistas interesadas en participar activamente en el campo de la cultura de las siguientes maneras:

- Promoviendo el trabajo de las mujeres artistas, ya sea rescatando a las olvidadas o haciendo valer nuestros derechos como profesionales.
- Haciendo valer el arte, las temáticas relacionadas con búsquedas feministas, así como también ejercer una crítica constante sobre los conceptos que han hecho que este sea un mundo casi exclusivamente masculino.
- Incidir ampliamente en lo social para modificar o sustituir la imagen sexista que en general se tiene de la mujer y que no corresponde a nuestros intereses actuales. (Morales, 2006, p.46)

Ambos grupos, como otros colectivos del contexto mexicano, se enmarcan en un periodo artístico-social conocido como *Los Grupos*<sup>54</sup>, desarrollando una serie de estrategias que se caracterizarían por dirigirse a un público situado mas allá del selecto círculo de los espectadores de arte mediante temáticas feministas no tradicionales, el uso de canales de difusión alternativos, masivos y naturales como el chisme y el rumor, y el aporte a la creación de una estructura de trabajo de lucha artística con el fin de crear una red de artistas feministas (Morales, 2006).

---

<sup>54</sup> “Los Grupos” estuvieron muy influenciados por los acontecimientos políticos y sociales de 1968. El punto de inicio de esta etapa de la historia del arte mexicana fue la X Bienal de Jóvenes de París en 1977, donde Helen Escobedo decidió apostar por formaciones (grupos) de artistas. A pesar del descontento del curador por el fuerte contenido político de las propuestas, los colectivos captaron la atención del público y sus piezas fueron mostradas en el MUCA. Esta exposición marca un punto de inflexión en la creación de agrupaciones artísticas en México, que acabaría distinguiéndose por su cuestionamiento sobre los modelos convencionales heredados de generaciones anteriores, la forma de relacionarse con el público y el replanteamiento del espacio expositivo. Además, todos los grupos compartirían un carácter crítico en ámbitos relacionados con temas sociales, políticos y artísticos. (*10 colectivos de los 70 en México*, 2019)

Por su parte, Bio-Arte, colectivo de muy breve actividad, comenzó su producción en 1983 y estaba compuesto por Nunik Sauret, Laita, Roselle Faure, Rose Van Lengen y Guadalupe García. Desarrollaron muy pocas acciones, una de ellas tiene lugar en el museo de Bellas Artes de Toluca en la exposición *Mujeres Artistas – Artistas Mujeres* y otra llamada *Nacida entre mujeres* realizada en el marco del proyecto *la Fiesta de XV años*.

Por otro lado, Tlacuilas y Retrateras surge a partir del taller de Arte Feminista de la Academia de San Carlos coordinado por Mónica Mayer. Conformado por las pintoras, fotógrafas e historiadoras Ruth Albores, Karen Cordero, Lorena Loaiza, Ana Victoria Jiménez, Marcela Ramírez, Patricia Torres y Elizabeth Valenzuela, iniciaron su actividad investigando acerca de la situación de las artistas mexicanas, interesándose en conocer la situación real de las artistas del país, resolviendo cuestiones como cuántas y quiénes eran, cómo trabajaban o a qué dificultades se enfrentaban. Lograron abarcar alrededor de 400 artistas visuales, a través de entrevistas a artistas, maestras, estudiantes, críticas, funcionarias y propietarias de galerías y extraer una serie de líneas de acción:

- a) convocar a las mujeres artistas mexicanas a discutir su problemática; b) promover que las artistas accedieran a derechos básicos (como guarderías infantiles, seguro social, etc.) de la misma manera que otros trabajadores; c) conminar al estudio de las artistas visuales mexicanas y rescatar la tradición de las mujeres en el arte mediante la promoción entre investigadores, centros de estudios artísticos, publicaciones y otros; d) iniciar la formación de talleres de arte feminista, de grupos de concienciación entre las artistas y las escuelas de arte; e) activar una mayor difusión de los alcances del arte como instrumento político de concienciación, y f) realizar eventos plásticos como resultado de sus pesquisas. (Barbosa Sánchez, 2008, p.101)

La investigación fue publicada en la revista Fem, en un número sobre la mujer en el arte y precedería a la primera acción pública del colectivo realizada durante la manifestación contra la violación organizada por la Red Nacional de Mujeres en el año 1983. Un año más tarde llevarían a cabo su intervención más relevante, *La Fiesta de los XV años*. Los objetivos de esta intervención consistían en iniciar una reflexión sobre temáticas tradicionalmente trivializadas, aportar un punto de vista feminista a la fiesta de quince años, lograr una acción colectiva que incluyese a la comunidad general, realizar una convocatoria de artistas que participasen en la fiesta y difundir el evento en los principales medios de comunicación.

El evento incluyó cinco acciones: *Gran fiesta de los XV años, Nacida entre mujeres, Por Isabel, Las perversiones y las ilusiones y Espejito, Espejito*. Además, se realizó una exposición con obras de más de treinta artistas, una mesa redonda con el tema *consejos a quinceañeras* y lecturas de poesía e interpretación de piezas musicales. Tlacuilas y Retrateras, como parte de su aportación, se encargó de invitar a donadores que apadrinasen la jornada, consiguiendo madrinas de flores, padre de la quinceañera y participando con la *performance Gran fiesta de los XV años* anteriormente mencionada. En esta acción catorce damas acompañadas de sus respectivos chambelanes, descendían de la escalera de San Carlos, dando paso al vals y a una escultura de la Victoria de Samotracia vestida de quinceañera (Barbosa Sánchez, 2008).

Al igual que pasaría con Polvo de Gallina Negra, podemos observar cómo entre los objetivos de los colectivos, sobre todo en el caso de Tlacuilas y Retrateras, residía una intención claramente pedagógica. Además de inscribir sus acciones en espacios académicos como la academia de San Carlos, algunas de las preocupaciones del colectivo estaban atravesadas por la discusión de problemáticas feministas ligadas tanto al día a día como al arte, incentivar el estudio de mujeres artistas mexicanas tanto de la historia del arte como contemporáneas, realización de eventos y su divulgación a través de diferentes

medios o estrategias claramente pedagógicas como la formación de talleres de arte feminista en las escuelas de arte.

No obstante, tras *La Fiesta de XV Años* el colectivo se disolvió debido al desgaste que produjo la organización del mismo, las críticas recibidas y el hecho de que el curso dirigido por Mayer en San Carlos acabó.

- **Mujeres Creando**

Mujeres Creando es un movimiento social<sup>55</sup> artístico feminista boliviano nacido en 1992.

Fundado por María Galindo, Julieta Paredes y Mónica Mendoza, está compuesto por mujeres de diferentes orígenes sociales, étnicos y culturales que luchan por la recuperación del espacio público apropiado por el sistema patriarcal.

En Bolivia, durante los años 90 se retomó desde los feminismos una corriente donde el cuerpo y la identidad volvieron a cobrar relevancia; un posicionamiento al que habría que añadir la crítica al neoliberalismo, un impulso que aprovecharon Julieta Paredes y María Galindo<sup>56</sup> a su vuelta de Italia, para construir un espacio de mujeres al que más tarde se unió Mónica Mendoza tras entablar contacto a través de una asamblea universitaria. Todas las componentes habían sido partícipes en entornos militantes de izquierda, donde se percatan de la inviabilidad del feminismo en estos contextos, así como de la lucha decolonial y antineoliberal (Acevedo, 2021).

Paredes y Galindo comienzan su actividad en una casa ubicada en la Villa Fátima construida de forma colectiva por mujeres de diversas realidades y que daría paso al desarrollo de una tienda de alimentos naturales, talleres de salud, trabajos de alfabetización y biblioteca para la comunidad en la que se inscribía. Tras observar la necesidad de alzar la voz de las mujeres que componían la comunidad y las dificultades

---

<sup>55</sup> Mujeres Creando se define como un movimiento social, alejando de sí cualquier calificativo que las incluya dentro del colectivismo: “nosotras no somos un colectivo, (...) somos un movimiento social, (...) para nosotras la diferencia está en que un movimiento social tiene una propuesta, no somos un espacio de amigas, somos un espacio donde organizamos, nos auto-convocamos, somos mujeres autónomas, somos feministas y nos organizamos desde el concepto de la heterogeneidad. (Marí, 2013)

<sup>56</sup> En aquel momento las fundadoras mantenían una relación de pareja y volvían de un exilio aunque sin ese rótulo, sexual, humano y político. (Mujeres Creando, 2005)

que ello suponía, se suma Mendoza y se conforma Mujeres Creando. De esta forma surge la siguiente necesidad: tener un espacio propio que acabó de formalizarse en el *Café Carcajada*, un lugar donde confluían las utopías intuitivas de mujeres campesinas, coccaleras, lesbianas, universitarias, madres y colegialas, donde se buscaba la creación de un pensamiento y metodología propia que sensibilizase para desplegar diferentes acciones (Mujeres Creando, 2005). Gracias a la creación de este espacio logran distanciarse de los lenguajes de la izquierda dando pie a acciones más creativas y cercanas a la gente común. De este modo, medios como el grafiti y las acciones en espacios públicos se conformarían como la principal característica del movimiento. Con una apariencia muy cercana a la protesta política, Mujeres Creando alcanza validez artística sin limitarse al campo institucional a través de una producción estética personal sensible a ritmos y armonías capaces de superar las manifestaciones políticas tradicionales, configurando el acto político a través del acto creativo, sin necesidad de inscribirse en el circuito del arte contemporáneo (Oliveira, 2020). Además de las intervenciones en el espacio público a través del grafiti y la *performance*, el movimiento ha acabado produciendo vídeos, libros, encuentros, protestas, redes de apoyo, aulas de alfabetización y autoformación e incluso una emisora de radio. No obstante, las *grafiteadas*<sup>57</sup> (1993) -una mezcla de grafiti y pintada- fueron las primeras intervenciones que realizaron, unas frases que denunciaban la violencia estatal, sexual, familiar, institucional y el racismo en espacios públicos. La repercusión que estas pintadas tuvieron en la prensa, con carácter sensacionalista, impulsaron al movimiento a generar su propio periódico *Mujer Pública* cuya distribución, ambulante, teatrera y callejera, las impulsó a realizar sus primeras intervenciones en el espacio público. Esta impronta se ha perpetuado hasta la actualidad a través de acciones

---

<sup>57</sup> Los graffitis realizados por el movimiento se pueden encontrar en: <http://mujerescreando.org/category/grafitis/>



Imagen 14. Fotografía durante una acción de Mujeres Creando intervenida por la autora a partir de la fotografía de Mujeres Creando.

como la realizada en el marco de la lucha sobre el aborto titulada en su *web* como *Somos ingobernables por la despenalización del aborto*, realizada en marzo de 2017, donde las artistas realizaron una propuesta frente a la Catedral Metropolitana de La Paz, vestidas de monja con pancartas que denunciaban la actitud de la iglesia frente al aborto<sup>58</sup>. En esta línea también han producido piezas que se han divulgado en marcos institucionales como es el caso de *Milagroso Altar Blasfemo*, un mural realizado en el año 2016 en el Museo Nacional de Arte de Bolivia, donde se podían ver iconografía religiosa subvertida o frases como “Que Dios se quede huérfano sin madre, ni virgen”.

Además de las líneas expuestas, en relación a la metodología empleada por el colectivo podemos destacar:

Nuestro accionar feminista ha sido otra cosa: interpelar, proponer, dialogar, conflictuar, transformar, no delegar, desordenar, crear, desacatar. En la búsqueda de unir ese conjunto de acciones y hacerlas movimiento subversivo, hacerlas rebelión conjunta de lesbianas, indias, prostitutas, divorciadas, discapacitadas, desempleadas y de todas las fuentes inagotables de identidades que nos habitan contemporáneamente... (Mujeres Creando, 2005)

Un modelo conformado desde múltiples experiencias y de manera intuitiva, atravesado por las contradicciones del movimiento feminista que ha producido en el colectivo escisiones como *Mujeres Creando Comunidad* creado por Julieta Paredes alrededor de 2004, tras desligarse de *Mujeres Creando*. No obstante, este último, encabezado por María Galindo ha continuado su labor hasta la actualidad desde *La Virgen de los Deseos*, en la ciudad de La Paz y *Los Deseos de la Virgen* en la ciudad de Santa Cruz, dos centros que, aunque no tengan relación con la educación formal, se han conformado como espacios de aprendizaje donde las prácticas artísticas, sobre todo aquellas relacionadas con la

---

<sup>58</sup> El mensaje que se podía leer en las pancartas era: Iglesia Hipócrita; los sótanos de tus monasterios y conventos de abortos clandestinos están repletos.

intervención de espacios públicos y el arte de acción, han tenido un fuerte protagonismo a través de talleres de gráfica y serigrafía, pero sobre todo como principal medio de protesta de las mujeres que allí se organizan.

- **Mujeres Públicas**

Mujeres Públicas (2003) es un colectivo nacido en Buenos Aires (Argentina) autodefinido como Grupo Feminista de Activismo Visual, compuesto por Verónica Fulco, Cecilia Marín (que participan los dos primeros años del colectivo), Fernanda Carrizo, Lorena Bossi y Magdalena Pagano.

Las líneas de trabajo del colectivo proponen abordar problemáticas relacionadas con la mujer desde una perspectiva política empleando la creatividad y el impacto visual como medio. A través de la reedición y la acumulación, plantean propuestas que visibilizan las situaciones de opresión que viven las mujeres como sujetos sociales, utilizando materiales fácilmente reproducibles y de bajo coste como afiches, panfletos, objetos, acciones e intervenciones urbanas (Mujeres públicas, s. f.).

En el año 2003 realizan su primer trabajo *Todo con la misma aguja*<sup>59</sup>, un afiche pegado durante el día de la mujer en las calles de Buenos Aires, donde invitaban a reflexionar sobre el aborto clandestino y los medios con los que tenían que llevar a cabo las mujeres sin recursos económicos. Este mismo año realizarían *Proyecto heteronorma* donde realizarían una pegada en el espacio público lanzando la pregunta “¿Es usted heterosexual? ¿Cómo se dio cuenta?”, *Trofeo de Guerra* en la que repartieron soldados de guerra de juguete con una etiqueta en la que se podía leer “mujeres violadas = trofeos de guerra” durante las movilizaciones contra la invasión de Irak y *Esta Belleza* donde intervinieron con plantillas, paneles y marquesinas publicitarias con frases como “esta belleza oprime” o “esta belleza duele”, esta acción fue acompañada de *stickers* para intervenir productos de supermercados y envío de correos electrónicos con imágenes

---

<sup>59</sup> La aguja, al igual que la percha o las varillas de paraguas, han sido objetos caseros empleados para realizar abortos clandestinos. En los últimos años han sido apropiados por las luchas feministas como iconos a favor del aborto.

intervenidas de la misma manera (Mujeres Públicas, s. f.). En ese mismo año acompañaron la marcha por la legalización del aborto donde intervinieron las publicidades de la vía pública con globos de diálogo donde se podía leer frases como “En la Ciudad de Buenos Aires se denuncia una violación cada día y medio” y finalizaron el año con *Las ventajas de ser lesbiana*, un afiche donde invitaban a que las cuestiones lésbicas dejaran de estar fuera de la agenda.

En 2004 presentan una instalación llamada *Museo de la tortura* en la que se muestra una postura crítica y politizada sobre los utensilios que se utilizan para lograr la belleza femenina. Además, realizarían otras intervenciones como *Estampita*, una oración repartida por el derecho al aborto en la puerta de institutos y otros lugares de Buenos Aires; *Mujer colonizada*, donde comienzan a emplear los *antiafiches*<sup>60</sup>; *Largá el rollo*, donde abordaron la violencia entre parejas dentro de la comunidad lésbica; *La mancha lesbiana*, recurriendo a la mancha como metáfora del VIH, empleando tres esferas que rebotaban sobre las asistentes al Encuentro nacional de Mujeres. Este año lo finalizarían con el reparto de *Sobrecito* en la marcha del orgullo<sup>61</sup>, donde visibilizaban la lesbofobia a través de un objeto impreso con la frase “El costo de decirlo es alto, el de no decirlo es mayor” y la participación en la mesa redonda *Las mujeres en el arte y la transformación social* en el Centro Cultural General San Martín de Buenos Aires.

---

<sup>60</sup> Antiafiche, un término que para ellas representa mejor el funcionamiento que esperan de estos papeles operando en la vía pública. Elaborados en blanco y negro, generalmente en collage, con una estética cercana a las prácticas dadaístas y anarquistas, llaman la atención del transeúnte porque su lectura no es tan rápida como la de la publicidad, pensada para ser percibida a golpe de vista. A diferencia de ésta, que se sustenta en el hiperdiseño, la metáfora corta y fácil, el color desbordante, el hiperrealismo y la fotografía ultraretocada. (Mujeres públicas, s. f.)

<sup>61</sup> Manifestación que se celebra anualmente en Buenos Aires y otras ciudades argentinas que busca la igualdad de derechos para las personas lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, intersexuales y *queer*.



**Imagen 15.** Fotografía de una acción de Mujeres públicas intervenida por la autora a partir de la fotografía de las autoras.

En 2005 editan *Trabajo doméstico*, un afiche donde ponen de manifiesto las tareas indivisibles realizadas por las mujeres en sus casas; *Cajita de fósforos*, una caja de cerillas con una iglesia en llamas donde se podía leer “la única iglesia que ilumina es la que arde”; y el afiche *Ni grandes, ni pensadores*, donde reunían citas misóginas de hombres científicos, filósofos y estadistas occidentales.

En 2006 presentan *Tetaz*, saquitos de té con la pregunta “¿Qué hacer con la lesbofobia? Digerir para no vomitar o vomitar para no digerir” y participan en el Encuentro de Arte y Género de Córdoba y otros seminarios en Argentina y Brasil.

En 2007 participarán de un gran número de eventos teóricos que llevan al colectivo a viajar por América y Europa, así como a producir la pieza *Pase de la teoría a la acción*, donde invitaban a través de la estética farmacéutica a resolver la dicotomía teoría/práctica. Toda esta trayectoria da pie a la exposición *Mujeres Públicas. Muestra* (2008) y a la edición del libro *Elige tu propia desventura*, donde utilizando temáticas infantiles las lectoras llegaban a encrucijadas relacionadas con los temas tratados por el colectivo durante su trayectoria. Durante los siguientes años, editan el afiche *El Estado Argentino junto al aborto clandestino*, producen los carteles *Revolución* y realizan una gira por España.

En la actualidad han seguido produciendo en esta línea participando de manifestaciones, conferencias y exposiciones como *Arte política e intervención urbana* (2020), un conversatorio realizado junto a los colectivos GAC y Grasa o la exposición *Transformación. La gráfica en desborde* (2021), realizada en el Museo Nacional de Grabado de Buenos Aires.

Como podemos observar a lo largo de su trayectoria, Mujeres Públicas tiene una clara implicación con la transmisión de mensajes a través del uso de las prácticas artísticas, destacando como principales características o metodologías el uso de materiales *low cost*, la conquista del espacio público, la gráfica y el arte de acción. El colectivo ha desafiado los vínculos entre arte y política, que como otros colectivos feministas que las precedieron, emplearían una mirada “estratégicamente opaca, humorística y colectiva que reclama el lugar del cuerpo, imágenes que señalan las lógicas de sexo-generización como espacio

privilegiado de crítica reflexiva, llevado a cabo desde la intervención poética política de libre circulación en el espacio público” (Cuello & Gutierrez, 2017, p.36).

Además, el interés del colectivo por la transmisión de conocimiento crítico y, por lo tanto, su relación con el ámbito pedagógico, puede observarse en iniciativas como la disposición de un apartado en su *web* donde las espectadoras, además de conocer la trayectoria y la labor del colectivo, pueden apropiarse de sus producciones para reeditarlas o distribuir las sin ningún coste. Como recuerda María Laura Rosa, afiches y objetos tienen un poder de circulación tal que son resignificados en otros contextos con similares problemáticas, de esta forma las obras pueden ser empleadas para la reflexión, la concienciación o para talleres de discusión y trabajo más allá de las problemáticas locales de las que surgieron (Laura Rosa, 2010), una impronta a la que se le debe sumar la labor de traducción de los diferentes afiches o la reedición de los mismos por parte de las componentes del grupo, reafirmando el interés del colectivo en transferir al mayor público posible sus proyectos. Y es que la relación entre práctica artística, activismo y educación queda patente en la labor desarrollada en el campo de la docencia<sup>62</sup> por parte de las tres componentes actuales, destacando proyectos como el desarrollado por Lorena Bossi, la cual construyó una Escuela Secundaria de la nada con orientación en Artes Visuales en Villa Fiorito<sup>63</sup>, una barriada a las afueras de Buenos Aires (Mujeres Públicas, comunicación personal, 15 de mayo de 2021).

---

<sup>62</sup> Este dato fue transmitido por el propio colectivo a la autora en una breve entrevista realizada en 2021.

<sup>63</sup> El link facilitado por el colectivo sobre el proyecto es: <http://proyectosecundariolm.blogspot.com/>

- **LASTESIS**

LASTESIS (2018) es un colectivo interdisciplinario feminista de Valparaíso (Chile) conformado por Paula Cometa (diseño e historia), Leca Cáceres (diseño de vestuario), Daffne Valdés y Sibila Sotomayor (artes escénicas). El principal objetivo del colectivo, como delata su nombre, es la divulgación de las ideas teóricas feministas a través de la *performance* (Eriz, 2019). La primera acción del colectivo, *El patriarcado del salario* se lleva a cabo en el año 2018. En esta acción las autoras trabajarían con los conceptos desarrollados en el libro *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria* escrito por Silvia Federici, donde se plantea la gratuidad de los trabajos de maternidad y cuidados, concluyendo que las mujeres son lo más explotado del sistema capitalista y proponiendo la adjudicación de un salario al trabajo doméstico para revertir esta situación (Eriz, 2019). Estos serían los conceptos empleados por LASTESIS, presentando la *performance* en IV Festival de Teatro de mujeres Gesta de Valparaíso y otros escenarios menos convencionales como una peluquería.

En el año 2019 el colectivo alcanza reconocimiento mundial por la *performance Un violador en tu camino* muy influenciada por los textos de Rita Segato. Gracias a la invitación de la compañía La Peste en el marco de la convocatoria *Fuego: acciones en cemento: El arte fuera de la sala*, LASTESIS comenzaron a idear una *performance* cuyo objetivo, siguiendo la línea de la convocatoria, era ocupar el espacio público de la ciudad con intervenciones escénicas colectivas y colaborativas de carácter social. No obstante, el colectivo, ante el Estallido social<sup>64</sup> ocurrido en Chile en el mismo año, decide presentar una *performance* que visibilizara y denunciara la violencia recibida por las mujeres que protestaban. El

---

<sup>64</sup> Estallido social, crisis social, Chile despertó, Primavera de Chile o Revuelta de octubre es como se ha calificado a una serie de manifestaciones y disturbios masivos originados en Santiago de Chile entre octubre de 2019 y marzo de 2020, extendiéndose por ciudades como Arica, Antofagasta, Gran Valparaíso, Temuco y Punta Arenas, entre otras. El detonante de estas movilizaciones fue la subida de precios del transporte público de Santiago que destapó otras causas estructurales relacionados con la desigualdad socioeconómica y otros aspectos constitucionales.



**Imagen 16.** Fotografía de acción de LASTESIS realizada por la autora a partir de la fotografía de Daniel Barahona.

resultado fue una acción donde se invitaba a cantar y bailar, una propuesta lanzada por el colectivo a través de las redes sociales<sup>65</sup>. De esta forma, el 20 de noviembre, frente a la Segunda Comisaría de Carabineros de Valparaíso realizan la primera acción de *Un violador en tu camino*, a la que le seguiría la realizada el 25 de noviembre en Santiago, frente al Palacio de los Tribunales de Justicia y desembocando en una convocatoria internacional lanzada para el día 29 de noviembre<sup>66</sup>. La *performance*, en sus diferentes versiones se pudo escuchar en países asiáticos como India, Israel, Japón, Kurdistán y Líbano; en Europa en Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Eslovaquia, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, Suiza y Turquía; en África en Kenia, Marruecos, Mozambique y Túnez y en Oceanía en Australia y Nueva Zelanda (Ortiz Cadena, 2021).

En 2020 continuarían su línea de trabajo repitiendo *Un violador en tu camino* en diferentes contextos y formalizaciones, y con acciones como la *performance HOY HUNDIMOS EL MIEDO* realizada junto a Mujeres y Disidencias de Valparaíso en el contexto de *Fuego: acciones en cemento*. Durante la acción, un numeroso grupo de mujeres realizaban una travesía a pie hasta el Muelle Prat (Valparaíso), portando diferentes ejemplares de constituciones chilenas. Durante el camino se podía escuchar una protesta compasada<sup>67</sup>,

---

<sup>65</sup> Letra de "Un violador en tu camino": El patriarcado es un juez, que nos juzga por nacer y nuestro castigo es la violencia que no ves. El patriarcado es un juez, que nos juzga por nacer y nuestro castigo es la violencia que ya ves. Es femicidio. Impunidad para mi asesino. Es la desaparición. Es la violación. Y la culpa no era mía, ni dónde estaba, ni cómo vestía. Y la culpa no era mía, ni dónde estaba, ni cómo vestía. Y la culpa no era mía, ni dónde estaba, ni cómo vestía. Y la culpa no era mía, ni dónde estaba, ni cómo vestía. El violador eras tú. El violador eres tú. Son los pacos. Los jueces. El estado. El presidente. El estado opresor es un macho violador. El estado opresor es un macho violador. El violador eras tú. El violador eres tú. Duerme tranquila, niña inocente, sin preocuparte del bandolero, que por tu sueño dulce y sonriente vela tu amante carabinero. El violador eres tú. El violador eres tú. El violador eres tú. El violador eres tú. (Ortiz Cadena, 2021)

<sup>66</sup> "LASTESIS convoca a grupos de mujeres & disidencias para realizar intervención UN VIOLADOR EN TU CAMINO, durante el día viernes 29 de noviembre desde sus propios territorios [donde sea que estén] - idealmente restando y/o incorporando elementos que la conviertan en su propia versión [por ejemplo: un grupo en Calama adaptó la canción al ritmo y vestimenta *tinku*; otro grupo está preparando la intervención traducida a lengua de señas]. para quienes quieran utilizar la base musical, por favor solicitarla a colectivo.lastesis@gmail.com

estamos agradecidas y abrumadas por como ha resonado en tantas personas nuestra intervención, por ello nos encantaría tener el registro de todas sus versiones e incluir ese material en futuros trabajos. QUE EL MENSAJE SEA ESCUCHADO POR, DESDE Y PARA TODOS LOS TERRITORIOS!" (LASTESIS, 2019)

<sup>67</sup> El texto que repetían las mujeres era: JUNTAS, ahuyentamos el miedo. JUNTAS, nos sostenemos. JUNTAS, hundimos la opresión. JUNTAS, atravesaremos. Sin libertad, sin igualdad. No hay derechos, ni dignidad. Regresa por donde viniste. HOY, HUNDIMOS EL MIEDO (LASTESIS, 2020)

que desembocaba en el depósito de las constituciones en un barco que finalizaba la acción metiéndose mar adentro.

En 2021 publican *LASTESIS. Antología feminista y Quemar el miedo*. En el primero incluyeron fragmentos, ensayos, poemas, obras, fotografías, extractos, declaraciones y manifiestos que las inspiraron para trabajar y cuestionarlo todo, y en el segundo buscaron plasmar diferentes voces con el objetivo de reflexionar en torno a la violencia patriarcal y a la creencia del potencial transformador de la performance para invitar a las espectadoras a la acción (LASTESIS, 2021). Este mismo año realizarían una gira por diferentes países europeos donde realizaron intervenciones, residencias, talleres y conferencias afianzando sus principios interseccionales y transfronterizos.

Como se puede observar en la trayectoria de LASTESIS, las artistas han desarrollado una línea de trabajo colectiva, *performática*, coherente, interdisciplinar y sólida. En la línea de los criterios estéticos debemos destacar el uso de códigos actuales visibilizados a través de redes sociales y plataformas de vídeo y, por lo tanto, adecuando sus contenidos a los marcos que estas ofrecen. Una visión a la que suman lo que el colectivo define como *pop industrial*, de forma claramente humorística. Un gran ejemplo de esta decisión es el vestuario que emplean en sus intervenciones públicas<sup>68</sup>, el cual mezcla la estética industrial de su ciudad natal y su labor como artistas conformando lo que ellas consideran como el uniforme de las *trabajadoras del arte*. No obstante, uno de los aspectos más destacables de los modos de hacer del colectivo es *la metodología de collage*, presente en toda forma de presentar su puesta en escena. Como explicaba el colectivo en una entrevista realizada por Iwama Kasumi, cada una lleva una porción de su información y su estética al grupo, lo conjugan y lo mezclan, de esa forma, en términos estéticos, se piensa el vestuario, lo que se proyecta y la forma en la que se sale a protestar, desde una unificación estética para alcanzar un lenguaje común (Iwama, 2021). Por lo tanto,

---

<sup>68</sup> El colectivo emplea overoles (monos de trabajo) intervenidos con pintura y dibujos.

visibilizan y encarnan el quehacer colectivo e interdisciplinar a través de la puesta en común de elementos como lo audiovisual, lo gráfico, lo *performático*, la música, lo escénico y la teoría. Esta unión de elementos no solo conforma la característica impronta del colectivo, también ayuda a que el espectador pueda vincularse a las obras desde varios intereses, abriendo las posibilidades a ser abordadas desde la cultura popular, lo visual, la música, los beats o cualquier elemento que pudiera cautivar al público y le sirviese para retener la información (Iwama, 2021). Esta serie de características metodológicas ayudan a vislumbrar la labor pedagógica que LASTESIS elaboran a través de sus acciones, una característica que se enfatiza por la capacidad de llevar la teoría (feminista) al gran público, realizando una traducción conceptual que se aleja de los discursos elitistas, donde todo vale, que aboga por la desjerarquización.

#### 2.3.2.3. Contexto español

- **Yolanda Herranz**

Yolanda Herranz es artista y docente en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Vigo. En 1980 finaliza sus estudios en la Escuela de Bellas Artes de Bilbao y en 1984 finaliza la Licenciatura de Grado en Bellas Artes en la Universidad de País Vasco. Beca de Investigación FPU, obtiene el Doctorado en Bellas Artes en 1990 por la Universidad de Salamanca y en 1991 la Cátedra de Didáctica de la Expresión Plástica por la Universidad de León. En 1991 comienza a ejercer como Profesora Titular de Escultura en la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra y en 1997 consigue la Cátedra de Escultura siendo al tercera Catedrática de Escultura de España.

Su vínculo con la docencia se ha desarrollado desde hace más de cuarenta años con dos oposiciones ganadas en el País Vasco como Profesora Agregada de Dibujo, docencia



**Imagen 17.** Fotografía de acción de Yolanda Herranz realizado por la autora a partir de la fotografía de Masdearte.

impartida desde el año 87 y una trayectoria investigadora reconocida con cinco Tramos de Investigación (Sexenios) concedidos por la CNEAI.

En paralelo desarrolla su obra artística, que se interrelaciona de forma indisoluble con la creación e investigación. Su trayectoria comienza en 1979, exponiendo desde entonces con regularidad una obra de marcado carácter conceptual. Ha desarrollado proyectos artísticos que se han expuesto en más de doscientas exposiciones realizadas en veinticuatro países europeos, noventa exposiciones en países de América, Rusia y Japón y dieciocho exposiciones individuales.

Centrada en la potencialidad poética del lenguaje, sus propuestas incluyen a la espectadora y aúnan referencias pictóricas, objetuales y escultóricas desde una obra volcada sobre la palabra. En una entrevista realizada a la artista en junio de 2022, aclaraba que su interés por la investigación del arte feminista se remontaba al quinto año en la Escuela de Bellas Artes de Bilbao, que la llevó a producir su primera obra con planteamiento claramente feminista en 1980. La obra titulada *Yo meo, tú meas, él mea*, un dibujo a tinta sobre papel *couché* de 40 x 50 cm, donde la autora aparece vestida de pie en un urinario de hombres. Desde entonces comenzó a desarrollar proyectos como *El cuerpo humano: Racismo/Mujer* (1988-1994), donde se estructuraba un plano de equivalencias entre las diferencias sociales (discriminación) por razón de raza o sexo, a través de felpudos como elementos abarrotados de significado o mensajes<sup>69</sup> sociales, críticos y reivindicativos propuestos desde lo personal, el juego y la ironía (Herranz, s. f.). Series como *Recipientes para los fluidos, secreciones y excrementos de mi cuerpo* (1994-2010), donde la autora indagaba sobre lo visceral, lo animal, lo sexual, lo intuitivo y lo emocional, definiendo el cuerpo como un territorio de batalla; *El cuerpo de la artista* (1993-2019), donde investiga sobre la cuestión de lo femenino presentado en clave de evocación poética a través de elementos como trenzas y zapatos; o *Manos de Mujer (con la A de adúltera)* (2003-2013), donde empleaba manos y nombres para hablar del cuerpo como eje

---

<sup>69</sup> Algunos de los mensajes que se podían leer en los felpudos eran “no me pises” o “Azar, amar, atar”.

de interés de muchas artistas. El cuerpo como modelo, relación, límite, acción, resistencia, pasión o proposición, para hablar de problemas de identidad y de género (Herranz, s. f.). A partir del año 2012, comenzaría a producir *performances*, destacando *SOMOS mujeres y ESTAMOS aquí* realizada en el marco de la exposición *NO, AÚN NO...* en el Museo de Arte Contemporáneo de Vigo en la que un grupo de diez mujeres recitaba dos series de 690 palabras que empezaban por A, en femenino y plural, por orden alfabético, recogidas en el diccionario de la RAE, referidas unas al ser y otras al estar de las mujeres (MARCO, s. f.).

Su sólida línea de producción entorno a las prácticas artísticas feministas, desarrollada a la par que su carrera docente le ha llevado a impartir docencia en el máster de Estudios en Género de la Universidad de Vigo (2008-2010) y el Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (Perspectivas Feministas y *Cuir/Queer*) MUECA de la Universidad Miguel Hernández (2017-2022). Además, ha colaborado en otras iniciativas como *ACVG, Arte Contra Violencia de Género* (202-2022) junto a Mau Monleón, *CREARI, Grupo de Investigación en Pedagogías Culturales* (2019-2021) dirigido por Ricard Huerta Ramón o las Jornadas sobre sensibilización en igualdad de género y diversidad sexual mediante intervenciones artísticas en contextos universitarios (2020-2021), entre otros. En relación a las metodologías implementadas en el aula donde su práctica artística feminista interseccionan con su faceta docente, en la entrevista anteriormente mencionada, la autora afirmaba introducir referentes diversos y cercanos, abogar por la creación de un espacio de intercambio y creación seguro en el aula, desarticular el discurso hegemónico a través de la ruptura de las polaridades, hacer claro énfasis en el trabajo desde las prácticas artísticas y llevar a cabo evaluaciones poco normativas o no académicas. Además, aclara una de las principales características de sus clases era la de dar a conocer el trabajo de artistas actuales, así como analizar y profundizar en las problemáticas, conceptos y medios de creación contemporáneas.

- **Marian Cao**

Marian López Fernández Cao es Catedrática de universidad con base en la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Bellas Artes, es directora del grupo de investigación *Aplicaciones del Arte en la inclusión social*. Entre las líneas de investigación<sup>70</sup> que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria, destacaremos las relacionadas con Educación Artística e inclusión social y Arte e igualdad. Ha sido directora del Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM (2007-2011) y presidenta de la Asociación Mujeres en las Artes Visuales (2012-2017). Su producción artística, empleando formatos como el libro de artista, ha tenido menos protagonismo en su trayectoria que su experiencia como docente e investigadora. En este contexto, algunos de los proyectos más destacados en los que ha participado Cao son *Museos en femenino*, desarrollado entre 2009 y 2016. Este proyecto, nacido desde un proyecto I+D+I donde se estudiaron los fondos de diferentes museos nacionales<sup>71</sup> desde la perspectiva de género, acabó formulando una herramienta didáctica en forma de página *web*<sup>72</sup> donde se reúnen diferentes itinerarios de varios museos que visibilizan la presencia de las mujeres en el arte a través de información sobre diferencias sociales, condicionantes culturales o usos y costumbres. Otro de los proyectos es *Sentirse en casa. ARIADNE: un proyecto para la inclusión de personas migrantes a través del arte* (2012), en el que a través de las bases de la mediación intercultural

---

<sup>70</sup> Además de las líneas investigadas en esta tesis, Marian Cao es una de las grandes referentes del arte como terapia, donde ha desarrollado un amplio trabajo desde instituciones como el Europea Consortium of Arts Therapues Education (ECARTE) o con la creación del primer programa Interuniversitario de Doctorado en “Aplicaciones del Arte para la integración social: arte, terapia y educación en la diversidad” junto a las profesoras Ana Mampaso Martínez de la UAM y Pilar Marco Tello de la UVA, que dio pie al primer Master Oficial Interuniversitario en Arteterapia y Educación Artística para la inclusión Social, entre otros. No obstante, por cuestiones temáticas en esta investigación nos centraremos en otras líneas de investigación desarrolladas por la autora.

<sup>71</sup> Lo museos estudiados fueron: Museo del Prado, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Museo Arqueológico Nacional y Museo del Traje

<sup>72</sup> <https://museosenfemenino.es/>



**Imagen 18.** Retrato de Marian Cao realizado por la autora a partir de la fotografía de Jesús de Miguel.

plantearon una serie de talleres con migrantes donde se abordaron objetivos relacionados con la incertidumbre y la ansiedad, la resiliencia, el estrés y la vulnerabilidad, la pérdida, la reconstrucción de redes de apoyo o el empoderamiento, entre otras.

Es interesante destacar su artículo publicado en 2014, en el que, a través de la Asociación Mujeres en las Artes Visuales, publicó un estudio titulado “MAV te observa, entraremos en acción: Las mujeres en el sistema del arte español. Sobre piedras y vientos de igualdad” (Cao, 2013) en el que se expuso toda una serie de acciones que ayudaron a estudiar y visibilizar el patriarcal sistema del arte español y las medidas tomadas por la asociación para revertir la situación. Una de estas medidas o acciones fue *Yo expongo en... el Reina* (2013), donde 740 mujeres expusieron a través de una proyección sus piezas sobre la fachada del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Otro de los proyectos en los que ha participado Cao es la creación de la aplicación *Madrid, ciudad de las mujeres*, realizado en el marco del proyecto europeo *DIVERCITY, Diving into Diversity in Museums and in the City*. Esta es la descripción que podemos encontrar en su página web:

...un proyecto colaborativo que aspira a mostrar la presencia, pasada y presente, desde distintos puntos de vista, de las mujeres en la ciudad de Madrid: su protagonismo histórico, social, económico y cultural, con el ánimo de mostrar también los deseos y expectativas de las mujeres que habitan hoy Madrid, haciendo hincapié en aquellos colectivos que no suelen tener voz: mujeres de todos los estratos sociales y culturales, autóctonas y migrantes, de distintas procedencias, con problemas de salud mental, sin hogar, que han ejercido la prostitución, mayores y jóvenes, estudiantes, trabajadoras, paradas,... la Ciudad de las Mujeres se abre, como un abanico, para mostrar la presencia de las mujeres como motor de expresión, creatividad y actividad de la ciudad. (Madrid Ciudad de las Mujeres, s. f.)

Finalmente destacar el proyecto *POWER: Exploring gender and power through/in art* (2021), realizado en la Facultad de Educación de la UCM, que aglutinó la creación de un libro de obras de arte y preguntas que desencadenaban el debate y la identificación de los principales problemas de género y poder, un conjunto de veinticinco fichas pedagógicas con definiciones de conceptos relacionados con el género e ilustraciones a través de historias personales, tres sesiones de co-construcción con jóvenes y un evento multiplicador con setenta y cinco jóvenes trabajadores.

En cuanto a las metodologías empleadas por Marian Cao en el contexto de la enseñanza universitaria, relacionadas con las prácticas artísticas feministas, en una entrevista realizada para esta investigación en 2021, hablaba de las siguientes características: establecer una relación de corresponsabilidad en el grupo, es decir, la relación es horizontal en tanto que cada componente del aula se compromete con los acuerdos. Estos acuerdos se realizan el primer día de clase de manera colectiva y se tratan diferentes aspectos que abarcan desde los contenidos de la asignatura hasta las expectativas que tienen tanto las estudiantes como la docente, además, deja una semana de reflexión para poder modificar y asimilar los parámetros elegidos. Otra de las características mencionadas durante la entrevista estaba relacionada con lo que calificaba como “conseguir hacer grupo”, cuya primera aproximación eran los acuerdos y que daba paso a acciones como realizar una entrevista de 30 minutos a cada una de sus estudiantes al comienzo y al final del curso. De esta forma, la relación docente-estudiante parte de un conocimiento que permite a ambos agentes establecer una relación más cercana, al poder saber las circunstancias específicas de cada persona, a la par que profesional/académica. Estas acciones son complementadas por la realización de un diario por parte de la docente de cada una de las alumnas que le permite seguir de cerca la evolución de cada estudiante. Por otro lado, en cuanto a los referentes empleados durante las sesiones, Cao solo enseña obras realizadas por mujeres, no solo por la gran cantidad de referentes masculinos que se ofrecen en el resto de asignaturas, sino también por partir de un conocimiento situado, “lo comparto porque es lo que investigo” (M. Cao, Comunicación

personal, 1 de abril de 2021). Finalmente, destacar el carácter teórico-práctico de sus sesiones, dando protagonismo a los procesos creativos propios de las prácticas artísticas en relación a materiales y tiempos empleados en las propuestas.

- **O.R.G.I.A**

O.R.G.I.A (2001) es un colectivo artístico compuesto por Beatriz Higón, Carmen Muriana y Tatiana Sentamans, que plantea sus investigaciones e intervenciones artísticas desde un posicionamiento feminista y *queer/cuir*<sup>73</sup> en torno al sexo, la sexualidad y el género. A lo largo de la trayectoria del colectivo podemos encontrar diferentes formalizaciones como vídeo-acciones, libros objeto, fotografía, talleres y publicaciones. Las primeras piezas del colectivo, realizadas en 2003, están relacionadas con el *cyberfeminismo*, el discurso *cyber-pornográfico* y el *posporno*, con piezas como *Spot*, *Strip-tease*, *Horror Vacui* y *o.r.g.i.a de dedos*. Entre los años 2004 y 2005 realizan varias piezas, por un lado la vídeo-acción *J.Oda a Man Ray*, que como describían las artistas en su libreto original era una visión ácida de cómo en la historia del arte el cuerpo de la mujer ha sido instrumentalizado por los artistas que aparecen en los libros, especialmente los vanguardistas, y contra su particular e interesada visión de las teorías psicoanalíticas (O.R.G.I.A, s. f.) y *O.R.G.I.A – O.R.G.I.A [Objetos Reversibles de Género Indefinido y Anómalo / Ontología de Representaciones Gastadas e Indumentaria Arbitraria]*, un diario de investigación en forma de libro de artista que recoge el proceso de creación del colectivo durante ese año en relación al travestismo como herramienta política.

---

<sup>73</sup> Las autoras suelen emplear el término tanto en su forma original *queer*, como su españolización *cuir*.



**Imagen 19.** Retrato del colectivo O.R.G.I.A realizado por la autora a partir de la fotografía de Nacho Sarraís.

En esta línea desarrollarían la *Serie verde* donde emplearon el *Drag*<sup>74</sup> para interpretar la masculinidad promocionada durante el tardofranquismo desde el humor y la *performance*. Enmarcada en esta serie produjeron varias fotografías donde se apropiaban de los modelos de masculinidad de los sesenta y setenta a partir de documentos gráficos y sonoros de la época. Además, impartieron el *Taller de Reyes. Bastos, Copas, Oros, Espadas y Dildos. Los reyes de la Baraja Española*, un taller de *Drag-King* impartido en la sala Matilde Salvador de la Universidad de Valencia, del que hablaremos más adelante, al que le acompañó *P.N.B (Producto Nacional Bruto)*, una pieza de vídeo-creación/documental que invita a revisar la herramienta con la que se erigieron la práctica totalidad de los estereotipos y modelos de conducta masculinos durante la dictadura franquista (O.R.G.I.A, s. f.).

En el año 2009 llevarían a cabo el proyecto *Follarse la Ciudad*, una serie que empleando el imaginario de la *giganta-monstrua*, iconografía *pulp*<sup>75</sup> y cambios de escala, trataba de permutar o resignificar los valores simbólicos arquitectónicos (fállicos) y cuestionar la mercantilización turística de las ciudades. Tratando la ciudad como un parque de juegos sexual, la protagonista de los dibujos expone dicotomías como público-privado, activo-pasivo o masculino-femenino.

En el año 2013 llevan a cabo el proyecto *Flori.cultura subversiva*, que enmarca diferentes *conferencias performativas* e instalaciones sonoras donde, partiendo de la iconografía floral, se establecen lazos conceptuales y formales entre lo genital y lo cultural, en base a la morfología de las flores, órganos reproductivos por excelencia del mundo vegetal, objeto de metáforas sobre la genitalidad humana, la belleza, la delicadeza, la pureza, la virginidad o la feminidad estricta y normativa (O.R.G.I.A, s. f.). En el año 2017 presentan la

---

<sup>74</sup> En general el término drag define a aquellas personas que se caracterizan, transforman y actúan a la usanza de un personaje con rasgos exagerados con la intención de subvertir y desmovilizar la identidad y los roles de género. Existen dos vertientes principales, las drag queens y los drag kings, siendo las primeras aquellas que exageran los comportamientos y maneras de vestir "hegemónicamente femeninos" y los segundos aquellos que lo hacen con los comportamientos y vestimentas "hegemónicamente masculinos".

<sup>75</sup> Pulp es un término que hace referencia a un formato de encuadernación en rústica, barato (hecho de pulpa de papel) y de consumo popular, de revistas especializadas en narraciones e historietas de diferentes géneros de la literatura de ficción (Blender, 2015)

*performance 40 años SON. Somos calle/somos lucha, somos historia, somos nosotras*, una acción de 30 minutos de duración donde de manera colectiva y a través del uso del espacio, el lenguaje, el tiempo, el sonido, los silencios, etc., las autoras constituyen un memorial a sus 40 años de historia (1977-2017).

Finalmente destacaremos el proyecto *Museo Natural de Historia* que abarca piezas realizadas entre los años 2010-2018, donde el colectivo realiza una reflexión crítica en torno a la *verdad* objetiva a través del museo como dispositivo. Piezas como *Egyptian Fist: revisión del loto abierto* (2014), *Horus y Apep [cinturón funerario para petite mort]* (2014), *Guiar y Castigar [cayado y flagelo]* (2010-2018) o *Walk Like An Egyptian* (2017-2018) forman parte de un proyecto que aúna fotografía, escultura, dibujo e intervenciones visibilizando el punto de vista patriarcal, etnocéntrico y *heterocentrado* de la Historia del Arte y cuestionando los referentes culturales que condicionan la actual construcción identitaria.

La relación que ha tenido el colectivo con la educación artística superior ha tenido dos vertientes que conforman un solo cuerpo. En primer lugar, las tres componentes son docentes universitarias en el Grado de Bellas Artes. En este marco, las tres artistas y docentes a título individual, remarcaron las siguientes metodologías empleadas en el aula: el uso de referentes diversos como herramienta transversal y transdisciplinar, diferenciando entre referentes artísticos y visuales, independientemente de la disciplina que se imparta en las asignaturas. Además, incluyen referentes cercanos como compañeras recién egresadas o artistas cercanos a su generación, empleando estos para interpelar de manera directa a las estudiantes que comienzan a realizar proyectos personales. Otra de las características está relacionada con la creación de conocimiento compartido, donde cada estudiante es incentivada a compartir y participar de la conceptualización y construcción de los proyectos de las compañeras generando debates colectivos. Apuntan la dificultad de generar espacios totalmente horizontales dentro de la universidad debido a cuestiones formales como el sistema de calificación y otro tipo de

cuestiones como el cambio generacional, no obstante, sí abogan por conformar espacios seguros a través del planteamiento subjetivo, atravesado y encarnado de la práctica artística que ayuda, junto a los referentes, a crear sinergias entre las componentes del grupo. Esto es, incluyen la práctica artística y la realización de proyectos relacionados con la producción continuamente en sus clases, donde combinan la teoría y la práctica.

En segundo lugar, y en paralelo a su carrera, han sido invitadas en numerosas ocasiones como artistas e investigadoras a realizar talleres en el marco de titulaciones oficiales, entre las que se pueden destacar el taller sobre prácticas *performativas drag* realizado en 2013 en el Programa Universitario de Estudios de Género o el seminario de Posgrado *Cultura Visual y Género. Los dilemas de ser vistas*, realizado en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo de la Universidad Autónoma de México. Además de otras colaboraciones con la Universidad de Castilla la Mancha o la Universidad Politécnica de Valencia, O.R.G.I.A. también ha realizado talleres fuera del marco académico universitario, donde ha traducido su práctica artística al ámbito pedagógico. Es en este contexto donde el colectivo ha desarrollado sus propias metodologías que, según la entrevista realizada al colectivo en 2021, surgían de la experimentación que realizaban como artistas, la cual, tras ser perfilada y más elaborada, trasladan a talleres de formato participativo, generando espacios de transmisión de propuestas, donde cada componente lo pasa por su cuerpo según sus referentes e imaginario y desde lo lúdico (O.R.G.I.A, comunicación personal, 21 de junio de 2021). Un gran ejemplo de implementación de estos modos de hacer es el anteriormente mencionado *Taller de Reyes. Bastos, Copas, Oros, Espadas y Dildos. Los reyes de la Baraja Española*, donde según el colectivo introdujeron el *Drag* como una metodología y no como una experiencia edonista. El taller, a nivel procedimental, se componía de una primera fase de transformación física (vestuario, maquillaje y peluquería), seguidos de ejercicios *performativos* (actitudinales) como la ocupación del espacio, taller de piropos, baile y cortejo. A nivel formal, el colectivo dividía el espacio en cuatro escenografías (el salón burgués para los oros, el bar para las copas, la oficina para

las espadas y el taller mecánico para los bastos), que terminaban de conformar con vestuario y atrezzo propio de la época tardo-franquista (O.R.G.I.A, s. f.).

- **Mau Monleón y Colectivoarteyactivismofem**

Mau Monleón Pradas (1965) es artista visual, docente y comisaria feminista española.

Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), es Doctora en Bellas Artes y miembro del Laboratorio de Creaciones Intermedia LCI de la UPV, donde ejerce como profesora titular.

Desde una perspectiva interdisciplinar, el discurso de género ha atravesado toda su obra, y en especial la violencia de género estructural ejercida hacia las mujeres, abordándolo desde la perspectiva de la migración, la división sexual en el trabajo y en la educación (Monleón Pradas, s. f.).

Trabajando en la gran mayoría de las ocasiones desde la práctica artística a través de vídeo, fotografía, texto, arte público y *artivismo*, ha realizado diferentes estancias en el extranjero, recibido premios y becas, y dirigido proyectos de investigación sobre arte y feminismo financiados por el Ministerio de Cultura. Es directora y fundadora de la Plataforma Arte Contra Violencia de Género, miembro de la Asociación Nacional de Artistas Mujeres en las Artes Visuales desde 2009, y ha colaborado en la coordinación de iniciativas como el Congreso Internacional *Mujer, Arte y Tecnología en la Nueva Esfera Pública* (2010), el Simposio Internacional *Prácticas Artísticas en Contextos Urbanos* (2013) o las Jornadas y Simposios de *Arte y Activismo contra la Violencia de Género*, en colaboración con el Área de Actividades Culturales de la UPV y del Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación, entre otros. Autora de diversas publicaciones relacionadas con arte y género, destacan *Hacia una visibilización de la crisis de los cuidados. Arte social frente a nueva esclavitud poscolonial* en *Miradas poscoloniales. Latinoamérica. Arte y Políticas de Identidad* (2010), *Fighting Gender Violence In The Public Sphere* en *Critical Cartography of Art and Visuality in the Global Age* (2014) o *Disculpen las molestias, el machismo mata* (2015), entre otras.

Ha desarrollado su práctica artística desde 1988 hasta la actualidad, donde destacan proyectos o participaciones como *Genealogías feministas en el arte español 1960-2010*, Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (2012), *CORAJE Y DESOBEDIENCIA*, III Festival Miradas de Mujeres, Madrid, España (2014) o *Mujeres artistas, tecnólogas. Arte digital y nuevos medios*, Sala Josep Renau, UPV (2018). Algunos de sus proyectos donde podemos comprobar el perfil plural y feminista de Monleón son *Ideas del bienestar* (1997), donde durante una estancia en Copenhague, la autora decidió hablar de la sociedad del bienestar enviando cartas a todas sus vecinas, pidiéndoles su colaboración en el proyecto a través de una breve reflexión acerca del tema. De esa forma, obtuvo los textos que aparecían en el vídeo de la exposición, componiendo la parte sonora de la instalación (Monleón, s. f.); *Mapas de Las Mujeres que Cuidan* (2010), una herramienta de lucha para todas y todos las que están preocupadas en el cuidado y el bienestar propio y ajeno, un proyecto centrado en el caso del servicio doméstico y en sus condiciones laborales. De esta forma se presentaba una instalación audiovisual que recogía los vídeos *Empleadas del cariño e interna o externa* (Mapas de las mujeres que cuidan, 2010), piezas que denunciaban, bajo la forma de un locutorio, la explotación y discriminación que sufren las mujeres migrantes en España, centrándose en el sector del servicio doméstico, incluyendo el cuidado de niños y ancianos, y siendo uno de los trabajos más invisibles (intermedia0, 2008). A la exposición se sumó la campaña de sensibilización iniciada en 2007 canalizada a través del blog [www.mujeresquecuidan.blogspot.com](http://www.mujeresquecuidan.blogspot.com).

Otra de las piezas de la autora es *#EqualWorkEqualRights* (2018), donde abordaba la división sexual del trabajo y la educación a través de un proyecto participativo que denunciaba, desde la perspectiva de género, las desigualdades actuales. A través de una serie de fotografías inspiradas/homenajeando la enmienda sufragista *Equal Rights*



**Imagen 20.** Retrato de Mau Monleón realizado por la autora a partir de la fotografía de Femimagazine.

*Amendment* y bajo la apariencia Currículum Vitae y Campaña Social, retrató a dieciocho estudiantes del Colegio Major Rector Peset mostrando diferentes capas de contenido crítico. Cuestiones como los movimientos migratorios por estudios, las discriminaciones de género en el trabajo o la violencia de género estructural quedaban reflejadas en *posters* presididos por las caras de las estudiantes, instalados en espacios de tránsito (Monleón Pradas, s. f.). En esta línea, destacamos la iniciativa *#Portaldeigualdad* y *#Patiosporlaigualdad* (2020-2021), proyectos de arte participativo, donde bajo el planteamiento teórico-práctico de ejecutar una campaña por la igualdad en el Museo y en la Educación, se ha trabajado para conseguir portales de igualdad en diferentes instituciones nacionales en el primer caso, y patios inclusivos desde una perspectiva feminista en el segundo. En el caso de *#Portaldeigualdad*, a través de vídeos, carteles, formularios y foros puestos a disposición de todas aquellas interesadas y, en el caso de *#Patiosporlaigualdad*, a través de una campaña iniciada mediante dos intervenciones artísticas efímeras ejecutadas en el IVAM – Pati obert y en el Patio del Institut Educació Secundària Barri del Carme, para dar paso a un trabajo colaborativo con el estudiantado del instituto que se plasma posteriormente en una tercera intervención participativa que abarca la problemática anteriormente descrita (Monleón Pradas, s. f.).

Además de los proyectos descritos, Monleón es fundadora del Colectivoarteyactivismofem (2018), un colectivo al que cada año se suman diferentes artistas internacionales<sup>76</sup> con la voluntad de reivindicar la igualdad real entre mujeres y hombres, centrándose especialmente en visibilizar y combatir la violencia de género estructural y en superar todas las formas de violencia de género a través de la práctica artística, estableciendo su espacio de trabajo en el ámbito universitario, reflexionando sobre este espacio como centro neurálgico de inflexión y como herramienta motriz de cambio social (Colectivo ArteyActivismoFem, s. f.).

---

<sup>76</sup> En el año 2021 participan: Daša Geiger, Milaniza Montalvo García, Gabriela Rivera Lucero, Esti Taboada, Lucía Ginés, Naiara F. Cantero y Javier Stoica.

Algunas de las intervenciones desarrolladas por el colectivo han sido *#Visibilizando desigualdades. Segregación de columnas por sexo* (2018), donde intervinieron dieciséis columnas de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural para generar una segregación visual a partir de los porcentajes del techo de cristal, indicando el número de catedráticos frente al número de catedráticas de la Universidad Politécnica de Valencia en el año 2017. De esta forma, las columnas fueron pintadas en azul y rojo, representando el rojo el porcentaje de las mujeres catedráticas (16.16%) frente al número de catedráticos (83.84%) en color azul (Arte contra violencia de género, s. f.); En el marco del festival *Polinizados* (Valencia), realizaron otra intervención relacionada con los cuidados (2019), donde entrevistaron a diversas personas del Campus de la UPV utilizando como pregunta detonante “¿qué sucedería si la persona dedicada al cuidado en tu hogar no estuviera?” Culminando la intervención con la instalación de telas de diversos patrones en algunas columnas del campus.

En el año 2021 lanzaron la campaña *#acosotambienes*. Una acción que consistía en una intervención del espacio público del campus universitario mediante carteles y otros objetos (que podían/debían ser intervenidos por las habitantes del campus). Una campaña cuyo objetivo era dar visibilidad al problema que supone el acoso y especialmente en el ámbito universitario, denunciando el acoso normalizado (Colectivo ArtyActivismoFem, s. f.).

También en el año 2021 el colectivo realizaría la *performance #nimusasnisumisas* en el Centre del Carme, donde las artistas aparecían dispuestas encima de diferentes pedestales ataviadas con túnicas clásicas para más tarde bajar a la tierra mientras rasgaban su vestuario al grito de “ni musas, ni sumisas”, para terminar nombrándose por su nombre y autocalificándose como artistas.

- **ColektivoF**

ColektivoF es un colectivo artístico nacido en 2007 compuesto por Yera Moreno y Eva Garrido. Empleando diferentes formatos como instalaciones, *performances*, vídeos, archivos fotográficos, *workshops*, exposiciones y proyectos de investigación buscan generar procesos y espacios donde los lenguajes artísticos se desdibujen y desestabilicen. Sus trabajos abordan desde una perspectiva feminista, la relación que establecen los cuerpos con el tiempo y los espacios, planteando nuevas formas de experimentar lo cotidiano y subvirtiendo la realidad normativa (ColektivoF, s. f.).

Eva Garrido es licenciada en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia y Máster en Feminismo y Género por la Universidad Complutense de Madrid, y Yera Moreno es licenciada en Filosofía y doctora por la Universidad Complutense de Madrid, con una tesis realizada en 2016 titulada *Reformulando la noción de sujeto desde el feminismo: de las propuestas teóricas a las prácticas artísticas*.

Comenzaron su trayectoria como colectivo en conferencias y seminarios como los Cursos de verano del Escorial (2006), coordinando talleres de sensibilización de género en el Instituto de la Mujer de Madrid, en áreas de igualdad de diversos ayuntamientos y en universidades como la UPV y la Universidad de Valladolid, donde además diseñaron e impartieron contenidos en el Título Extensivo Universitario en Intervención social con perspectiva de género (Albero Verdú, 2017).

Desde sus inicios establecen una práctica que hibrida producción artística, educación e investigación, dando como resultado proyectos como *Ex – presamos? Itinerarios posibles para contarnos*, desarrollado entre 2007 y 2011 en el marco del proyecto que el Departamento de Educación del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) llevó a cabo con mujeres presas de Mansilla de las Mulas, donde resignificaron y repensaron los espacios cotidianos de las presas a través de relatos individuales y colectivos, exponiendo los resultados en el *Proyecto Vitrinas* del MUSAC bajo el nombre de *Proyecto Hipatia: Pedagogías de género en espacios de reclusión*.



**Imagen 21.** Retrato de ColectivoF realizado por la autora a partir de un frame de una obra videográfica del colectivo.

Durante estos años seguirían desarrollando proyectos desde una revisión crítica de diferentes temáticas como el deporte en el proyecto *TranSport*<sup>77</sup> (2012), centrado en la representación de los cuerpos de las mujeres practicantes de disciplinas asociadas a la masculinidad, la precariedad laboral en el contexto artístico con proyectos como *Descifrando cifras* (2010) y *Pictures of Spain* (2012), donde revisaban su vulnerabilidad social y bancaria, o proyectos que trataban la propia idiosincrasia del mundo del arte como *Placement 2/b/artist* (2012-2014) o *Videotutorial feminista* (2014), en los que investigan sobre la creación de lugares para poder ser artistas o la construcción y representación desde la caricatura de la figura del genio artista, respectivamente.

En cuanto a su vinculación con la educación y la investigación, además de su vínculo con la universidad como docentes<sup>78</sup>, destacan como pioneras en el desarrollo de pedagogías *queer* en museos y centros de arte. Realizando gran parte de su labor artístico-educativa en el Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M), también han desarrollado proyectos educativos en otras instituciones como MNCARS, MUSAC, Museo del Prado o Centro Cultural Montehermoso (Albero Verdú Tesis, 2017). Un gran exponente de la introducción de pedagogías críticas desde una perspectiva feminista y *queer* es el proyecto *Espacio acción*, llevado a cabo en el Centro Comarcal de Humanidades Sierra Norte (Madrid), en 2014. Como describen las autoras a través de su página *web*:

...es un proceso de investigación en torno a las relaciones entre cuerpo-escuela y las distintas normativas que articulan esta relación. Para ello se propone un trabajo de acción/construcción/ocupación en la sala de exposiciones del Centro Comarcal de Humanidades Sierra Norte (La Cabrera,

---

<sup>77</sup> Con el objetivo de desplazar el proyecto *TranSport* a otros contextos socio-culturales y explorar los imaginarios del deporte en otros territorios geopolíticos, el colectivo invitó a colaborar al proyecto a artistas pertenecientes al colectivo *Rainbowartsproject* (Malvina Tan, Kelvin Atmadibrata, Marla Bendini y Lee Gwo Yinn), ubicado en Singapur (*ColektivoF*, s. f.)

<sup>78</sup> En el caso de Yera Moreno desde el Departamento de Historia del Arte de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, donde ha desarrollado proyectos como “La Distancia que nos separa” (2019) dando continuidad a la línea de arte, educación e investigación iniciada en el colectivo *Las Lindes* en el caso de Eva Garrido a través de su participación en iniciativas como el programa formativo “Pedagogías feministas y *queer*” de la Facultad de Educación de la UCM.

Madrid), desde y con los cuerpos, jugando con el desplazamiento de un aula y su transformación mediante diferentes activaciones en colaboración con diversos colectivos y personas de la Sierra Norte. (ColectivoF, s. f.)

En esta línea, desarrollarían en 2016 el proyecto *Venus. Remakes Feministas*, llevado a cabo en el marco de la *Bienal Miradas de mujeres 2016*, convocado por Mujeres en las Artes Visuales (MAV), dirigido a artistas, *performers*, educadoras, gestoras y estudiantes de Bellas Artes, donde se reapropian de narrativas relativas a la historia del arte hegemónica desde una perspectiva feminista generando nuevas narrativas visuales. Tal y como describe la página de la bienal el proyecto proponía:

...el trabajo con la *performance*, la acción y el *remake* como estrategias de intervención para desactivar y producir unas nuevas narrativas visuales feministas a partir de obras de arte, tanto clásicas como contemporáneas, de diferentes artistas considerados genios y cuyas figuras han sido mitificadas por la narrativa hegemónica de la Historia del Arte.

Atendiendo a una genealogía feminista, tanto artística como teórica, y a las posibilidades que estrategias y formatos como el *remake*, la reapropiación, el uso de la ironía y la *performance* nos ofrecen para la deconstrucción de la narrativa hegemónica de la Historia del Arte y la (re)elaboración de otras historias del arte, proponemos un taller de *Remakes Feministas*. El *remake* funciona así como una estrategia política de subversión a la vez que como una posibilidad de reescritura de una historia patriarcal que nos ha excluido y objetualizado en tanto que mujeres y artistas. (Bienal Miradas de Mujeres, 2016)

En paralelo a las iniciativas educativas podemos encontrar una clara intersección con sus inquietudes en el ámbito de la investigación gracias a iniciativas como *El diálogo intercultural*

a través del arte (2009), una guía didáctica publicada junto a Silvia Monteros Obelar y Silvia García Segovia, *Deconstruyendo espacios. Feminismo, arte y urbanismo en el Estado español* (2008) en Montehermoso o el análisis con perspectiva de género de los fondos del Museo del Prado en 2011. Especial mención merece su participación en el colectivo *Las Lindes*, autodefinido como grupo de investigación y acción sobre educación, arte y prácticas culturales, donde entre los años 2009 y 2017 desarrollaron proyectos como *Pintarse las uñas, andar con tacones, dejarse bigote*.

En cuanto a las metodologías artístico-educativas que emplea ColektivoF, en una entrevista realizada en 2020, afirmaban partir de una aproximación que se caracterizaba por el protagonismo de las *microprácticas* y el trabajo desde lo cotidiano para trasladarlo a espacios/*performances* desde su experiencia diaria como mujeres feministas. Para ello prestan especial atención a la idea de feminismo como acción, esto es, además de tratar temas vinculados temáticamente con el feminismo, su práctica intersecciona con la pedagogía radical<sup>79</sup>, dando lugar no solo a abordar el feminismo como contenido, sino también como herramienta que conforma las propias metodologías. Dentro de estas destacan el uso de referentes feministas, el hacer colectivo y participativo, trabajar desde lo micro y lo poético (no haciendo explícito el contenido) y el uso de herramientas *Do It Yourself (low cost)*. Estas características están atravesadas con la pedagogía *queer*, a la que llegan desde una perspectiva feminista y *bollera*, y que se caracteriza por trabajar desde la identidad, repensar la autoridad en los procesos de aprendizaje, desmovilizar los privilegios, romper con el marco productivo defendiendo la inutilidad y la búsqueda de otros modelos de evaluación (Y. Moreno, comunicación personal, 12 de mayo de 2020).

---

<sup>79</sup> La pedagogía radical surge a modo de contrapunto crítico al modelo establecido por la educación moderna. Concibe la educación como una instancia posible de liberación personal o de transformación social en beneficio de la colectividad. De este modo, la relación entre lo político y lo educativo se manifiesta mediante el desarrollo de una acción tendente hacia el bien común, basada en criterios de justicia y equidad (*Pedagogía Radical*, s. f.)

- **María Gimeno**

María Gimeno (1970) es una artista multidisciplinar española que desarrolla su producción entre Madrid y Londres. Comienza su formación en el Instituto Lorenzo de Medici de Florencia y tras pasar por T.A.I. (Escuela Universitaria de Artes) y C.E.V (Escuela Superior de Formación Audiovisual, Animación 3D y Nuevas Tecnologías) en Madrid se licencia en Bellas Artes con la especialidad de pintura en la Universidad Complutense de Madrid.

Desde 1998 ha expuesto de manera continuada producciones que emplean dibujo, fotografía, vídeos, cerámica, acciones, bordados, libros y otras herramientas (Ortiz, s. f.) con un claro contenido autorreferencial y feminista. Coincidiendo con su auto identificación como feminista, produce las piezas bordadas pertenecientes al proyecto *Queridas Viejas. Habitando Ausencias* (2019) (La aventura del saber, 2021), fundamentadas en obras anteriores en las que había empleado materiales históricamente femeninos como el hilo o la vajilla. Algunos ejemplos de esta línea de producción han sido *Tejido de Fragilidades* (2008), un proyecto relacional donde preguntó a doscientas personas a través de correo postal qué les hacía sentirse frágiles. Con las fragilidades recibidas formó un tejido en papel que tomaría forma de chaqueta gracias a la ayuda de una modista empleando como modelo una camisa de la madre de la artista (María Gimeno, s. f.); *Poligamia* (2012), donde con hilos de color representaba diversas banderas de lugares donde se practica la poligamia y las mujeres no son iguales al hombre uniendo las letras poligamia. A través de la acción *Cortar lastres* la autora, en presencia del público, cortaba todos los hilos como símbolo del deseo de cortar el lastre de las tradiciones discriminatorias (María Gimeno, s. f.); en *Sakineh* (2009), la autora reproducía el retrato en formato fotografía de pasaporte bordado a tamaño 6,5 x 5 cm el rostro de Sakineh Mohammadi Ashtiani, una mujer iraní que fue condenada a morir lapidada por cometer adulterio póstumo. La pieza era presentada sobre una mesa negra y bajo una piedra, de tal forma que era necesario levantar la piedra para poder observar el retrato y después depositarla en el mismo lugar. Esta pieza tuvo otras dos versiones realizadas en 2010 y 2012; en el año 2019 realiza el proyecto *Las hilanderas retamos a los dioses*, junto a un grupo de internas del centro penitenciario Madrid 1, Alcalá Meco. Esta era la

primera vez que realizaba un taller artístico como artista-docente. Fue realizado en el marco del Bicentenario del Museo Nacional del Prado con ayuda, entre otros, del Área de Educación del museo, el grupo tejió un tapiz colectivo durante ocho meses que tuvo como colofón final una última sesión de costura frente al cuadro de *Las hilanderas* de Velázquez en el Museo Nacional del Prado (Ortiz, s. f.).

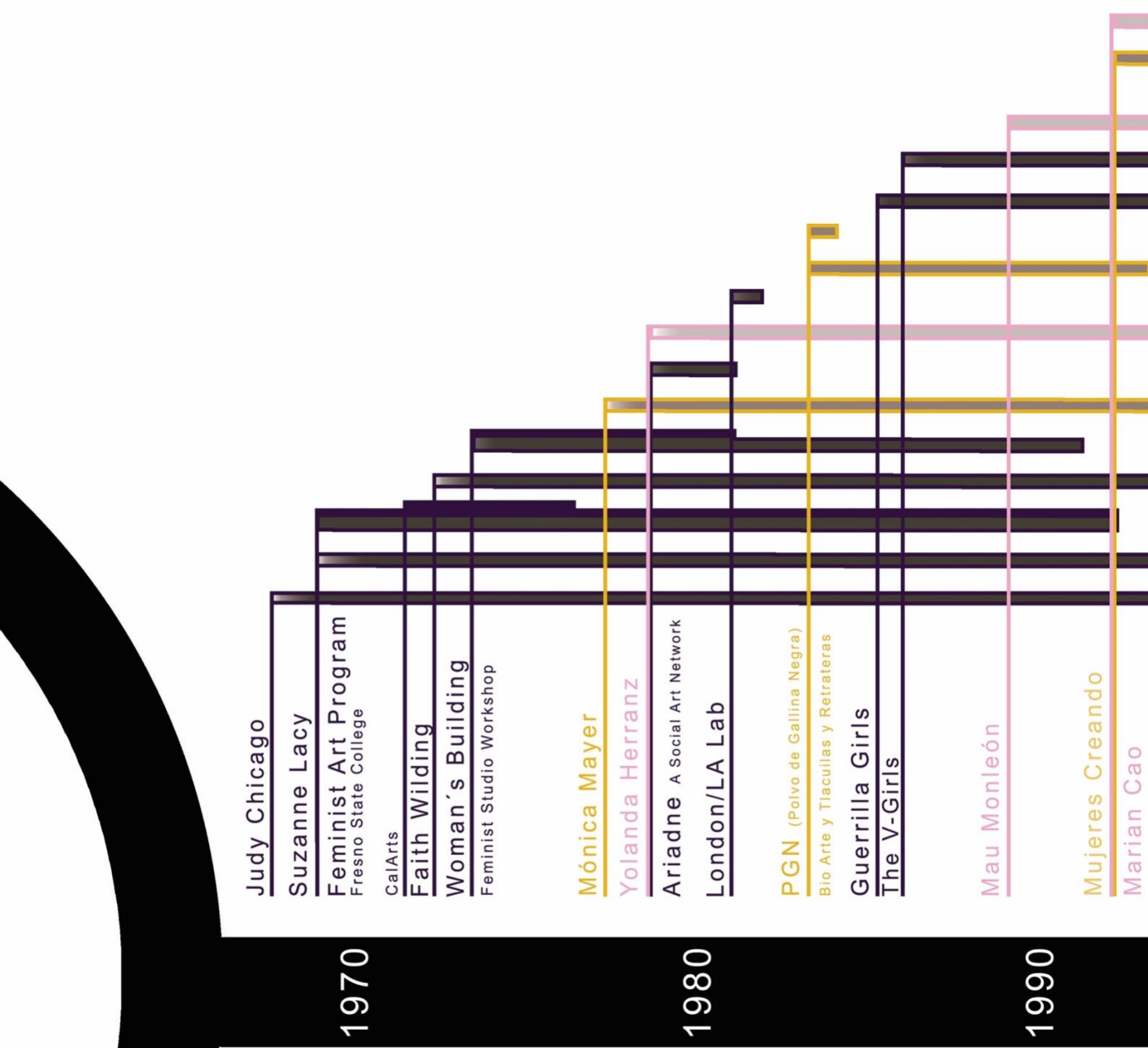
No obstante, el proyecto que aúna de manera más clara la dimensión pedagógica del arte y el posicionamiento feminista dentro de la trayectoria de Gimeno es *Queridas viejas* (2014-actualidad), donde apoyada en textos de Linda Nochlin, Griselda Pollock y Rozsika Parker, Christine Battersby, Judith Butler, Patricia Mayayo, Estrella de Diego, Mariam Fernández Cao, Frances Borzello, Silvia Federicci (Maria Gimeno, s. f.), realiza una revisión crítica del discurso hegemónico de la historia del arte, introduciendo a todas aquellas artistas no mencionadas en los principales manuales de arte. El proyecto adopta diversas formas: *Queridas viejas. Performance*, una conferencia *performativa* donde la autora introduce con cuchillo en directo diferentes páginas dedicadas a autoras de la historia del arte en el libro *La historia del arte* de E.H. Gombrich, en escrupuloso orden cronológico; *Queridas viejas. Libros* (2018), una edición limitada de siete ejemplares y tres Pruebas de Artista donde la autora combina en un mismo volumen su relato y el de Gombrich, realizando una versión del manual sin censura de género; *Queridas Viejas. Platos* (2018), una serie de platos de cerámica con dibujos hechos a partir de los autorretratos de las mujeres artistas excluidas de la historia del arte, elaborados con la ayuda de la ceramista Marta Lorca; además la autora ha creado varios dispositivos de visualización de su proyecto, destacando *Bingo* (2019), en el que hace un repaso por la historia del arte revisada, empleando cartones de bingo donde sustituye los números por artistas y *Timeline* (2019 y 2020), un eje cronológico donde presenta en una misma cronología artistas mujeres y hombres presenta en una misma cronología artistas mujeres y hombres.



**Imagen 22.** Retrato de María Gimeno realizado por la autora a partir de la fotografía de Pedro Martínez de Albornoz.

Como podemos observar, tras la revisión de la trayectoria de Gimeno, no ha tenido una estrecha relación con la educación en ninguno de sus niveles como docente, no obstante, sus piezas, sobre todo el proyecto *Queridas Viejas* ha sido exhibido en numerosos contextos académicos y culturales la Facultad de Bellas Artes y la Facultad de Educación de la UCM, el Museo Nacional del Prado, en el CCCB de Barcelona, Casa Junco de Palencia, la RESAD o el Off de La Latina, sobre todo en formato *performativo*, donde además de utilizar estrategias propias del arte-educación, no deja de ser una conferencia que pretende enseñar contenidos inexistentes en el currículo académico a través de la práctica artística y su compromiso socio-educativo como feminista.

Imagen 23. Eje cronológico de colectivos y artistas estudiadas separadas por contextos.



1970

1980

1990

María Gimeno

subRosa

O.R.G.I.A

Mujeres Públicas

ColektivoF

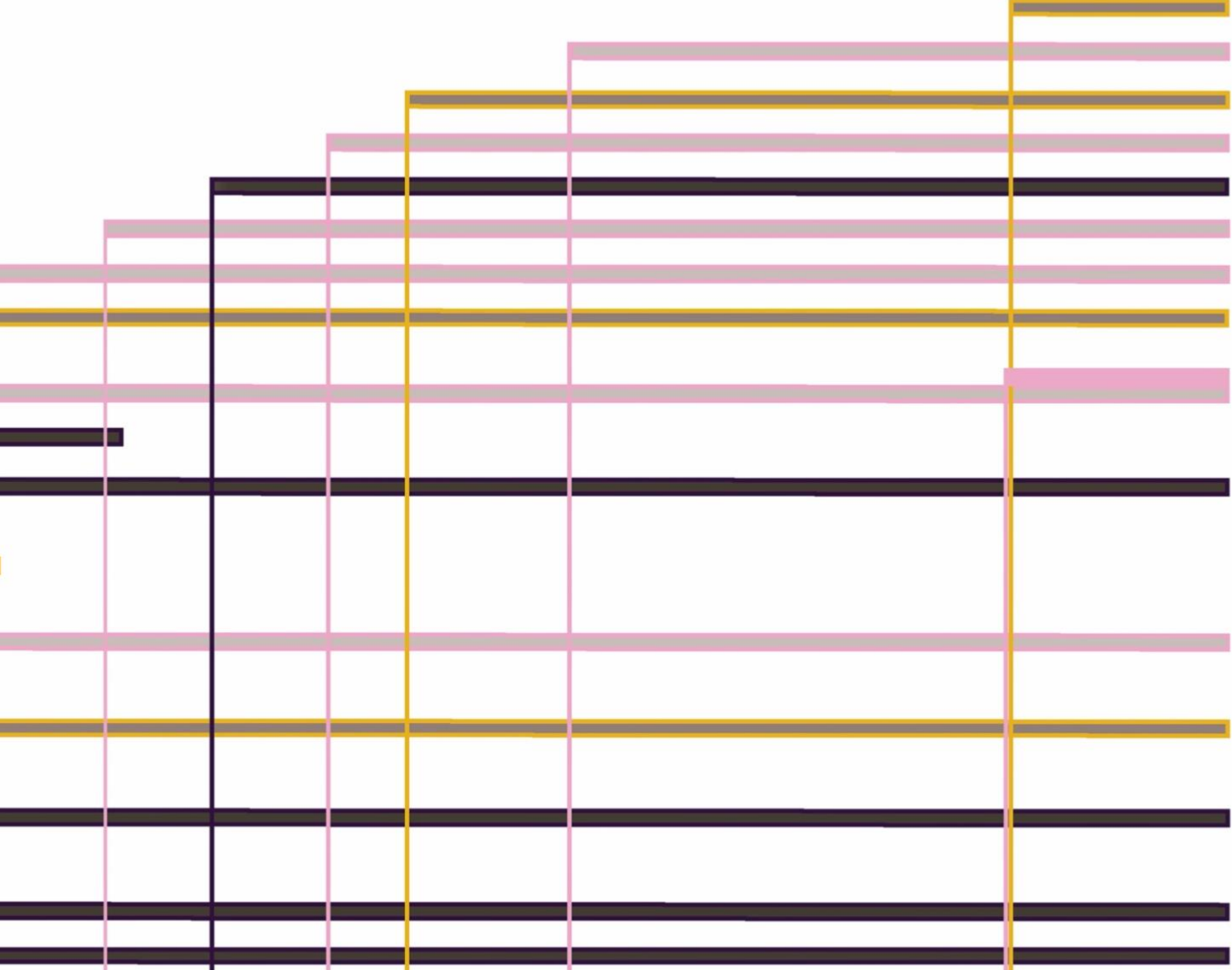
Colectivo Arte y Activismo Fem

LASTESIS

2000

2010

2020



#### 2.3.2.4. Otras experiencias y contextos de interés

A lo largo de la investigación han aparecido iniciativas, proyectos, artistas, colectivos, etc., que se han aproximado a las prácticas artísticas feministas en educación superior sin sumergirse de manera directa en los modos de hacer feministas o en los contextos de la educación artística superior. No obstante, consideramos oportuno mencionarlos al haber compartido algunas características con las principales iniciativas, contextualizando la repercusión, la pluralidad y la influencia del movimiento.

Al tratarse de iniciativas muy dispares entre sí, consideramos pertinente su estudio por área de conocimiento/acción.

De esta manera, destacaremos en primer lugar proyectos del contexto académico-educativo como Coalition 607 o K.O.S. El primero de ellos desarrollado por Elizabeth Ellsworth en el año 1988<sup>80</sup> en la Universidad de Wisconsin-Madison, surgió debido a una crisis comunitaria provocada por un aumento de actos racistas en el campus. El año anterior, gracias a las estudiantes del campus, el Minority Affairs Steering Committee publicó un informe que revelaba el fracaso de la universidad para abordar problemas que atravesaban la institución, como el racismo y las experiencias de marginación de estudiantes racializados en el campus. En este informe se solicitaba el nombramiento de una persona de color para el cargo responsable de minorías étnicas, estrategias efectivas para reclutar y mantener a los estudiantes y personal racializado, la implementación de estudios étnicos obligatorios, la renovación del procedimiento de quejas por acoso racial y sexual y la iniciación de un programa de orientación racial y cultural para todos los estudiantes (Ellsworth, 1989).

En este marco, Ellsworth inicia un curso llamado *Medios y Pedagogías Antirracistas* conocido como C&I 607<sup>81</sup>, que tras descartar algunos de los parámetros fundamentales de la pedagogía

---

<sup>80</sup> Las décadas de 1980 y 1990 llevaron al Movimiento (feminista) a un nivel superior de crítica agregando ideas sociales e interseccionales a su agenda. El final del siglo XX trajo la esperanza de que las artistas femeninas pudieran cambiar la conversación en la lucha por la igualdad en temas sobre raza, género, identidad de género y orientación sexual (Qualls, 2021), un gran ejemplo de este cambio de enfoque es el proyecto de Ellsworth que aquí se presenta.

<sup>81</sup> Curriculum and Instruction 607.

crítica como empoderamiento, diálogo o voz del estudiante, comprobando en la práctica que la teoría no solo no contribuía a mejorar la situación, si no que la empeoraba, centró sus esfuerzos en el aula en trabajar en prácticas específicas del contexto y que fomentaban una comprensión propia de sus identidades y situaciones sociales. En primer lugar, emplearon el diálogo como estrategia pedagógica, intentando construir un espacio seguro que no se conformó hasta el final del cuatrimestre, gracias a la construcción de grupos de afinidad. Al final del curso se presentaron los resultados en forma de tres propuestas específicas para el campus; una función de teatro callejero realizada en la librería titulada *Meet on the Street*, donde se ironizaba sobre los intentos de la universidad para desactivar la demandas estudiantiles; *Scrawl on the Mall*, que usó retroproyectors y proyectores para intervenir con textos y grafitis las paredes de la biblioteca principal deconstruyendo y desfigurando los discursos racistas para dar voz a las demandas de las estudiantes racializadas; y una tercera propuesta que consistió en una intervención del periódico estudiantil para escribir artículos y entrevistas relacionadas con las demandas del grupo.

Estos tres eventos interrumpieron las relaciones de poder, aunque sea temporalmente, dentro de los contextos en los que ocurrieron. Estudiantes de color y estudiantes blancos contra el racismo abrieron un espacio semiótico para discursos normalmente marginados y silenciados (...) Se apropiaron de los medios de producción del discurso (proyectores, micrófonos, lenguaje, imágenes, artículos periodísticos) y controlaron, aunque de manera problemática, los términos en los que los estudiantes de color y el racismo en el campus serían tratados. (...) Así, los estudiantes se involucraron en el trabajo político de cambiar las condiciones materiales dentro de un espacio público, permitiéndoles visibilizar y afirmar la legitimidad de sus propias definiciones, en sus propios términos, de racismo y antirracismo<sup>82</sup>. (Ellsworth, 1989, p.320)

---

<sup>82</sup> Traducido por la autora.

El segundo proyecto, relacionado con el ámbito educativo, es el desarrollado por Tim Rollins and Kids Of Survival (K.O.S.). Desde 1981, año en el que George Gallego, director de la Escuela Intermedia 52 en el sur del Bronx, encargó a Rollins un plan que incorporase la creación artística en las lecciones de lectura y escritura impartidas a estudiantes *en riesgo*. Rollins que estaba decidido a hacer historia<sup>83</sup>, comenzó a trabajar con una estrategia colaborativa que definiría al grupo durante el resto de su trayectoria. Según las autoras Judith K. Brodsky y Ferris Olin en su artículo *Stepping out of the Beaten Path: Reassessing the Feminist Art Movement*, esta característica sería herencia de las artistas feministas que desafiaron las construcciones románticas del artista genio solitario, teniendo como precursora a Judy Baca, pionera en proyectos colaborativos como *The Great Wall os Los Angeles*<sup>84</sup> y añaden:

Los proyectos comunitarios de Baca fueron rápidamente copiados por otros, incluido Tim Rollins, quien inició el K.O.S. en 1982. Kids of Survival ha recibido mucha publicidad y es ampliamente conocido, mientras que Baca y otras mujeres que establecieron colectivos entre ellos o con la comunidad se borran del registro histórico del arte. El número de grupos artísticos colaborativos ha aumentado dramáticamente, hasta el punto en que la *Bienal de Whitney* de 2006 los presentó como el fenómeno artístico significativo de ese año. (Brodsky & Olin, 2008, p.337)

Comenzaron su producción a través de un proceso calificado como *jammin*, donde uno de los estudiantes leía en voz alta un texto mientras que el resto de participantes dibujaba. Este método evolucionó hasta intervenir directamente sobre las páginas de los libros que leían, las cuales eran

---

<sup>83</sup> Rollins les dijo a sus alumnos el primer día: "Hoy vamos a hacer arte, pero también vamos a hacer historia". Cuando se le preguntó qué quería decir con "hacer historia", Rollins dijo: "Atreverse a hacer historia cuando eres joven, cuando eres una minoría, cuando eres clase trabajadora o no trabajadora, cuando no tienes voz en la sociedad, requiere coraje. De donde venimos, solo sobrevivir es 'hacer historia'. Tantos otros, en las mismas situaciones, no han sobrevivido, física, psicológica, espiritual o socialmente. Estábamos haciendo nuestra propia historia. No íbamos a aceptar la historia como algo que nos fue dado". (Tim Rollins and K.O.S., s. f.)

<sup>84</sup> Para ampliar la información de este proyecto se recomienda consultar <http://www.judybaca.com/artist/portfolio/the-great-wall/>

recortadas y colocadas en una cuadrícula sobre lienzo (Tim Rollins and K.O.S., s. f.). Siguiendo este modo de hacer el colectivo logró:

Entre mediados de la década de 1980 y principios de la de 1990, Rollins y K.O.S. participaron en dos de las Bienales del Museo Whitney de Arte Americano (1985, 1991); *Documenta* en Kassel, Alemania (1987); la *Bienal de Venecia* (1988); y el *Carnegie International*, Pittsburgh (1988), y realizó exposiciones individuales en el Walker Art Center, Minneapolis (1988); el Instituto de Arte Contemporáneo de Boston (1988); la Fundación Dia Art, Nueva York (1989); el Ateneo de Wadsworth, Hartford (1990); el Museo für Gegenwartskunst Basel, Suiza (1990); el Museo de Arte Contemporáneo, Los Angeles (1990); y el Museo y Jardín de Esculturas Hirshhorn, Washington, DC (1992). (Tim Rollins and K.O.S., s. f.)

En el ámbito educativo se expandieron a partir del año 1986, realizando talleres itinerantes para ampliar su rango de acción más allá del Bronx, empleando una metodología<sup>85</sup> basada en las motivaciones y experiencias del propio Rollins, que abarcaban su formación artística en el arte conceptual, su participación en colectivos políticamente comprometidos desde mediados de la década de los 70 hasta principios de la década de los 80, su formación en pedagogías progresistas o su solidaridad con el movimiento de los derechos civiles (Romaine, 2007). Estos talleres han perdurado hasta la actualidad, donde las participantes trabajan directamente con los artistas de Studio K.O.S., aceptando cualquier rango de edad a las que adaptan las lecturas que se aborden, desde pequeñas clases de quince a veinte participantes y centrándose en jóvenes desfavorecidos con acceso limitado a programas de arte (Studio K.O.S., s. f.).

---

<sup>85</sup> Para conocer el al detalle todos los aspectos (exposiciones, miembros, metodología, literatura empleada, etc.) de Rim Rollins and K.O.S. se recomienda consultar "Constructing a Beloved Community: The Methodological Development of Tim Rollins and K.O.S." de James Romaine, el cual realizó en el año 2007 uno de los trabajos más exhaustivos de investigación acerca del colectivo en el marco de su investigación doctoral.

Otro de los contextos que merece ser destacado es la aportación que se ha hecho desde los marcos teóricos al estudio de la mujer en la historia del arte en general y de las prácticas artísticas feministas en particular. Además de historiadoras y filósofas como Linda Nochlin, Griselda Pollock, Lucy R. Lipard, Arlene Ravene, Margarita de Aizpuru, Patricia Mayayo, Rocío de la Villa, Virginia Villaplana, Andrea Giunta o Emma de Ramón, entre otras, en esta investigación destacaremos la labor de Julia Antivilo y María Laura Rosa por su proximidad a las prácticas artísticas y la labor de recopilación de artistas contemporáneas llevado a cabo por ambas autoras.

En el caso de Antivilo (1974), investigadora y artista feminista chilena, aborda sus aportaciones desde la *performance*, el cuerpo y las relaciones entre arte y género. Además de pertenecer al colectivo *Malignas influencias*<sup>86</sup>, desde el que pone en práctica la producción híbrida entre conocimientos ligados a la historia del arte, el arte feminista y el activismo, dirigir el programa *Vindictas* y dirigir la Cátedra Rosario Castellanos de Arte y Género de la Universidad Nacional Autónoma de México, es autora de *De lo social a lo político. La acción de las mujeres latinoamericanas* (2003), *Entre lo sagrado y lo profano se tejen rebeldías: arte feminista latinoamericano. México. 1970-1980* (2006) y *Arte feminista latinoamericano: rupturas de un arte político en la producción visual* (2013). Las dos últimas realizadas en el marco de trabajo de maestría y doctorado, donde tras percatarse de la carencia de estudios en el contexto latinoamericano de los colectivos feministas, planteó reducir significativamente la invisibilización de la producción visual feminista, constatando que una de las paradojas más inquietantes sobre la

---

<sup>86</sup> Mujeres malignas es un espacio de colaboración en la creación de arte feminista. Nace el 2004 a partir de la necesidad de darle mayor performatividad a un ensayo sobre la metonimia existente entre el cinturón de castidad como una prótesis instalada en las mentalidades de las mujeres desde la colonia de autoría de Julia Antivilo. Para ello, conjuramos los primeros compromisos con Zaida González, fotógrafa y Jessica Torres, escultora. Posteriormente en el 2006 se integró a las colaboraciones Paula Moraga bailarina y coreógrafa. Así mismo ha tenido muchas más colaboradores/as como los y las modelos, la gente que apoyó en los traslados de obras, asesorías técnicas, apoyos en registros de fotografía y video, auspicios en materiales, asistencia a eventos para financiar nuestras obras y viajes, tod@s han sido propiciadas por nuestr@s amig@s, familias y gente que creyó en los proyectos. *Malignas Influencias* pretende la acción de ligar el campo de la historia, arte feminista y activismo. Las acciones performativas de los ensayos y las muestras transdisciplinarias hilan, con sarcasmo e ironía, ese intento del tejer la red invisible entre la teoría y la práctica feminista a través del arte. *Malignas Influencias* aspira ser una acción política estética colaboracionista. (*Malignas Influencias*, s. f.)  
Para consultar más información acerca del colectivo se recomienda <http://www.malignasinfluencias.com/index.htm>

creación artística en occidente es la hipervisibilidad de las mujeres como “objetos de representación y su invisibilidad como sujeto creadora” (Antivilo, 2013, p.20).

Por otro lado, destacaremos la trayectoria de María Laura Rosa (1973), historiadora e investigadora argentina, doctora en Arte Contemporáneo, además es especialista en arte feminista contemporáneo principalmente mexicano, argentino, brasileño y chileno. Es autora de *Legados de libertad. El arte feminista en la efervescencia democrática* (2014) y editora de *Compartir el mundo. La experiencia de las mujeres en el arte* (2017). Por otro lado, ha desarrollado proyectos curatoriales como *Obras, procesos, pedagogías. Mónica Mayer* (2019) y *Laboratorio de Arte y Violencia de Género* (2018), donde reunió arte y activismo feminista de México y Argentina. En una entrevista realizada en 2021, la autora aclaraba que esta línea es producto de su formación de mano de Estrella de Diego, a la que añade referentes como Juan Vicente Aliaga o Assumpta Bassas Vila en el contexto español, y Karen Cordero Reiman en el contexto sudamericano. Estas figuras que introdujeron a la autora en una línea de investigación ligada al feminismo, darán como resultado exposiciones como *La libertad de pasear sola* (2019) de Ilsa Fusková, recogiendo figuras del contexto sudamericano y visibilizándolas a través de su comisariado, es decir, poniendo sus herramientas de historiadora al servicio de las prácticas artísticas feministas, desenterrando figuras que el discurso normativo no había considerado relevantes.

En una línea muy cercana al trabajo de las teóricas, encontramos la labor realizada desde las instituciones museísticas tanto por sus proyectos expositivos como por las propuestas y colectivos de mediación que han surgido de este contexto. Estas aportaciones tendrían origen en exposiciones como *Women choose Women* (1973), realizada en el New York Cultural Center, estableciéndose como el punto de partida de otras iniciativas como *WACK! Art and the Feminist Revolution* (2007), una de las exposiciones más destacadas en esta línea, organizada en The Geffen Contemporary del MOCA, donde se expusieron obras de una amplia gama de medios de aproximadamente ciento veinte artistas de veintiún países, exploró conexiones intercontinentales y temas basados en geografía, preocupaciones formales, estética colectiva y movimientos políticos

(WACK!, s. f.). Encontramos su homónima en el contexto español en *Genealogías feministas del arte español* (2013), organizada por el MUSAC de León, otra muestra colectiva que subrayó la importancia que han tenido los discursos relacionados con el género y las identidades sexuales en la producción artística española desde los años sesenta del siglo pasado hasta la actualidad. Compuesta por más de ciento cincuenta obras de ochenta artistas, revisó el legado de los feminismos y los relatos sobre la creación artística en España que se dicen más rupturistas o renovadores (MUSAC, s. f.). Esta inercia, puntual pero constante, ha sido perpetuada por exposiciones como *Radical Women: Latin American Art, 1960-1985* (2017) realizada en el Hammer Museum, entre otras.

Por otro lado, en el contexto de la mediación encontramos grandes aportes. Así lo expone Albero Verdú en su Tesis Doctoral titulada *La perspectiva de género en el ámbito educativo de los museos y centros de arte españoles*<sup>87</sup>:

Los planteamientos coeducativos en pro de la igualdad, las pedagogías postestructuralistas feministas (Ellworth, 1989; Gore, 1993) y *queer* (Planella y Pie 2012; Platero, 2014a), han influido en la transformación de los discursos y prácticas educativas de los museos involucrando la experimentación corporal, el trabajo cooperativo, la educación desde la diversidad y la reflexividad. Estos diversos enfoques aportan nuevas e interesantes vías para una educación museística más democrática, horizontal, crítica y ética. (Albero Verdú, 2017, p.95)

En esta investigación, la autora destacaría la labor de colectivos como Artaziak<sup>88</sup>, colectivo euskalduna que trabaja en espacios de formación no reglada a través de la implicación del cuerpo,

---

<sup>87</sup> Para profundizar en contenidos ligados a la mediación feminista en el contexto museístico español se recomienda la lectura de esta investigación. En este trabajo indagó sobre cómo los últimos seis años los museos y centros de arte contemporáneo españoles han ido incorporando perspectivas de género a través de actividades de mediación específicas desde los departamentos de educación. Un acercamiento cualitativo y feminista al estudio de 95 propuestas educativas con perspectiva de género y sus metodologías (Albero Verdú, 2017.)

<sup>88</sup> El colectivo está compuesto por Andrea Arrizabalaga Lasa, Maider Urrutia Goñi y Ana Revuelta Andres. Según su página web son una cooperativa de iniciativa social que trabaja en el ámbito de la educación artística y le mediación

el arte y la coeducación con una finalidad crítica; Medusa Mediación<sup>89</sup> (2004), que aboga por un aprendizaje creativo a todas las edades de la vida, crítico y reflexivo ante las diversas manifestaciones culturales, involucrando al individuo a nivel físico, emocional, intelectual y social (Raijenstein, s. f.); Les Salonnieres<sup>90</sup> (2006), según su página *web* confluyen entre prácticas *performáticas*, planteamientos postfeministas y pedagogía expandida, utilizando el cuerpo, el juego, la subversión, el gamberrismo y la participación del público en sus acciones (Les Salonnieres, s. f.); y Bitartean, colectivo navarro interdisciplinario que se autodefine desde su compromiso con el desarrollo de proyectos que conecten a la sociedad con los procesos artísticos contemporáneos, desde la puesta en valor de un diálogo entre los distintos sectores culturales y educativos, sean institucionales o no (Bitartean, s. f.).

Por último, en el contexto español, en las últimas décadas se han implementado en diversas universidades estudios de género/feministas. Este es el caso del Máster en Estudios Feministas y de Género de la Universidad de País Vasco, el Máster Universitario en Estudio de Género de la Universidad Complutense de Madrid o el Máster Erasmus Mundos en Estudios de las Mujeres y de Género, coordinado desde la Universidad de Granada, en colaboración con la Universidad de Bolonia, la Universidad Central Europea de Viena, la Universidad de York, la universidad de Lodz, la Universidad de Oviedo y la Universidad de Utrecht. No obstante, este tipo de titulaciones están enfocadas desde la filosofía y las ciencias sociales y jurídicas, y aunque tengan un enfoque interdisciplinar no abordan específicamente la creación artística. En este sentido cabe destacar el Máster Universitario en Estudios culturales y Artes Visuales (perspectivas feministas y *cuir/queer*) (MUECA) de la Universidad Miguel Hernández. El Máster consiste en un programa de investigación online de un año poniendo el foco en la reflexión, la crítica y la experimentación en torno a la construcción identitaria de los sujetos sociales y políticos. La finalidad del mismo es

---

cultural, impulsando procesos de aprendizaje en los que las prácticas y metodologías artísticas son herramientas para compartir, construir y transformar saberes (*Artaziak*, s. f.)

<sup>89</sup> Medusa Mediación está compuesto por Ahlam Elena Azzedín, Aurora Lema, Rafael Pedrosa, Patricia Riajestein y Giulia Sacchi.

<sup>90</sup> Les Salonnieres está compuesto por Ester g. Mecías, Cèlia Prats Toran y Meritxell Romanos Bayés.

especializar a sus estudiantes en este ámbito de la producción artística contemporánea mediante proyectos teóricos, prácticos o mixtos (MUECA, s. f.)

## 2.4. Metodologías comunes

Como podemos observar tanto en la cartografía como en la descripción de colectivos, artistas y proyectos, las iniciativas analizadas pertenecen a los contextos anglosajones, latinoamericanos y español, todos ellos con una clara vinculación a la academia o a la práctica educativa. En esta línea, destacarían autoras como Faith Wilding, Lippard, Sandell o Schapiro entre otras, las cuales recogieron las principales características de los primeros programas educativos de arte feminista iniciados a comienzos de la década de los 70 en Estados Unidos. Tras los primeros años de implementación, la autora Faith Wilding recogió las características de estos programas:

- 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. (Brown, 2011, P,152)

Estos parámetros asentarían las bases de los modos de hacer artístico-feministas en la academia, los cuales se irían modificando en paralelo al movimiento feminista. Autoras como Donna Haraway son un claro ejemplo de estas modificaciones, ya que a través de la introducción de una mirada interseccional, se comenzaría a trabajar desde posicionamientos concretos, lo que la autora

calificaría como *conocimientos situados*. Según Haraway, la única manera de “encontrar una visión amplia es estar en algún sitio en particular” (1995, p.339), esta sería la aportación que el feminismo negro y la teoría *queer*, entre otros, realizarían al movimiento feminista, afectando directamente a los planteamientos pedagógicos empleados a comienzos de la década, introduciendo una forma de hacer más permeable y trabajando desde las diferentes discriminaciones, además de la discriminación por género.

Uno de los mejores ejemplos que encarna la revisión de las características planteadas por Wilding anteriormente expuestas, tras la influencia de la mirada interseccional, es la defendida por Betty Ann Brown desde el Otis College of Art and Design en el año 2011:

- “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 denominó conocimiento subjetivo (...) Este movimiento facilita el aprendizaje conectado.
- El plan de estudios puede pasar de los 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 pueden incorporar muchos y variados modelos a seguir.
- La maestra 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, p.154-156)

Basándose en autoras como Jill Mattuck Tarule o bell hooks, Brown deja atrás la pedagogía centrada exclusivamente en las experiencias particulares de las mujeres y el género para apostar por metodologías propias del feminismo contemporáneo, empleando la teoría feminista como

herramienta/metodología y no solo como tema/concepto, generando espacios y procesos de aprendizaje inclusivos desde el punto de vista curricular y docente.

Teniendo en cuenta esta perspectiva metodológica se realizó una rúbrica basada en los criterios e indicadores de las prácticas artístico-educativas feministas anteriormente expuestas en relación a las prácticas observadas durante el análisis de artistas y colectivos, aunando las mismas en un total de seis categorías: colaborativo y colectivo; espacio seguro; mirada transformadora, transdisciplinar y plural; referentes; protagonismo de la producción artística; y trabajar desde la propia experiencia. Obteniendo los siguientes resultados:

**Tabla 2.** Rúbrica para evaluar las características comunes de los proyectos artístico educativos feministas

Nombre	TOA	CC	ES	TTP	R	PA	E
Judy Chicago	5	5	3	5	4	4	4
Suzanne Lacy	3	3	3	3	2	3	3
Feminist Art Program Fresno y CalArts	1	1	1	1	1	1	1
Faith Wilding	3	1	0	3	1	3	2
Woman's Building Feminist Studio Workshop	1	1	1	1	1	1	1
Mónica Mayer	3	3	3	3	3	3	3
Yolanda Herranz	4	1	0	4	0	4	3
Ariadne A Social Art Network	4	4	3	4	0	3	3
London/LA Lab	1	1	1	1	1	1	1
PGN (Polvo de Gallina Negra) BioArte y Tlacuillas y Retrateras	5	5	2	5	4	3	5
Guerrilla Girls	2	2	0	2	2	2	2
The V-Girls	4	4	0	4	4	4	4
Mau Monleón Arte y Activismo Fem	8	8	2	8	6	8	7
Mujeres Creando	7	7	3	7	2	6	5
Marian Cao	4	4	1	4	2	1	3
María Gimeno	5	2	1	5	3	5	2
subRosa	4	4	1	4	2	3	2
O.R.G.I.A	9	9	1	9	4	4	3
Mujeres Públicas	17	17	0	17	17	17	17
ColektivoF	6	6	3	6	2	6	5
LASTESIS	3	3	1	3	1	3	3

**TOA:** total obra analizada

**CC:** colaborativo y colectivo

**ES:** espacio seguro

**TTP:** transformadora, transdisciplinar y plural

**R:** referentes

**PA:** práctica artística

**E:** trabajar desde la propia experiencia

Tras el análisis de las metodologías comunes de artistas, colectivos e iniciativas expuestas en la tabla 2, podemos afirmar que estos elementos vertebrarían el trabajo de las arte-educadoras feministas estudiadas, los cuales pasamos a desarrollar a continuación.

### 2.4.1. Colaborativo y colectivo

Una de las características más relevantes del movimiento artístico de las mujeres, es la impronta colectiva y colaborativa que ha permitido la conformación, sustentación y consecución de los objetivos propuestos. En el marco educativo “tanto los discursos feministas como aquellos pertenecientes a la pedagogía crítica giran entorno a la experiencia y voz de los alumnos... marcos que 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, p.5).

La gran mayoría de las iniciativas estudiadas incluyen como una de sus principales fortalezas los procesos colectivos y colaborativos. Este será el caso del Feminist Art Program, Woman’s Building y Guerrilla Girls en el contexto anglosajón, de Polvo de Gallina Negra y Mujeres Públicas en el latinoamericano o ColektivoF y O.R.G.I.A en el español. En relación a Woman’s Building, autoras como Lippard, defendieron que la colectividad definió el feminismo para ella y para muchas otras. Según la autora “la toma de conciencia, la crítica-autocrítica, la calidez y la curiosidad, la ideología atemperada por el humor y la inteligencia, y los debates apasionados” (Lippard, 2011, p.12) eran algunas de las características que asentaron lo colectivo en estos espacios.

Dos de las propuestas que centraron sus esfuerzos en la creación de conocimiento y experiencias desde lo colectivo fueron Ariadne (a Social Art Network), desarrollada por Suzanne Lacy y Leslie Labowitz y *Translations*, llevada a cabo por Mónica Mayer.

En la primera, la intención de las autoras era ofrecer una estructura para nutrir el arte feminista activista y convertirse en una base de poder para solicitar financiación, acercarse a los medios y dirigirse a la comunidad sobre temas de mujeres. Además, pensaban el proyecto como una obra de

arte conceptual, una coalición expandida entre arte y vida (Lacy, s.f.). Las intervenciones realizadas por la red, como pudimos observar en el anterior apartado, abarcaron actividades educativas (impartiendo clases en el Woman's Building) o actividades relacionadas con la visión y la teoría feminista a través de foros, eventos y revisión de textos. Una visión que Lacy ha seguido desarrollando en la actualidad como se puede observar en intervenciones como el *ciberencuentro* realizado con la autora en Matadero Madrid en el año 2014 donde el proceso, la comunidad y la colaboración son esenciales, dando un absoluto protagonismo a la organización de comunidades, generando una serie de prácticas que no tienen un único autor y cuyas visitantes no son ajenas al proceso, es decir, un proceso colectivo y colaborativo (García-Oliveros & Durán, 2015) sobre todo por el cuantioso número de personas que suele participar de estas iniciativas, que deconstruye la figura del genio artista y da cabida a la producción conjunta tanto de prácticas artísticas como de conocimiento.

En la segunda, en una entrevista realizada en 2021, Mónica Mayer 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 este. 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”. (M. Mayer, comunicación personal, 15 de marzo 2021)

Y es que tal y como defiende Sánchez, “el arte con sus propios medios tiene la capacidad de movilizar tanto individual como colectivamente, lo que implica reconocer que el arte contiene una potencia que logra no solo mostrar, transmitir, sino incluso incidir en transformaciones sociales” (Sánchez, 2018, p.17). Estos modos de hacer colaborativos y colectivos, claramente definitorios en las prácticas artísticas feministas, fueron abrazadas en los contextos educativos (y en aquellos

proyectos con dimensiones pedagógicas) como una de sus principales herramientas, enriqueciendo, incluso, el debate general de las pedagogías críticas. Unas prácticas que replantean los modos tradicionales de enseñanza-aprendizaje gracias a que enfatizan la dimensión colectiva y relacional de la construcción del conocimiento, contribuyendo a la conformación de un proyecto estructural, complejo y liberador de transformación social (Munita & Gil, 2022). Y es que las artistas y colectivos, al situarse dentro del campo de la educación o tener intenciones pedagógicas, son afectadas desde el hacer colectivo y no aislado de la artista, es decir, desde la mediación que necesariamente se da entre la artista y las participantes. Un modo de hacer colectivo que además es afectado por la implicación social que nos lleva a visualizar, en sus formas de acción, una orientación de las prácticas hacia el cambio, lo que tiñe políticamente dichas formas y sitúa a las prácticas artísticas feministas como agentes de cambio (Munita & Gil, 2022).

## 2.4.2. 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 estatal permiten la garantía de derechos” (Sánchez Henao et al., 2019, p.63). Lugares donde el sentimiento de pertenencia y la confianza, entre otros, permiten el desarrollo de actividades desde una perspectiva libre de juicios. En el contexto de la educación artística feminista este tipo de espacios fueron fundamentales para desarrollar dinámicas que no habían tenido cabida hasta el momento en el contexto académico habitual. A menudo serían calificados como *female environment* y se establecerían como 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” (Hale et al., 2011, p.23).

Uno de los primeros ejemplos que podemos encontrar en la historia de las prácticas artístico-educativas feministas son el Feminist Art Program, desarrollado en primer lugar en el Fresno State College y más tarde en el CalArts, donde destacó el proyecto *Womanhouse* y que asentaría los precedentes del *Feminist Studio Workshop* del Woman’s Building, un espacio que habitaron un gran

número de artistas feministas americanas de la década de los 70 y que Sondra Hale recordaría de la siguiente manera:

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 curanderas; 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 et al., 2011, p.39)

La construcción literal y figurada de estos espacios incentivaría un trato entre participantes que iría más allá de la figura de la compañera de clase, en pos de generar vínculos profesionales y personales entre las componentes del grupo. Estos antecedentes serían la semilla de proyectos como London/LA LAB, Ariadne. A social Art Network, subRosa o Coalition 607, llevada a cabo en la Universidad de Wisconsin-Madison por Elizabeth Ellsworth a finales de la década de los ochenta. En este proyecto, teniendo como punto de partida un despunte de racismo en el campus, decidieron desarrollar una serie de propuestas o intervenciones que visibilizarían y concienciarían 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, p.316)

Esta relación partía de dinámicas como la crítica colectiva, las puestas en común, la búsqueda de objetivos comunes o los encuentros de perfiles afines, características que se han ido repitiendo en diferentes proyectos hasta la actualidad, adaptándose a las demandas de los diferentes contextos.

Un gran ejemplo de estas prácticas son las sesiones de Marian Cao empleando estrategias 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, generando no solo espacios seguros, sino también de responsabilidad por parte de todas las componentes del aula (M. Cao, comunicación personal, 1 de abril de 2021).

Como podemos observar en muchos casos se aboga por la creación de esta clase de espacios, que no tienen que ser físicos necesariamente, y que se adaptan a las necesidades académicas-competenciales y personales de cada uno de los colectivos donde se han implementado. Esta capacidad de creación de espacios a través de la escucha, las demandas y las necesidades de las personas que los componen, ha permitido que esta característica sea una constante en el movimiento, perdurando hasta la actualidad.

### 2.4.3. Mirada transformadora, transdisciplinar y plural (no binaria)

Como consecuencia del posicionamiento ideológico, las prácticas artísticas y educativas feministas surgen con un claro objetivo transformador:

... 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 deconstruya, la reconstruya y la critique en un ámbito transnacional. (Belausteguigoitia Rius & Mingo, 1999, p.10)

Y es que estos objetivos pudieron ser abordados desde las artes gracias al carácter plural y transdisciplinar que vienen caracterizando este tipo de prácticas, distanciándose de las líneas de producción (pintura, escultura, etc.) y definición de disciplinas hegemónicas (escénicas, visuales, etc.) posicionándose a favor de la búsqueda de matices, rompiendo la mirada polarizada y por lo tanto, los planteamientos binarios:

... 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, p.40)

Una mirada holística que se constituyó gracias a la voluntad del movimiento por generar conocimiento partiendo de las experiencias compartidas, incluyendo ámbitos situados fuera de la producción artística.

Estos procesos fueron recogidos por Terry Wolverton a raíz de las actividades realizadas en el *Feminist Studio Workshop*, en el que según la autora para 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” (Hale et al., 2011, p.23).

Actualmente los procesos transdisciplinares con objetivos vinculados a la transformación social se encarnan en la labor de colectivos como Guerrilla Girls, LASTESIS o subRosa, entre otros. En el caso de las últimas podemos observar como su manifiesto ensalza la figura de mujeres de diversos ámbitos y define las siguientes líneas:

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.)

En esta línea, tanto colectivos artísticos como O.R.G.I.A, Mujeres Creando o Mujeres Públicas se apropian de metodologías y espacios propios de la protesta social, del ámbito museístico e incluso de discursos y formas pertenecientes a otras áreas del conocimiento (como la arqueología o la biología en el caso de O.R.G.I.A., o la teología en el caso de Mujeres Creando), entre otros, difuminando las grandes categorías del arte para plantear cuestiones relacionadas con temáticas ligadas al género, la clase, la etnia, etc., de manera transdisciplinar y con un claro objetivo transformador en su contexto social.

Estos modos de hacer calarían en las iniciativas desarrolladas en el marco de la academia, debido en parte a que el diseño de la gran mayoría de estos estudios la llevarían a cabo muchas de las artistas y colectivos feministas que volcarían su experiencia en el marco académico. Iniciativas como GEMMA (Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género), el Instituto de Estudios Feministas de la Universidad Complutense de Madrid o el Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (perspectivas feministas y *cuir/queer*) (MUECA) de la Universidad Miguel Hernández, entre otros, son un gran ejemplo de este paradigma, los cuales han perpetuado los modos de hacer de las iniciativas primigenias, apostando por una mirada plural de los estudios artísticos a través de una elección de contenidos y profesorado que abordan disciplinas más allá de las artísticas .

#### 2.4.4. Referentes

A comienzos de la década de los 70, la autora Linda Nochlin se preguntaba “¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas?” (1971), dando lugar a una búsqueda de artistas femeninas en la historia del arte que evidenciaría la noción de neutralidad de la disciplina y que ayudaría a asentar un gran número de precedentes para las artistas que en esos momentos comenzaban su formación. La labor de búsqueda y visibilización de las mujeres en las artes ha sido una de las principales luchas del movimiento artístico de las mujeres desde sus comienzos hasta la actualidad.

El famoso colectivo Guerrilla Girls fue uno de los pioneros en centrar su práctica artística en la visibilización de las mujeres en las artes a través de la suma de arte y activismo. “Trabajando desde la sátira el colectivo muestra las carencias de diversas instituciones en relación a opresiones como

el género o la raza bombardeándolos [a los museos] en sus propias paredes por su mal comportamiento y prácticas discriminatorias” (*Guerrilla Girls*, s. f.).

El inicio de esta labor de búsqueda y exposición de figuras femeninas fue llevada a cabo por historiadoras del arte como Griselda Pollock, Linda Nochlin o Arlene Reven, reconstruyendo una historia del arte complementaria a la hegemónica y que sería empleada en contextos como el Feminist Art Program de Fresno, donde autoras como Wolverton afirmarían “la importancia de los modelos femeninos, tanto al ser instruidos por mujeres como al estudiar la largamente enterrada historia del arte femenino”(Hale et al., 2011, p.21).

Además de esta mirada historicista, Wolverton defendería que estos referentes no solo se encontrarían en la historia del arte, sino que las propias participantes que formaban parte de las iniciativas aquí desarrolladas y sus contemporáneas se tomarían como referentes a sí mismas. De esta manera se establecía una red de referentes fuertes, cercanos y profesionales que llevaban a las estudiantes a un conocimiento más rico no solo de su historia, sino también de su contexto.

En la actualidad, la inclusión de referentes plurales en los procesos de creación o aprendizaje es una herramienta ampliamente utilizada por artistas y docentes. Proyectos como *Las Primeras* y *Estamos aquí* de Yolanda Domínguez, o *Tal día como hoy* de Diana Larrea, iniciados en forma de blogs, redes sociales o encuentros, continúan la labor de inclusión de referentes femeninos en la historia del arte y luchan por la visibilización de las creadoras artísticas contemporáneas, teniendo como uno de sus principales referentes el proyecto *Queridas Viejas* de María Gimeno, centrado en su totalidad en visibilizar a través de la producción artística y la conferencia *performativa* a todas aquellas autoras obviadas en la historia del arte.

#### 2.4.5. Protagonismo de la producción artística

Como resultado del híbrido entre artista-activista-educadora que conformaban la mayoría de las precursoras de los proyectos investigados, encontramos que además de la relación con la educación, existe un fuerte protagonismo de la producción artística como herramienta principal.

Figuras como Suzanne Lacy defienden este posicionamiento tal y como vimos en el desarrollo del apartado dedicado a la autora.

Y es que la principal faceta de la gran mayoría de mujeres educadoras tratadas en este trabajo de investigación ha sido la de artista. Por ello, las propuestas y dinámicas que han desarrollado en las últimas décadas han estado íntimamente ligadas a la instalación, *performance* y en general a la producción, manejando estos lenguajes como una herramienta desde la que poder abordar sus demandas e inquietudes.

Uno de los ejemplos más relevantes del uso de estas metodologías fue *Womanhouse*, un proyecto en el que estudiantes y docentes del Feminist Art Program del CalArts transformaron íntegramente una mansión abandonada de Los Angeles. Durante el proceso de intervención se llevaron a cabo trabajos de albañilería, pinturas murales, encuentros con público, esculturas *site-specific* o instalaciones poniendo siempre en el centro de interés los procesos artísticos conceptuales y técnicos, como protagonistas del aprendizaje.

El legado de este tipo de proyectos impregnó muchas de las iniciativas estudiadas hasta la fecha. En la actualidad, iniciativas como el ColectivoArteyActivismoFem de la Universidad Politécnica de Valencia realizan proyectos como *#acosotambiénes* y *#visibilizandodesigualdades*, los cuales abordan problemáticas relacionadas con las desigualdades y el género a través de intervenciones artísticas en el campus. En el primero, lanzarían la proclama “acoso también es” a través de la pegada de carteles para llamar a la participación de las habitantes del campus con el objetivo de denunciar situaciones de acoso en el contexto universitario, mientras que en el segundo, el colectivo empleó las columnas del campus a modo de gráficos de barras para denunciar los porcentajes relacionados con el papel de la mujer en la universidad.

Otro de los colectivos que trabajan en esta línea es ColektivoF, conformado por Eva Garrido y Yera Moreno. A través de instalaciones, *performance*, archivos fotográficos, *workshops*, comisariado de exposiciones, proyectos de investigación o vídeos plantean nuevas formas de experimentar lo cotidiano que subviertan la realidad normativa, tal y como comentaba una de las componentes en una entrevista realizada por la autora (Y. Moreno, comunicación personal, 12 de mayo de 2020), el

tipo de prácticas artísticas que empleaban en su obra consistía en 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*.

Estos son solo algunos ejemplos del quehacer desde la práctica artística, una característica que comparten todas las artistas seleccionadas en esta investigación, atravesada por la intención de reflexionar sobre las experiencias, los usos, la memoria, el sentido o significados a través de los lenguajes artísticos, a través de una clara hibridación entre estos lenguajes y los pedagógicos, permitiendo el desarrollo del compromiso socio-político y mostrando nuevos modos de enseñar que evidencian las posturas feministas tanto en la esfera del arte como en la de la educación.

#### 2.4.6. Trabajar desde la propia experiencia

En paralelo a la demanda de incluir referentes cercanos y diversos en las prácticas artístico-educativas, descubrimos la idea de autorrealización y autoexploración. Figuras como Arlene Raven, en una entrevista realizada por Terry Wolverton, explicaba a propósito del proyecto Womanhouse la experiencia de las artistas como una poderosa confrontación con temas de identidad (2011). Esta sería la clara correspondencia con la dimensión socio-política del movimiento feminista, que tomó como una de sus consignas principales *lo personal es político* y, que desde la esfera del arte, se reflejaría en la producción artística de las mujeres ligadas al movimiento. Tal y como defiende Lippard “Esta modesta frase fue la base de los feminismos culturales, radicales y socialistas y sigue siendo una propuesta viva y dinámica, una forma brillante de traducir la experiencia vivida, tanto positiva como negativa, en acción política” (2011, p.13-14).

Dos de los mayores exponentes de esta práctica son la artista Suzanne Lacy o el colectivo Polvo de Gallina Negra. Este es el caso de obras como *Three Weeks in May* de Lacy, producida por primera vez en 1977 y recreada en 2014, que como veíamos en la descripción de trayectoria de la artista, consistía en la señalización en un gran mapa de la ciudad de Los Angeles los testimonios y experiencias de las mujeres que habían sufrido abuso con la palabra *rape*, reflejando de manera visual la gran cantidad de delitos que se habían cometido a través de la traducción de testimonios

en una obra visual; o el proyecto *¡MADRES!* de Polvo de Gallina Negra, en el que partiendo de los embarazos de las artistas del colectivo produjeron *performances* como *Madre por un día*, llevada a cabo en el año 1987 en el programa de televisión Nuestro Mundo, donde tras una entrevista a las artistas, el presentador del programa fue invitado a convertirse en una mujer embarazada vistiendo una barriga falsa.

De esta forma, ambos proyectos, así como la gran mayoría de las artistas investigadas en este trabajo, partiendo desde la propia experiencia tanto personal como de sus contemporáneas, construyen discursos que, partiendo de la intersubjetividad, representan y afectan a lo colectivo artística y políticamente, por el hecho de ser la expresión de una experiencia oprimida y escondida. Lo artístico, entendido como todas aquellas prácticas mayoritariamente marginales y no legitimadas en la esfera de la producción artística, propias de espacios y técnicas relegados al género femenino; y lo político, no solo como un espacio público y gubernamental, si no como aquello que abarca todos los ámbitos de la vida personal en los que hay relaciones de poder y, por lo tanto, fuerzas que convergen. Es decir, podemos observar cómo una de las principales características de la producción artístico-docente de las autoras investigadas es la puesta en el centro de parámetros como el cuidado, lo íntimo, la identidad, la memoria, el cuerpo o lo autobiográfico como principal recurso o motor de producción, como herramienta legítima, politizada y transformadora.





# BLOQUE 2



# Capítulo 2

**BIENESTAR UNIVERSITARIO Y**

**PRÁCTICAS ARTÍSTICO-EDUCATIVAS FEMINISTAS**



# BLOQUE 2

## 3. Capítulo 2: Bienestar

### universitario y prácticas

### artístico-educativas feministas

Tras el análisis y clasificación de las metodologías comunes empleadas por artistas, colectivos y proyectos feministas en el marco de la educación artística superior, se pudieron comprobar sus aportaciones y posibilidades en los contextos donde se habían desarrollado. Ateniéndonos a los objetivos propuestos en este capítulo, enfrentamos la siguiente pregunta: ¿pueden las prácticas artístico-educativas feministas generar espacios de bienestar en la Facultad de Bellas Artes de la UCM? De esta forma damos paso a comprobar la pertinencia de la inclusión de estas prácticas en la Facultad de Bellas Artes de la UCM, con el objetivo específico de generar espacios de bienestar, definiendo dicho concepto en relación al ámbito universitario.

### 3.1 Aproximación al bienestar

#### universitario desde las prácticas

#### artísticas feministas

La universidad ha sido, desde sus orígenes, la encargada de formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento, y hoy debería ser también la encargada de la formación de auténticas ciudadanas, responsables y comprometidas éticamente con la realidad social que las rodea (Martínez Martín et al., 2002). En la actualidad las principales funciones de la universidad son: enseñanza, investigación y servicio comunitario, este último está relacionado con que las estudiantes aprendan a servir y cooperar con la sociedad en la que la universidad está inscrita,

fomentando el aprendizaje a nivel colectivo e individual, atendiendo a los intereses más inmediatos de la comunidad (Bowden & Marton, 2011).

Por lo tanto, podemos afirmar que la universidad es un espacio de aprendizaje que, más allá de replicar el modelo tradicional europeo -donde el docente compartía sus investigaciones personales a un pequeño grupo de discípulos-, concentra sus esfuerzos en la formación relacionada con el nuevo paradigma social, desarrollando capacidades y/o habilidades necesarias para construir un conocimiento útil y de lo más significativo posible, es decir, el objetivo de la universidad se centra en formar a personas que sepan qué hacer o decir respecto a su área de conocimiento y cómo hacerlo o decirlo en cada momento o situación concreta (Martínez Martín et al., 2002), al menos desde los planteamientos teóricos.

No obstante, actualmente<sup>91</sup>, en el contexto español, debido al cambio de paradigma hacia lo mercantil, donde la universidad asume los binomios producción/consumo, proveedor/cliente, estos atributos -enseñanza, investigación y servicio comunitario- han sido sometidos a una presión meritocrática-productivista y parámetros puramente empresariales (López Carretero, 2021), que han menguado la capacidad de la universidad como espacio de encuentro y cuidado, características esenciales para el aprendizaje.

Para definir la universidad como espacio de encuentro utilizaremos la descripción de Asunción López Carretero:

[...] me refiero al compromiso que asumen una serie de personas para compartir un tiempo y un espacio de palabra con una disposición a la escucha y a dejarse decir. Esta disposición puede dar lugar a la coincidencia y también a la divergencia de puntos de vista. (...). La intención que sostiene el encuentro es el deseo de estar juntos y juntas y tejer algo

---

<sup>91</sup> Consideramos actualidad desde la implementación del Plan Bolonia o Proceso de Bolonia, un proyecto europeo de homologación de las Universidades que amenaza con arrasar los venerables espacios de las Universidades tradicionales, revolucionando los modos habituales de entender las disciplinas, modificando las formas docentes y generando expectativas en algunos estudiantes en el sentido de que, por fin, sus estudios van a capacitarles para encontrar trabajo de forma fácil y segura, dado que, justamente, uno de los requisitos de los planes de estudio es el de ajustarse a las demandas del mercado laboral (Huguet, 2010).

en común que vaya más allá de las aportaciones individuales, que pueda abrir nuevos caminos y sentidos educativos. Esta disposición, en la que existe el compromiso, es diferente de una obligatoriedad impuesta (...) es una apuesta libre que inspira el entrar en juego en primera persona y dejarse tocar por la palabra del otro, con la posibilidad de transformar-se en una relación de confianza. (López Carretero, 2021)

Teniendo en cuenta que la universidad se conforma como un campo donde convergen las diferentes experiencias vitales, cristalizadas en valores, hábitos, expectativas, conocimientos y actitudes, si abrazamos la idea de la universidad como espacio de encuentro, nos alejaremos de la concepción homogénea de sus componentes, heredada de los niveles previos del sistema escolar y perpetuada por la tradición heteropatriarcal y eurocentrada (Romero y Gutierrez, 2021), a la que ha sido abocada históricamente. Una visión que impulsa a trabajar desde la comprensión de los contextos específicos -de lo micro a lo macro- y desde el cuidado, si el objetivo es dar cabida a la heterogeneidad, el pensamiento crítico y el intercambio.

Y es que los cuidados, y por extensión la creación de espacios de bienestar, han sido abordados mayormente por las mujeres a través de poner en el centro valores y capacidades como el cuidado, la solidaridad, la empatía, la autonomía, la autoestima, las relaciones afectivas, el empoderamiento, la comunidad, la participación y un largo etcétera (*La pedagogía de los cuidados en el ámbito educativo*, 2018). Una serie de parámetros que, lejos de ser interiorizados por el contexto universitario, quedan relegados a un segundo plano o son olvidados por las instituciones, lo que nos hace preguntarnos: ¿es posible transformarlo todo desde el mismo corazón de la bestia? (Romero y Gutierrez, 2021).

### 3.1.1. Primera toma de contacto. Inclusión de las prácticas artísticas feministas en el Grado de Bellas Artes y creación de espacios de bienestar

De esta forma, durante el curso 2020-2021 se llevó a cabo el diseño e implementación de una primera aproximación a la inclusión de las prácticas artísticas feministas en el Grado de Bellas

Artes de la UCM, en concreto a través de la colaboración docente realizada en la asignatura Bases Didácticas para la Educación Artística de 3º de Grado. Este primer acercamiento inscrito en la línea de investigación-acción participativa, fundamentada en la pedagogía feminista y por extensión en la teoría crítica de la educación, se presenta en forma de espiral autorreflexiva. Este modelo, inspirado en el propuesto por autoras como Sonia Teppa (2008), parte de la propuesta de las docentes como investigadoras de su propia praxis, dividiendo la acción en cinco tiempos: introducción, elaboración del plan, ejecución del plan, producción y transformación. Los cinco tiempos o etapas propuestas por Teppa son las siguientes:

- **Introducción:** es un momento enfocado a explorar el contexto, diagnosticar las diferentes necesidades, y organizar y planificar la investigación-acción a realizar.
- **Elaboración del plan:** momento donde se discute junto a las participantes necesidades, propósitos, objetivos, técnicas didácticas, recursos, actividades o modos de evaluación, entre otras. Además, en este momento se introducen las técnicas de recolección de datos para la investigación.
- **Ejecución del plan:** en este momento se lleva a cabo la planificación y simultáneamente se realiza la observación, generando el tándem acción-observación que ayuda a detectar logros y dificultades, redefiniendo, si fuese necesario, los propósitos u objetivos.
- **Producción:** momento en el que se reflexiona acerca del trabajo realizado. En este momento se lleva a cabo la evaluación (autoevaluación y coevaluación), y tanto investigadora como estudiantes revisan sus logros y errores desde la autocrítica (individual y grupal) para debatir las transformaciones.
- **Transformación:** momento en el que se ajusta la planificación de acuerdo a los resultados de la reflexión previa, realizando cambios, si fuese necesario, tanto en la planificación como en la investigación. (Teppa, 2018)

En el caso de la propuesta aquí presentada, no hay una equivalencia exacta con la metodología propuesta por Teppa. No obstante, parámetros como la introducción o transformación comparten los mismos objetivos. Estos son trabajados transversalmente desde la estimulación del pensamiento crítico, la participación, la observación, el aprendizaje creativo y la reflexión como otras muchas metodologías enmarcadas en la pedagogía crítica.

Estas características transversales se orientarían hacia la consecución de un objetivo: generar un espacio de bienestar a través de la implementación de las prácticas artísticas feministas, es decir, emplear lo colaborativo y colectivo, la creación de un espacio seguro, la mirada transformadora, transdisciplinar y plural, los referentes, el protagonismo de la producción artística y el trabajo desde la propia experiencia como generadores de bienestar universitario.

Desde un modo de hacer orgánico y permeable, la propuesta se transforma y adapta dependiendo del contexto donde se implemente, lo que llevó a esta etapa de la investigación a vertebrarse a través de la metáfora del ciclo de las plantas, planteándose finalmente de la siguiente manera:

- Introducción o terreno y entorno: en el comienzo de todo cultivo es necesario reconocer las características del terreno donde vamos a laborar. Las personas que tienen experiencia en el mundo del cultivo saben que cada planta crece y se desarrolla bajo unas condiciones específicas; incluso especies que, aunque logren sobrevivir a entornos a los que no pertenecen, no alcanzan a completar su ciclo vital. De esta forma, la presente propuesta nos invita a contemplar la práctica artística-docente como agricultoras y al espacio educativo como un terreno en el que empezar a laborar, entendiendo el contexto y analizando las necesidades. En este momento, previo a las primeras sesiones, se contemplan todos los parámetros posibles: la trayectoria y otras circunstancias académicas de las estudiantes, conocer y explorar en la medida de lo posible los contenidos tratados en el resto de asignaturas, e intereses, fortalezas y expectativas personales de cada participante en relación a la carrera y a la asignatura. Además, se pueden contemplar actividades de extensión universitaria de tipo deportivo, social o cultural (equipos

deportivos, seminarios, conferencias, convocatorias, etc.), para sustraer una idea aproximada de la participación del estudiantado.

En general, esta etapa se centra en mapear la relación de la población universitaria y la institución del lugar en el que se vaya a implementar la propuesta desde el mayor número de puntos de vista posibles.

- Elaboración de la propuesta o semilla: un espacio, como las semillas, puede mantenerse dormido o inactivo hasta que las condiciones sean las adecuadas. El oxígeno, el agua y la temperatura son a las semillas lo que las prácticas artísticas feministas a un espacio de bienestar (García Molinero, 2020). Para ello es necesario contemplar todo el proceso de diseño e implementación de las sesiones a través de las características comunes de las prácticas artísticas feministas anteriormente expuestas, aunque destacaremos, sobre todo dos aspectos. En primer lugar, la creación de un *espacio seguro* de intercambio de conocimientos y experiencias (prestando especial atención a los matices a través de puestas en común de inquietudes, dinámicas de presentación, etc.). Ya que así, desde una escucha activa, se podrá comenzar a conformar un espacio desde la confluencia de relaciones en las que las esferas personal, interpersonal, colectiva y estatal permitan la garantía de derechos, la posibilidad de que se desarrollen libremente, el establecimiento de vínculos de confianza y la apropiación de los lugares en los que se expresan cada una de las esferas (Sánchez Henao et al., 2019). En general, un espacio donde el intercambio de conocimientos y opiniones no sea una dinámica competitiva, sino que se construya desde la participación y la reciprocidad.

Y, en segundo lugar, destacar la revisión y creación de nuevos referentes, junto al trabajo desde las prácticas artísticas enfocadas desde las fortalezas del estudiantado. Este enfoque permite ahondar en los contenidos desde las inquietudes particulares, propiciando el compromiso, la seguridad en las intervenciones, la participación y facilitando el trabajo autónomo. Además, abrir la posibilidad a que dichos referentes puedan ser cercanos, personales o no legitimados, sumados a todos aquellos adquiridos en su formación

académica, amplía las posibilidades y genera unos cimientos básicos, plurales y enriquecedores para la práctica artística.

Estas prácticas, protagonistas de todo el proceso de aprendizaje en el marco de la enseñanza artística universitaria, permiten abordar las problemáticas y retos desde los procesos y herramientas típicas de las artes, empoderando tanto a las estudiantes como al área de conocimiento a través de la canalización del mayor número de recursos posible.

- Ejecución del plan o plántula: una vez germinadas las semillas es aconsejable trasplantarlas a un sustrato, es decir *llevar las cosas a tierra*. En esta fase, que se implementa tras la primera toma de contacto, se diseñan las propuestas aunando las necesidades, ritmos e inquietudes de las estudiantes y las competencias de la asignatura. En el caso de esta investigación, se realizaron seis sesiones en el marco de la asignatura Bases Didácticas para la Educación Artística de tercer curso del Grado de Bellas Artes que se estructuraron de la siguiente manera:
  - Sesión de introducción: el objetivo de esta sesión es asentar las bases de una dinámica colectiva y participativa a través de la presentación de todas las estudiantes individualmente, compartiendo aspectos profesionales y personales ligados a las Bellas Artes a través de preguntas como ¿qué disciplinas nos interesan dentro de las artes?, ¿por qué inicié mis estudios en Bellas Artes?, etc. Además, tras escuchar y compartir las respuestas a estas preguntas, se explica de la manera más detallada posible los contenidos, objetivos y demás cuestiones formales/académicas ligadas a la asignatura. Finalmente, se procede a decidir de manera colectiva los criterios de evaluación, es decir, los parámetros que se tendrán que tener en cuenta para la coevaluación y autoevaluación.

- Sesión de *referentas*: el objetivo de esta sesión está relacionado con la revisión de referentes con el fin de ampliar ejemplos, posibilidades y modos de hacer y aprovecharlos en nuestras prácticas artísticas.

Para ello seleccionamos nuestros referentes y los ponemos en común. En el caso de que la mayoría de estos referentes procedan de contextos legitimados, académicos y eurocentristas – fue así en todos los grupos enmarcados en esta investigación – se ofrecen herramientas tanto para la visibilización del problema como para la inclusión de nuevos referentes más plurales. Estas herramientas consisten en ofrecer los siguientes cuatro parámetros de búsqueda:

- *Referentas* personales: aquellas vinculadas a nuestro contexto cercano como familiares o compañeras.
- *Referentas* legitimadas: aquellas que provienen del contexto académico/institucional, inscritas dentro del discurso hegemónico.
- *Referentas* ligadas a la cultura popular: aquellas que conocemos a través de redes sociales, medios de masas, etc.
- *Autorreferentas*: aquellas líneas de trabajo o proyectos desarrollados previamente construyendo nuestra práctica artística hasta el presente.

Tras esta nueva búsqueda, se comparten los nuevos hallazgos con el grupo y a su vez se anima a las participantes a incluir en estos parámetros de búsqueda las dimensiones de raza, género, clase y diversidad.

- Sesión sobre creación desde la práctica artística: el objetivo de esta sesión consiste en realizar una mirada general de las prácticas artísticas contemporáneas, siendo estas un conjunto de modos de hacer (sin estar necesariamente legitimados por la academia o la institución), que utilizan herramientas y procesos propios de las artes visuales para llevar a cabo propuestas artísticas, sociales o educativas.

Estos modos de hacer, relacionados con la innovación, la creación de experiencias o la implementación de lo sensorial desde el arte, sirven de detonante para llevar a cabo el diseño de una actividad/acción. De esta forma, tras un debate previo donde se discute acerca de parámetros que competen a los discursos contemporáneos del arte como sus públicos, su dimensión pragmática o sus límites, se ofrece un parámetro sencillo (un material, una temática, un público...) como punto de inicio de diseño de una propuesta cuya intención sea poner nuestros conocimientos artísticos al servicio de un contexto, comunidad o problemática específica.

- Segunda sesión sobre creación desde la práctica artística: tras una primera aproximación al diseño de una actividad/acción<sup>92</sup>, se procede a trabajar en grupos a través de un planteamiento más concreto. En este caso se ofrece un esquema de diseño a través de los interrogantes ¿para quién?, ¿qué?, ¿cómo? ¿dónde?, ¿para qué?, facilitando algunos de estos parámetros<sup>93</sup> con el fin de concretar la actividad. Finalmente, compartimos el planteamiento de las propuestas con el resto de compañeras y se plantea el desarrollo de una actividad con las mismas características de manera individual.
- Sesión de creación desde la experiencia: el objetivo de esta sesión era aunar los contenidos tratados durante las sesiones a través del diseño e implementación de una actividad/acción. A través de los interrogantes planteados en la anterior sesión, todas las participantes compartían sus respuestas, generando un banco común de conocimientos (Albar Mansoa et al., 2021) y propuestas sobre públicos, lugares, objetivos, herramientas y contenidos. Tras esta puesta en común, comienza el

---

<sup>92</sup> Durante la implementación de las sesiones la gran mayoría de las estudiantes mostraron su incapacidad pasiva y activamente para llevar a cabo la actividad de diseño desde la práctica artística. Según las estudiantes el marco era demasiado amplio y abstracto, lo que condujo a realizar una segunda sesión con parámetros más concretos.

<sup>93</sup> En el caso de las sesiones se facilitó el “Para qué” (enseñar un elemento del lenguaje visual) y el “cómo” (a través del uso de un elemento/herramienta que no sea propio de las Bellas Artes).

trabajo autónomo en el que no solo debían diseñar la actividad, sino también implementarla. De esta forma, las estudiantes se enfrentaban a aquellas problemáticas que surgen en el hacer, aunque en un entorno seguro al ser una actividad que tendrían que implementar con personas de su contexto cercano en calidad de público o receptores. Con ello, las estudiantes toman consciencia de la importancia del diseño, tienen una primera toma de contacto en la implementación de actividades/acciones desde el arte y generan un registro en forma de dossier donde se recopilan aquellos parámetros que les resulten útiles a la hora de afrontar retos de estas características.

- Sesión de evaluación: el objetivo de esta sesión es autoevaluar y coevaluar los conocimientos, actividades y aptitudes adquiridas durante las sesiones. A través de la presentación individual del trabajo realizado y debate posterior, se evalúan los parámetros acordados en la primera sesión. De esta forma se visibilizan las fortalezas y carencias tanto de manera individual (autorreflexiva) como colectiva. Añadir que además de la evaluación, las participantes califican de manera anónima tanto su trabajo como el de las compañeras, parámetros que más tarde se introducen en la rúbrica de la docente *contando para nota*.
- Producción o floración: aunque existan una serie de nutrientes comunes para que una planta complete su ciclo, cada una necesita equilibrarlos según sus características. En el caso de la educación artística superior, encontramos la misma heterogeneidad, es decir, aunque se puedan plantear unas estrategias comunes, estas tendrán que ser calibradas en relación al contexto donde se implementen.  
En el caso de esta propuesta, los tres elementos que se proponen son provocación, acción y reflexión. Estos tres elementos sustraídos del *happening*, se aplican en los diferentes contextos con el fin de alcanzar un clima de horizontalidad, intercambio, participación, acompañamiento y transparencia, que ayudan a generar un espacio de bienestar. Estas

características que crecen, se calibran y mutan inevitablemente durante las sesiones, adecuándose a cada grupo, se han podido concretar gracias a la implementación de:

- **Transparencia y horizontalidad:** establecimiento de los criterios de evaluación de manera colectiva, descripción de los objetivos, contenidos y ejercicios de manera clara y desde el comienzo de las sesiones. Salidas extracurriculares a espacios relacionados con la creación artística.
- **Intercambio y participación:** dinámicas al inicio y al final de las sesiones para que las participantes opinen, hablen y compartan diferentes aspectos relacionados con cada sesión. Diseño de las mismas, dirigidas a la participación activa de todas las componentes y apertura de espacios donde volcar recomendaciones y otros aspectos de interés tratados durante las clases.
- **Acompañamiento:** modalidad y horario flexible para tutorías, espacio tras las clases para facilitar la resolución de dudas o cualquier otra cuestión, *emails* o comunicaciones a través del campus virtual donde se recojan los contenidos de las sesiones y los ejercicios a realizar, e intercambio de información relevante acerca de cuestiones culturales de interés para las estudiantes.
- **Transformación o recolecta:** tras el cuidado se procede a la recogida de los frutos. La recolecta llevada a cabo para esta propuesta se dividió en:
  - **Autoevaluación:** a través de los parámetros consensuados en las primeras sesiones, cada estudiante evalúa y califica su propio aprendizaje.

- **Coevaluación:** teniendo en cuenta los parámetros establecidos, todas las estudiantes evalúan y califican al resto de compañeras a través de la presentación final y el dossier entregado.
- **Heteroevaluación:** la docente evalúa y califica a las estudiantes a través de unos criterios de evaluación explicados durante la primera sesión. Por otro lado, las estudiantes evalúan la metodología desarrollada por la docente a través de una crítica introducida en la entrega del trabajo final y en sus intervenciones durante la sesión de recolecta.

La media de estos tres tipos de evaluación da como resultado la calificación final. De esta forma, se consigue un aumento de la participación de manera activa y responsable y, con ello, la conformación de un espacio de bienestar.

### **Resultados de la propuesta**

Esta primera aproximación permitió recoger una serie de resultados parciales en relación a la satisfacción por parte del estudiantado acerca de la implementación de las metodologías feministas<sup>94</sup>:

- **Docentia (test de evaluación del profesorado)**<sup>95</sup>: mayor participación en la evaluación estudiante-docente con respecto al año anterior. De un 28,3% asciende hasta un 42,34%, obteniendo una calificación de 8,47.

---

<sup>94</sup> Estos resultados fueron publicados en CONGRESO NODOS 2021-2022 (García Molinero, 2021)

<sup>95</sup> El Programa DOCENTIA, diseñado por la ANECA y desarrollado en colaboración con las agencias de calidad autonómicas, facilita un marco comprensivo que permite a las universidades españolas desarrollar sus propios modelos de evaluación de la actividad docente, dando respuesta así a la necesidad de cumplir con la normativa vigente y con las directrices marcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior en materia de calidad de las instituciones de educación superior. El Programa DOCENTIA-UCM constituye la especificación particular del programa DOCENTIA en la Universidad Complutense de Madrid. Por tanto, recoge los elementos y especificaciones fijados con carácter general por el programa y contextualiza la evaluación de la actividad docente en el escenario concreto de nuestra universidad y de sus políticas de calidad. (Docentia UCM, s. f.)

- Evaluación escrita de las estudiantes: esta evaluación de carácter no obligatorio alcanzó un 54,05% de participación. De este porcentaje un 6,67% expresó una evaluación no positiva o negativa y un 93,33% expresó una evaluación positiva.
- Progreso en la calidad de las propuestas: se observó una mejora colectiva e individual a través de la capacidad de incluir de forma transversal referentes e inquietudes personales materializadas desde la práctica artística, que repercutió en una mayor calidad conceptual de las propuestas. La calificación media obtenida en las actividades realizadas en el marco de la colaboración docente entre todos los grupos fue un 7,56.
- Anotaciones durante la sesión de evaluación: durante la última sesión en la que se llevaba a cabo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, los parámetros evaluados positivamente fueron la construcción de forma colectiva de un espacio seguro y libre de juicios donde poder compartir experiencias y conocimientos, la introducción de nuevos referentes, el compañerismo y una mayor participación respecto a otras asignaturas. En relación a los aspectos evaluados de manera negativa, destacaron la necesidad de realizar más sesiones presenciales<sup>96</sup> y la incomodidad de realizar este tipo de sesiones y dinámicas de manera online.

Además de los resultados expuestos, se recogieron algunas iniciativas y opiniones realizadas por las estudiantes que aportaron otros puntos de vista de gran valía para la reformulación de la metodología, aunque no se contemplasen en el diseño inicial de la investigación:

- Todos los grupos consensuaron realizar las evaluaciones de manera anónima para evitar conflictos relacionados con las calificaciones.

---

<sup>96</sup> Durante esta fase de la investigación la presencialidad de la asignatura fue de un 25% debido a las medidas COVID tomadas por la Facultad de Bellas Artes de la UCM.

- Alta asistencia a las sesiones y a la salida extracurricular propuesta.
- Creación de un grupo de WhatsApp y carpeta compartida para compartir referentes, intereses comunes, convocatorias y dudas relacionadas con la asignatura.
- En tres de los cuatro grupos donde se implementó la metodología, las estudiantes se dieron las gracias mutuamente durante la sesión de evaluación.

### 3.1.2. Poner el foco en el bienestar universitario

Como podemos observar en los apartados anteriormente expuestos, las primeras intenciones de esta investigación estaban ligadas a la inclusión de las prácticas artísticas feministas<sup>97</sup> con objetivos relacionados con la implicación. No obstante, tras el radical cambio que supuso en nuestras vidas la aparición del coronavirus, las prioridades y objetivos de la investigación viraron hacia el bienestar universitario.

En el año 2020, nuestra forma de vida cambió inesperadamente, ya que la pandemia introduciría en nuestras vidas un confinamiento domiciliario y un estado de alarma sin precedentes que afectarían de manera directa al sistema educativo. En un lapso muy breve de tiempo, la enseñanza *online* sustituyó la presencia física a través del uso de plataformas y aplicaciones, obviando la necesidad de un cambio de metodología que no solo se centrara en los contenidos de las diferentes materias, sino también en la calidad del aprendizaje, el afecto y los cuidados de la población universitaria (García Molinero & Antúnez del Cerro, 2022)

En un marco donde se convivió con el desconcierto y la incertidumbre a diario, cuestiones como el trabajo colectivo, la creación de vínculos, la calidad de los intercambios docente-estudiante y, en general, las consecuencias de la falta de presencialidad, se posicionaron como las principales

---

<sup>97</sup> No es casualidad que las publicaciones y participaciones en congresos realizadas durante los años 2018 – 2020, estén relacionadas con esta temática como el artículo en la revista de Investigación y Creación Artística Afluir: PLUMK! O cómo introducir las prácticas artísticas feministas en la educación artística superior para una mayor implicación de las estudiantes. <https://www.afluir.es/index.php/afluir/article/view/67> o el capítulo de libro "La inclusión de las prácticas artísticas feministas en educación artística superior para mejorar la implicación de las estudiantes. Plumk!", que se encuentra incluido en la publicación: "Estudios de Género en tiempos de amenaza", con ISBN reservado "978-84-1377-327-8", entre otros.

preocupaciones de la investigación. De esta forma, e íntimamente ligado a las inquietudes feministas que se venían investigando en la fase teórica, a una investigación realizada con Noelia Antúnez del Cerro en relación a los cuidados durante el confinamiento y a las colaboraciones docentes realizadas en la Facultad de Bellas Artes, se recogió la idea de que los cuidados son imprescindibles para el bienestar (Saint Paul & Ternavasio, 2020), que los afectos debían ponerse en el centro basándose en acoger, acompañar, mediar, facilitar, respetar, aceptar la diferencia, conocer y sensibilizarse frente a la realidad del estudiantado y, sobre todo, formar en el aspecto emocional y no solo en el cognitivo (Ariza-Hernández, 2017), a través de las prácticas feministas que se venían estudiando.

En la investigación titulada “Visión de estudiantes y docentes sobre la adaptación de la docencia en la Facultad de Bellas Artes de la UCM durante el confinamiento: un estudio desde los cuidados y el feminismo” (2023), realizada junto a Noelia Antúnez del Cerro, se estudió el impacto del COVID-19 en el contexto académico y en las vidas de estudiantes y docentes universitarias a través de su percepción en la Facultad de Bellas Artes de la UCM. Gracias a una encuesta realizada a ciento treinta y siete personas, se pudo concluir que, en relación a los aspectos generales -aquellos evaluados por estudiantes y docentes- el confinamiento afectó de manera especial a las enseñanzas artísticas, ya que muchos de los materiales, espacios y herramientas necesarias para llevar a cabo las prácticas no eran fáciles de sustituir y adquirir, y además, tanto docentes como estudiantes abandonaron inicialmente las aulas para un periodo estimado de dos semanas, pero no se volvieron a incorporar hasta seis meses más tarde.

No obstante, la conclusión de este estudio, que inspiró la presente investigación, está relacionada con que el estudiantado fue el más perjudicado en cuanto a las consecuencias de la pandemia y el confinamiento, ya que los marcadores relacionados con los materiales, espacios de creación de obra y salud mental obtuvieron una puntuación claramente negativa. Llamó especialmente la atención cómo la percepción por parte del estudiantado en relación a la falta de adaptación, recursos y cuidados fue bastante más negativa que la del profesorado al brindarlos. Pero, a su vez, este último sector -profesorado-, respondía de manera negativa sobre los cuidados recibidos por parte de las instituciones. Se vio reflejado un sentir negativo generalizado -tanto estudiantes

como docentes- acerca de los cuidados recibidos, sobre todo con aquellos relacionados con los materiales disponibles, los espacios para creación de obra y con la salud mental y emocional, mencionados anteriormente.

Estos resultados parecían ser una de las consecuencias del planteamiento vertical de la institución, donde se carece de comunicación (entendiendo esta como escucha activa y empática), sobre todo de los *niveles superiores* hacia los *niveles inferiores*, que se reflejó en cuestiones como la priorización de los requisitos técnicos y la adaptación al ámbito *online*, relegando a un segundo plano la calidad tanto de los cuidados como de las propias iniciativas. En definitiva, se pudo concluir que el estudiantado no se sintió apoyado ni cuidado durante el confinamiento, lo que llevaba a la defensa de los cuidados y afectos a través de la presencialidad, ayudando al estudiantado no solo en su proceso de aprendizaje en el ámbito artístico, sino también en su desarrollo como personas.

Tras analizar los resultados de este estudio, se tomó la decisión de virar los objetivos de la investigación hacia la creación de espacios de bienestar universitario a través de la implementación de las prácticas artístico-educativas feministas estudiadas previamente. Esta decisión, cuya principal impulsora fue la situación en la que nos sumió la pandemia, estuvo latente desde el comienzo de la investigación (pre-pandemia) gracias a las sensaciones recogidas en las colaboraciones docentes, donde docentes y estudiantes parecían compartir un malestar generalizado en torno a parámetros como la despersonalización (entendida como una actitud distante, de inestabilidad emocional y de carencia empática ante la sociedad), y la baja realización personal desde la insatisfacción por el autorrendimiento profesional (Granados et al., 2019).

### 3.1.3. Desde dónde abordar el bienestar universitario

El concepto bienestar ha sido ampliamente estudiado desde múltiples disciplinas. Según la OMS, la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Una realidad íntimamente ligada a la salud mental y que, junto a esta,

son fundamentales para nuestra capacidad colectiva e individual de pensar, manifestar sentimientos, interactuar con los demás, ganar el sustento y disfrutar de la vida (*Constitución de la OMS*, s. f.).

Uno de los países pioneros en introducir el concepto de bienestar en la institución universitaria, teniendo en cuenta la definición anteriormente expuesta, fue Colombia<sup>98</sup>. A mediados de la década de los 60, surgen programas que imponen esta mirada para brindar soluciones para atender a las necesidades más inmediatas de la población estudiantil. Sería más tarde con la emisión del Decreto 80 de 1980<sup>99</sup> donde el bienestar adquiere un espacio mas amplio, desde una “mirada más totalizadora del individuo” (Molina Béjar, 2014, p.4). De este modo, se inicia una búsqueda del bienestar de la población universitaria donde no solo se demandan programas de estudio, planes, prácticas pedagógicas puntuales o valores democráticos y solidarios, sino que todos los parámetros que conforman la institución sean capaces de permitir, ofrecer y facilitar diferentes formas de relación donde la población universitaria se sienta partícipe de todas las esferas académicas. No obstante, esta relación implica un compromiso bidireccional, es decir, estudiantes, docentes-investigadores y personal de administración y servicios, deben reconocerse como un “formador en formación” comprometiéndose cada día tanto con su desarrollo personal como con el colectivo (*Decreto 80 de 1980*, 1980). Por lo tanto, si se parte de un ambiente adecuado propiciado por la institución, las acciones que aboguen por el bienestar deben comprometer la participación activa de toda la comunidad y favorecer que cada persona conforme una conciencia crítica que la conduzca al ejercicio responsable de su libertad, superando de esta forma la concepción “paternalista y asistencial del bienestar” (Spraggon (1994), como se citó en Molina Béjar, 2014, p.7).

En el caso de esta investigación, se ha prescindido de la visión totalizadora del término bienestar para acotar el marco de acción a las categorías del bienestar que interseccionan directamente con

---

<sup>98</sup> 98 En el caso de la Universidad Complutense de Madrid, universidad en la que se desarrolló esta investigación, una de las iniciativas que más se aproximan a esta línea de trabajo es el Observatorio del Estudiante, cuyo objetivo es realizar análisis, informes y publicaciones de interés sobre los y las estudiantes universitarias, obteniendo una radiografía lo más ajustada a su perfil y necesidades (...) y contribuir al diseño de políticas de mejora universitaria, especialmente las relacionadas con estudiantes, siendo ellos parte en los procesos de reforma (El Observatorio del Estudiante, s. f.)

<sup>99</sup> El Decreto se puede consultar en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67073>

el ámbito académico en cuestiones como aprendizaje, capacidades y recursos; prescindiendo deliberadamente de otras dimensiones como la laboral o la física<sup>100</sup>, abordando la interrelación entre las dimensiones cognitivas y afectivas, y su importancia en cada actividad que realiza un sujeto, en su percepción, pensamiento, aprendizaje y sentimiento (Aguilar Pérez, 2018). Es decir, se ha profundizado en la dimensión subjetiva y psicosocial del término, subdividiendo estas categorías de la siguiente manera:

- Bienestar subjetivo:

Existen diversas definiciones o modos de abordar dicho concepto. Por un lado, lo encontramos como la evaluación que las personas hacen respecto de sus vidas incluyendo elementos como las emociones placenteras, felicidad, satisfacción y una ausencia de estados y emociones displacenteras; por otro lado, como el balance global que las personas hacen de sus oportunidades vitales, personales, recursos sociales, aptitudes individuales, del curso de los acontecimientos a los que se enfrentan, etc.; y finalmente encontramos acepciones que indican que el bienestar tiene un componente cognitivo (satisfacción vital), y un componente afectivo relacionado con los sentimientos positivos (felicidad) (Diener (1999), García (2002), Arita (2005) como se citó en Mery Montenegro et al., 2017)). Por lo tanto, estas definiciones, en línea con autores como Diener (Diener & Diener, 1995) se podrían resumir, por un lado, en considerar el bienestar como la valoración de las personas sobre su propia vida en términos positivos y, por otro, como la preponderancia de los afectos o sentimientos positivos sobre los negativos. De este modo subdividimos el bienestar subjetivo en:

- Satisfacción con la vida: la dimensión cognitiva del bienestar, es decir, aquella que las personas realizan al evaluar cómo les ha ido en el transcurso de la vida, lo que representa un resumen o valoración global de ella como un todo.

---

<sup>100</sup> Son parámetros como capacidad para realizar actividades físicas, indicadores de salud biológica, la productividad en el ámbito laboral, etc.

- Felicidad: la dimensión afectiva, aquella que obedece más a las reacciones puntuales, a eventos concretos que suceden a lo largo de la vida de una persona (Castro Solano como se citó en Zubieta et al., 2012).

- Bienestar psicosocial:

Es la suma de las dimensiones psicológicas y sociales entendidas como:

- Psicológico: aquello que atañe a la vida psicológica, al conocimiento de sí misma y de las demás. Está relacionado con la toma de conciencia de las propias fortalezas, limitaciones y valores, y que estos puedan ser empleados para vivir en comunidad. Esta dimensión hace referencia al desarrollo de emociones, sentimientos, actitudes, motivaciones, deseos e intereses de las personas.
- Social: aquella que desarrolla los aspectos del ser humano relacionados con aprender a convivir y su organización social, es decir, aquellos relacionados con la participación, comunicación, alteridad como parámetros ligados a la convivencia; y compromiso, participación, expresión de opiniones, sensibilidad social y construcción en la diferencia como parámetros de lo político. (Unidad de Bienestar Universitario, 2005)



# Capítulo 3

## FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA



## 4. Capítulo 3: Formulación de la propuesta

### 4.1. Inclusión de las prácticas artísticas feministas como parámetros transversales de la formulación

Tras la primera aproximación a la inclusión de las prácticas artístico-educativas feministas en el marco de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, y asumir la urgencia de la inclusión de aspectos que favorezcan el bienestar en el contexto universitario, se propone la adecuación de las metodologías artístico-educativas feministas atravesadas por las particularidades y demandas de la facultad percibidas en esta primera fase y la creación de un espacio de bienestar, tomando como punto de partida los seis principios metodológicos investigados<sup>101</sup>:

- **Dimensión colaborativa y colectiva**
  - Entendemos esta dimensión desde la perspectiva del aprendizaje, es decir, facilitar un ambiente en el que las personas puedan trabajar juntas a través del intercambio de pensamientos, ideas, habilidades y actitudes para conseguir un objetivo común. A través de pequeños grupos, las estudiantes trabajan para maximizar su propio aprendizaje y el de

---

<sup>101</sup> Nos referimos a las metodologías sustraídas como conclusión del bloque 1: hacer desde lo colaborativo y colectivo, creación de espacios seguros, mirada transformadora, transdisciplinar y plural, inclusión de referentes, protagonismo de la producción artística y trabajar desde la propia experiencia.

los demás, sin oponerse al trabajo individual, siendo responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio.

Esta dimensión trae consigo un replanteamiento de los roles asociados a docentes y estudiantes (Collazos & Mendoza, 2006) y está íntimamente ligado al concepto de igualdad (contexto feminista) u horizontalidad (contexto educativo), el cual hace referencia a la deconstrucción de estructuras piramidales o verticales dentro del aula, para enfocar e incentivar el conocimiento recíproco y colectivo. Es decir, se reconoce el papel retroalimentador entre educadora y estudiante (Sierra Polanco, 2019), y se trabaja de manera conjunta para lograr los diferentes objetivos.

Por todas estas características, los grupos de aprendizaje cooperativo desarrollan una “interdependencia positiva entre los componentes que lo conforman” (Johnson & Johnson como se citó en Guerra Santana et al., 2019, p.269), que a su vez implica una forma de aprendizaje activo, con múltiples beneficios reconocidos, tanto educativos como sociales, aunque el impacto que ha tenido en las universidades españolas sigue siendo muy escaso (Guerra Santana et al., 2019). No obstante, investigaciones como la llevada a cabo por las autoras Edurne Goikoetxea y Gema Pascual (2002), donde realizaban una amplia revisión de los beneficios del aprendizaje cooperativo a través del análisis de las investigaciones más relevantes del área, concluían que, aunque la investigación en esta área debe continuar para conocer con más exactitud los fundamentos, efectos y mecanismos concretos de este tipo de aprendizaje; es una propuesta educativa con efectos claramente positivos en la esfera cognitiva, afectiva y social de las estudiantes que participan en esta forma de enseñanza.

Vemos, por lo tanto, que la dimensión colaborativa y colectiva, y por extensión las prácticas horizontales, benefician a la creación de espacios de bienestar universitario en tanto que se emplean estrategias que incentivan la participación y la comunicación, así como la toma de conciencia de limitaciones y fortalezas de las participantes a nivel individual. Estos parámetros afectan directamente a las esferas que competen a los diferentes tipos de bienestar estudiados en esta investigación que abarcan la esfera cognitiva, afectiva y

social, es decir, ayudan a desarrollar aspectos relacionados con la satisfacción con la vida, la felicidad, la convivencia y la sensibilidad social, entre otros.

- **Creación de un espacio seguro**

Aunque el uso del término espacio seguro puede remontarse a antes de la década de los años 60, es a mediados de la misma cuando el colectivo LGTBQ+ lo populariza para definir aquellos espacios de reunión de sus componentes, donde encontraban un lugar de resistencia a la represión política y social (Kenney, 2001).

Estos espacios han sido heredados por los campus universitarios, sobre todo en el caso de las universidades norteamericanas, formalizándose de dos maneras: la primera es aquella que se emplea para describir grupos universitarios que buscan brindar respeto y seguridad emocional, a menudo para personas de grupos históricamente marginados; y la segunda es la designación del aula como espacio seguro, lo que significa que se alienta a las estudiantes a tomar riesgos y participar en debates que pueden llegar a ser incómodos. En cualquiera de los dos casos, estos espacios, no tienen que ser una ubicación física, ya que, por ejemplo, pueden materializarse como un grupo de personas con valores similares que se comprometen a generar un entorno respetuoso y de apoyo (*Why 'Safe Spaces' Are Important for Mental Health — Especially in College*, 2019).

Estos espacios en el contexto universitario, según autoras como Holley y Steiner (2005), se deben cimentar en generar unos acuerdos básicos, demostrar respeto por las opiniones de las demás, ser amable y alentar la participación de las componentes, y aunque es poco realista esperar que un aula sea un espacio seguro para todas las participantes debido a las diversas percepciones que pueden llegar a existir, las características que identificaban un espacio seguro según las estudiantes encuestadas en el estudio de Holley y Steiner eran: ser respetado y respetuoso, escuchado, y poder compartir sus pensamientos, ideas, opiniones y conocimientos con el resto de componentes. Finalmente, las investigadoras concluían que muchas de las características ofrecidas por las estudiantes sobre lo que la docente, sus compañeras y ellas mismas hacían en los espacios seguros eran habilidades

fundamentales para desarrollar y refinar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para una práctica culturalmente competente.

De este modo, si un espacio seguro incentiva la escucha y participación activa, así como la convivencia en relación al intercambio de ideas, opiniones y conocimientos (aunque estos no sean compartidos por todas las participantes), podemos apostar por su implementación para la mejora de las diferentes dimensiones del bienestar que estamos investigando, tanto por brindar a las participantes un espacio en el que poder ser felices y obtener una buena calidad de vida, como por la adquisición de competencias relacionadas con la comunicación, la alteridad, la convivencia o el autoconocimiento, entre otros.

- **Implementación de una mirada transformadora, transdisciplinar y plural**

La implementación de este tipo de mirada está claramente ligada al movimiento feminista (y las prácticas desarrolladas en este marco) como agente de transformación social y cultural. El arte feminista es, ante todo, una postura ideológica que, a diferencia de otros *ismos* del mundo del arte, no implica automáticamente un tratamiento formal o temático, y sí implica un aspecto distinto a la concepción masculina del arte, siendo deliberadamente incisivo en el contexto social y público. Se caracteriza por un elemento de *otredad*, una necesidad de conexión más allá del producto y del proceso artístico, concibiendo las obras de arte como crítica a la ideología sociopolítica, tratando de transformar las relaciones de poder insertas en la sociedad (Popelka Sosa Sánchez, 2010).

Si sumamos el binomio arte feminista y educación, es decir, la inclusión de las prácticas artísticas feministas en el marco de la enseñanza-aprendizaje, obtendremos como resultado que una de las principales características es la voluntad transformadora, muy similar a las sostenidas por la pedagogía crítica, que no solo se centran en visibilizar las opresiones de género, sino que también puedan explicar, deconstruir, y criticar los discursos hegemónicos, dirigiéndose y conformándose como una herramienta efectiva para todos los públicos. Aunque a diferencia de la pedagogía crítica, la pedagogía feminista se expande intencionadamente más allá del marco meramente académico

(Popelka Sosa Sánchez, 2010), ocupando otros espacios y dando cabida a modos de hacer transdisciplinarios, donde implementar miradas plurales, abogando por un enfoque holístico en el que el binomio cognitivo-afectivo se reconocen como inseparables. Esto es, las prácticas artístico-educativas feministas tienen como principal objetivo la transformación social a través de metodologías y modos de ver transdisciplinarios y plurales, que en el marco de esta investigación se ponen al servicio del bienestar con el fin de afectar de manera directa a parámetros como la motivación, el compromiso, y la sensibilidad social en primera instancia (bienestar psicosocial) y a la satisfacción con una misma en relación a las aspiraciones y logros obtenidos a largo plazo (bienestar subjetivo), a través de la puesta en valor de disciplinas, líneas de producción, contextos y objetivos alejados de las dicotomías hegemónicas.

- **Implementación de *referentas diversas***

Como veíamos en el anterior capítulo, el estudio e inclusión de referentes ha sido y es una de las principales líneas de acción/investigación del movimiento artístico feminista. A rasgos generales, podemos observar la labor de recuperación, llevada a cabo mayoritariamente por historiadoras, de artistas olvidadas e invisibilizadas a lo largo de la historia, así como los motivos socio-culturales que perpetuaron la baja participación de las mujeres de la esfera del arte. Por otro lado, observamos la legitimación de mujeres en el ámbito contemporáneo, llevada a cabo por artistas y docentes, a través de tomarse como referentes a sí mismas y al resto de participantes que formaban parte de las iniciativas ligadas a la producción artística y la educación, generando una serie de referentes cercanos, fuertes y novedosos.

Por lo tanto, la introducción de referentes en el marco académico tendrá una doble finalidad, por un lado aquella que se ocupe de introducir contenidos inexistentes en el currículo normativo y hegemónico, contribuyendo a generar una visión cultural mucho más amplia, rica y diversa; por otro, el empoderamiento de las participantes y la creación de

redes sólidas de trabajo, conocimiento e intercambio a través de la autorreferencialidad<sup>102</sup> y la consideración de figuras cercanas como fuentes de inspiración y conocimiento. Además, gracias a las colaboraciones docentes realizadas en los últimos años, se ha introducido una nueva categoría de búsqueda relacionada con figuras del ámbito popular/*mainstream* que, además de incorporar perfiles no considerados por la historia del arte o por la esfera del arte actual, facilita una primera aproximación a la búsqueda de referentes en relación al conocimiento de los propios intereses y las herramientas de búsqueda que se deben emplear.

En cuanto al beneficio que tiene la introducción de referentes en el marco del bienestar, lo relacionamos con las dos dimensiones estudiadas en esta investigación. Por un lado, parámetros relacionados con la medición del bienestar subjetivo como la satisfacción con la vida, los logros alcanzados o sentirse en paz consigo misma, pueden verse afectados positivamente gracias a conceptos como la autorreferencialidad, introduciendo una mirada crítica de la trayectoria personal que facilita a las estudiantes la toma de consciencia acerca de sus propias fortalezas y debilidades. Por otro lado, parámetros relacionados con la medición del bienestar psicosocial como autonomía, crecimiento personal, propósitos en la vida, o la integración social, se pueden ver afectados positivamente en tanto que la introducción de referentes (legitimados, personales o de la cultura popular) se articula como fuente de inspiración y, por consecuencia, como una herramienta útil para el desarrollo de los parámetros que nos competen del bienestar.

- **Protagonismo de la producción artística**

En el caso de esta investigación, cuando abordamos la producción artística, la entendemos como las propuestas o dinámicas que además de emplear como principal herramienta

---

<sup>102</sup> Cuando empleamos el término autorreferencialidad nos referimos a la capacidad de revisar nuestra propia trayectoria académica, profesional y personal con el fin de tomar como punto de partida experiencias y proyectos que nos ayuden a seguir construyendo una práctica artística sólida y coherente. Al emplear este tipo de referencias junto a muchas otras, nos alejamos de la concepción de autorreferencialidad donde no se toleran otros puntos de vista, sino que se apuesta por una concepción sorora del término.

recursos ligados a las artes visuales (entendiendo estas desde una mira transdisciplinar), se ponen al servicio de las demandas e inquietudes de las participantes.

Partiendo de esta mirada, en la que las prácticas artísticas no quedan relegadas a la producción de objetos, durante la investigación se consideran los lenguajes artísticos como principales medios de producción y expresión de los proyectos y objetivos que se propongan, tanto individual como grupalmente.

La suma de arte y educación, atravesada por el compromiso social, se ha encarnado en numerosas iniciativas y figuras a lo largo de las últimas décadas como hemos podido observar en la revisión de artistas, iniciativas y colectivos de esta investigación. Este modo de hacer ha ido calando en las diversas instituciones que conforman la esfera artístico-educativa hasta conformar un discurso en el que se demuestra la importancia de los lenguajes artísticos en relación a parámetros socio-culturales. Un ejemplo de ello es La Conferencia Mundial sobre Educación Artística organizada por la UNESCO (2006), donde se establecieron una serie de objetivos, recomendaciones y conceptos cuya finalidad era el afianzamiento de las capacidades creativas y la sensibilización cultural en las próximas décadas. A través de una serie de estrategias que promovían la educación artística en los diversos entornos de aprendizaje, se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- “Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura”, en diálogo con las declaraciones internacionales sobre el derecho universal a una educación integral.
- “Desarrollar las capacidades individuales”, entendidas como el potencial creativo de toda persona, y el rol que las artes cumplen al estimular procesos relativos a la iniciativa, lo emocional, la reflexión crítica, lo cognitivo, la libertad de acción y pensamiento, entre otras capacidades necesarias para enfrentar los retos de la sociedad actual.

- “Mejorar la calidad de la educación”, que implica colocar a la persona que aprende y a su contexto como prioridad, mientras se promueve la inclusión social y los derechos.
- “Fomentar la expresión de la diversidad cultural”, que significa reconocer las prácticas culturales y manifestaciones artísticas de las diferentes culturas y la necesidad de preservarlas y fomentarlas. (Cartagena, 2015, p. 46)

Como se puede observar, los diferentes objetivos atraviesan los parámetros del bienestar que venimos desarrollando en la investigación, ya que se ocupan tanto de las condiciones externas como internas de las personas (y la interdependencia entre ambas), atravesando conceptos como la educación integral, procesos emocionales, reflexión crítica, libertad de acción, inclusión social o reconocimiento de la diferencia, entre otros.

- **Trabajar desde la propia experiencia**

En paralelo al concepto de autorreferencialidad, desarrollado en el apartado “implementación de referentes diversos”, unos de los principales recursos de la propuesta serán la autorrealización y la autoexploración. Estos conceptos, sustraídos, ente otros, desde el enfoque de las prácticas artísticas feministas y que han definido toda una línea de acción como la de las artistas estadounidenses en la década de los 70, son una clara herencia del feminismo como movimiento político. Revistas, grupos de lectura, programas de radio y redes de apoyo, entre otras, ayudaron a dar solidez a la consigna *lo personal es político*, que en el ámbito de las prácticas artísticas se traduciría a explorar temáticas como la iconografía vaginal, la violencia de género, la menstruación o la maternidad.

Ahora bien, para que estos conceptos puedan aplicarse más allá de las demandas vinculadas al género a través de la educación artística, consideraremos aquellas problemáticas, intereses y aspiraciones (que no tienen por qué estar ligadas al género) cercanas a las participantes como motor de la práctica artística para generar un vínculo que vaya más allá de la representación o *el ejercicio de clase*. Por otro lado, además de

trabajar desde esta propuesta conceptual, también se tendrán en cuenta las fortalezas e intereses procedimentales, es decir, aquellas relacionadas con estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos de las propias participantes. Estas dos dimensiones, la conceptual y la procedimental suponen una participación afectiva y activa, que lleva a una mayor implicación de las participantes y por lo tanto a la construcción y organización del conocimiento, los deseos, los valores y las prácticas sociales (Abad, 2010), que como venimos desarrollando en los anteriores apartados, tendrán una relación directa con los parámetros del bienestar propuestos, debido a los componentes afectivos, psicológicos y sociales que se han comentado.

### **Otros parámetros importantes**

Además de los seis parámetros desarrollados, existen otras características metodológicas que han configurado las prácticas artísticas feministas, aunque con una menor presencia o relevancia que las desarrolladas anteriormente. La primera de ellas es la introducción del humor como elemento transversal de las producciones, sobre todo desde la ironía y el sarcasmo. Un enfoque que ha estado íntimamente vinculado a la protesta en la práctica artística debido a que, como explican David Arlandis y Javier Marroquí a propósito de la exposición “Cosas que solo un artista puede hacer”:

El uso del humor en el arte tendría que ver directamente con la actitud con la que algunos artistas afrontan su trabajo, la disposición anímica que empuja al autor a emprender el acto lúdico-creativo realizando una identificación arte y vida; vida y juego. Esa identificación tiene como consecuencia que algo tan trascendental como la obra de arte acabe siendo algo tan insignificante como el resultado del juego del artista. Este posicionamiento nos resulta interesante por dos motivos: en primer lugar, por su carácter subversivo, por no regirse por los cánones de productividad por los que valoramos al individuo; en segundo lugar, por su poder relacional, por su gran capacidad para conectar con el espectador. (Golia, 2010)

Además de contemplar el humor como una herramienta de producción, también se posiciona como un recurso didáctico verdaderamente útil e incluso vital en el proceso educativo, ya que como defienden autoras como Anna María Fernández Poncela a raíz de una investigación desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana (México), donde se estudió la implementación del humor en aulas universitarias:

El humor es un elemento vital en el proceso educativo, por lo que es necesario reivindicar el humor como medio didáctico y como objeto curricular para el desarrollo integral de la persona. La efectividad del mensaje depende, en alto grado, de un buen canal para transmitirlo y, en este caso, el humorismo es un excelente vehículo para transferir el mensaje del comunicador al receptor y producir en él la reacción que completa el ciclo de la comunicación. (Fernández Poncela, 2016, p.14)

Nos aproximamos, por lo tanto, a entender el humor como uno de los parámetros que favorecen el bienestar de estudiantes y profesoras, y que además de las características anteriormente expuestas, ayuda a superar las frustraciones, a relativizar los fracasos, a sobrellevar los desencantos, a desterrar los momentos de apatía y desánimo, con el objetivo de establecer una buena comunicación con nosotras mismas y nuestro entorno (Terán, 2020).

La segunda de las características que se han observado en la revisión de artistas, proyectos y colectivos, es el efecto positivo que tiene el planteamiento de proyectos u objetivos ligados a las demandas de las participantes y que obtengan repercusión o se desarrollen fuera del marco estrictamente académico. Esta forma de trabajar se asemeja en gran medida a una de las metodologías que mayor relevancia ha tomado en el marco de la enseñanza contemporánea con claras reminiscencias del pasado (Antelo et al., 2016); el aprendizaje basado en proyectos (ABP), un método de enseñanza interdisciplinario, centrado en las estudiantes e integrado al mundo real en el que las participantes exploran, juzgan, interpretan y sintetizan la información. Entre los objetivos de este tipo de metodologías destaca el interés por involucrar a las estudiantes en

realizar esfuerzos a largo plazo, en tomar decisiones, ser colaborativas, o estar conectadas con el mundo real; todo ello en un marco de evaluación sistemática del proceso y del producto final (Antelo et al., 2016).

Estas características se sumarían a la mirada comprometida socialmente y el posicionamiento como mujeres de las prácticas artístico-educativas feministas. Al igual que en otros apartados anteriormente tratados, estas metodologías contribuyen a la construcción de espacios de bienestar en tanto que fomentan la implicación, la autonomía, la participación y el sentimiento de contribución a la sociedad que venimos estudiando.

## 4.2. Contexto: ¿Dónde y para quién generar un espacio de bienestar universitario?

El proyecto de investigación que se propone está enmarcado en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Un centro con un promedio de matriculación, entre los años 2018 y 2021, de 2258 alumnas en sus diferentes titulaciones<sup>103</sup> y de 1424 en las titulaciones que abarcan las disciplinas de Bellas Artes y Educación. Serían estos dos últimos perfiles/disciplinas los escogidos para llevar a cabo el proyecto, abriéndose la posibilidad de conformar un grupo con componentes de diferentes niveles educativos (Grado, Máster y Doctorado) y de diferentes titulaciones (Grado en Bellas Artes, Máster Universitario en Investigación en Arte y Creación, Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales y Estudios de Doctorado). En cuanto a la composición de la Facultad de Bellas Artes podemos distinguir entre la Organización: compuesta por Departamentos<sup>104</sup> y Administración y Servicios<sup>105</sup>; y Gobierno: compuesto por Equipo de Gobierno<sup>106</sup> y Junta de Facultad<sup>107</sup>, esta última a su vez subdividida en diferentes Comisiones<sup>108</sup> (*Facultad de Bellas Artes*, s.f.). De todas estas figuras, el proyecto mantendría una relación más directa con el Vicedecanato de Cultura, ya que se aplicó a la

---

<sup>103</sup> El promedio ha sido sustraído de las Memorias Anuales del Centro disponibles en <https://bellasartes.ucm.es/memorias-anales>. En estas memorias se contemplan las siguientes titulaciones: Grado en Bellas Artes, Grado en Diseño, Grado en Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural, Máster universitario en Diseño, Máster Universitario en Investigación en Arte y Creación, Máster Universitario en Conservación del Patrimonio Cultural, Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales y Estudios de Doctorado.

<sup>104</sup> Dibujo y Grabado, Diseño e Imagen, Escultura y Formación Artística y Pintura y Conservación-Restauración.

<sup>105</sup> Administración, Biblioteca y Consejería y Servicios Generales

<sup>106</sup> Decana, Vicedecana de Estudios y Planificación Docente, Vicedecana de Investigación y Doctorado, Vicedecana de Movilidad y Salidas profesionales, Vicedecana de Cultura, Vicedecana de Estudiantes, Secretaría académica, Coordinadora de Campus Virtual, Delegada de la Decana en Comunicación con Instituciones Educativas, Delegada de la Decana para la Prevención y Seguridad Laboral, Delegada de la Decana en Difusión de Investigación, Delegada de la Decana para Comunicación, Coordinadora de Visibilidad y Transparencia, Coordinadoras de Sostenibilidad y Coordinadora de Inclusión.

<sup>107</sup> Decana, Vicedecanas, Gerente, Secretaria, Directoras de Departamento, Director de Biblioteca, Coordinadores de Titulación, y candidatas electas de los sectores de Profesores con Vinculación Permanente, Resto de Personal Docente e Investigador, Estudiantes de Grado y Posgrado y Personal de Administración y Servicios.

<sup>108</sup> Comisión Permanente de junta de Facultad, Comisión Académica de Planes de Estudios, Horarios y Seguimiento de Actividad Docente, Comisión de Calidad del Centro, Comisión de Asunto Económicos, Infraestructuras y Espacios, Comisión de investigación y Doctorado, Comisión de Relaciones Internacionales y Movilidad, Comisión de Cultura, Comisión de Biblioteca, Comisión de Prevención, Seguridad e Higiene y Comisión de Reglamentos.

convocatoria *Acciones Complementarias*<sup>109</sup> organizado por el mismo, y con el Vicedecanato de Estudiantes, con el que se ha mantenido contacto durante varios años en relación a propuestas, demandas y necesidades de las estudiantes de la facultad. Además de estos órganos, se ha contado con el Museo Pedagógico de Arte Infantil (MuPAI)<sup>110</sup>, tanto físicamente, ya que el proyecto podía disponer el espacio del museo para llevar a cabo los encuentros y actividades, como por el equipo humano, que desarrollaremos más adelante.

Por otro lado, también se contempló la dimensión humana a través de diversas experiencias que venían ocurriendo en paralelo al desarrollo de esta investigación. Además de las aproximaciones anteriormente desarrolladas en relación al bienestar universitario, a la hora de formular el presente proyecto destacaron tres sucesos:

- Demandas de las estudiantes de espacios de intercambio en la facultad: durante las colaboraciones docentes desarrolladas en el marco de la asignatura Artista, Creatividad y Educación<sup>111</sup>, donde junto a Irene Ortega López, María Gil Gallo, Roberto Fernández Vallbona se tutorizaron los proyectos artístico-educativos de estudiantes de 3º y 4º de Grado de Bellas Artes, se pudieron observar las inquietudes de las estudiantes en relación a la carencia de espacios donde poder desarrollar actividades más allá de las asignaturas o contenidos del Grado, es decir, lugares que no se delimitasen al uso del espacio exclusivamente como aula o taller.
- Cierre de la cafetería del centro: tras la pandemia, la empresa responsable de la cafetería del centro no retomó su actividad. Esta situación se prolongó debido a que, tras el cese de contrato de la empresa responsable, ninguna empresa quiso optar al puesto. Las

---

<sup>109</sup> Acciones Complementarias [AC] son una serie de ayudas para la realización de talleres, conferencias, o actividades culturales y educativas en el ámbito de la creación para desarrollarse en la Facultad de Bellas Artes de carácter anual (*Facultad de Bellas Artes*, s. f.-a).

<sup>110</sup> <https://www.ucm.es/mupai/>

<sup>111</sup> Asignatura optativa del Grado de Bellas Artes.

consecuencias directas fueron el cierre de la cafetería, dejando sin servicio al centro y sin poder disfrutar del espacio que ocupa a ninguno de los integrantes de la facultad, afectando de manera claramente negativa al bienestar de la población universitaria en relación a parámetros como la comodidad o la creación de espacios de intercambio y descanso, como reflejaron en diferentes protestas como la elaboración de pancartas, carteles, la convocatoria de una *paella crítica*, una sentada en forma de *picnic* o la instalación de dos microondas en el pasillo por parte de las estudiantes .

- Hermana mayor: durante el curso académico 2020-2021, junto al Vicedecanato de Estudiantes, se colaboró para la adaptación curricular de una persona autista hipersensible de 2º de Grado de Bellas Artes. La forma de hacer empleada por las educadoras implicadas en el proyecto, que básicamente se centró en escucha activa, cuidados y consejos aportados desde la experiencia (todas las educadoras han estudiado el Grado de Bellas Artes), además de algunas mediaciones con docentes para mejorar el rendimiento de la estudiante; asentó las bases de la metodología del proyecto y fue una de las principales razones para llevar más allá el mismo, conformándose finalmente como Estudio Grapa.

Teniendo en cuenta estos parámetros, la idea principal de Grapa es conformar un espacio de producción, intercambio y cuidados para las estudiantes de Bellas Artes, de todos los niveles anteriormente comentados, dentro de la propia facultad, empleando el MuPAI como principal espacio de acción, intentando facilitar<sup>112</sup> en la medida de lo posible su apertura para su uso y disfrute, al menos durante un día a la semana.

---

<sup>112</sup> Si bien el espacio del museo es utilizado por infinidad de personas para realizar diversas actividades gracias a la flexibilidad de su director y del equipo de educadoras, las llaves y por lo tanto su acceso, se restringe al tiempo en el que alguna persona vinculada al museo permanezca en el mismo.

## 4.3. Objetivos: ¿Para qué crear un espacio de bienestar universitario?

Los objetivos de Estudio Grapa son:

General:

Crear un espacio en la Facultad de Bellas Artes (UCM) para promover el intercambio, la producción y la creación de vínculos entre las estudiantes de las titulaciones relacionadas con las Bellas Artes.

Específicos:

- Llevar a cabo dinámicas de cohesión para generar vínculos entre las estudiantes que faciliten la participación, la producción artística y el bienestar de las estudiantes.
- Habilitar un espacio dentro de la Facultad de Bellas Artes para promover la producción artística a través de la creación de un espacio de bienestar compuesto por un grupo estable de estudiantes.
- Utilizar Estudio Grapa como una plataforma para conocer otras instituciones, espacios y personas relacionados con las prácticas artísticas.

## 4.4. Contenidos: ¿Qué generar en un espacio de bienestar universitario?

Los contenidos en el marco académico son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, y a la adquisición de competencias (Bozu, 2009. p. 89). Estos contenidos se imparten en asignaturas,

materias y ámbitos que se amoldan a las diferentes leyes educativas, contextos geográficos, intereses de los centros educativos, etc., pero ¿qué sucede en un contexto que, además de situarse en paralelo a los contenidos obligatorios de los estudios en Bellas Artes, se enmarca en una metodología donde los contenidos afloran a raíz de los intereses de las participantes?

En el marco de la Facultad de Bellas Artes de la UCM podemos encontrar un precedente que parte de este interrogante, la iniciativa *Acciones Complementarias* implementada por el Vicedecanato de Cultura. Esta plataforma de saberes que constituye una programación colectiva, en torno a la creación, comunicación y educación de la cultura, nació con la intención de generar un punto de encuentro entre estudiantes, creadoras, pensadoras y profesionales del ámbito artístico, el Diseño y la Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural, ofreciendo a las participantes la oportunidad de ampliar su experiencia académica y creativa, desarrollarse personalmente y conocer profesionales en activo. Las personas interesadas aplican voluntariamente a través de una convocatoria que se lanza a comienzos del curso académico (entre septiembre y noviembre), pudiendo proponer cualquier formato de trabajo: acciones, foros, proyecciones, festivales, talleres, jornadas, encuentros, *performances*, exposiciones, procesos, diálogos, seminarios..., con el objetivo de explotar los procesos creativos desde la praxis. De esta forma los contenidos, aunque no estén definidos hasta el cierre de la convocatoria, siempre orbitan en torno a temáticas como producción y gestión cultural, arte sonoro, teatro, investigación artística, enseñanza-aprendizaje, danza, artes visuales, poesía, nuevos medios, artes plásticas, comisariado... (*Facultad de Bellas Artes*, s. f.).

Así, tanto Personal Docente Investigador, como estudiantes, Personal de Administración y Servicios, exalumnas e incluso personas externas avaladas por alguna figura de la facultad, configuran los contenidos extracurriculares atendiendo a intereses e inquietudes que no tienen por qué estar contemplados en el currículo de los diferentes estudios de la facultad, aunque sí están ligados al área de conocimiento que se imparte, generando un espacio de encuentro y aprendizaje que enriquece los diferentes estudios.

Es esta línea la escogida para la formulación de los contenidos de Estudio Grapa, un espacio que, al distanciarnos de la obligación de tener que impartir una serie de contenidos estipulados y posteriormente calificados u otras herramientas habituales en la educación superior como el control de asistencia o la división de las estudiantes por nivel académico, permite dar un mayor protagonismo al estudiantado, fomentar el trabajo colaborativo y potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente (MEC, 2006 como se citó en Soria et al., 2015), sin el temor a una repercusión negativa en el expediente académico.

De esta forma, adaptamos los principios de convocatorias como *Acciones Complementarias* y de las diferentes experiencias anteriormente expuestas<sup>113</sup> (atravesadas por las prácticas artísticas feministas como parámetros transversales), para establecer los detonantes o principios que ayudarían a configurar y abordar los contenidos de Estudio Grapa:

- **Espacio seguro y creación de vínculos:**

Una de las premisas más importantes para poder generar un espacio seguro en el contexto académico, entendiendo este como un lugar donde las componentes se sientan respetadas y sean respetuosas, escuchadas, y donde puedan compartir ideas, pensamientos, opiniones y conocimiento con el resto. Además de aspectos como la horizontalidad entre las componentes, una de las acciones que contribuyen a la conformación de este tipo de espacios es la creación de vínculos afectivos. En el caso de las estudiantes universitarias, la base del vínculo remite al apego, que se define como una unión afectiva de carácter singular, duradera, intensa, desarrollada y consolidada entre las personas a través de su interacción recíproca. Cuando esta relación se establece, promueve la proximidad con el fin de obtener la protección y los cuidados necesarios para lograr una sensación de seguridad y bienestar, física y psicológica (Manzo, 2017). Según

---

<sup>113</sup> Investigación sobre los cuidados junto a la profesora Noelia Antúnez del Cerro, colaboraciones docentes en 3º y 4º de Grado y proyecto Hermana Mayor.

Lafuente y Cantero (2010) el apego es una clase específica dentro del conjunto de los vínculos afectivos, siendo el vínculo la capacidad de relación emocional estable con el otro, que trasciende los componentes biológicos de la conducta del apego, manifestándose en el orden de lo simbólico (*Lartigue*, 1994 como se citó en Manzo, 2017), es decir, en los vínculos podemos encontrar muestras de sentimientos, personalidad, conductas y expresión emocional que, además, variarán en su fortaleza dependiendo de las diferentes personas.

Entre las características del vínculo afectivo podemos destacar su perdurabilidad a lo largo del tiempo, su singularidad, el deseo de búsqueda y mantenimiento de proximidad y contacto con las personas que se ha generado, o el hecho de que los vínculos surgen de la interacción continua o prolongada, y que su calidad depende de la calidad de la interacción (*Lafuente y Cantero*, 2010).

Además, en el caso de que estos vínculos se desarrollen en la universidad, debemos tener en cuenta dos perspectivas; por un lado, la relación que el estudiante puede establecer con la institución y, por otro lado, el vínculo que puede tener con la población universitaria. En el último caso, el vínculo estudiante-compañero de clase, es fundamental ya que cubre la necesidad de tener en quien confiar, escuche y conforme una red de apoyo, características que contribuyen al mantenimiento de una buena calidad de vida. Y, aunque en primera instancia el vínculo entre compañeras de clase sea afiliativo, se pueden llegar a establecer vínculos de apego, es decir, una relación de amistad que posibilite la reciprocidad de afecto estable, voluntaria, didáctica y que con el tiempo evoluciona a relaciones más íntimas. Además, cabe destacar que durante la etapa universitaria estas relaciones satisfacen las necesidades sociales e inciden en dimensiones escolares como son el rendimiento, la implicación, el logro académico, la permanencia, el fracaso, la motivación o incluso en la prolongación de la formación académica (posgrado) (*Manzo*, 2017).

Por este tipo de cuestiones, uno de los principales planteamientos de Estudio Grapa consistió en invertir al menos el primer mes en dinámicas que trabajasen la creación de un

espacio seguro y la cohesión entre las componentes del grupo. De esta forma, el equipo que configuró los primeros parámetros de Grapa, se comprometió al diseño de las primeras sesiones, donde se abordasen cuestiones como la distribución física del espacio, las expectativas tanto individuales como grupales de las componentes y la creación de acuerdos en relación a generar un espacio seguro y el intercambio de inquietudes, gustos, preocupaciones, etc., para conocernos desde una perspectiva que no contemplase solo el ámbito académico. Para, paulatinamente, generar el resto de dinámicas de manera conjunta, atendiendo a las características y necesidades que el grupo fuese demandando.

- **Producción artística:**

Otro de los parámetros vertebradores que se tuvo en cuenta durante el diseño de los contenidos fue la producción artística, entendiendo esta como el marco que busca retar los límites del pensamiento y la práctica, que escapa de los imaginarios hegemónicos y nos impulsa a realizar cuestionamientos radicales en nuestra área de conocimiento con el objetivo de desarrollar proyectos que trasciendan el ámbito académico.

Para poder llevar a cabo este tipo de metodologías es necesaria la creación de espacios físicos y simbólicos dentro de la propia institución.

En el caso de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, parece que esta búsqueda es un anhelo constante, la conformación de espacios que aporten conocimientos y lugares de crecimiento e intercambio fuera de los contenidos obligatorios es parte de la historia del centro, como así lo demuestran las numerosas iniciativas que se han llevado a cabo en el centro durante las últimas décadas de forma oficial (avaladas por los órganos de gobierno de la facultad) o extraoficialmente<sup>114</sup>. En la última década se han llevado a cabo muchos de estos proyectos teniendo como principal punto de referencia La Trasera:

---

<sup>114</sup> Además de espacios como la sala *No Lugar* (rebautizada en numerosas ocasiones hasta la actualidad) realizada en el aula 401 en el año 2014 por Bárbara García y Sata García, donde poder llevar a cabo el montaje de instalaciones u *Hogar* desarrollada en el año 2017 por Clara Ruiz, con forma de cabaña que sirvió de lugar de encuentro para muchas de las estudiantes de dicho curso, muchas de las iniciativas desarrolladas en la facultad han sido recogidas por el histórico de actividades de Cultura. En el siguiente enlace se pueden consultar las memorias de actividades y publicaciones realizadas desde el año 2004 hasta la actualidad: <https://bellasartes.ucm.es/historico-1>.

La Trasera nació en 2011 ligado a la sala de exposiciones, tanto en su disposición geográfica como en la articulación de sus contenidos. Este espacio polivalente dotado de sillas plegables, estanterías, mesas y sofás tiene como función contrastar un puñado de conocimientos y prácticas, lo que no se logrará sin la existencia de grupos comprometidos. La conformación de varios grupos de trabajo, un laboratorio permanente, viene ligada a una reflexión y tal vez redefinición del sentido de un proyecto expositivo en el contexto de una institución educativa como es la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. La necesidad de un contenido pedagógico y, al mismo tiempo, de una actividad que no duplicara los eventos que se planifican desde los departamentos de mediación de los museos nos motivó a generar esta propuesta de investigación artística que favorece la especulación intelectual y el acercamiento a la práctica, a la profesión de artista. (Facultad de Bellas Artes, 2014)

A partir del año 2012 y como herederas de iniciativas como *Sin Créditos* (2012) (Facultad de Bellas Artes, 2013), el propio Vicedecanato de Extensión Universitaria la definiría de la siguiente manera:

La Trasera y la Sala de Exposiciones han ido definiendo una “conquista del espacio” que se configura como un área de reflexión-acción fundamental en la programación y en la posición que el decanato propone a la Comunidad. Construir juntos un proyecto, tomar el espacio, abrir las ventanas tapiadas. El antiguo trastero y almacén improvisado se arraiga como un espacio propositivo en el que visibilizar procesos de creación y experimentación. Es por ello que La Trasera toma la Delantera de la sala con una propuesta de residencias para colectivos. (*Histórico actividades cultura 2013*, s. f.)

Así se conforma *Residencias La Trasera*, gracias a la acción permanente de colectivos e iniciativas como Taller de autoedición MAZO, Legos, Colectivo Dobleplusbueno, Diógenes, Ligue, Espacio Pool o Club de Creación Textil, iniciativas que sin duda influyeron a la formulación de Estudio Grapa, ya que además de formar una parte muy importante de la etapa de Grado y Máster de algunas de las componentes de Grapa, asentaron los precedentes de la creación de espacios donde, como en el caso del Club de Creación Textil, se estableciese un punto de encuentro y aprendizaje colaborativo, basándose en las reuniones tradicionales de mujeres que se reunían para hablar sobre lo mundano y lo divino, y en las que las diferentes participantes eran maestras y aprendices al mismo tiempo. Contemplaron los cuidados desde el planteamiento de las reuniones acompañadas de infusiones y pastas en las que eran bienvenidas mujeres, hombres, estudiantes, profesoras, PAS, invitadas, asistentes puntuales y fieles seguidoras, donde se enseñaba y aprendía al mismo tiempo. Así, las herramientas que se iban adquiriendo se podían incorporar en la práctica personal, a la par que se llevaba a cabo un proyecto común que de forma paralela, y como suele ocurrir en esos rituales, era acompañado de charlas acerca de la esfera del arte desde los conocimientos, intereses y vivencias de las participantes (Facultad de Bellas Artes, 2014).

Teniendo en cuenta estos referentes, se formula Estudio Grapa, abrazando algunos parámetros que habían ayudado a las iniciativas del pasado a conformarse como espacios de bienestar y de intercambio de conocimientos. Tener un espacio físico como punto estable de encuentro, como sería el caso de La Trasera en las iniciativas anteriormente comentadas o el MuPAI en el caso de Estudio Grapa, ayudaría a iniciar y establecer la actividad del grupo, ya que el hecho de habilitar un espacio facilita que las participantes desarrollen un sentimiento de pertenencia tanto con la institución como con el proyecto, y que todo ello derive en un mayor compromiso. Una vez “conquistado” el espacio, pondríamos el foco en ayudarnos durante los procesos de creación entre unas y otras, con

el objetivo de abordar los trabajos vinculados a las asignaturas, dando cabida a intereses personales y trabajando desde nuestras fortalezas, tanto individuales como grupales. Finalmente, todo el trabajo se podría recoger en un formato acorde a los procesos vividos durante el transcurso de Estudio Grapa y la práctica artística, ya fuese en forma de exposición, ponencia, *performance*, etc., dejando abiertas diversas posibilidades para crear una muestra coherente con las propias participantes.

- **Invitaciones y visitas a espacios relacionados con la producción artística:**

Como venimos viendo en los proyectos e iniciativas tomadas por la Facultad de Bellas Artes de la UCM, la gran mayoría de proyectos que se enmarcan en estas propuestas han tenido entre sus objetivos la invitación de agentes del mundo del arte a los espacios del centro o la creación de lazos entre distintos espacios/instituciones y Bellas Artes, entre otros. Las iniciativas *Sin Créditos*, *Residencias La Trasera* o *Acciones Complementarias* fueron y son el paréntesis que posibilita el cruce entre las diferentes esferas del arte y la población universitaria, acogiendo figuras muy heterogéneas que abordan las demandas de las estudiantes más allá del currículo de los estudios oficiales. De esta forma se abordan y amplían contenidos que no tienen cabida de forma específica y desarrollada en los estudios ofertados, incluyendo temáticas que aúnan el arte con tecnología, espacios rurales, autogestión, profesionalización, disidencia, intervención urbana y un sinfín de propuestas nacidas desde aquellas personas que las conforman.

En los últimos años, a través de conferencias y mesas redondas, encuentros, seminarios, congresos, talleres y exposiciones, se ha podido disfrutar de iniciativas como *Testimonios*, que pretende aproximar a una serie de artistas con perfiles diferentes pero unidos ya por una notable trayectoria profesional y calidad artística, a un diálogo abierto con los estudiantes para, desde su experiencia, ofrecer una visión de sus propuestas a nivel estético, conceptual o meramente procedimental (*Testimonios*, 2019); o *Acción Spring(t)*, cuyo programa combina conferencias y mesas de debate en el espacio de *La Trasera* con *performances* que tienen lugar en diferentes espacios de la facultad tratando de originar un

punto de interés sobre la *performance* a nivel universitario, profesional e institucional a través de la participación internacional de artistas, docentes e investigadores, que desarrollan su trabajo dentro y fuera del marco universitario (*Acción Spring(t)*, s. f.). Estos modelos donde se produce una conexión entre la esfera académica y el circuito artístico, son una demanda continua recogida durante las colaboraciones docentes y otro de los parámetros incluidos en la formulación de la metodología, ya que creíamos conveniente la conexión de Estudio Grapa con agentes e instituciones que pudiesen aportar diversas experiencias y puntos de vista, tanto al colectivo como a cada participante de forma individual. En el caso concreto de Estudio Grapa se contemplaron dos opciones, invitar a artistas o colectivos a nuestro espacio, por un lado, y visitar instituciones y espacios, por otro. Estas visitas, al igual que la exposición, estarían sujetas a los intereses del grupo y al menos una de ellas se realizaría fuera de la Comunidad de Madrid, preferentemente a una Facultad de Bellas Artes de otra comunidad para poder establecer lazos y contrastar modos de hacer con otras estudiantes.

## 4.5. Metodología: ¿Cómo generar un espacio de bienestar universitario?

La propuesta finalmente se desarrolló junto al equipo de educadoras del Museo Pedagógico de Arte Infantil compuesto por siete personas, de las cuales participarían de manera activa cinco. Se ofrecieron trece plazas (además de las ocupadas por las educadoras de MuPAI) para la participación en Estudio Grapa por dos motivos: no tener un grupo de más de veinte personas por cuestiones logísticas (espacio o salidas a otras instituciones), y por la restricción de aforo de la normativa del centro debido a la situación COVID, la cual permitía un máximo de veinte personas en las instalaciones del MuPAI. Se daría prioridad a estudiantes de Grado, ya que las personas que partían desde el principio en el proyecto pertenecían a estudios de posgrado y se quería conformar un grupo lo más inter-nivelar posible.

De esta forma se publicó una convocatoria que contempló los siguientes criterios de selección:

- Todas las participantes que no perteneciesen al equipo de educadoras del MuPAI debían estar matriculadas en el Grado de Bellas Artes, en alguno de sus programas de Máster o en el Programa de Doctorado, dando prioridad a aquellas matriculadas en el Grado de Bellas Artes.
- Inclusión: en el caso de que las solicitudes superasen el número de plazas ofertadas y, por lo tanto, se llevase a cabo una selección, se daría prioridad a mujeres, personas no binarias, personas neurodivergentes y personas racializadas.
- Interés en participar en el proyecto: recogido a través de una carta de motivación que las solicitantes debían enviar junto al formulario de inscripción.
- Compromiso con las fechas y actividades propuestas en el cronograma.

Para llevar a cabo la inscripción, las interesadas debían acceder a un formulario de Google con los datos que se especifican en el Anexo a. Una vez cerrado el periodo de aplicación, se enviaría un correo electrónico a todas las asistentes junto a la fecha máxima de inscripción definitiva e inicio del proyecto.

Las actividades planteadas antes del inicio de la propuesta fueron las siguientes:

- Sesiones de presentación y conformación del espacio de trabajo. El objetivo de estas sesiones será, además de organizar el espacio para poder desarrollarlas de la manera más confortable posible, conformar una serie de parejas o pequeños grupos de trabajo estables de apoyo, es decir, aunque no trabajen en las mismas temáticas, todas las participantes tendrán al menos una persona de referencia para solventar los retos y problemáticas que puedan surgir a lo largo del curso académico (a desarrollar entre noviembre y diciembre).
- Encuentro semanal y actividades complementarias: además de los encuentros semanales que abordarán las temáticas o necesidades conformadas en base a las inquietudes e

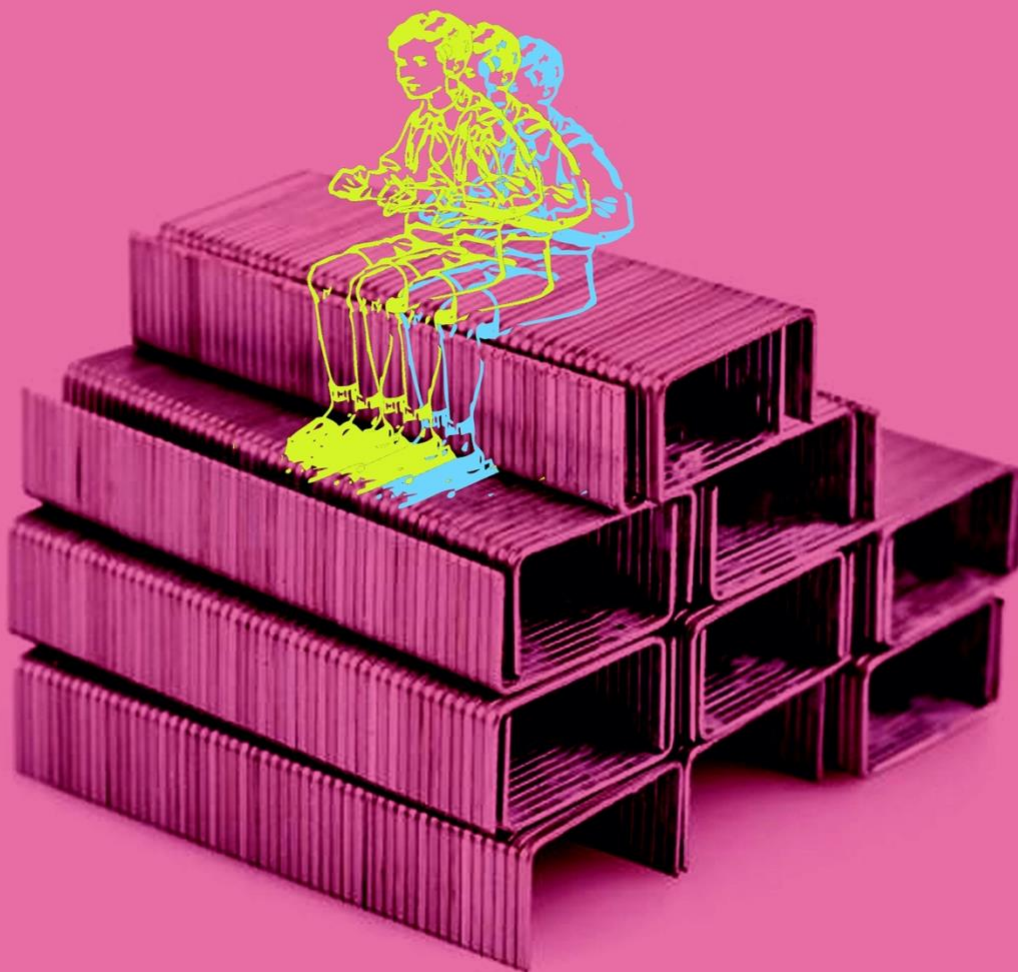
intereses de las participantes, se propone realizar un total de tres salidas a instituciones artístico-culturales externas a la universidad, una de ellas fuera de la Comunidad de Madrid. Por otro lado, se cuenta con dos espacios para invitadas del área de la producción artística que puedan resultar de interés para las participantes.

- Exposición: muestra de los resultados obtenidos en Estudio Grapa. Este apartado está sujeto al carácter de los elementos a mostrar, dejando abierta la posibilidad a diferentes formatos (exposición, ponencia, artículo...).

# ESTUDIO GRAPA

1. f. Pieza de hierro u otro metal, cuyos dos extremos, doblados y aguzados, se clavan para unir o sujetar dos tablas u otras cosas.

**INSCRIPCIONES HASTA 17 DE OCTUBRE**  
**1º, 2º Y 3º DE BELLAS ARTES**



# FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN



FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN



# Capítulo 4

**GRAPA. MATERIALIZACIÓN DE LA PROPUESTA**



## 5. Capítulo 4: Grapa.

### Materialización de la propuesta

#### 5.1. Descripción general

Ateniéndonos a la formulación teórica del método, iniciamos Estudio Grapa con una convocatoria que definía el proyecto como un espacio donde poder intercambiar opiniones, trabajar nuestros proyectos y cuidarnos entre las estudiantes de la Facultad de Bellas Artes. Durante el curso académico 2021-2022, invertiríamos nuestro tiempo en generar una red de apoyo entre estudiantes a través del intercambio de experiencias, charlas de personas invitadas que nos pudiesen interesar y visitas a instituciones culturales y educativas relacionadas con las Bellas Artes.

Las participantes podrían ser de cualquiera de los niveles impartidos en la facultad (Grado, Máster y Doctorado) y emplearíamos el espacio del MuPAI como lugar de reunión durante un día a la semana, entre las 18:00 y las 21:00 horas.

No obstante, como se podrá comprobar en los siguientes apartados, tras la incorporación de las participantes después de las vacaciones de navidad, y al ver que algunas de las características planteadas en el diseño de Grapa no se estaban llevando a cabo, ni había un interés particular en ello, la concepción de Grapa viró desde la idea de espacio de trabajo, donde se invitaba o visitaba diferentes personas o centros de la esfera del arte, hacía la creación de un espacio de encuentro donde atender inquietudes tanto personales como académicas, adquiriendo una metodología más orgánica y afectiva.

#### 5.2. Componentes

Tras el cierre de inscripciones en el mes de octubre, las participantes inscritas en Estudio Grapa (incluyendo aquellas que habían formado parte de la conformación del proyecto) fueron:

Tabla 3. Datos sobre las participantes inscritas en Grapa.

NOMBRE	GÉNERO	CURSO
Adrián Pueblas García-Miguel	Hombre	Sin respuesta
Alexandra Shirin Fernández-Arias Yazdpouri	Mujer	1º de Grado
Andrea <sup>115</sup>	Mujer	4º de Grado
Arturo Prieto	Hombre	Doctorado
Blanca Serrano San Segundo	Mujer	4º de Grado
Iara Rossetti Musso	Mujer	Máster
Irene Ortega López	Mujer	Doctorado
Jorge Valera Castillo	Hombre	1º de Grado
Juan Campaña	No binarie	3º de Grado
Laura Gómez Navarro	No binarie	3º de Grado
Laura Jiménez Borrallo	Mujer	x
Lucía Gómez Soler	Mujer	x
Lucía Fernández Mínguez	Mujer	2º de Grado
Lydia Díaz López	Mujer	1º de Grado
Macarena Valero Amaro	Mujer	4º de Grado
Manuel Fuentes Rodríguez	Hombre	x
María Gil Gayo	Mujer	Doctorado
Marion Joubert	Hombre	Erasmus
Paola B. Pérez Ruiz-Díaz	Prefiero no decirlo	4º de Grado
Roberto Hernández Vallbona	Hombre	Doctorado
Sata García Molinero	Mujer	Doctorado

---

<sup>115</sup> No especificó apellido en el formulario

De las personas inscritas, una no asistió nunca a las sesiones, otra solo asistió a la sesión de presentación, y seis asistieron a varias sesiones, pero abandonaron el proyecto entre los meses de noviembre y diciembre. Los motivos que se alegaron para no seguir participando en el proyecto fueron: incompatibilidad con las asignaturas matriculadas, baja disponibilidad horaria y considerar que no podían comprometerse con el proyecto. Por otro lado, hubo dos incorporaciones tras las vacaciones de navidad, una de ellas asistió durante dos sesiones y otra se incorporó hasta final de curso. Finalmente, Grapa quedó conformado de la siguiente manera:

- Arturo Prieto
- Iara Rossetti Musso
- Irene Ortega López
- José Javier Hernández Escudero
- Laura Gómez Navarro
- Laura Jiménez Borralló
- Lucía Gómez Soler
- Macarena Valero Amaro
- Manuel Fuentes Rodríguez
- María Gil Gayo
- Paola B. Pérez Ruiz-Díaz
- Roberto Hernández Vallbona
- Sata García Molinero

## 5.3. Temporalización

Grapa se ha desarrollado durante el curso académico 2021-2022 y ha contado con un total de veintiséis sesiones divididas en siete meses, encontrándonos un día a la semana durante un mínimo de dos horas. Además, se han añadido tres días a las sesiones, durante los cuales se desarrollaron diferentes acciones del colectivo fuera del horario establecido para Grapa.

Estas sesiones se han desarrollado de la siguiente manera:

Tabla 4. Cronograma de actividades pre y post Grapa.

Nº de sesión	Fecha	Resumen de contenidos proyectados	Resumen de contenidos llevados a cabo	Espacio
1	3/11/2021	Presentación	Presentación y expectativas	MuPAI
2	10/11/2021	Dinámicas de cohesión	Reparto de tareas y dinámicas	MuPAI
3	17/11 /2021	Dinámicas de cohesión	Presentación de nuestro trabajo	MuPAI
4	24/11/2021	Dinámicas de cohesión	Presentación de nuestro trabajo	MuPAI
5	01/12/2021	Configuración de parejas y laboratorio	Dinámica propuesta por Iara y Laura y decoración de la puerta del MuPAI	MuPAI
6	15/12/2021	Visita a institución	Día del <i>verdadero activismo</i>	MuPAI
7	12/01/2022	Estudio Grapa	Vuelta de Sata	MuPAI
8	19/01/2022	Invitada	¿Qué queremos hacer?	MuPAI
9	26/01/2022	Estudio Grapa	¿Qué entendemos por cuidados? Diseño del <i>Kit de Supervivencia Universitario</i>	MuPAI
10	02/02/2022	Estudio Grapa	<i>Marujeo</i> (día de mimitos a Arturo) y plantas	MuPAI

11	09/02/2022	Estudio Grapa/Cumple de Manu	Fiesta Sorpresa a Manu	MuPAI
12	16/02/2022	Visita a institución	Redacción de convocatoria Porosidades 2022	MuPAI
13	23/02/2022	Estudio Grapa	Preparación de Porosidades y <i>marujeo</i>	MuPAI
14	02/03/2022	Estudio Grapa	Preparación de Porosidades y redacción de Dossier para Día de las Piscinas	MuPAI
15	09/03/2022	Estudio Grapa	Producción de conferencia performativa <i>Kit de Supervivencia Universitario</i>	MuPAI
16	16/03/2022	Invitada	Ensayo final de conferencia performativa <i>Kit de Supervivencia Universitario</i>	MuPAI
17	21/03/2022	x	Viaje a Cuenca	Cuenca
18	22/03/2022	x	Participación en <i>Porosidades 2022</i>	Facultad de Bellas Artes de Cuenca
19	23/03/2022	Estudio Grapa/Cumple de Lucía	Videollamada a Lucia y preparación de <i>Día de las Piscinas</i>	MuPAI
20	30/03/2022	Estudio Grapa/Festival	Preparación de <i>Día de las Piscinas</i>	MuPAI
21	01/04/2022	x	<i>Día de las Piscinas. I Jornadas de Cuidados en la Facultad de Bellas Artes</i>	Piscinas de la Facultad de Bellas

				Artes UCLM
<b>22</b>	06/04/2022	Estudio Grapa	Limpieza de MuPAI, Mercadillo y pasarela	MuPAI
<b>23</b>	20/04/2022	Estudio Grapa	<i>Marujeo</i>	MuPAI
<b>24</b>	27/04/2022	Visita a Institución fuera de Madrid	<i>Marujeo</i>	MuPAI
<b>25</b>	04/05/2022	Preparación de exposición	<i>Día de la corrupción</i>	MuPAI
<b>26</b>	11/05/2022	Exposición	<i>Marujeo y ayuda a producción</i>	MuPAI
<b>27</b>	18/05/2022	Exposición	Visionado de videoclips	MuPAI
<b>28</b>	25/05/2022	Cierre	Cumpleaños de Mery	Jardín de Facultad de Bellas Artes
<b>29</b>	01/06/2022	x	Despedida de Grapa	MuPAI y restaurante

## 5.4. Acciones realizadas. Diario de Grapa<sup>116</sup>

### 5.4.1. Encuentros en el MuPAI

**Sesión 1 (03/11/2021). Presentación y expectativas:** hacemos una ronda de presentación, explicamos en líneas generales la propuesta y compartimos los porqués que nos han llevado a inscribirnos en Grapa y a realizar un mural colectivo sobre nuestras expectativas donde se recogieron los siguientes aspectos:

*Punto seguro (safe spot), naranja, TFG, MOPAI, escucha, traductores<sup>117</sup>.*

**Sesión 2 (10/11/2021). Reparto de tareas y dinámicas:** en la sesión 2 decidimos hacer tres comisiones para que se ocupasen de aspectos que considerásemos importantes durante las sesiones. Establecimos la *Comisión de Cuidados*, encargada de promover la escucha activa realizando, entre otras cosas, un encuentro inicial y final en todas las sesiones y convertir el MuPAI en un lugar de cuidados, cómodo y decorado; la *Comisión de Dinámicas*, encargada del *buenrollismo*, diseño de recursos para poder emplearlos en todas las sesiones con el objetivo de conocernos más; y la *Comisión de Comunicación*, encargada de la organización y difusión, de la creación y cuidado del grupo de WhatsApp, del envío de correos electrónicos si fuese necesario y de la creación de un cuaderno/diario colectivo donde recogeríamos aspectos relevantes de Grapa.

**Sesión 3 y 4 (17/11/2021 y 24/11/2021). Presentación de nuestro trabajo:** durante estas dos sesiones presentamos nuestras líneas de trabajo de la manera que creyésemos más pertinente.

---

<sup>116</sup> Los textos recogidos en este apartado han sido sustraídos directamente del cuaderno de campo que se realizó de manera colectiva. Es por esto que la lectora encontrará un uso muy coloquial del lenguaje, palabras inventadas o expresiones que se crearon durante el desarrollo de Grapa.

<sup>117</sup> Los términos punto seguro (safe spot), TFG, escucha y traductores (de las demandas académicas a un lenguaje cercano) se propusieron como necesidades. Hacían referencia a espacios y personas que pudiesen facilitar su paso por el curso académico. Por otro lado, naranja y MOPAI, hacen referencia al MuPAI.

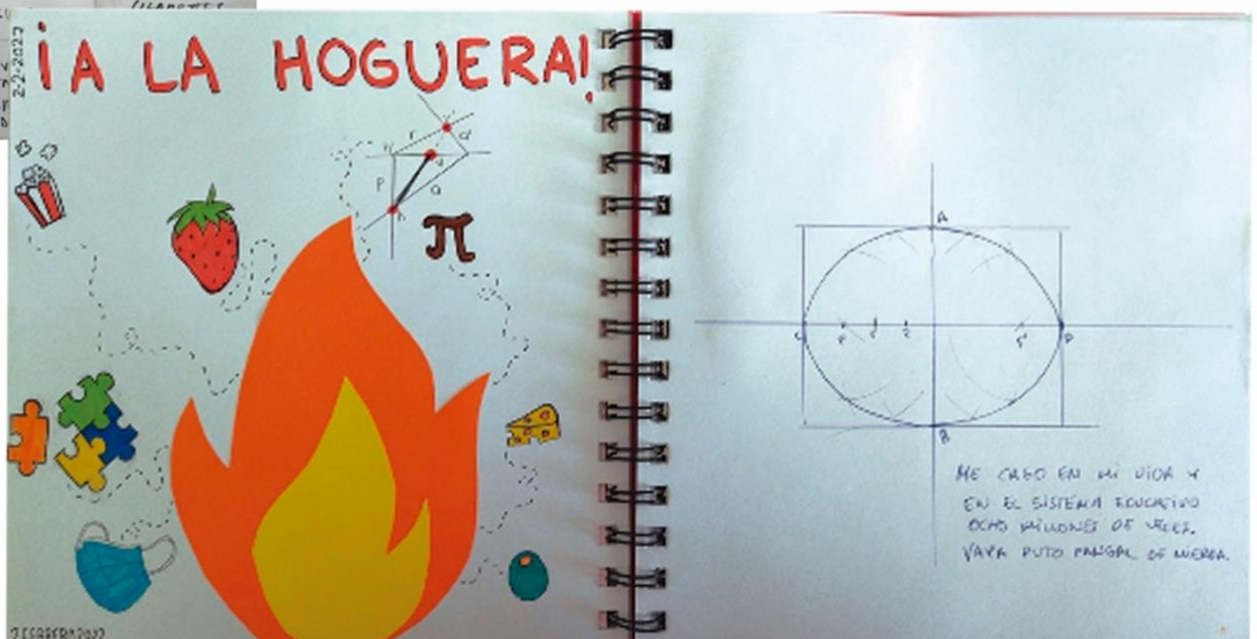


Imagen 26. Primeras intervenciones en el cuaderno de campo de Grapa.

Hubo desde explicaciones a modo de conversación hasta presentaciones de PowerPoint que incluyeron no solo aspectos de la producción artística, sino también aspectos del ámbito personal.

**Sesión 5 (01/12/2021). Dinámica propuesta por Iara y Laura y decoración de la puerta del MuPAI:** durante esta sesión Iara y Laura propusieron una dinámica donde todas las participantes teníamos que adivinar diferentes aspectos de nuestras compañeras. Tras la dinámica, comenzamos a decorar la puerta del MuPAI con fotografías y *memes* de color naranja.

**Sesión 6 (15/12/2021). Día del verdadero activismo:** denominamos así ese día debido a que Manu propuso ir a la manifestación convocada para protestar contra la Ley autonómica de Igualdad que propuso un partido de ultraderecha de logo verde, pero decidimos (al menos de 18:00 a 20:00) quedarnos en el MuPAI. Se abre la veda por primera vez en Grapa al *Marujeo* mientras comemos roscón de reyes.

**Sesión 7 (12/01/2022). Vuelta de Sata:** Sata regresa de Argentina después de tres meses y comemos plátano con dulce de leche. Nos contamos las vacaciones de Navidad y los regalos de reyes.

**Sesión 8 (19/01/2022). ¿Qué queremos hacer?:** tras la vuelta de vacaciones decidimos plantearnos como grupo qué era lo que queríamos hacer durante las sesiones de Grapa. Decidimos que Grapa no iba a ser un espacio de producción al uso, como se había propuesto en un principio, sino un espacio de encuentro. Tras dialogar sobre qué espacios queríamos seguir ocupando, qué nos apetecía hacer, cuáles eran las posibilidades y el compromiso que requerían cada una de las ideas, creímos oportuno brindar a las compañeras las experiencias que habíamos atesorado (e íbamos a seguir atesorando) durante las sesiones en forma de festival, una idea que acabó por denominarse como *Día de las Piscinas*, que se llevaría a cabo el día 1 de abril de 2022, siendo nuestra intención establecerlo como una fecha de celebración de carácter anual. Además,

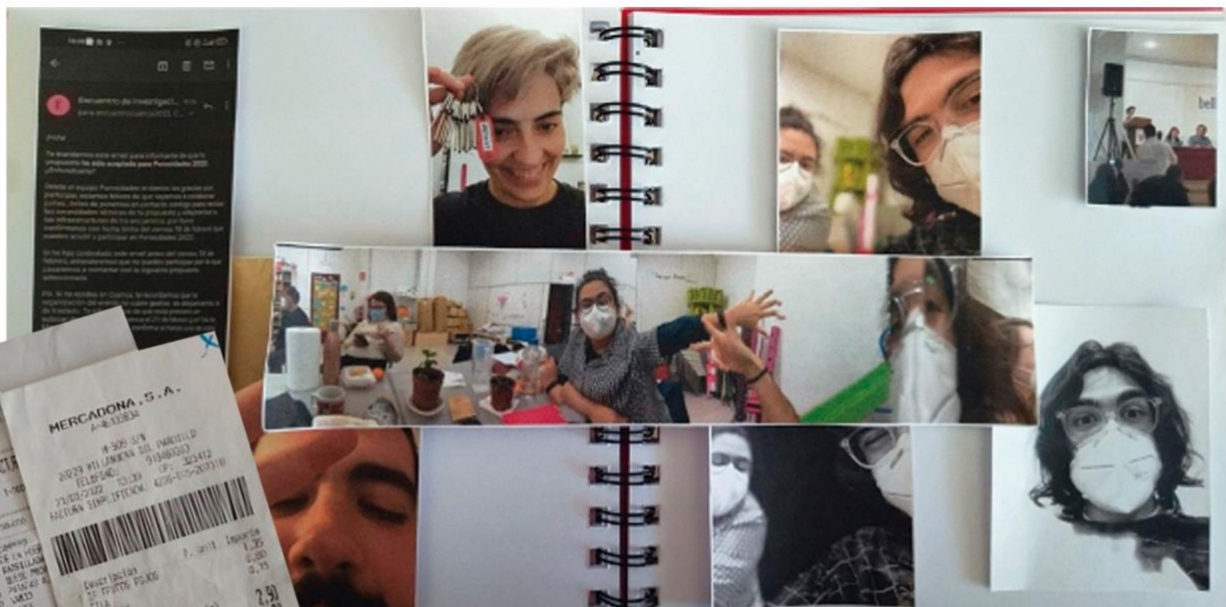
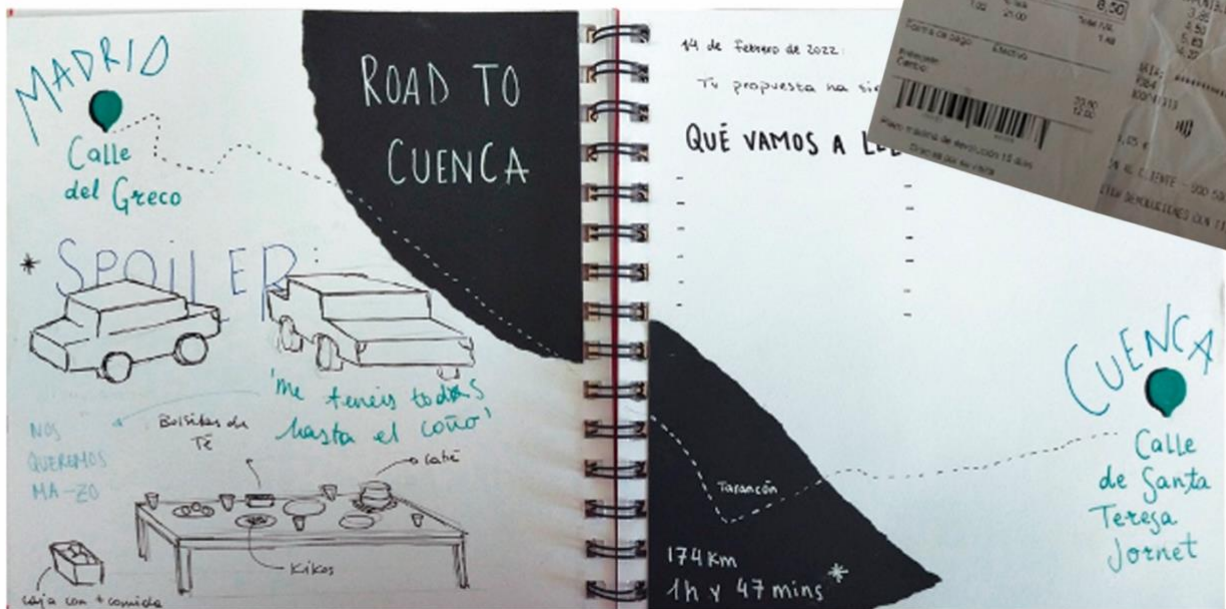
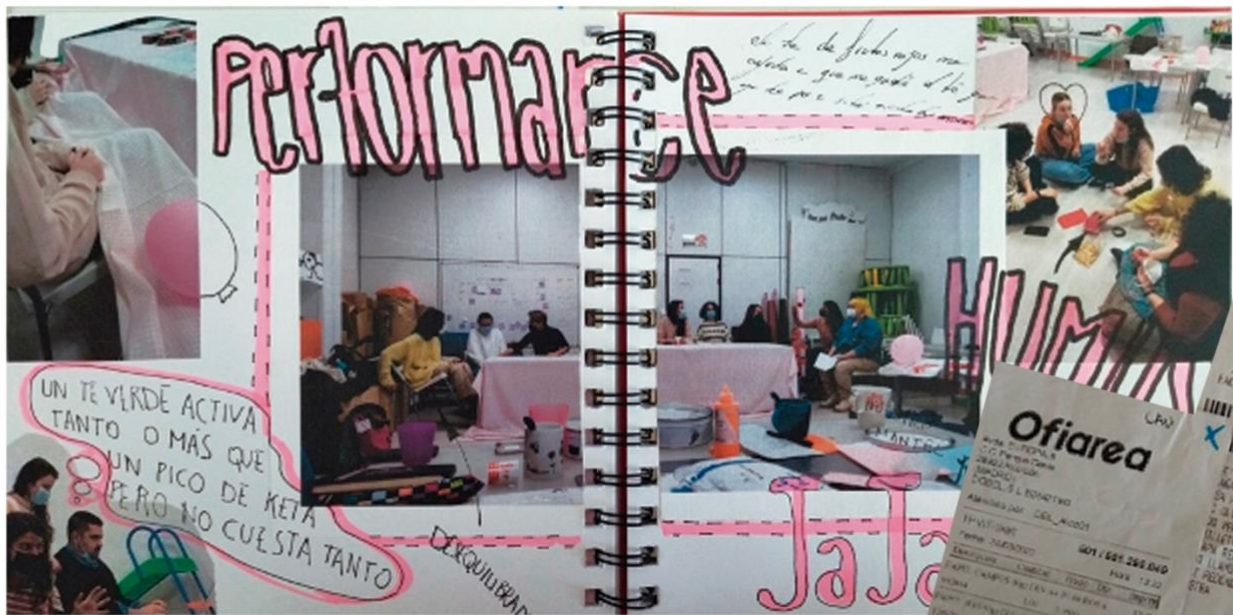


Imagen 27. Preparación, viaje a Cuenca y recopilación de diferentes días en el cuadro de campo de Grapa.

tras una rápida lluvia de ideas, algunos de los conceptos que estructurarían las *Jornadas de Cuidados de la Facultad de Bellas Artes*<sup>118</sup> fueron: subasta, gestionando gestiones, mapa, hoguera, llenar la piscina, *graparristas*, pasa-clases, discurso inaugural, comida, DJ Pepe, *Tú sí que no vales*, *Rinconcito Zen*, *Kit de supervivencia* y *buffet*.

**Sesión 9 (26/01/2022). Marujeo: ¿Qué entendemos por cuidados? Diseño del Kit de**

**Supervivencia Universitario:** de manera colectiva, sentadas alrededor de las mesas (llenas de comida), decidimos definir los cuidados a través de las siguientes palabras o expresiones:

Darnos tiempo, cuidar los cuerpos, tener cubiertas las necesidades básicas, feminismo, permitirse estar mal, decirnos cosas bonitas, amor, poder ser vulnerable, llorar a gusto, no machacarse, apoyarse, autocuidado, escuchar, priorizar las necesidades de cada persona, decir que “no” (si queremos decirlo), responsabilidad, no juzgar, empatizar, refugio, *marujeo*, toxicidad fuera, rituales, es también algo colectivo.

**Sesión 10 (02/02/2022). Marujeo:** Mimos a Arturo y plantar plantas. Desde hacía unos meses habíamos empezado a cuidar bastantes plantas en el MuPAI, así que compramos tierra y reciclamos algunos tiestos para trasplantar algunas de las que ya teníamos y plantar algunas semillas nuevas, mientras hablábamos de nuestras cosas.

**Sesión 11 (09/02/2022). Fiesta sorpresa a Manu:** esta sesión decidimos emplearla para celebrar el cumpleaños de Manu. Compramos bengalas de chispas, una tiara de princesa, una banda rosa donde se podía leer felicidades, un montón de *picoteo* del supermercado asiático de Príncipe Pío y Laura compró una tarta. Le cantamos el cumpleaños feliz muchas veces.

---

<sup>118</sup> Este fue el nombre que le dimos a la propuesta de cara a solicitar los permisos al Decanato, ya que palabras como festival, celebración o Día de las Piscinas habría podido causarnos problemas o incluso la denegación del permiso para desarrollar las jornadas.



Imagen 28. Dibujo de Pepe en el cuaderno de campo de Grapa sobre el viaje a Cuenca

**Sesión 12 (16/02/2022). Redacción de convocatoria para *Porosidades 2022*:** después de que Ire nos dijese que habían abierto la convocatoria de *Porosidades*<sup>119</sup>, a la que ella había asistido el año anterior, decidimos presentar nuestro *Kit de Supervivencia Universitario* como conferencia performativa. El texto redactado se encuentra en Anexo b.

**Sesión 13 (23/02/2022). El día de la turra:** durante esa semana nos aprobaron la participación en *Porosidades* y la intención de la sesión era dar forma a la conferencia que teníamos que dar. La realidad fue que Manu y Sata hablaron de los tiempos pasados de la facultad (nos dieron la turra).

**Sesión 14 (02/03/2022). Preparación *Porosidades* y redacción de Dossier para *Día de las Piscinas*:** durante esta sesión decidimos qué elementos necesitábamos para llevar a cabo la conferencia performativa que teníamos que hacer en *Porosidades*. Hicimos la lista de la compra y necesidades, y durante esa semana compramos elementos como el mantel o las bolsitas donde las participantes introducirían los componentes del kit.

También redactamos el dossier del *Día de las Piscinas* que nos solicitó Sonia Cabello, la Vicedecana de Estudiantes, para poder llevar a cabo las jornadas. Mientras algunas escribíamos, otras hacían retales con la ropa abandonada de los niños de los campos con la idea de hacer una bandera o colcha para echarnos la siesta, todas aportábamos ideas para la redacción.

**Sesión 15 (09/03/2022). Producción de conferencia performativa *Kit de Supervivencia Universitario*:** durante esta sesión conformamos definitivamente la partitura de la conferencia *performativa* que íbamos a realizar en Cuenca. Distribuimos tareas para poder acabar de preparar los elementos que componen el kit, como el diseño del mapa de la facultad o las pegatinas que íbamos a poner en las bolsitas del té. Este fue el día en el que Lau Regaliz compuso el poema

---

<sup>119</sup> *Porosidades* es un encuentro de investigación artística organizado por el Máster de investigación en prácticas artísticas y visuales y el Máster en prácticas escénicas y cultura visual de la Facultad de Bellas Artes de Cuenca (UCLM). En nuestro caso participamos en la edición celebrada del 21 al 24 de marzo de 2022.



Imagen 29. Fotocollage sobre preparación, realización de la acción Kit de Cuidados Universitarios en la Facultad de Bellas Artes de Cuenca y fotos del viaje a Cuenca.

que utilizamos al comienzo de la *performance* y la primera vez que nos cronometramos para calcular el tiempo que tardábamos en llevar a cabo lo que habíamos diseñado. No logramos cronometrarnos bien porque Manu, Lau e Irene no paraban de hacer el payaso, lo que provocaba que Maca y Pepe (sobre todo), fuesen incapaces de recordar cuándo, cómo y qué tenían que decir.

**Sesión 16 (16/03/2022). Ensayo final de conferencia *performativa Kit de Supervivencia***

**Universitario. La última cena:** en esta sesión nos tomamos un poco más en serio el ensayo. Paola y Arturo se quedaron de espectadoras mientras hacíamos un par de pases hasta el final. Hablamos de cómo organizarnos en los coches de Ire y Pepe, y a qué hora saldríamos de la facultad para poder cargar todo lo que necesitábamos, sobre todo dos mesas del MuPAI, porque para nosotras era importante llevar las mesas sobre las que se había construido todo.

**Sesión 17 y 18 (21/03/2022 y 22/03/2022). Viaje a Cuenca:** para participar en el *Encuentro Porosidades 2022*, de la Facultad de Bellas Artes de Cuenca, Pepe, Lau Regaliz, Mery, Maca, Ire y Sata, decidimos viajar el día anterior por la tarde ya que nos tocaba presentar las primeras al día siguiente. Al llegar, ultimamos algunos detalles como la impresión de los conceptos que íbamos a emplear en la *performance* e hicimos la compra en Carrefour del desayuno que íbamos a ofrecer durante nuestra acción. Por la noche decidimos subir al casco histórico de Cuenca para cenar. Al día siguiente, tras un sueño reparador, dimos nuestra conferencia *performativa Kit de Supervivencia Universitario*, con Lucía *online*, nos trajimos una planta, una flor de papiroflexia, nuestro mantel intervenido por primera vez, una respuesta muy positiva de las asistentes y algunos consejos que no tuvimos demasiado en cuenta. Antes de volver fuimos a ver las Casas Colgadas desde un mirador.

**Sesión 19 (23/03/2022). Videollamada a Lucía y preparación de *Día de las Piscinas*:** este encuentro comenzó escuchando y animando a Manu porque había tenido un problema



## DÍA DE LAS PISCINAS

El día 1 de abril de 2022 tuvo lugar la primera jornada de cuidados de Bellas Artes.

Aquí nos reunimos a llenar esta piscina con las lágrimas de nuestros dramas y ahogar nuestras penas.

Ojalá nuestro legado perdure a lo largo de los años.

ESTUDIO GRAPA

Imagen 30. Fotocollage realizado con fotografías de Sonia Cabello, Carmen Posada y Macarena Valero sobre el Día de las Piscinas.

relacionado con una alumna del colegio donde trabaja. Después nos pusimos a preparar el *Día de las Piscinas*, hicimos algunos carteles, rematamos el cronograma y nos distribuimos las tareas. La lista de tareas se puede ver en el Anexo c.

**Sesión 20 (30/03/2022). Preparación de *Día de las Piscinas*:** esta sesión era la última antes del *Día de las Piscinas*. Así que acabamos de hacer algunas tareas como avisar a las componentes del jurado del *Tú sí que no vales*, pintar la estructura del eje cronológico de cuidados de la facultad, preparar los elementos de la subasta como los carteles para pujar y el martillo rosa para la adjudicación, pedir a Juanjo que nos imprimiese las medallas y la placa, y estampar las camisetas de *Grapparristas* de color rosa flúor que nos había conseguido la madre de Lucía por 2 euros cada una, con un logo/plantilla que diseñaron e hicieron entre Pepe y Paola.

**Sesión 21 (01/04/2022). *Día de las Piscinas. I Jornadas de Cuidados en la Facultad de Bellas Artes*:** esta sesión está desarrollada pormenorizadamente en los siguientes apartados.

**Sesión 22 (06/04/2022). Limpieza de MuPAI, Mercadillo y pasarela:** esta sesión la comenzamos limpiando el MuPAI, ya que debido al ritmo del último mes lo teníamos empantanado. No obstante, a modo de recompensa decidimos hacer un mercadillo de intercambio de ropa. Irene, Mery y Sata trajeron ropa para que pudiésemos quedarnos lo que quisiéramos. A raíz de un par de prendas se configuró una pasarela, en la que utilizando el archivo del MuPAI como cambiador, algunas de las integrantes de Grapa desfilamos con conjuntos improvisados.

**Sesión 23 (20/04/2022). *Marujeo*:** esta sesión la dedicamos íntegramente a marujear, pero sin mascarillas. Era la primera vez en todo este tiempo que nos veíamos las caras descubiertas dentro del MuPAI.

**Sesión 24 (27/04/2022).** *Marujeo*: esta sesión la dedicamos íntegramente a marujear sobre un conflicto del grupo de amigos de Maca, con el que ya habíamos tenido contacto previamente, y que le había afectado mucho.

**Sesión 25 (04/05/2022).** *Día de la corrupción*: este día lo denominamos así ya que Lau, Sata y Lucía de Argamasa, elegidas unas semanas antes como representantes en Junta, estuvieron en el MuPAI en una reunión con una de las candidatas a Decana de la Facultad mientras el resto merendaba.

**Sesión 26 (11/05/2022).** *Marujeo y ayuda a MuPAI y a la Tesis*: en esta sesión, mientras marujeábamos, parte de Grapa ayudó a las educadoras del MuPAI a preparar los materiales de un taller que tenían al día siguiente. Además, entre todas, hicimos un repaso por las sesiones del año en Grapa recopilando momentos, *marujeos*, anécdotas, etc., que habían ocurrido a lo largo de los últimos meses.

**Sesión 27 (18/05/2022).** *Violación del lirio y visionado de videoclips (Rosalía y Ay mamá)*: en esta sesión Manu nos contó que había estado de excursión en el Jardín Botánico con sus alumnas, vimos el videoclip de *Delirio de Grandeza* de Rosalía y el de *Ay Mamá* de Rigoberta Bandini, y montamos un *spa* con sales de baño y mascarilla en el MuPAI para relajarnos, ya que eran las entregas finales.

**Sesión 28 (25/05/2022).** *Cumpleaños de Mery*: en esta sesión montamos una fiesta sorpresa para Mery en las piscinas. Hubo comida y Mery cocinó un postre típico rumano. Le regalamos un cuadro con una foto suya y estuvimos jugando. Además, volvimos a montar el *spa* con una pequeña piscina hinchable. Nos quedamos hasta que vinieron las bedeles a por nosotras.

**Sesión 29 (01/06/2022). Despedida:** esta sesión grabamos el capítulo 9 del podcast de Lau A *cup of TEA*<sup>120</sup>. Como era la última sesión, hicimos una recopilación de lo que habíamos aprendido durante Grapa. Unas semanas antes habíamos quedado en cenar todas juntas el último día y venir elegantes para la ocasión. Así fue, cenamos en el Shi-Shang de la calle Arenal.

### 5.4.2. *Kit de Supervivencia Universitario*

Una de las principales producciones de Grapa fue el *Kit de Supervivencia Universitario*, elaborado de la sesión 13 a la 16. Este kit se activa a través de una acción diseñada de manera colectiva con el fin de abordar la importancia de los cuidados en el ámbito universitario desde nuestras vivencias y necesidades como estudiantes de la Facultad de Bellas Artes. Esta es la partitura original de la *performance*<sup>121</sup>:

El espacio está vacío. En cuanto empieza la acción todas las componentes comenzamos a construir la escena.

Una gran mesa divide el espacio entre el público y las *performers*. De un lado quedan las espectadoras y del otro las componentes de Grapa, la imagen que resulta es muy parecida a *La última cena*, pero versión *cuqui-queer*.

La mesa está cubierta con un mantel de cuadrados pequeños rosas y blancos que compramos en Tejidos Paredes, de la calle Atocha. Sobre ella, las cajas donde guardamos la comida en Grapa, comida, plantas, ordenadores y los elementos que componen el kit.

Del lado del mantel que cuelga hacia el público se puede leer: ¿Cómo estás? Del otro lado, tantas sillas como componentes de Grapa van a realizar la acción. Debajo de las sillas de los asistentes hemos pegado previamente algunas de las definiciones que hemos hecho de los cuidados.

---

<sup>120</sup> El capítulo completo se puede escuchar en: [https://www.ivoox.com/a-cup-of-tea-1x09-grapa-los-audios-mp3\\_rf\\_91946592\\_1.html](https://www.ivoox.com/a-cup-of-tea-1x09-grapa-los-audios-mp3_rf_91946592_1.html)

<sup>121</sup> Esta partitura corresponde a la acción realizada en el *Encuentro Porosidades 2022* en la Facultad de Cuenca, contexto para el que fue creada.

Durante el montaje, Lau Regaliz lee un poema que escribió en el cuaderno del TFG de Maca entre voces y risas en una de las sesiones de Grapa:

- Lau Regaliz: No me gusta el chocolate y a Macarena le gustan los kikos. Lo sé porque cuando se encuentra mal los come sentada a mi lado. Nadie creo que le haya preguntado qué necesita en ningún momento de la carrera más allá de los materiales de Fundamentos de la Pintura de 1º.

Hay algo bastante turbio en eso. Pensar que el anonimato de los pasillos te aleja y deshumaniza de los demás hasta el punto en el que nadie sabe si te gustan los kikos.

Eso es Grapa, saber que a Macarena le gustan los kikos y que me importe. Pero la gracia es que no somos dos solamente, sino un potosí de intereses y personas que tejemos una red de cuidados entre ellas. Elaborando un mural reivindicando el espacio seguro y el ser interrelacional. Porque dependo de mi entorno para desarrollarme.

Tras la lectura, nos sentamos todas alrededor de la mesa y nos presentamos:

- Lau Regaliz: ella es Maca y le gustan los kikos.
- Maca: este es Pepe y le gusta echarse siestas al sol.
- Pepe: ella es Irene y es la reina del Excel.
- Irene: ella es Sata y ve el futuro.
- Sata: ella es Mery y hace los mejores bizcochos de naranja del mundo.
- Mery: ella es Lau y odia el naranja.

Y además no pudieron acudir, aunque se les presentó así:

- Lau: Paola, que tiene una risa contagiosa.
- Sata: Rober, que es EL EDUCADOR.
- Maca: Arturo, que las mata callando; y Lucía, le gusta el Ken pianista.

- Irene: Iara, que es *scout*, como yo.
- Mery: Manu, que es la BOOOOOMBBA!
- Pepe: y Laura, que está llegando.
- Todas: y esto es GRAPA.

Irene, Mery y Sata se acercan a la mesa y empiezan a hablar:

- Sata pregunta: ¿Dónde se empieza a gestar Grapa?

Irene explica el MuPAI.

- Mery pregunta: ¿Por qué?

Sata explica los efectos del COVID, la falta de cafetería en el centro y la relevancia que tuvieron las colaboraciones docentes para darnos cuenta de la necesidad de un espacio como Grapa y el proyecto Hermana Mayor.

- Irene pregunta: ¿Cuándo?

Mery explica las fases del proyecto y cuánto tiempo nos solemos reunir.

Y esas personas empezamos a formar Grapa.

- Mery: ¿Por qué os apuntasteis?

Lau, Maca y Pepe explican los motivos por los que se apuntaron.

Irene explica que Grapa se materializó en reuniones semanales los miércoles, en las que nos contábamos qué tal estábamos mientras compartíamos comida. De esas conversaciones, comenzamos a preguntarnos qué eran los cuidados para nosotras.

Maca explica que debajo de las sillas de los asistentes hay papeles que contienen algunas de las palabras que recogen nuestras conclusiones. Invitamos a la gente a leerlo en alto, nosotras compartimos las nuestras y preguntamos si consideran que falta algo.

Pepe explica que hemos creado un kit que recoge alguna de estas cosas que consideramos importantes y se plantea las siguientes cuestiones: ¿Sabes lo que necesitas cuando te encuentras mal?, ¿y sabes lo que necesitan tus compañeras?

Lau Regaliz explica la comida como elemento que representa la generosidad, la unión y lo ritual.

Mery explica una pequeña agenda que representa las personas que necesitamos y la importancia de las relaciones, las necesidades, la ayuda y la comunidad.

Irene explica un mapa de la Facultad de Cuenca, que sirve para que indiquemos los espacios seguros de nuestro centro.

Pepe explica que además hemos incorporado unas tarjetas para que añadan lo que consideren oportuno.

Sata explica que vamos a dejar todos los elementos del kit sobre la mesa para que la gente pueda conformar el suyo propio y pueda escribir sobre nuestro mantel la definición que consideren sobre los cuidados.

Comenzamos a recoger nuestras pertenencias y salimos del espacio<sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> En la conferencia performativa que hicimos en cuenca, además, nos hicimos una foto junto al público.



INQUIETA  
BEBENDO  
PARA AGUA!  
ESTOY SECA!

TENGO  
ANSIEDAD

ESTO  
DEBERÍAN  
ENSEÑARLO  
EN EL COLEGIO

seriosa / seriosa

Emocional de  
Papá

Abrazada por los  
pelebrán de los otros  
en un amor, tranquila  
nada de v.

ATERRISANDO  
EN NUEVO  
AMBIENTE

BIENO, PUES APROXIMADAMENTE  
SOBREVIVIENDO

DEL BARCO DE CHANQUETE  
NO NOS  
MOVERÁN

Hasta el  
CERO, muchas gracias

Estoy feliz y  
en calma  
y estoy intentando  
poco a poco estar  
en mi control  
Mañana

Ella feliz de encontrarse  
Reservas que efectivamente  
reservas con la reserva  
Como profesores En un día  
de día

operaciones  
en un ambiente  
de día

Mucho mejor ad  
saber q el/le  
Estudio Chiapa existe.  
se siente con un abrazo  
MUCHOS BESOS

Necesito  
más apoyo  
y mucha empatía

VALOR

NO HA  
PERO  
CÓMO HACER  
AHORA...  
TENGO CLASE  
PEDO Y

Preocupada  
por la vida  
y por el planeta  
¡HAY QUE DAR AMOR!



SIN TALLA

MOTOMAMI

FATAL GRACIAS.

FITISIMAS  
AMAS

NI SIQUIERA YO LOC

ESTOY  
ENAMORADA

AGOBIA DA  
CON LA VIDA

Que día  
más chuli!!!  
♡

@elcines

me cuidan  
mis amigos.

VIVA  
MOROTALAZ  
Heche un día ♡

AGOBIA DA POR  
EL TEM PERO  
GENIAL POR  
ESTAR AQUÍ :)

FELIZ  
PERO AGOBIA DA  
:)



ACABO  
DE CAGAR  
GENIAL

A VECES ECHO  
DE MENOS CUENCA

BORRACHA



ESTOY GENIAL  
GRACIAS X PREGUNTAR  
Y BORRACHA Y GUAPA  
¡ALAN Y NO QUIERO HACER EL TEG

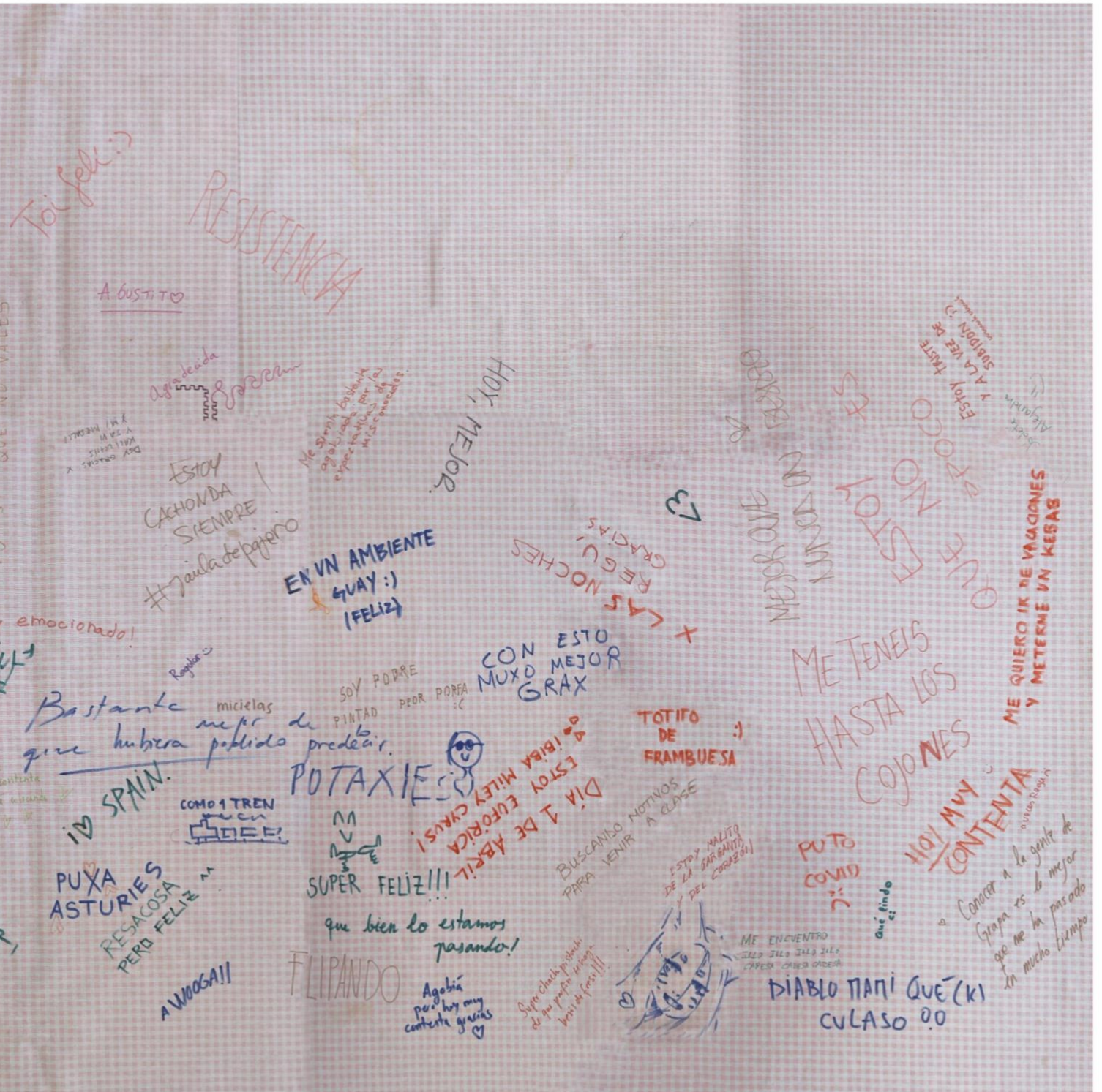


Imagen 31. Mantel de la acción Kit de Supervivencia Universitario tras la intervención del público (Anexo d).

### 5.4.3. *Día de Las Piscinas. I Jornadas de Cuidados en la Facultad de Bellas Artes*

Además de la participación con el *Kit de Supervivencia Universitario* en los encuentros de investigación *Porosidades*, la acción más ambiciosa de Grapa fue la creación del *Día de las Piscinas*, preparado durante las sesiones 19 y 20, y celebrado el día 1 de abril de 2022. Estas jornadas tenían como principal objetivo poner los cuidados universitarios en el centro para poder construir un tejido sólido entre todas las personas que habitamos la facultad. Para ello, se solicitó al decanato de la facultad los permisos necesarios a través de la siguiente propuesta:

#### **Descripción de la propuesta**<sup>123</sup>

¿Cuántas veces te han preguntado cómo estás en la universidad? ¿En qué espacios de tu facultad te sientes segura y cuidada? ¿Sabes lo que necesitas cuando te encuentras mal? ¿Y sabes lo que necesitan tus compañeras?

En Estudio Grapa nos hemos hecho estas preguntas con el objetivo de construir un espacio seguro en el que nos sintamos queridas en nuestra facultad. Así, desde la escucha y la compañía hemos aprendido a humanizar los espacios universitarios, a regalarnos un momento a la semana para conversar, conocernos, charlar, compartir comida y preguntarnos cómo estamos.

Para esta jornada, invitamos a la comunidad de la Facultad de Bellas Artes a participar en un evento donde podamos intercambiar, compartir y crear espacios que nos ayuden a mejorar nuestro bienestar a través de una serie de actividades interdisciplinarias que favorezcan la creación de redes entre nosotras.

¿Quiénes somos?

Estudio Grapa es un espacio de encuentro e intercambio de *sentipensares* alrededor de nuestras experiencias como habitantes de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. Desde noviembre de 2021, estudiantes de todos los niveles de la facultad nos encontramos semanalmente para

---

<sup>123</sup> Esta fue la descripción empleada en el dossier enviado a la Decana de la Facultad para solicitar permiso para llevar a cabo las jornadas.

generar un paréntesis donde nuestro principal objetivo es cuidarnos. A lo largo de estos meses, hemos explorado las posibilidades de crear un espacio de cuidados alternativo en la facultad y estamos organizando unas jornadas de cuidados que visibilicen aquellas conclusiones que estamos alcanzando.

### **Desarrollo de la propuesta y acogida<sup>124 125</sup>**

A lo largo del día se realizaron una serie de actividades. La jornada dio comienzo con un pasaclasses que invitó a las habitantes de la facultad a que participasen durante el día. Esta primera actividad se realizó de manera respetuosa sin interrumpir el normal desarrollo de las clases (o durante poco tiempo).

A continuación, tuvo lugar la ceremonia inaugural en la que se explicó el desarrollo de la jornada y se instaló la placa del *I Día de las Piscinas* y a partir de la cual dieron comienzo el resto de dinámicas. Estas actividades estaban divididas en dos bloques que se llevaron a cabo paralelamente, denominadas programa de actividades y rincones fijos.

- Programa de actividades:

---

<sup>124</sup> En este apartado se han ampliado los contenidos que se escribieron en el dossier.

<sup>125</sup> Es importante destacar que, a dos días de la celebración del día de las piscinas, el Decanato de la Facultad contactó con nosotras para posponer el evento. Como desde Grapa consideramos que los argumentos del Decanato no eran lo suficientemente sólidos decidimos redactar la siguiente carta:

Desde Estudio Grapa, organizadoras de las I Jornadas de cuidados de la Facultad de Bellas Artes de la UCM para el día 1 de abril, desestimamos el cambio de fecha por los siguientes motivos:

- En primer lugar, desde Estudio Grapa propusimos esa fecha como primera opción ya que consideramos que era la que podría motivar más la participación del alumnado dado que la siguiente semana se acercaba el período vacacional y muchas estudiantes se van de viaje y, tras las vacaciones, comienza el período de preparación de los exámenes finales, por lo que pensamos que el estudiantado necesitaría dedicar más tiempo a este motivo.

- En segundo lugar, notificamos al Decanato de la Facultad de Bellas Artes la propuesta de las Jornadas con fecha a 1 de abril en el mes de febrero siendo aceptada sin problema. Desde ese momento, la organización ha trabajado teniendo en cuenta esos plazos para la preparación y difusión de las jornadas. En este sentido, encontramos inapropiado solicitar un cambio de fecha a una semana de celebración de las jornadas, cuando esta petición podría haberse realizado con antelación y tal vez en ese caso no hubiese habido problema en buscar una fecha alternativa, siempre y cuando existiesen motivos suficientes.

Por otro lado, volvemos a explicar con mayor claridad el desarrollo del programa, insistiendo igualmente en que en el mes de febrero se envió un dossier con toda esta información al que no se pidieron más aclaraciones. (...)

Esperamos que estas aclaraciones sean suficientes para comprender mejor los planteamientos y objetivos que se persiguen con estas jornadas, las cuales entendemos como una experiencia fundamental para tejer redes dentro de la facultad entre todos los que forman parte de ella: estudiantes, profesoras, investigadoras y personal de servicios y administración. Desde Estudio Grapa, no entendemos una educación universitaria completa que no pase por la convivencia y aprendizaje colectivo, especialmente en una carrera como Bellas Artes.

En todo caso, estaremos encantadas de compartir más detalles sobre las jornadas en una charla personal y directa. Nos gustaría recordar que hay muchas personas implicadas y trabajando en esto desde hace meses, por lo que pedimos comprensión a la hora de exigir estos cambios a última hora. Esperamos igualmente que el Decanato pueda conocer el proyecto de Estudio Grapa, así como su participación en estas jornadas, como parte fundamental del tejido universitario.

Estas actividades tuvieron una duración determinada y fueron:

- *Basta de subastas*: las participantes de Grapa se encargaron de dinamizar un intercambio/trueque en el que participaron entre quince y veinte estudiantes de la facultad, la mayoría de ellas, expositoras del *FanZFest*<sup>126</sup>. Las estudiantes proponían tantas obras como creyesen oportuno y sus compañeras pujaban con otras obras, objetos o propuestas inmateriales, que iban desde besos y abrazos hasta consejos laborales.
  - Comida: a la hora de la comida las participantes de Grapa repartieron de manera gratuita arroces rosa y amarillo vegano, y humus de remolacha.
  - *Show de talentos Tú sí que no vales*: en el que se pudo participar de manera individual y colectiva demostrando alguna habilidad o técnica oculta que hubieses adquirido en la facultad. Las propuestas o talentos exhibidos, que fueron aumentando a medida que se desarrollaba la actividad, fueron las siguientes: imitación de *Pikachu*, *lip sync* de *Hentai*, saltar de la mesa del jurado al suelo con un *skate*, *retroescupitajo*, acción realizada por el Colectivo Manospochas, acción realizada por el dúo Mitocondrias, acción del Colectivo Silencioso, concierto de eructos, andar de cuclillas y mover las aletillas de la nariz a la vez, demostración de no saber dibujar, escritura de frases cambiando el orden de las letras del abecedario, hacer ondas con la tripa, leer el futuro de una de las personas del jurado y saltar a la comba con tu propio pie.
- El jurado estuvo compuesto por Laura de la Colina (docente), Sonia Cabello (Vicedecana de Estudiantes y docente), Itziar Luengo y Laura Domínguez (personal del

---

<sup>126</sup> El *FanZFest* es una iniciativa organizada por la Asociación de Estudiantes Argamasa para estudiantes de la Facultad de Bellas Artes, que gira entorno al fanzine y otras prácticas artísticas como la serigrafía, el grabado, el dibujo y la fotografía entre otros como se puede observar en las bases publicadas de la primera edición: <https://bellasartes.ucm.es/festival-fanzfest-primera-edicion-2021>.

PAS) y Leire Izaguirre (estudiante), para fomentar la relación entre los diferentes colectivos de la facultad, e hizo entrega de los siguientes premios:

- Medallas<sup>127</sup> a los tres primeros puestos en las categorías de: *Nos la has colao*, *Gracias por participar* y *Ay, qué bonito*.
- Diplomas<sup>128</sup> de participación: *Eso lo puede hacer una niña de tres años*, *Por aclamación popular*, *Tu abuela está muy orgullosa*, *Y eso qué salidas tiene*, *Ay, qué bonito*, *Ha colao*, *Menos mal que tienes carisma*, *Nadie daba un duro, pero... mira*, *A la sobresaliente labor en el campo de la originalidad* y *Tú sí que no vales*.

Cierre de las jornadas: al final del *Día de las Piscinas* leímos un manifiesto acompañado de bengalas de colores y pompas de jabón. El manifiesto se puede encontrar en el Anexo e. Finalmente, bailamos hasta la hora pactada con el Vicedecanato de Estudiantes.

Estas actividades se establecieron como rincones (actividades) fijos en zonas diferenciadas por todo el jardín de la facultad:

- Un rincón *zen* en el que meditar, relajarse, dormir o ponerse al sol.
- Un puesto en el que te podías construir tu propio kit de supervivencia, que contenía aquello que nos hace sentir bien y ayuda a comunicarnos con el resto de las personas con las que convivimos.
- Un eje cronológico de cuidados de la Facultad que abarcaba desde la inauguración del centro hasta la actualidad.

---

<sup>127</sup> Las medallas fueron impresas en 3D en el laboratorio de impresión de la facultad. Además de la inscripción, tenían incorporada una tesela de las piscinas donde se celebraron las jornadas.

<sup>128</sup> Las categorías de los diplomas estuvieron inspiradas en algunas de las frases que todo estudiante de Bellas Artes ha escuchado a lo largo de su trayectoria académica.

Al día siguiente, desde Grapa, enviamos un comunicado al foro de las estudiantes y al foro de las profesoras a través del campus virtual para agradecer la gran acogida que tuvieron las jornadas. Dicho comunicado se puede leer en el Anexo f.



Imagen 32. Cartel para promocionar el Día de las Piscinas.

- **Cronograma Jornada de Cuidados**

*Tabla 5. Cronograma de la I Jornada de Cuidados de la Facultad de Bellas Artes*

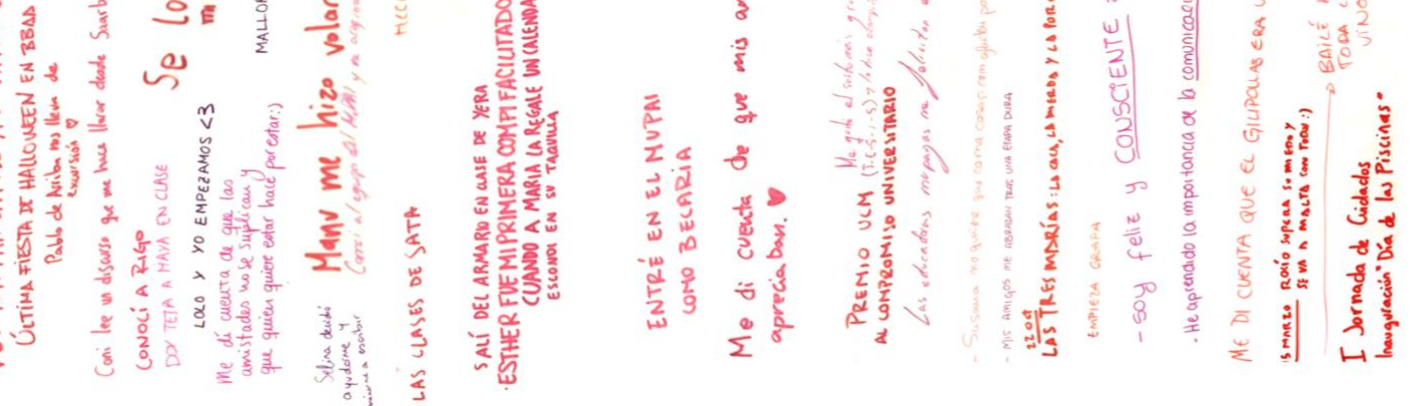
	<b>PROGRAMA DE ACTIVIDADES</b>	<b>UBICACIÓN</b>	<b>RINCONES FIJOS</b>
11:00- 11:30	Pasa-clases	Pasillos y zonas comunes	
12:00- 12:30	Inauguración	Jardín (piscinas)	
12:30- 14:00	Subasta	Jardín (piscinas)	Archivo temporal de proyectos realizados en la facultad
14:00- 16:00	COMIDA	Jardín	Rincón Zen
16:00- 18:00	<i>Tú sí que no vales</i>	Jardín (piscinas)	<i>Kit de Supervivencia</i>
18:00- 20:30	Cierre	Jardín	

## 5.4.4. Eje cronológico de cuidados



Imagen 33. Línea de tiempo de cuidados realizada de manera colectiva.

# TIEMPO DE Cuidados



**2017**  
 ÚLTIMA FIESTA DE HALLOWEEN EN BBAD  
 Pablo de Kiriba no lloran de exorcismo  
 Coni lee un discurso que me hace llorar desde Suarbrücken  
 Conoció a Raigo  
 DEX TETA A HAYA EN CLASE  
 LOLO Y YO EMPEZAMOS <3  
 Me di cuenta de que los amastados no se suplen y que quien quiere estar hace por estar.  
 Silvia deuki oprimame y oprimame a escribir

**2018**  
 Se lo conté a mis padres  
 MALLORRITA  
 CONOCÍ A SONIA Y ME SENTÍ DOBLEMENTE ENCANTADA  
 MIMANDO DE TÈ / DOMINGOS A TÈ / EL EN

**2019**  
 Me me hizo volar  
 Corral al grupo del MARI y me agrada como me me me.  
 HICE PIÑITA CON MIJ LACAS Y TODOS LOS DIAS BUENA  
 SALÍ DEL ARMARIO EN CASE DE YERA  
 ESTHER FUE MI PRIMERA COMPA FACILITADORA EN LA UNI  
 CUANDO A MARIA LA REGALE UN CALENDARIO DE ADVIENTO Y LO ESCOHO EN SU TABUCLA  
 SARA ME ACOMPAÑA EN EL CONTINUIEMTO

**2020**  
 ENTRÉ EN EL NUPAI COMO BECARIA  
 Me di cuenta de que mis amigos me querían y apreciaban. ♥  
 PREMIO UCM (TRES) y lo he compartido con mis amigos  
 AL COMPROMISO UNIVERSTARIO  
 Las educadoras me pagan en efectivo al compé  
 QUE  
 SUSANA no quiere que como como como porque me gusta mucho.  
 MIS AMIGOS ME ABANDONAN PORQUE UNA ENTRA DURA  
 LAS TRES IMPRINAS: LA OJA, LA MIELO Y LA TORQUETA  
 EMPRETA GEMPA

**2021**  
 - soy feliz y CONSCIENTE a lo ueé.  
 - He aprendido la importancia de la comunicación  
 ME DI CUENTA QUE EL GIROPOLAS ERA UN GIROPOLAS DESDE DIFERENTE SEGUEN YIMBIO EN LA DISTINTA A  
 S MAREO RONCO INFECTA SE MAREO Y SE VA A MAREAR CON TOTO  
 BAILE HENTAI DEJANTE DE TODA LA FACUL: ME PUSE FACILITADORA  
 VIÑO SAVI, GANE

**1 Abril 2022**  
 Jornada de Cuidados  
 Investigación Día de las Piscinas

## 5.4.5. Análisis de la producción

Durante el desarrollo de Grapa, como se ha podido observar parcialmente en anteriores apartados, se llevó a cabo la producción de un total de tres piezas: un diario/cuaderno de artista colectivo cuyas fotografías acompañan el diario detallado de sesiones, el *Kit de Supervivencia Universitario*, de donde se ha rescatado el mantel que cubría la mesa y que intervenían las participantes contestando a la pregunta ¿qué tal estás? Así como el recetario donde las participantes podían hacer sugerencias en torno a los cuidados y, por último, el eje cronológico de los cuidados en Bellas Artes realizado en el marco de las *I Jornadas de Cuidados de la Facultad*. La producción de estas tres piezas ha formado parte de esta suerte de modelo rizomático que ha constituido Grapa. Un contexto dinámico, fluido y útil en contextos transdisciplinares como el artístico, que lejos de reproducir, se ha alineado más con términos como crear, construir, desmontar o producir (Maioz Basterretxea, 2015). Un modo de hacer, constituido de manera orgánica, que contrariamente a los sistemas centrados (incluso policentrados), de comunicación jerárquica y de uniones preestablecidas, ha resultado ser un sistema acentrado, no jerárquico y no significativo (Deleuze y Guattari, 1988).

Esta perspectiva nos ha llevado a considerar estas producciones<sup>129</sup> como parte del proceso que, si bien no han contribuido a verificar o refutar la hipótesis planteada en esta investigación de manera directa, han permitido comprender la complejidad de algunos de los parámetros del bienestar en el contexto universitario, ofreciendo una visión más amplia de términos o definiciones, situaciones personales, necesidades de la población universitaria, etc., y evaluar qué aspectos han sido más relevantes para acotar la evaluación final a través del diseño de instrumentos más concretos. Es decir, gracias a estas producciones se ha podido realizar una evaluación que ha contemplado puntos de vista que no se habían tenido en cuenta al inicio de la investigación.

---

<sup>129</sup> Finalmente, solo se han analizado las piezas pertenecientes al *Kit de Supervivencia Universitario* y el eje cronológico de cuidados en Bellas Artes. El cuaderno de artista se ha descartado como instrumento de evaluación, aunque sí aparece en el apartado acciones realizadas, como aporte al diario de Grapa para ampliar la visión afectiva y artística del proyecto.





**Imagen 35.** Nube de palabras recogidas del recetario (sugerencias sobre los cuidados que realizaba el público) del Kit de Supervivencia Universitario.

La distribución por colores corresponde a las siguientes categorías:

- Negro: Afectos.
- Rosa medio: estados, vínculos o emociones.
- Rosa claro: otras palabras relevantes.

El total de palabras analizadas en estas nubes ha sido 127, de las cuales destacamos:

- En la categoría de afectos las palabras más repetidas han sido: corazón/corazones<sup>130</sup> (15), gracias (6), cuidado (3) y amor (2).
- En la categoría de estados, vínculos o emociones han sido: feliz (6), agobiada (4), mejor (5), contenta (4) y genial (3).

---

<sup>130</sup> Con el fin de que fuesen contabilizados en la nube de palabras, los corazones dibujados fueron transcritos como corazón o corazones.

- Finalmente, en la categoría otras palabras relevantes han sido: ambiente (2) y salir (2).

Además, son llamativos los numerosos conceptos que hacen referencia al alcohol o la fiesta como beber, noche, bailar, *pedo*, borracha/*borraxe*, bebiendo, *resacosaperofeliz*, drogada/*drogheada*<sup>131</sup>; así como conceptos que reflejan perspectivas más negativas como ansiedad, *malito*, preocupada, pasando, agobiada/*agobiá*, triste o fatal, que aunque no se repitan tienen una alta presencia.

#### 5.4.5.2. Eje cronológico

La distribución por colores corresponde a las siguientes categorías:

- Rosa: personas y espacios concretos.
- Amarillo: vínculos, emociones, afectos y acciones.
- Negro: otras palabras relevantes.

El total de palabras analizadas en esta nube ha sido 155, de las cuales destacamos:

- En la categoría de personas y espacios concretos las palabras más repetidas han sido: facultad (3), MuPAI (3) y Bellas Artes (3).
- En la categoría de vínculos, emociones, afectos y acciones: corazón (3) y conocí (4).
- En la categoría de otras palabras relevantes: primera (3), todos (2), quiere (2), estar (2) y fiesta (2).

Además de la significación de las palabras por repetición, cabe destacar un gran número de nombres propios (sobre todo de docentes) y de espacios vinculados a la facultad y a la vida personal de las participantes. Por otro lado, también se observa un gran número de palabras que hacen referencia a la creación de vínculos que, aunque no destaquen por repetición como las anteriormente analizadas, son llamativas por transmitir conceptos muy similares, este es el caso de palabras como: amistad, amigos, amigas, compañía, amistades, abrazan, enamoro o

---

<sup>131</sup> Es bastante probable que esta categoría se viese parcialmente afectada por el contexto en el que se desarrolló una de las activaciones. Si bien la primera ocasión en la que el público intervino el *kit* fue en un encuentro académico, a las 10:30 de la mañana y en la sala donde se estaban desarrollando todas las ponencias; en la segunda fue en el marco de las *I Jornadas de cuidados*, en horario de tarde, en un espacio abierto.



## 5.5. Test de evaluación de bienestar

Los test llevados a cabo para la evaluación de la propuesta han sido, por orden de aparición:

- Bienestar subjetivo:
  - Bienestar afectivo. Escala de la felicidad de Fordyce.
  - Bienestar cognitivo. Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBISS).
- Bienestar psicosocial:
  - Bienestar Psicológico. Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff.
  - Bienestar social. Formulario para la medición del bienestar social de Keyes.

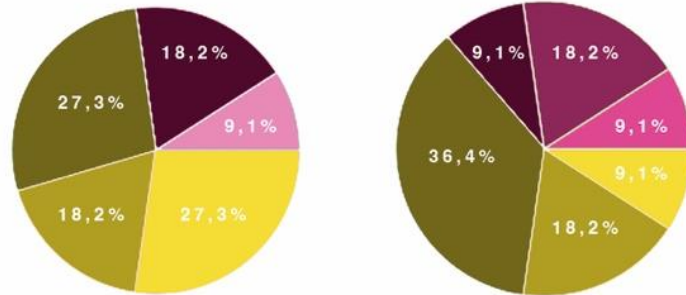
Todos ellos han constado de un test inicial y un test final para llevar a cabo un análisis comparativo una vez finalizada la propuesta.

Todos los resultados aquí expuestos han sido calculados grupalmente. Aunque todos los test fueron respondidos de manera individual, los resultados que aquí se pueden observar son los promedios o medias aritméticas de cada dimensión evaluada.

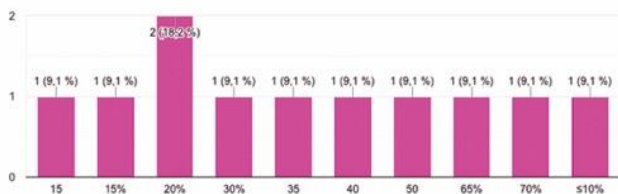
### 5.5.1. Bienestar Afectivo. *The happiness measure* de Fordyce

Use la lista para responder la siguiente pregunta: En general, ¿cómo de feliz o infeliz se siente?

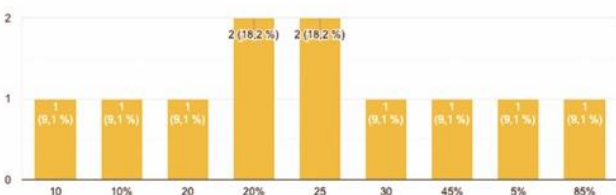
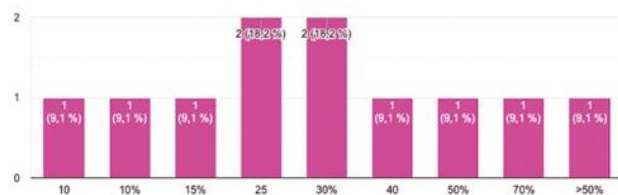
- Extremadamente feliz
- Muy feliz
- Bastante feliz
- Ligeramente feliz
- Levemente feliz
- Neutral
- Levemente infeliz
- Ligeramente infeliz
- Bastante infeliz
- Muy infeliz
- Extremadamente infeliz



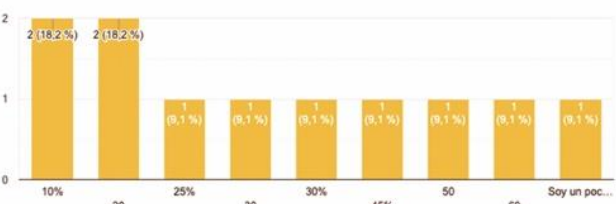
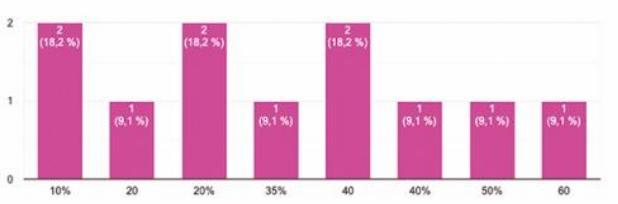
El porcentaje del tiempo que me siento feliz



El porcentaje del tiempo que me siento infeliz



El porcentaje del tiempo que me siento neutral



Columna izquierda: test inicial

Columna derecha: test final

Media de grupo:

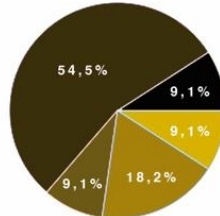
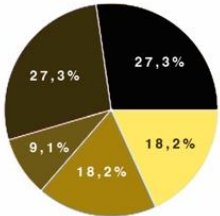
Tabla 6. Resumen resultados bienestar afectivo.

Dimensiones	Test inicial	Test final	Diferencia
<b>General</b>	5,95	6,6	+0,7
<b>Feliz</b>	33,63%	45,90%	+12,27
<b>Infeliz</b>	32,27%	26,54%	-5,73
<b>Neutral</b>	31,36%	27,27%	-4,09

Como se puede observar en la tabla 6, en la dimensión general ha habido un incremento 0,7 puntos en el nivel de felicidad. En el caso de las dimensiones específicas, el porcentaje de felicidad percibido se ha incrementado un 12,27%, el porcentaje de infelicidad ha disminuido un 5,73% y el porcentaje de neutralidad ha disminuido un 4,09%.

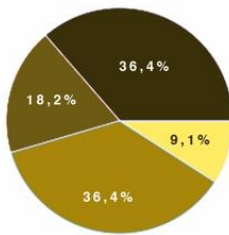
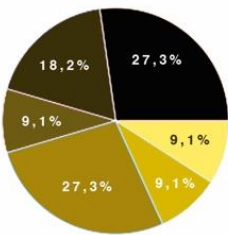
## Agotamiento

Me siento emocionalmente agotada por mis estudios

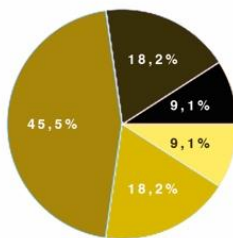
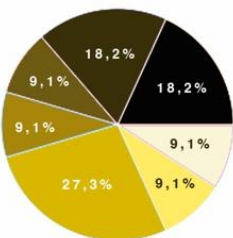


- 0 Nunca
- 1 Pocas veces al año o menos
- 2 Una vez al mes o menos
- 3 Unas pocas veces al mes
- 4 Una vez a la semana
- 5 Unas pocas veces a la semana
- 6 Todos los días

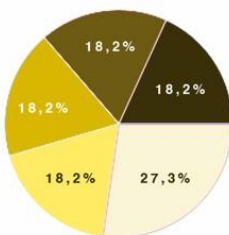
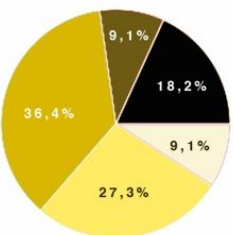
Me siento agotada al final del día en la universidad



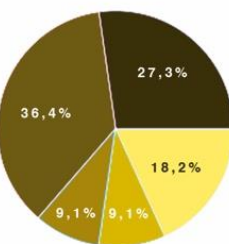
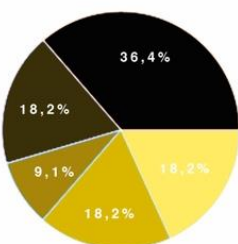
Me siento cansada cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentar otro día en la universidad



Estudiar o asistir a clase es realmente agotador (nevioso) para mi



Me siento quemada por mis estudios



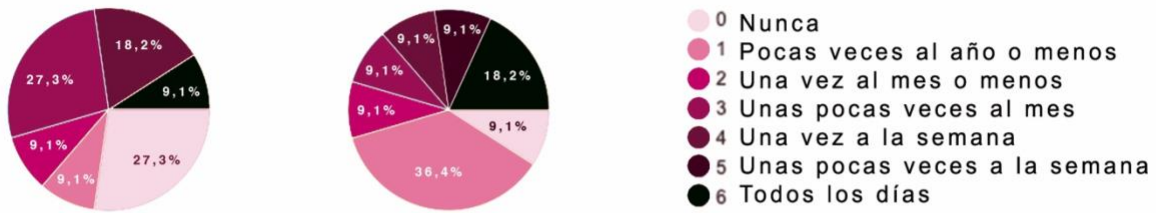
Test inicial

Test final

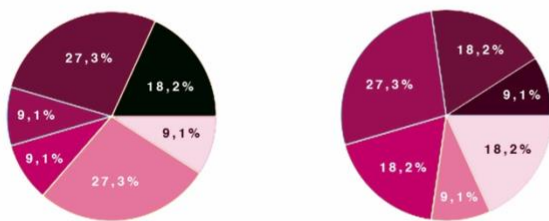
Imagen 38. Gráfico inicial-final de bienestar cognitivo. Agotamiento.

## Cinismo

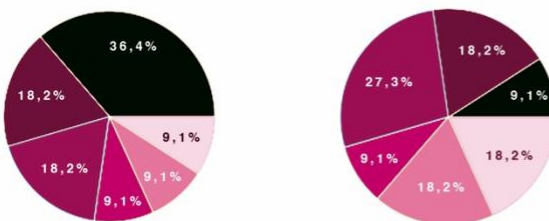
Me he vuelto menos interesada en mis estudios desde que me matriculé en la universidad



Me he vuelto menos entusiasta con mis estudios



Me he vuelto más cínica sobre la utilidad/potencial de mis estudios



Dudo sobre la importancia de mis estudios



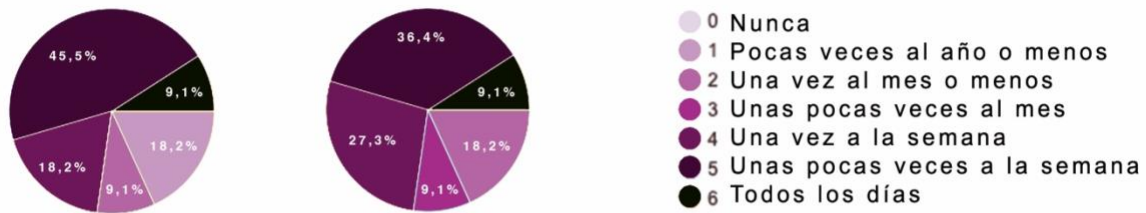
Test inicial

Test final

Imagen 39. Gráfico inicial-final de bienestar cognitivo. Cinismo.

## Eficiencia profesional

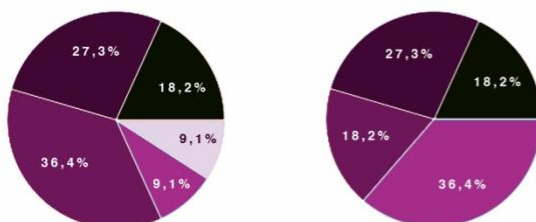
Puedo resolver de manera efectiva los problemas que surgen en mis estudios



Creo que hago una contribución efectiva que las clases a las que asisto



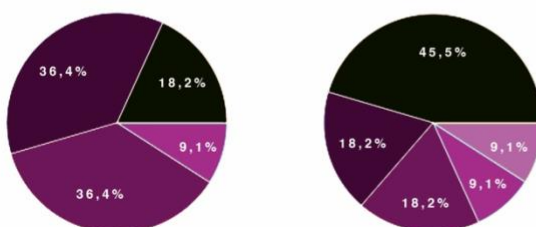
En mi opinión, soy una buena estudiante



Me siento estimulada cuando alcanzo mis metas de estudio



He aprendido muchas cosas interesantes durante el transcurso de mis estudios



Test inicial

Test final

Imagen 40. Gráfico inicial-final de bienestar cognitivo. Eficiencia profesional.

Durante la clase me siento seguro de que soy efectivo para hacer las cosas

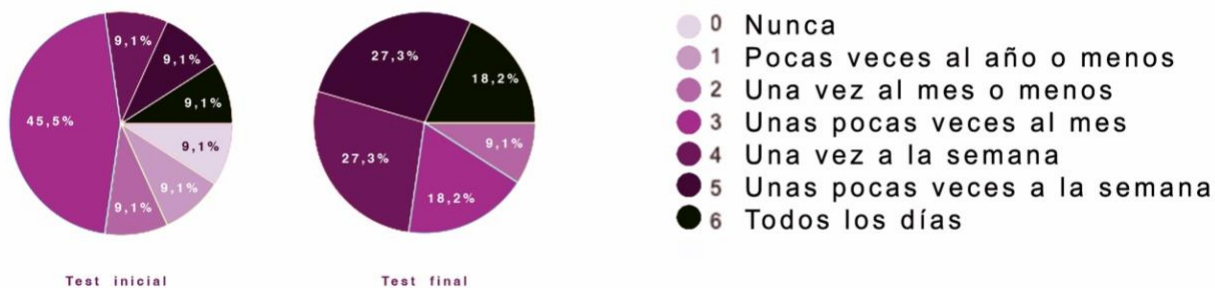


Tabla 7. Resumen resultados bienestar cognitivo.

Dimensiones	Inicial	Final	Diferencia
<b>Agotamiento</b>	17,27	16,63	-0,64
<b>Cinismo</b>	12,27	10,09	-2,18
<b>Eficiencia Académica</b>	23,72	26,27	+2,55

El total de las dimensiones evaluadas se dividen en las subescalas de agotamiento, cinismo y eficacia académica<sup>132</sup> siguiendo el modelo “NTP 732: Síndrome de estar quemado por el trabajo “Burnout” (III): Instrumento de medición” (NTP 732: Síndrome de estar quemado por el trabajo «Burnout» (III): Instrumento de medición, 2022) facilitado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del Gobierno de España, se ha empleado el siguiente protocolo de evaluación:

<sup>132</sup> Como se puede apreciar más adelante, en la tabla de Datos normativas, este parámetro aparece como Eficacia profesional, esto se debe a que es una tabla generalizada para los diferentes tipos de test, no obstante, el cuestionario empleado sí se ciñe al contexto académico.

**Tabla 8.** Elementos del protocolo de evaluación del bienestar cognitivo.

Subescalas para la forma MBI-GS (S)

Subescala	Código	Ítems	Número de ítems	Puntaje por ítem	Puntaje por subescala	Indicios Burnout
Agotamiento	EE	1, 4, 7, 10, 13	5	De 0 a 6	De 0 a 30	Más de 14
Cinismo	CY	2, 5, 11, 14	4	De 0 a 6	De 0 a 24	Más de 9
Eficacia académica	AE	3, 6, 8, 9, 12, 15	6	De 0 a 6	De 0 a 36	Menos de 23

Valoración:

Nivel	Porcentaje	Agotamiento		Cinismo		Eficacia profesional	
Muy bajo	>5%	<0,4	De 0 a 1	<0,2	0	<2,83	De 1 a 15 (*)
Bajo	5-25%	0,5 - 1,2	De 2 a 6	0,3 - 0,5	De 1 a 2	2,83 - 3,83	De 16 a 22(*)
Medio bajo	25-50%	1,3 - 2	De 7 a 10	0,6 - 1,24	De 3 a 4	3,84 - 4,5	De 23 a 27
Medio alto	50-75%	2,1 - 2,8	De 11 a 14	1,25 - 2,25	De 5 a 9	4,51 - 5,16	de 28 a 30
Alto	75-95%	2,9 - 4,5	De 15 a 22 (*)	2,26 - 4	De 10 a 16 (*)	5,17 - 5,83	De 31 a 34
Muy alto	>95%	> 4,5	De 23 a 30 (*)	> 4	De 17 a 24 (*)	> 5,83	De 35 a 36

(\*) Indicios del Síndrome de Burnout

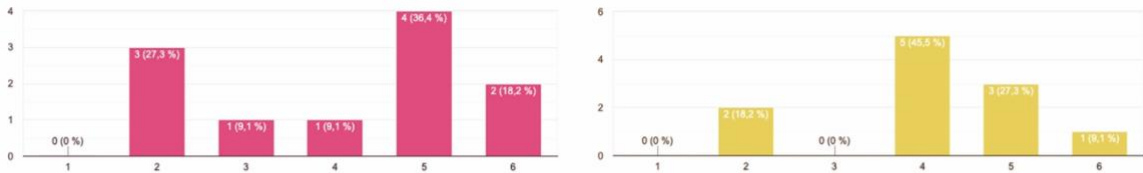
Teniendo en cuenta estos parámetros los resultados han sido los siguientes:

- En la dimensión de agotamiento se ha obtenido un puntaje de 17,27 en el test inicial y un 16,63 en el test final. Por lo tanto, en ambos test se obtiene un nivel de *burnout* alto, con una mejora de 0,64 puntos en el test final.
- En la dimensión de cinismo, ha obtenido un puntaje de 12,27 en el test inicial y un 10,09 en el test final. Por lo tanto, en ambos test se ha obtenido un nivel de *burnout* alto, con una mejora de 2,18 puntos en el test final.
- En cuanto a la dimensión de eficiencia académica, se ha obtenido un puntaje de 23,72 en el test inicial y un 26,27 en el test final. Por lo tanto, en ambos test se ha obtenido un nivel Medio Bajo de Eficiencia académica, aunque con una diferencia de 2,55 puntos en el test final.

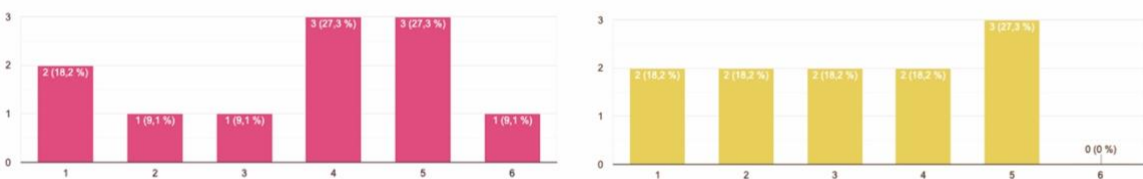
### 5.5.3. Bienestar Psicológico. Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff (Díaz et al., s. f.)

0= Nunca 1= Pocas veces al año o menos 2= Una vez al mes o menos 3= Unas pocas veces al mes 4= Una vez a la semana 5= Unas pocas veces a la semana 6= Todos los días

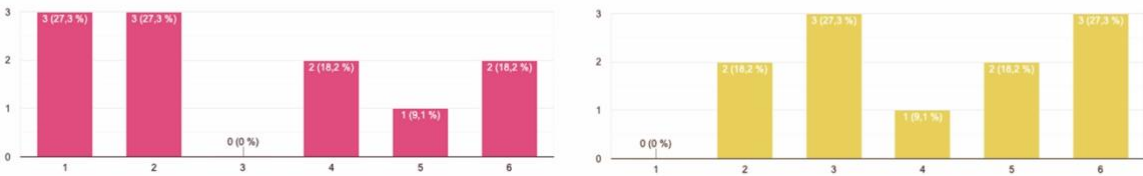
Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas



A menudo me siento sola porque tengo pocas amigas íntimas con quienes compartir mis preocupaciones



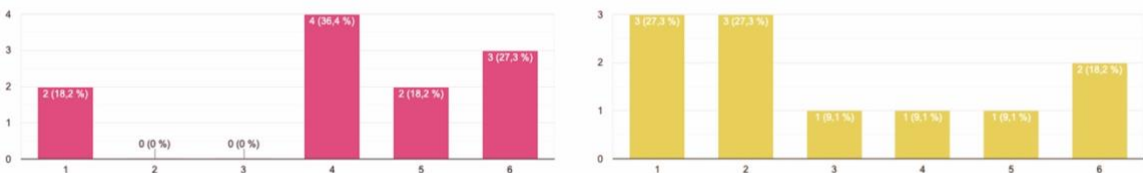
No tengo miedo a expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente



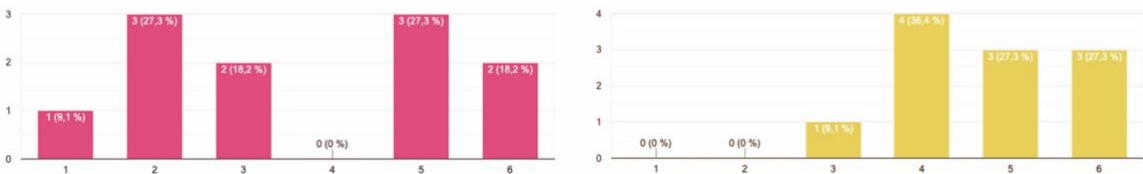
Me preocupa cómo la gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida



Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga



Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos

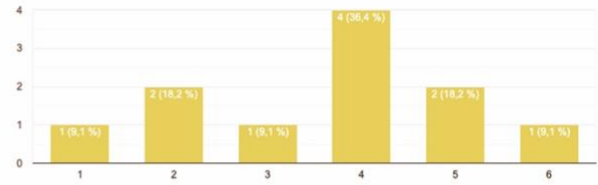


Test inicial

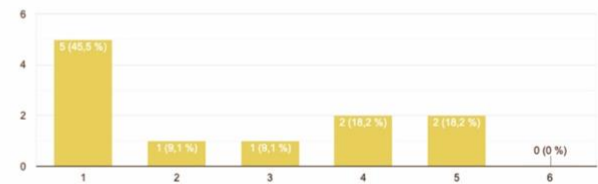
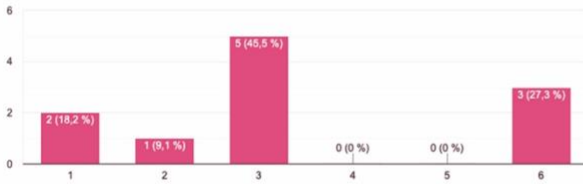
Test final

Imagen 41. Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 1.

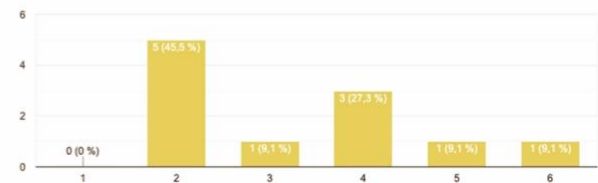
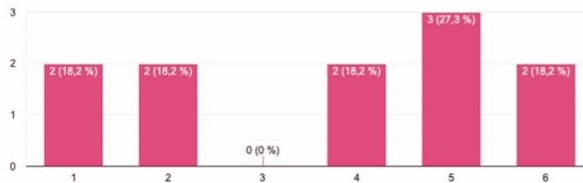
En general, me siento segura y positiva conmigo misma



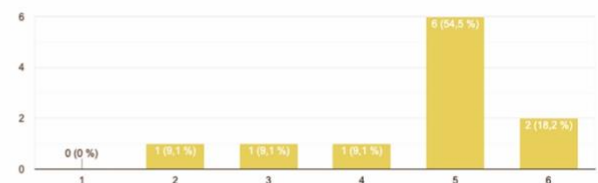
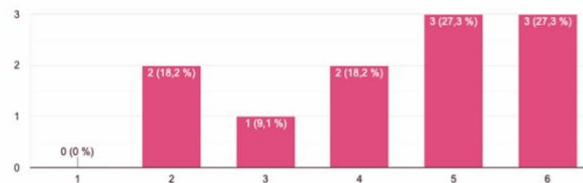
No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar



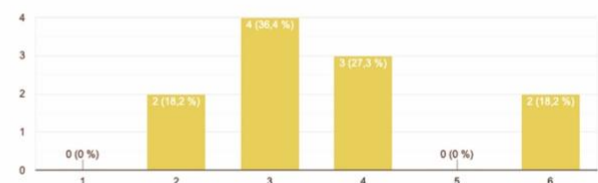
Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mi



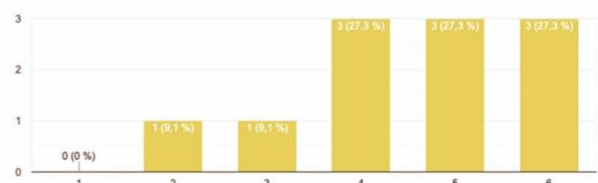
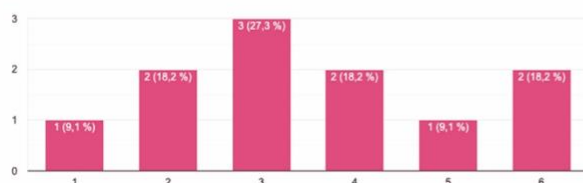
Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otros piensan que son importantes



He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto



Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para

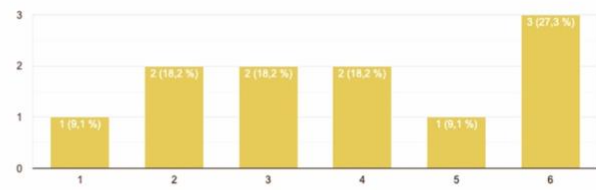
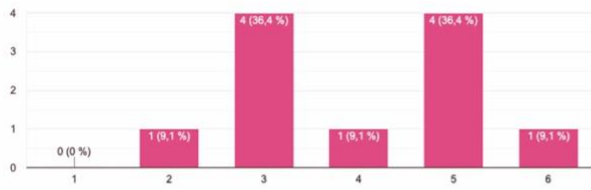


Test inicial

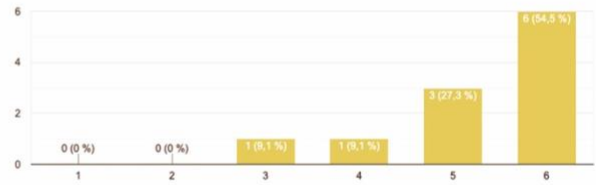
Test final

Imagen 42. Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 2.

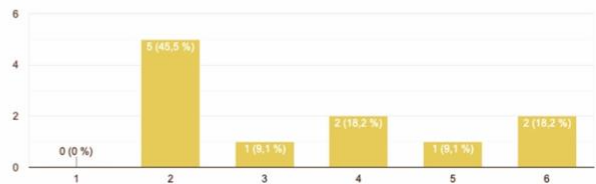
Si tuviera la oportunidad hay muchas cosas de mí misma que cambiaría



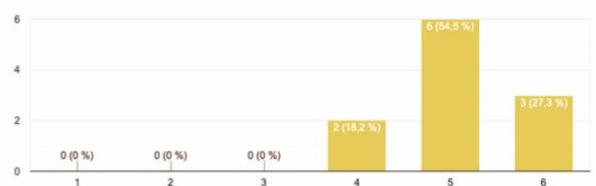
Siento que mis amistades me aportan muchas cosas



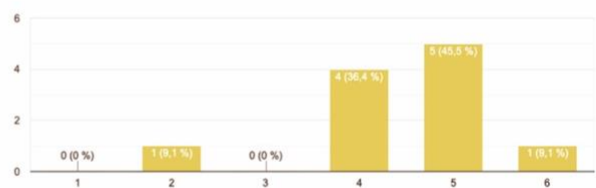
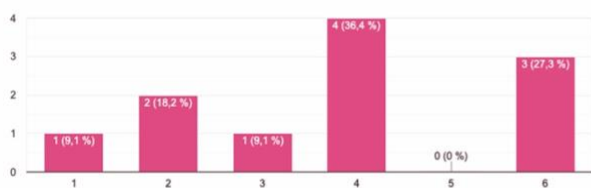
Tiendo a estar influenciada por la gente con fuertes convicciones



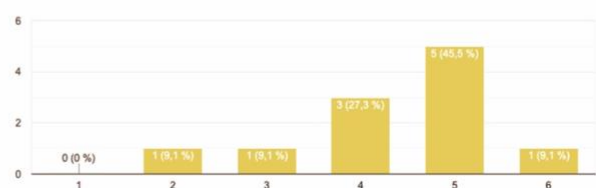
En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo



Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro



Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí

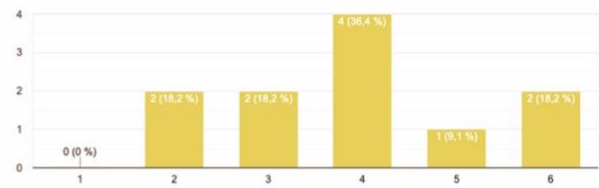
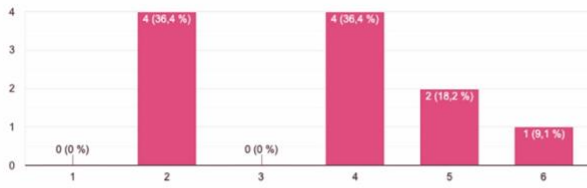


Test inicial

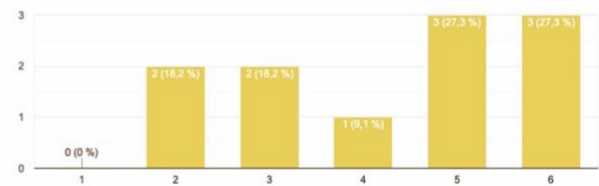
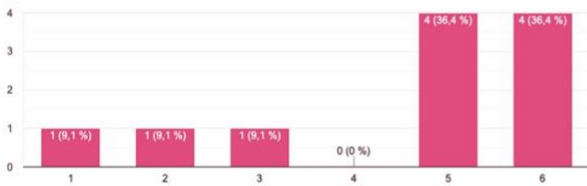
Test final

Imagen 43. Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 3.

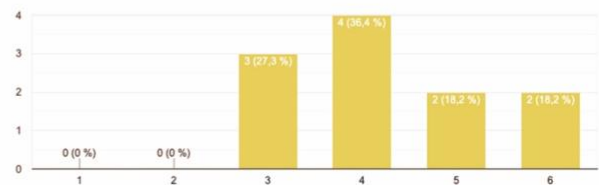
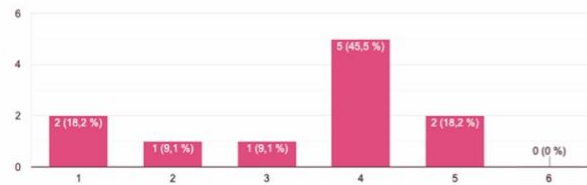
Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad



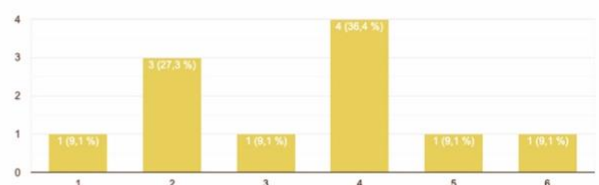
Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amigos que yo



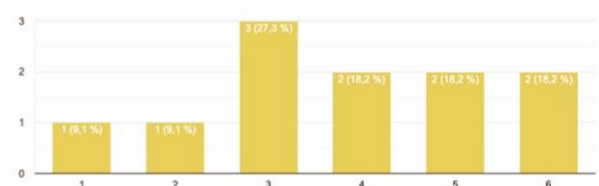
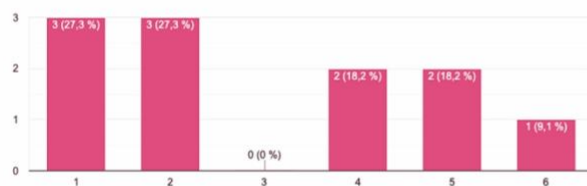
Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general



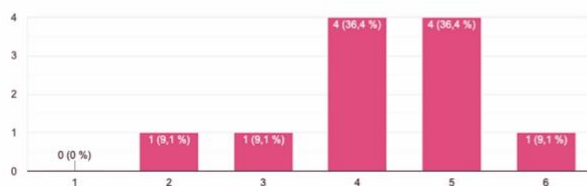
Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen



Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida



En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí misma

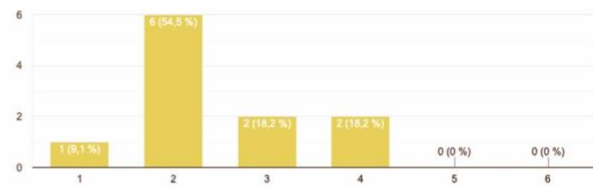
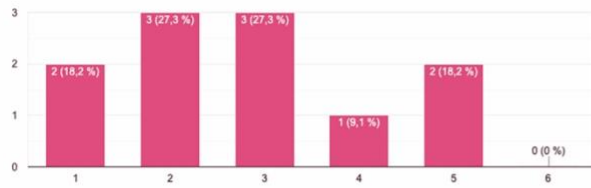


Test inicial

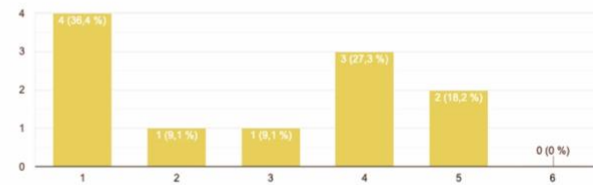
Test final

Imagen 44. Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 4.

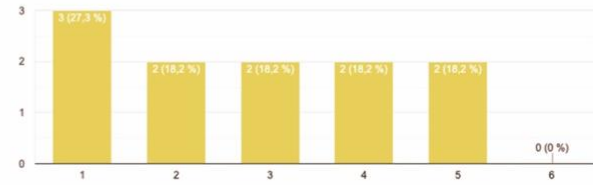
En muchos aspectos, me siento decepcionada de los logros de mi vida



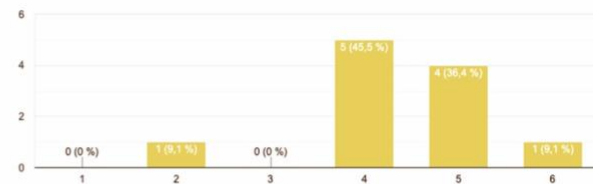
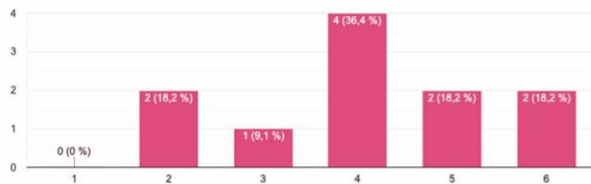
No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza



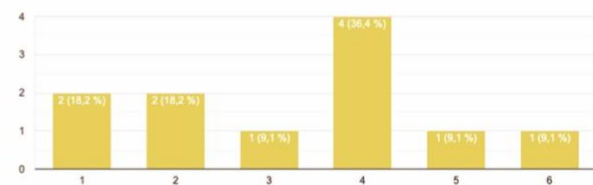
Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos



Soy bastante buena manejando muchas de las responsabilidades en la vida diaria



No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida



Hace mucho tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras o cambios en mi vida

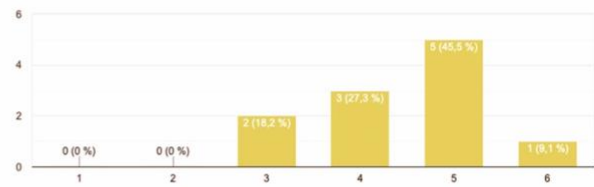
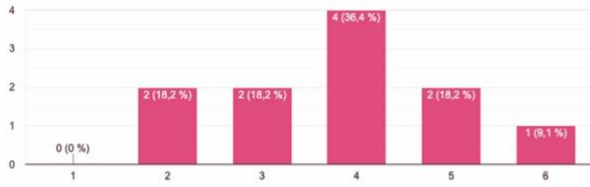


Test inicial

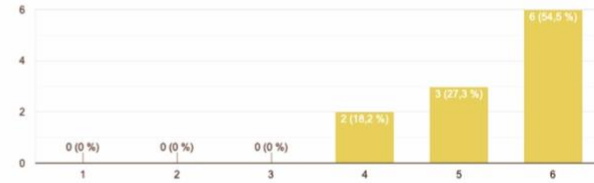
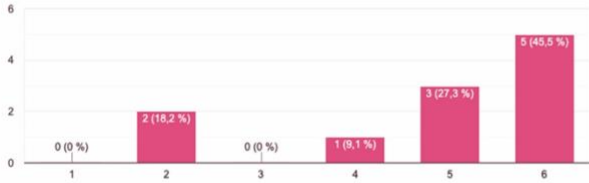
Test final

Imagen 45. Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 5.

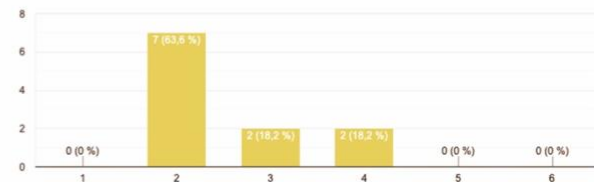
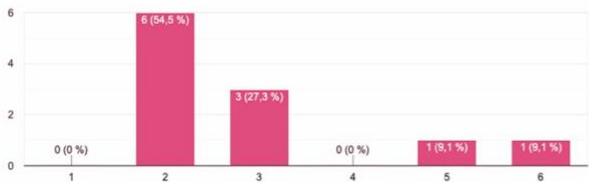
En su mayor parte, me siento orgullosa de quien soy y la vida que llevo



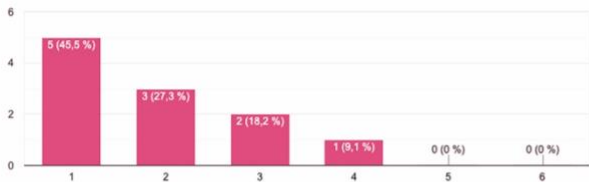
Sé que puedo confiar en mis amigas, y ellas saben que pueden confiar en mí



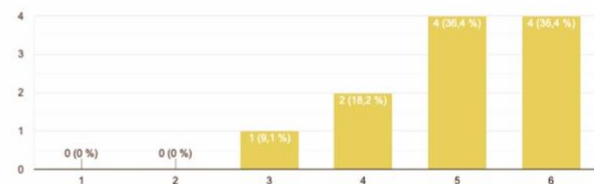
A menudo cambio mis decisiones si mis amigas o mi familia están en desacuerdo



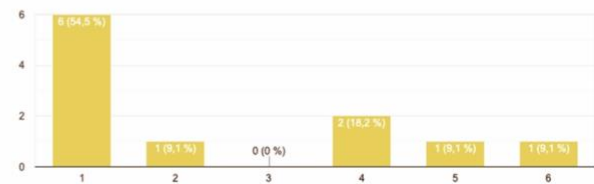
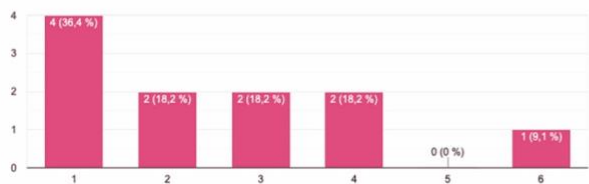
No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien como está



Pienso que es importante tener nuevas experiencias que desafíen lo que una piensa sobre sí misma y sobre el mundo



Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona

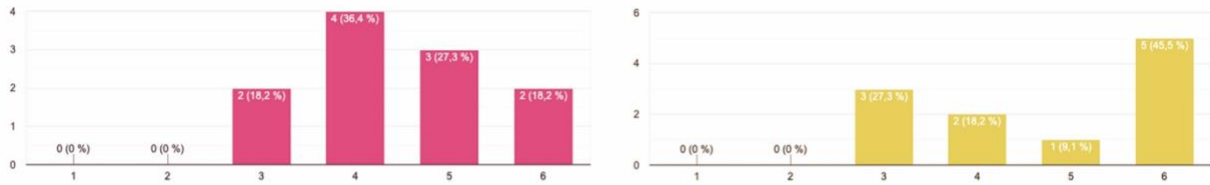


Test inicial

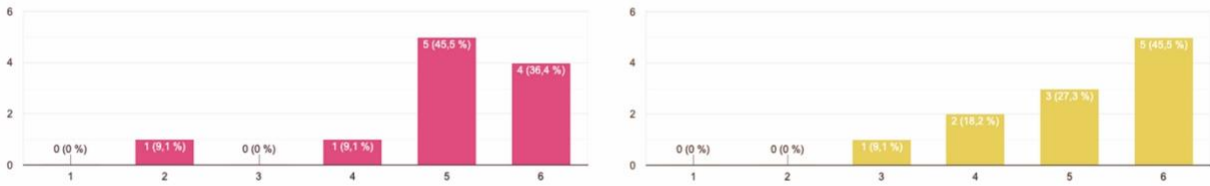
Test final

Imagen 46. Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 6.

Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona



Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento



Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla

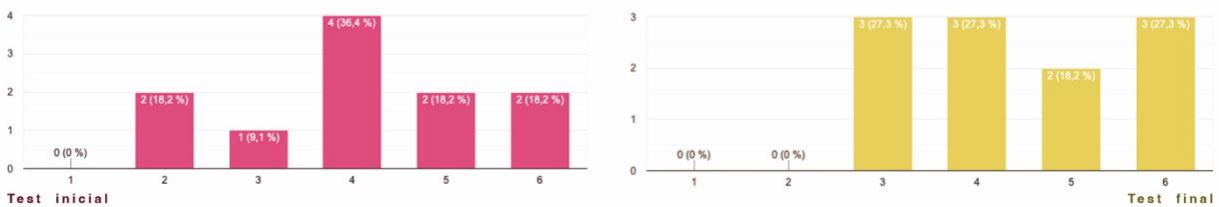


Tabla 9. Resumen de resultados bienestar psicológico.

Dimensiones	Inicial	Final	Diferencia
Autoaceptación	21,72	23,79	+2,07
Dominio del entorno	21,16	25,16	+4
Relaciones positivas	22,88	25,79	+2,91
Crecimiento personal	31,43	31,15	-0,28
Autonomía	28,79	32,33	+3,54
Propósito en la vida	20,69	25,64	+4,95
<b>TOTAL</b>	<b>146,67</b>	<b>163,86</b>	<b>17,19</b>

En este caso se empleó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (versión de Díaz y Blanco), con la siguiente pauta de corrección:

... primero invierta los ítems señalados y, luego, sume todos los puntajes para obtener un valor global. Para obtener los puntajes por dimensión, utilice los ítems señalados más abajo. Invertir los ítems: 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31 y 32. ...siguiendo la siguiente pauta: (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1)

- Integración social: Ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Aceptación social: Ítems: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.
- Contribución social: Ítems: 16, 17, 18, 19, 20, 21.
- Actualización social: Ítems: 22, 23, 24, 25, 26, 27.
- Coherencia Social: 28 Ítems: 28, 29, 30, 31, 32, 33.

Sumando todos los ítems, puntuaciones superiores a 122 indican alto bienestar psicológico y por debajo de 106 indican un déficit en los criterios de crecimiento personal. (Páez, D. 2008)

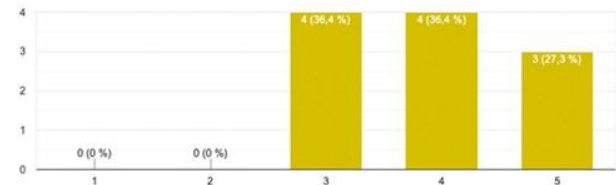
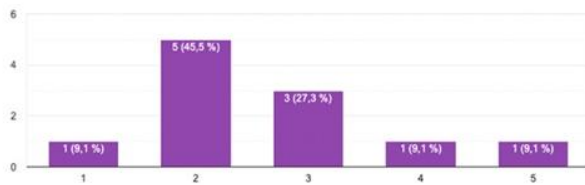
De esta forma en el test inicial se ha obtenido un resultado de 146,67 puntos y en el test final 163,86 puntos, ambos puntajes indican un alto bienestar psicológico de grupo, aunque se observa un aumento de 17,19 puntos en el test final. En cuanto a los puntajes por dimensión destacar los relacionados con dominio del entorno y propósito en la vida, los cuales han obtenido 4 y 4,95 puntos de mejora respectivamente.

## 5.5.4. Bienestar social. Formulario para la medición del bienestar social de Keyes

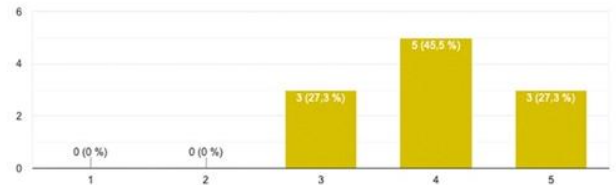
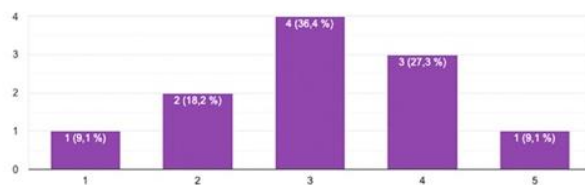
0= Nunca 1= Pocas veces al año o menos 2= Una vez al mes o menos 3= Unas pocas veces al mes 4= Una vez a la semana 5= Unas pocas veces a la semana 6= Todos los días

### Integración social

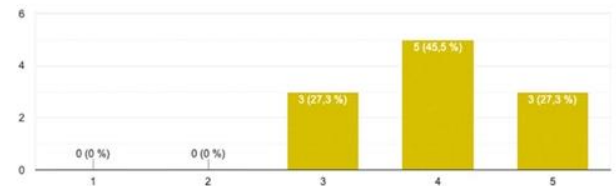
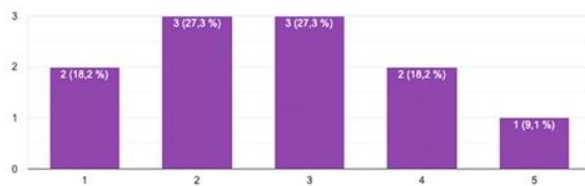
Siento que soy una parte importante de mi comunidad



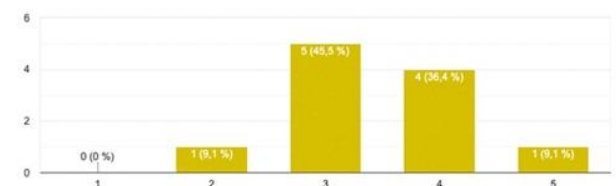
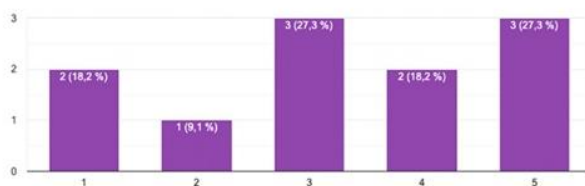
Creo que la gente me valora como persona



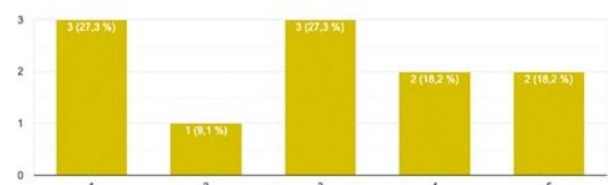
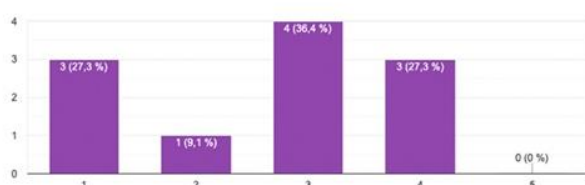
Si tengo algo que decir, creo que la mayoría de la gente me escucharía



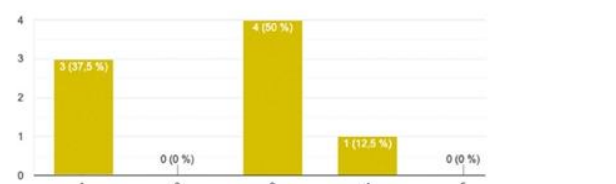
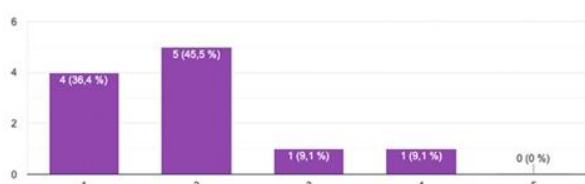
Me siento cercano a otra gente



No me siento pertenecer a ningún grupo social

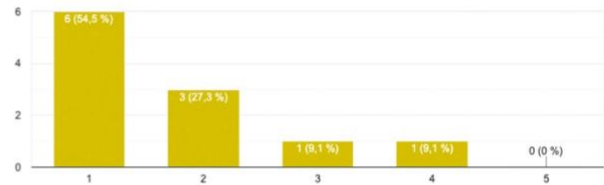
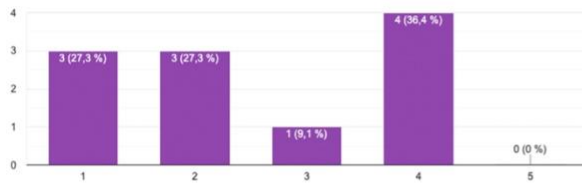


La sociedad en la que vivo es una fuente de bienestar

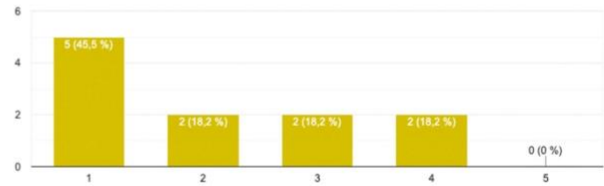
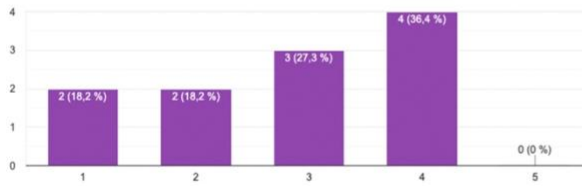


# Aceptación social

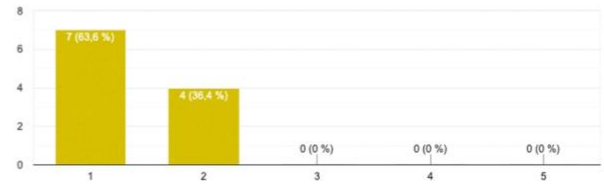
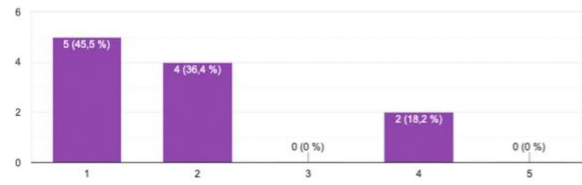
Creo que la gente no es de fiar



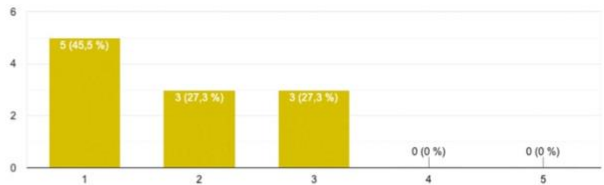
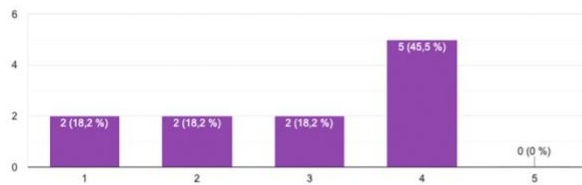
Creo que las personas solo piensan en sí mismas



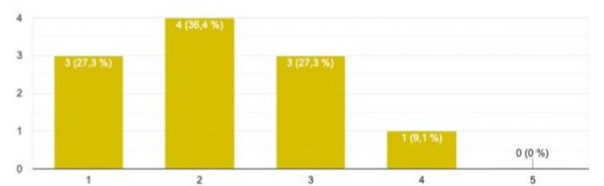
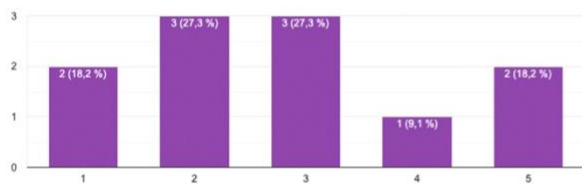
Creo que no se debe confiar en la gente



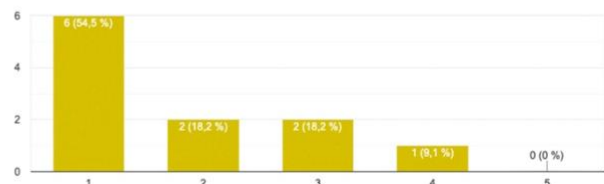
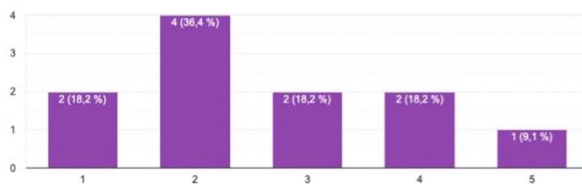
Creo que la gente es egoísta



Hoy en día, la gente es cada vez más deshonesto



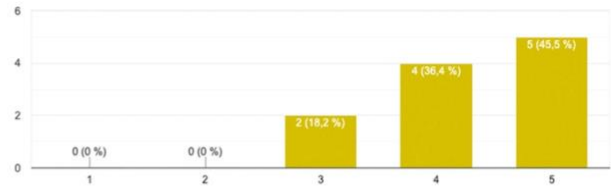
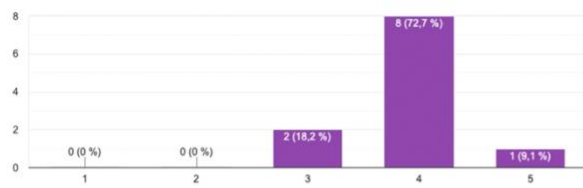
Las personas no se preocupan de los problemas de otros



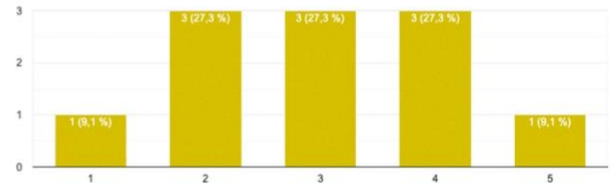
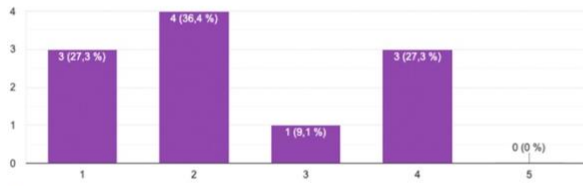
Test inicial

Test final

Creo que las personas son amables



Las personas no esperan nada a cambios cuando hacen un favor



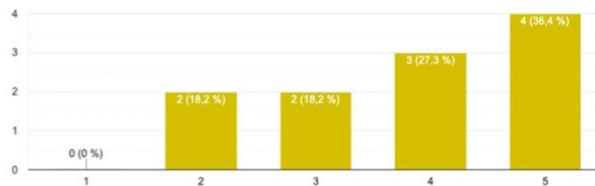
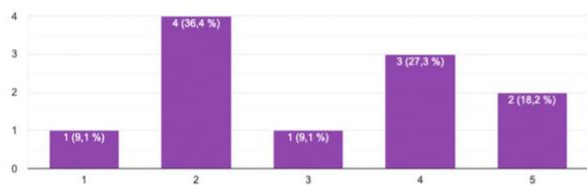
Test inicial

Test final

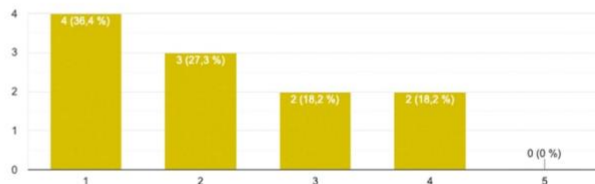
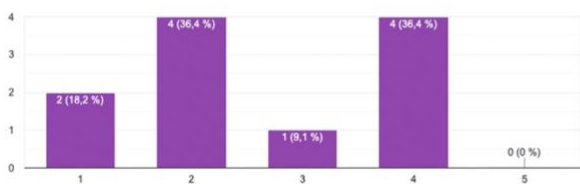
Imagen 48. Gráfico inicial-final de bienestar social. Aceptación social.

## Contribución Social

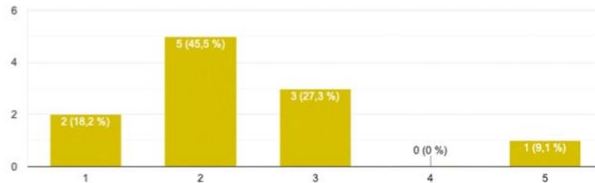
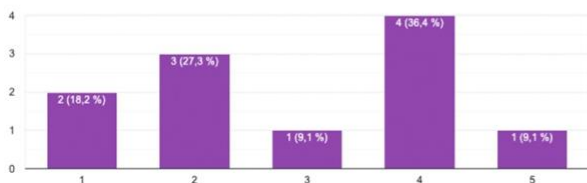
Creo que puedo aportar algo al mundo



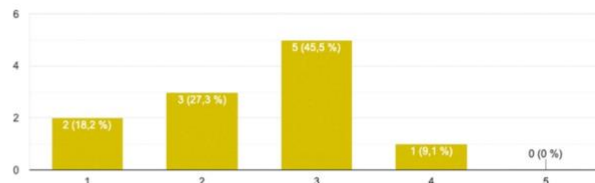
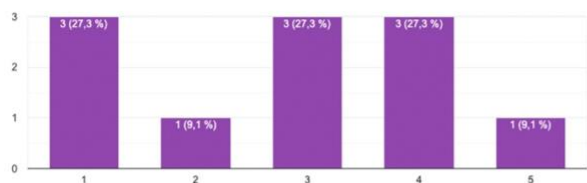
No tengo nada importante que ofrecer a la sociedad



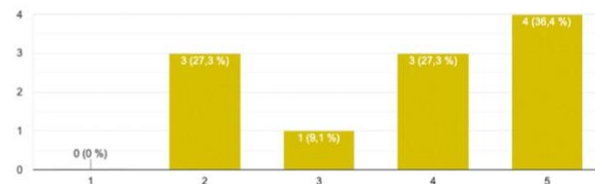
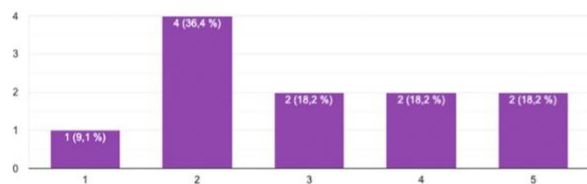
Mis actividades diarias no aportan nada que valga la pena a la sociedad



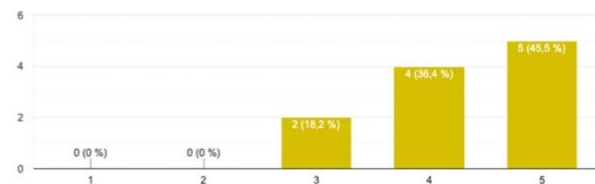
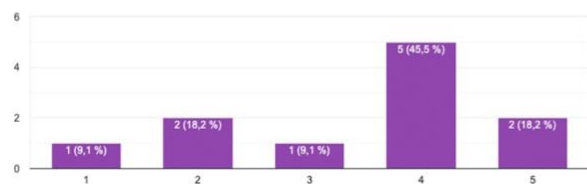
No tengo ni el tiempo ni la energía para aportar algo a la sociedad



Pienso que lo que hago es importante para la sociedad



Lo que hago tiene alguna influencia sobre otras personas



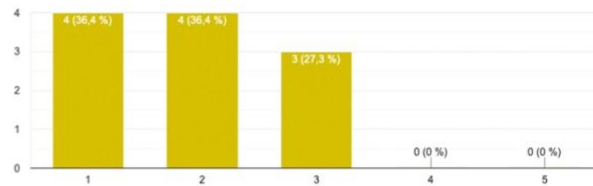
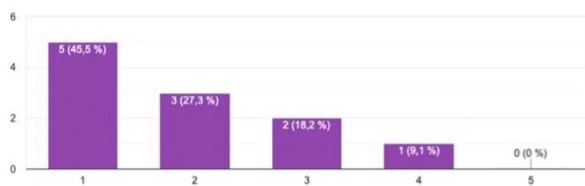
Test inicial

Test final

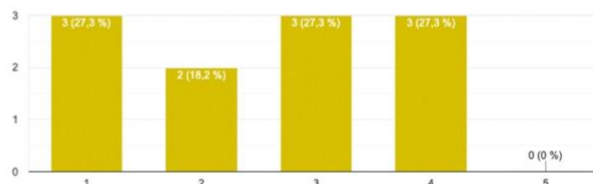
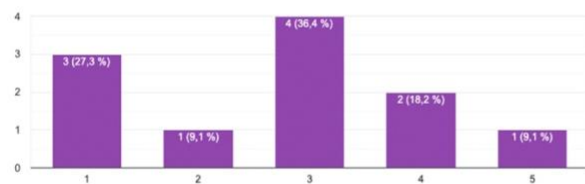
Imagen 49. Gráfico inicial-final de bienestar social. Contribución social.

# Actualización social

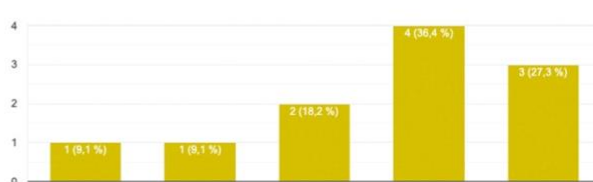
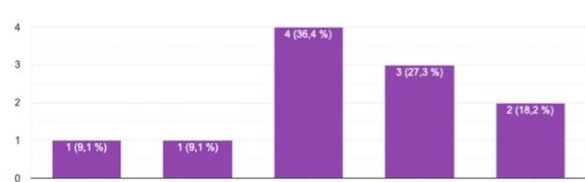
Para mí el progreso social es algo que no existe



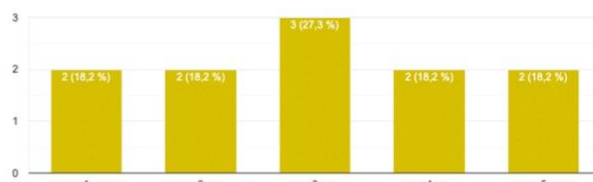
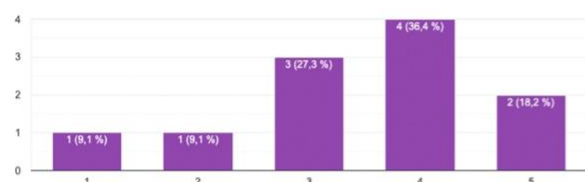
La sociedad no ofrece alicientes para gente como yo



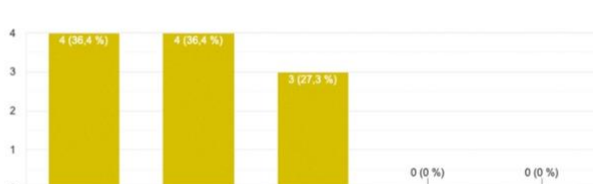
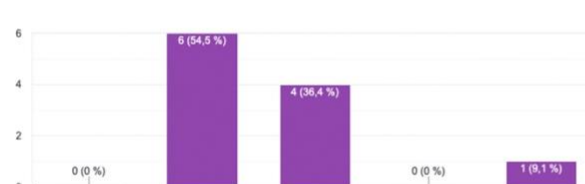
Veo que la sociedad está en continuo desarrollo



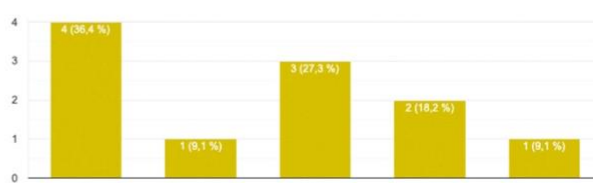
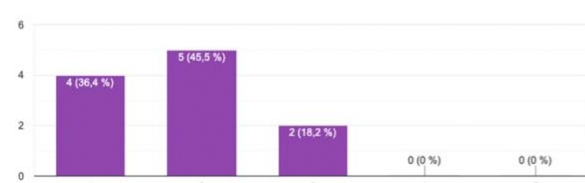
No creo que instituciones como la justicia o el gobierno mejoren mi vida



La sociedad ya no progresa



El mundo es cada vez un lugar mejor para la gente



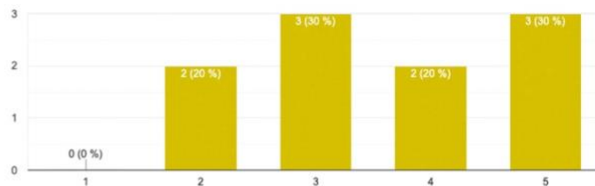
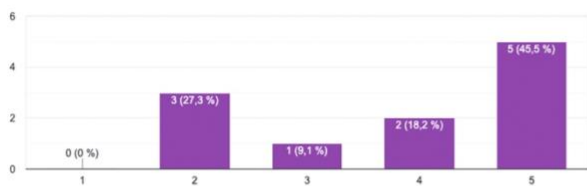
Test inicial

Test final

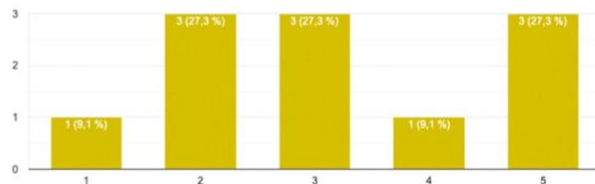
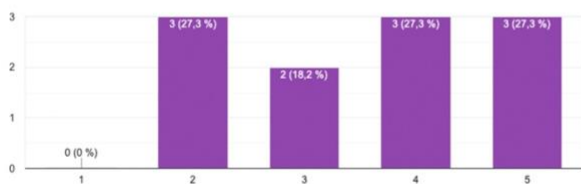
Imagen 50. Gráfico inicial-final de bienestar social. Actualización social.

## Coherencia social

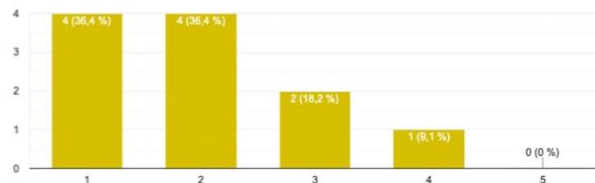
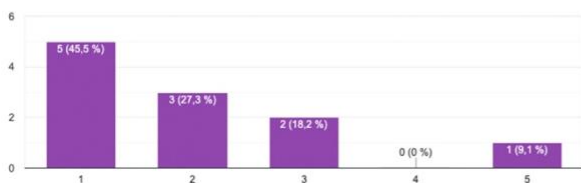
No entiendo lo que está pasando en el mundo



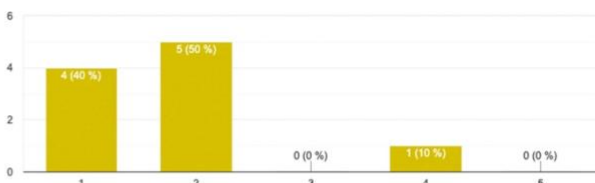
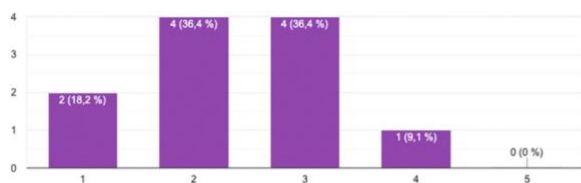
El mundo es demasiado complejo para mí



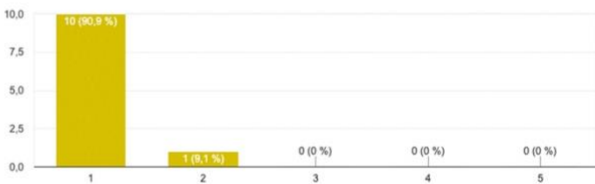
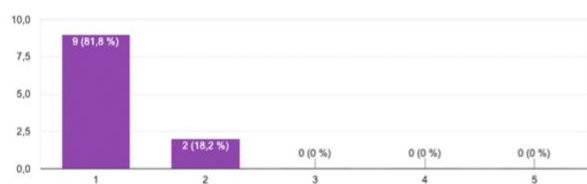
No merece la pena esforzarse en intentar comprender el mundo en el que vivo



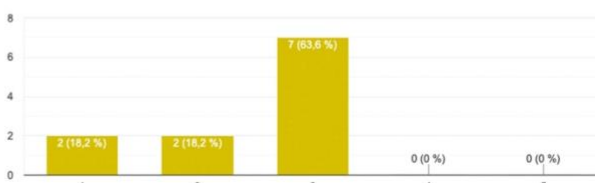
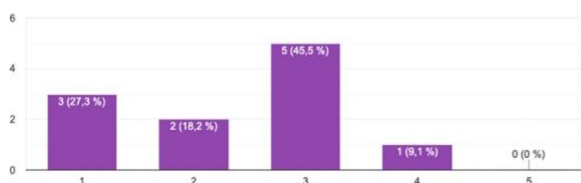
Muchas culturas son tan extrañas que no puedo comprenderlas



Los científicos son los únicos que pueden entender cómo funciona el mundo



Me resulta fácil predecir lo que puede suceder en el futuro



Test inicial

Test final

Imagen 51. Gráfico inicial-final de bienestar social. Coherencia social.

Tabla 10. Resumen de resultados bienestar social.

Dimensiones	Inicial	Final	Diferencia
Integración Social	19,34	20,16	+0,82
Recepción Social	26,61	32,24	+5,63
Contribución Social	19,17	22,78	+3,61
Actualización Social	19,43	20,8	+1,37
Coherencia Social	19,07	20,31	+1,24
<b>TOTAL</b>	103,62	116,29	12,57

Para la realización de estos test se utilizó la Escala de Bienestar Social de Keyes, versión de Díaz y Blanco, empleando la siguiente pauta de corrección:

Para su corrección, primero invierta los ítems señalados y, luego, sume todos los puntajes para obtener un valor global. Para obtener los puntajes por dimensión, utilice los ítems señalados más abajo. Invertir los ítems: 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31 y 32. ...siguiendo la siguiente pauta: (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1)

- Integración social: Ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
- Aceptación social: Ítems: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.
- Contribución social: Ítems: 16, 17, 18, 19, 20, 21.
- Actualización social: Ítems: 22, 23, 24, 25, 26, 27.
- Coherencia Social: 28 Ítems: 28, 29, 30, 31, 32, 33.

Sumando todos los ítems, puntuaciones superiores a 122 indican alto bienestar y por debajo de 106 indican un déficit en los criterios de crecimiento personal. (Páez, 2008)

Teniendo en cuenta estos parámetros, se han obtenido un total de 103,62 puntos en el test inicial y 116,29 en el test final, lo que parece apuntar a un nivel de bienestar medio, observando un

aumento de 12,17 puntos en el test final. Destacar las dimensiones de recepción social y contribución social, las cuales aumentaron 5,63 y 3,61 puntos respectivamente.

## 5.6. Entrevistas

### 5.6.1. Entrevistas individuales<sup>133</sup>

Para evaluar y complementar la información recogida en los test, se ha llevado a cabo un formulario inicial y uno final de respuesta corta contestado por las participantes de forma individual, basado en la Escala de Satisfacción con la vida de Diener (SWLS) (*Diener et al.*, 1985) y su adaptación al ámbito académico. Este instrumento consta originalmente de cinco ítems que miden los juicios cognitivos globales de satisfacción de las personas con respecto a su vida; en este caso, se plantearon un total de nueve ítems, cuatro referentes a la satisfacción global con la vida, cuatro a la satisfacción global con los estudios universitarios y uno sobre el estado afectivo. Todas las respuestas, tanto iniciales como finales, se pueden encontrar en el Anexo g<sup>134</sup>.

Los resultados aquí expuestos reflejan la visión global del grupo, aunque hayan sido recogidos y analizados de manera individual. Ordenados por ámbito (satisfacción vital / satisfacción con los estudios universitarios / estado afectivo) e ítems, estos son los resultados desde una perspectiva grupal:

- **Satisfacción global con la vida**

A la pregunta “¿La mayoría de las cosas de tu vida están cerca de tu ideal?” En la entrevista inicial se han obtenido 4 respuestas negativas, 4 positivas y 2 que reconocía no tener ideal o no tenerlo claro. En la entrevista final se han obtenido 2 respuestas negativas, 5 positivas, 2

---

<sup>133</sup> En el caso de las entrevistas se ha prescindido de la realización de gráficas ya que las respuestas que dieron las entrevistadas eran *de desarrollo* y por lo tanto se perderían los matices y puntualizaciones que se buscaron al escoger este instrumento de evaluación.

<sup>134</sup> Aunque el total de participantes evaluados en Grapa ha sido 11, como se puede observar en los diferentes anexos, en este caso una de las participantes no cumplimentó la entrevista individual inicial, por lo tanto, estos datos han sido descartados en la sección resultados. No obstante, se ha mantenido la información en el anexo ya que se ha considerado que no deja de ser una parte representativa de la percepción de Grapa.

negativas con sensación de mejora y 1 que reconocía no tener ideal. Por lo tanto, se observa una ligera mejora en el test final.

Destaca que en los casos negativos las referencias a las causas están relacionadas con el futuro y en los positivos el reconocimiento del “privilegio” económico en el contexto familiar.

A la pregunta “¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?”

En la entrevista inicial se han obtenido 3 respuestas negativas y 7 positivas; y en la entrevista final 1 negativa, 7 positivas y 2 que indican que podrían ser mejorables desde un punto de vista crítico con sus circunstancias. Se observa que no hay mejoras significativas. Vuelve a destacar la relación entre las respuestas positivas y la concepción de las buenas condiciones o circunstancias de vida como un privilegio. Por otro lado, las respuestas negativas se relacionan en muchos casos con el entorno familiar, la independencia y el futuro.

A la pregunta “Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?”

En la entrevista inicial se han obtenido 7 respuestas positivas, 2 parcialmente positivas y 1 negativa. En el caso de la entrevista final se han obtenido 7 respuestas positivas y 3 parcialmente positivas. Se observa a través de la respuesta que las cosas importantes en la vida para las participantes están relacionadas con el ámbito académico y la salud mental en términos de autoestima, estabilidad o relaciones interpersonales, las cuales han influenciado su respuesta. No obstante, podemos considerar que la gran mayoría del grupo considera que ha conseguido las cosas importantes para ellas en la vida.

A la pregunta “Si volvieras a nacer, ¿cambiarías algo?”

En la entrevista inicial se han obtenido 6 respuestas afirmativas, 3 negativas y 1 que refleja la intención de querer cambiar, pero no saber cómo; en la entrevista final se han obtenido 4 respuestas afirmativas, 1 parcialmente positiva y 5 negativas. Por lo tanto, aunque se observa

una leve mejora en la entrevista final, debemos destacar que en muchos casos las respuestas negativas están vinculadas a no tener herramientas para que las consecuencias sean distintas y a la inseguridad.

- **Satisfacción global con la universidad**

A la pregunta “¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?”

En la entrevista inicial se han obtenido 8 respuestas negativas y 2 parcialmente negativas; en la entrevista final se han obtenido 7 respuestas negativas, 1 positiva y 2 parcialmente positivas. Por lo tanto, parece que los aspectos de la carrera no están cerca de los ideales de las participantes, un resultado que además se sustenta en la crítica que se hace a diferentes aspectos de la institución en las respuestas cortas, entre los que destacamos la falta de oferta o adecuación de los contenidos y la falta de comunicación e incentivación de las relaciones por parte de la institución.

A la pregunta “¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?”

En la entrevista inicial se han obtenido 6 respuestas positivas, 1 parcialmente positiva y 3 negativas; en la entrevista final se han obtenido 4 respuestas positivas, 3 parcialmente positivas y 3 negativas. Aunque el análisis a través de cifras refleje un descenso de las respuestas positivas, lo cierto es que la gran mayoría de respuestas positivas o parcialmente positivas están ligadas a una lectura sobre lo económico, no obstante, casi todas ellas han ido acompañadas de un aspecto negativo relacionado con la baja satisfacción personal, los aspectos personales o emocionales y una crítica a las metodologías y enfoques empleados por el profesorado.

A la pregunta “Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?”

En la entrevista inicial se han obtenido 5 respuestas positivas, 2 parcialmente positivas, 2 negativas y 1 parcialmente negativa; en la entrevista final se han obtenido 3 positivas, 5 parcialmente positivas y 2 negativas. Al igual que en la pregunta anterior, muchas de las respuestas, aquí calificadas como “parcialmente positiva o negativa” han sido matizadas. Entre estos matices destacan haber conseguido las cosas importantes en el ámbito de lo académico, pero no en el ámbito personal e intelectual.

A la pregunta “Si pudieses volver a elegir una carrera, ¿elegirías la misma?”

En la entrevista inicial se han obtenido 8 respuestas afirmativas y 2 respuestas negativas; en la entrevista final se han obtenido 8 respuestas afirmativas, 1 parcialmente afirmativa y 1 negativa. Destacar la rotundidad de las afirmaciones en la mayoría de los casos y la aclaración en algunas respuestas, donde repetirían la carrera, pero la afrontarían de otro modo.

- **Estado afectivo**

A la pregunta “¿Cómo describirías tu estado afectivo actual?”

En la entrevista inicial se han obtenido 3 respuestas positivas (feliz, animada...) y 7 negativas; en la entrevista final se han obtenido 6 respuestas positivas, 2 parcialmente positivas y 2 negativas. Como se puede observar, ha habido un incremento notable en las respuestas positivas en la entrevista final, no obstante, muchas de ellas han sido matizadas con estados relacionados con el cansancio y el agotamiento<sup>135</sup>.

---

<sup>135</sup> La entrevista final se realizó al concluir el curso académico, lo que probablemente influyó en este tipo de respuesta.



- Rosa: referente a lo colectivo.
- Negro: vínculos, afectos y emociones.
- Morado: acciones.
- Azul: otras palabras relevantes.

Del total de palabras destacamos por repetición:

- En la categoría de espacios y contextos: Grapa (27), facultad (9), clase (7), espacio (5), mundo (5), cafetería (4).
- En la categoría de referente a lo colectivo: todos (17), gente (17), hemos (15), todas (11), personas (8).
- En la categoría de vínculos, afectos y emociones: bueno (13), guay (8), relación/relacionarnos/relacionarte (8), amigos (6), importante (5), seguidas de cuidados, bonito o confianza (4).
- En la categoría de acciones: creo (29), hablar/hablando/hablamos/hablado (17) aprendido (11), siento (8), puedes (7), y estar (6).
- En la categoría de otras palabras relevantes: vida (15), alguien (10) y montón (6).



El total de palabras analizado ha sido de 215 palabras<sup>137</sup>, las cuales se han distribuido en las siguientes categorías:

- Amarillo limón: espacios y contextos.
- Rosa: referente a lo colectivo.
- Negro: vínculos, afectos y emociones.
- Morado: acciones.
- Azul: otras palabras relevantes.

Del total de palabras destacamos por repetición:

- En la categoría de espacios y contextos: MuPAI (2623), grapa (473), facultad/*facul* (38), jornadas (20), graduación (17).
- En la categoría de referente a lo colectivo: compañeras (16), estudiante/estudiantes (26) y grupo (13).
- En la categoría de vínculos, afectos y emociones: *jajas*<sup>138</sup> (321) gracias (98), quiero/queremos (70) y siento (18).
- En la categoría de acciones: dar (22), comer (16), necesito (15), hablar (13) y agradecer (12).
- En la categoría de otras palabras relevantes: mejor (56), buenos (36), mierda (27) y bienestar (21).

---

<sup>137</sup> Este análisis fue en uno de los que más palabras se descartaron, ya que la conversación contenía miles, de las cuales se seleccionaron las relacionadas con la universidad y el bienestar.

<sup>138</sup> Se han incluido todos los tipos de *jajas* registrado en la conversación.



# Capítulo 5

**CONCLUSIONES**



## 6. Capítulo 5: conclusiones

Tal y como se ha desarrollado la presente investigación, las conclusiones expuestas se han diferenciado en bloque 1 y bloque 2. A través de la respuesta a los objetivos planteados al comienzo de la investigación, se exponen primero las cuestiones específicas seguidas de las generales en ambos bloques, para finalmente abordar la hipótesis.

### 6.1. Conclusiones bloque 1

Cuestiones específicas:

- En relación al objetivo “analizar y determinar las posibles características metodológicas comunes de las artistas, colectivos y proyectos para definir cuáles son aplicables en el contexto de la educación artística superior” se ha podido llevar a cabo una cartografía y análisis de cien obras o proyectos pertenecientes a veintidós artistas, colectivos o iniciativas, dando lugar a las siguientes características metodológicas:
  - Modos de hacer colectivos y colaborativos.
  - Conformación de espacios seguros.
  - Inclusión de un mirada transformadora y transdisciplinar.
  - Introducción de referentes plurales.
  - Enfoque desde la práctica artística.
  - Desarrollo de proyectos desde la propia experiencia.

Aunque durante el proceso se descartarían características altamente presentes como el empleo del humor, fueron las seis anteriormente citadas las que tuvieron más presencia en los proyectos analizados. Metodologías que además de haberse desarrollado desde las prácticas artísticas, se han implementado en contextos de enseñanza artística superior o

tienen una clara dimensión pedagógica y por lo tanto su formulación era pertinente en el contexto de la educación artística contemporánea.

- En relación al objetivo “generar un resumen visual con todos los contenidos teóricos investigados para facilitar la consulta de los colectivos a futuras investigadoras” se ha realizado un eje cronológico que recopila la trayectoria investigada de las 22 autoras y colectivos, por orden cronológico y diferenciadas por contextos que se puede encontrar al final del apartado 2.3.

#### Cuestiones generales:

- En relación al objetivo “determinar las características de las prácticas artístico-educativas feministas desde los años 70 hasta la actualidad en el contexto estadounidense, latinoamericano y español, para registrar y contrastar las metodologías empleadas por artistas, colectivos y proyectos en el marco de la educación artística superior” fue necesaria hacer una revisión de las intersecciones entre educación y feminismo y arte y feminismo llegando a las siguientes conclusiones:
  - Aunque la coeducación, la pedagogía crítica y la pedagogía feminista tienen puntos en común, esta última, amplía su ámbito de acción desde una filosofía, ética y pensamiento científico alternativos, abogando por una transformación estructural de todos los elementos de la educación. Una pedagogía que, aunque pueda resumir su objetivo final en la obtención de la equidad, gracias a la constante revisión autocrítica del movimiento, trasciende la cuestión de género para, a través de aportes metodológicos, alcanzar objetivos relacionados con la construcción de una educación libre, racional y democrática.
  - La relación entre arte y feminismo en el ámbito occidental se consolida a partir de los años 70 en Estados Unidos, contexto en el que se establece el punto de partida

de la cartografía de mujeres arte-educadoras feministas en esta investigación. Desde este momento se han realizado aportes desde tres grandes ámbitos: las investigaciones históricas sobre mujeres artistas, la búsqueda de modos de expresividad e identidades femeninas, y la exploración y aportación de otras formas de producción y distribución de las obras artísticas. Enmarcado en este último ámbito, se consolidaron varias características claves para la investigación: la legitimación de técnicas artesanales ligadas a lo femenino, la incorporación de modos de expresividad propios como la *performance* y la importancia que adquieren el activismo, la colectividad y el espacio público en la práctica artística feminista. El análisis de esta producción permite afrontar con una perspectiva no androcéntrica los aportes realizados por las artistas feministas y, por extensión, de aquellas que se implicaron en la esfera de lo educativo.

Estos hallazgos permitieron abordar el objetivo general desde una perspectiva mucho más completa llegando a las siguientes conclusiones:

- La educación artística feminista (al igual que los ámbitos exclusivamente educativos o artísticos como hemos visto anteriormente) se va a caracterizar por deconstruir los valores de la sociedad patriarcal, incluyendo los modelos representacionales del arte, desde discursos y formas de hacer contrahegemónicas.
- Estos discursos y formas de hacer, en los contextos investigados, aunque se definan por una serie de singularidades que atienden a las problemáticas propias del entorno donde se han desarrollado, tienen características comunes que consolidan la visión de movimiento y que, por lo tanto, han permitido registrar y contrastar sus metodologías en el marco de la educación artística superior

En vista de los puntos expuestos podemos considerar que los objetivos establecidos en el bloque 1 han sido alcanzados, aunque sería altamente enriquecedor ampliar la cartografía de las artistas, colectivos y proyectos analizados con el fin de visibilizar un mayor número de artistas-educadoras feministas y las metodologías empleadas por las mismas en futuras investigaciones.

## 6.2. Conclusiones bloque 2

Cuestiones específicas:

- En relación al objetivo “desarrollar conocimientos y habilidades que mejoren los aspectos afectivos, cognitivos, psicológicos y sociales del bienestar de las participantes” podemos concluir que:
  - Dimensión afectiva: En relación a los test, como se pudo observar en los resultados, la felicidad general ha incrementado en 0,7 puntos tras participar en Grapa, la felicidad percibida ha incrementado un 12,27%, la infelicidad percibida ha disminuido un 5,73% y la neutralidad percibida ha disminuido un 4,09%.  
En cuanto a la entrevista individual, a la pregunta ¿Cómo describirías tu estado afectivo actual?, las respuestas positivas incrementaron de 3 a 6 puntos, más 2 parcialmente positivas y las negativas disminuyeron de 7 a 2. En la entrevista grupal final, además de percibir un bienestar afectivo generalizado durante el transcurso de la misma, en el análisis a través de nubes de palabras del contenido de la conversación destacaron palabras como amigos o confianza, en la misma línea que el análisis realizado a la conversación de WhatsApp donde destacaron palabras o expresiones como *jaja*, mejor o bienestar.  
Teniendo en cuenta el análisis de los resultados, podemos decir que existe una leve mejora del bienestar afectivo, no obstante, es pertinente destacar que, aunque la media de grupo resulte positiva, no todas las participantes experimentaron esta

mejora, y algunas de ellas destacaron que, aunque el cómputo general era positivo se veían afectadas por el cansancio y el agotamiento.

- Dimensión cognitiva: los resultados del test han indicado que en la sub-escala de agotamiento existe un *burnout* alto con una mejora de 0,64 puntos respecto al test inicial, en el caso del cinismo se repite un nivel alto de *burnout* con una mejora de 2,18 puntos, y en cuanto a la eficiencia académica encontramos un *burnout* medio bajo con una mejora de 2,55 puntos.

En el caso de la entrevista individual en la dimensión de satisfacción global con la vida se han podido observar ligeras mejoras en los parámetros vinculados a los ideales de vida, la consecución de cosas importantes en la vida, y ninguna mejora en los vinculados a las condiciones o circunstancias de vida. En el caso de la satisfacción global con la universidad no se ha observado mejora en ninguno de los parámetros a excepción del que hace referencia a volver a elegir la misma carrera, que obtuvo una gran mayoría de respuestas afirmativas, aunque con el matiz de afrontar sus estudios de otra manera.

En cuanto a la entrevista grupal y el análisis al grupo de WhatsApp, se pueden observar referencias a vida o mejora, pero destacan palabras como aprendido, Grapa, MuPAI y facultad.

Estos resultados, donde no se pueden observar mejoras demasiado significativas, nos llevan a deducir que la creación de Grapa no ha influido en la dimensión cognitiva del bienestar, una cuestión que puede resultar lógica, ya que el alcance que ha podido llegar a tener la propuesta es limitado en relación a otros ámbitos como el familiar o el laboral. Destacar, al igual que se hizo en el apartado resultados, la concepción del bienestar cognitivo como un privilegio por bastantes participantes, es decir, puede estar indicándonos que, para ellas, haber podido lograr sus metas y tener unas buenas condiciones para desarrollar su vida y su carrera no es una cuestión normativa, sino aventajada.

Finalmente destacar que, aunque en el apartado de satisfacción con la universidad, no se han observado mejoras, tanto en la entrevista final como en el grupo de WhatsApp, las palabras más repetidas están relacionadas con espacios de la universidad y con el aprendizaje. Al realizar un análisis más exhaustivo del contenido podemos observar cómo estos parámetros hacen referencia al aprendizaje personal que han tenido las participantes, sobre todo en relación a la salud mental y las relaciones interpersonales. Además, se observa que desde Grapa se ha desarrollado un punto de vista más crítico (y constructivo) con la institución, lo que explicaría parcialmente los resultados que, recordamos, denotaban como las participantes han percibido la consecución de sus logros académicos, pero no personales e intelectuales en el marco universitario.

- Dimensión psicológica: los resultados del test han indicado un alto bienestar psicológico tanto al inicio como al final de Grapa, aunque con un aumento de 17,19 puntos más en este último. Las subcategorías valoradas positivamente en el test final (más de 2 puntos respecto al test inicial) han sido: autoaceptación, dominio del entorno, relaciones positivas, autonomía y propósito en la vida, estas dos últimas con una mejora más notoria que las anteriores.

En cuanto a la entrevista individual, en las preguntas que hacían referencia a las dimensiones tratadas en el bienestar psicológico encontramos respuestas positivas sin grandes cambios en el test final respecto al inicial, no obstante, se ha podido recoger algunas conclusiones relevantes gracias a las reflexiones de las participantes, las cuales definían los propósitos de vida y académicos más allá de lo económico y lo meritocrático, dando presencia a otros parámetros como la salud mental, abordando cuestiones como la autoestima o la capacidad de relacionarse, y haciendo una clara diferencia entre los objetivos académicos (calificaciones, titulaciones, becas...) y los intelectuales. Estos matices, que denotan una visión más crítica con su realidad vital y académica, pueden explicar las respuestas

consideradas “parcialmente positivas” ya que, aunque las participantes consideren que han alcanzado sus propósitos, visibilizan algunas dimensiones que parecen no considerarse en el cuestionario.

Finalmente destacar algunas de las dimensiones y palabras analizadas tanto en la entrevista individual como en el grupo de WhatsApp. En la categoría “entorno” se observa una alta presencia de las palabras MuPAI, facultad, Grapa, jornadas y Graduación, haciendo referencia directa a los espacios utilizados/creados/vivenciados a lo largo del proyecto que denota (en términos del test empleado al inicio del análisis de esta dimensión del bienestar) un dominio del entorno, al menos en relación a estos espacios. En cuando a las palabras que hacen referencia a los vínculos, los afectos, las emociones y acciones, es decir, aquellas que ayudan a evaluar las dimensiones de autoaceptación, autonomía y relaciones positivas, destacan palabras como amigos, relación/relacionarnos/relacionarse, cuidados, confianza, hablar/hablado, aprendido, siento, puedes, quiero/queremos, dar, agradecer, buenos y bienestar. Este conjunto de palabras puede ser indicador de la creación de un espacio donde se ha podido dar cabida a las categorías que definen el bienestar psicológico y refuerzan los resultados del test, indicador de que, aunque se partía de un alto bienestar psicológico, gracias a la propuesta este se ha incrementado.

- En relación a la convivencia, compromiso y participación (dimensión social del bienestar psicosocial)<sup>139</sup>: los resultados del test indican que el grupo ha obtenido tanto en el test inicial como en el final un nivel de bienestar social medio, aunque con una mejora de 12,57 puntos en el test final. Destaca especialmente la mejora de los parámetros recepción/aceptación social y contribución social.

---

<sup>139</sup> El instrumento o test empleado para la evaluación de este parámetro ha sido Formulario para la medición del bienestar social de Keyes, el resto de instrumentos es el mismo que en el resto de apartados.

Este resultado se ve fortalecido con las respuestas recogidas en la entrevista individual, con fragmentos en los que se puede leer “me siento comprendida y acompañada”, “cambiar la situación de aislamiento (percibida en la universidad)” o “insegura pero alegre, porque al menos intento algo”, indicadores positivos que dejan ver el parecer respecto a la aceptación y la contribución que han percibido las participantes.

En cuanto al análisis realizado en la entrevista grupal y el grupo de WhatsApp, además de palabras mencionados en otros ámbitos del bienestar como amigos o relacionarse, encontramos otras que reafirman la idea de aceptación y contribución social como gracias, ayuda o vínculo, destacando, sobre todo, aquellas que hacen referencia a lo colectivo o el trabajo en grupo, que sin ser tan literales como las anteriores, dan a entender la labor que las participantes han realizado junto y para sus compañeras. Este es el caso de palabras como: vínculo, hemos, todes, aprendido, conocernos, comunidad o ayudamos.

- En relación al objetivo “producir y desarrollar estos aspectos desde la producción artística” podemos concluir que, tras la producción de las piezas que se muestran en el capítulo 4 y su posterior evaluación, los procesos de creación y activación de las piezas fueron cruciales para definir que eran los cuidados para Grapa (y por extensión cuales eran los parámetros para generar espacios de bienestar universitario), transferir estos conocimientos a las personas que participaron de las iniciativas donde se llevaron a cabo, y por último, teniendo en cuenta las aportaciones de la gente externa al proyecto, recopilar, reformular y aprender sobre las la concepción y necesidades que se tiene en torno a los cuidados en el ámbito universitario.

Por lo tanto, podemos deducir que la producción llevada a cabo en el marco del proyecto Grapa ha sido imprescindible para que, desde la reflexión y formalización grupal, conformásemos un espacio de bienestar desde los cuidados universitarios de manera

orgánica y atendiendo a las demandas, no solo del grupo, sino de la población universitaria.

- En relación al objetivo “formular una metodología basada en Estudio Grapa para ofrecer una herramienta útil para futuros cursos académicos” pudimos concluir de manera grupal que los cuidados universitarios y, por lo tanto, de espacios de bienestar en el contexto de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid se basan y sostienen en<sup>140</sup>:

- *Marujeo*:

“Creo que lo que llamamos *marujeo* no era más que una excusa para conocernos mejor entre nosotras: nuestros deseos, miedos, problemas más personales... El *marujeo* era nuestra forma de poder compartir con las otras aquellas situaciones cotidianas, aquellas que a veces resulta difícil compartir con según quién: bien porque sean personas que resultan ajenas a nuestro círculo de confianza; bien por todo lo contrario y encontrarse demasiado cerca e implicados en esas situaciones. Por ello, disponer de ese espacio de *marujeo* y, al mismo tiempo, disponer de un grupo de personas en las que poder confiar y que pudieran ofrecer puntos de vista desde posiciones semejantes, desde relaciones de iguales, nos ayudó a generar unos vínculos de los que carecíamos al comenzar Grapa...” (S. G. Molinero, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022)

- Compartir comida:

“...igual de importante para ese propósito fue el hecho de compartir comida: *marujeo* y merienda se entremezclaban generando un espacio de intercambio social muy necesario en un momento complicado para todas. Lo social había pasado a un plano reducido de nuestras interacciones durante la pandemia y, poder

---

<sup>140</sup> Las definiciones de todas las categorías han sido realizadas por diferentes componentes de Grapa.

recuperar cierta socialización, en un momento como ese, era algo fundamental. Tal vez no fuera, en origen, uno de los objetivos por el que comenzamos a juntarnos, pero con el tiempo, ese pequeño intervalo de intercambios que suponía cada semana Grapa, se convirtió en uno de los momentos marcados en nuestra agenda semanal como imprescindible...” (S. G. Molinero, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022)

- Tener una red de apoyo compuesta por personas en las que poder confiar:

“Aquello de sostener, cuidar y ser *entendide* de manera recíproca. Las personas necesitamos personas. Y beber té juntas”. (S.G. Molinero, comunicación personal, 29 de noviembre de 2022)

- Tener un espacio físico al que poder acudir:

“...por supuesto, todo ello no habría sido posible sin la construcción común, entre todas, de un espacio de confianza a partir del espacio físico compartido del Mupai, que en principio era el único vínculo entre todos: una vez a la semana, juntarnos en el MuPAI... con el tiempo daría lugar a Grapa, y todo lo generado en torno a ello...” (S. G. Molinero, comunicación personal, 28 de noviembre de 2022)

- Compromiso:

“Creo que el compromiso con el grupo ha sido vital, algo como Grapa no se hubiese podido llevar a cabo nunca sin el aspecto ritual y de encuentro físico que requiere (...) es muy guay ver eso, cómo las sesiones han ido forjando lazos fuertes y de amistad entre personas por el mero hecho de compartir ritualmente su tiempo y espacio (...). Había mil cosas que hacer antes que ir a Grapa, pero eso es lo importante de Grapa. Voy porque sé que las demás están igual que yo y necesitamos parar y pasar tiempo de calidad e improductivo para poder seguir adelante (...). Con tan solo un rato a la semana hemos cambiado y soplado un poco de esa energía del caos y de la alegría a un terreno hostil e inhóspito como era la facultad. Creo que de alguna forma conseguimos cambiar por un día (a la

semana) lo que significaba y era estar en la facultad” (S.G. Molinero, comunicación personal, 30 de noviembre de 2022)

Esta conclusión se sustenta en el análisis realizado a las diferentes producciones de Grapa, en las que además de las propias componentes, participaron estudiantes universitarias que acudieron a las *performances* y actividades organizadas de manera voluntaria. Gracias a las nubes de palabras encontramos una fuerte presencia de palabras relacionadas con las cinco dimensiones formuladas por Grapa, entre las que destacamos:

- Relacionadas con la dimensión *marujeo* encontramos: corazones, conversada, bajón o nombres que hacían referencia a viajes realizados con compañeras.
- Relacionadas con compartir comida encontramos: cocinan, ingredientes, beber o tortilla.
- Relacionadas con tener una red de apoyo compuesta por personas en las que poder confiar encontramos: amor, besos y un gran número de nombres propios que hacen referencia a compañeras y profesores.
- Relacionadas con tener un espacio físico al que poder acudir encontramos: hogar, facultad o MuPAI.
- Relacionadas con compromiso: clases, matricularme, empezamos o estar (todas ligadas a frases relacionadas con proyectos o asignaturas llevados a cabo en la universidad).

Por lo tanto, parece que los aspectos formulados desde Grapa, eran secundados por la población universitaria donde se implementaron las acciones para la creación de espacios de bienestar y, aunque siendo conscientes de la imposibilidad de replicar todas las caras y aristas que conformaron Grapa, podrían establecerse como punto de partida u orientación para elaborar dichos espacios en otros contextos.

## Cuestiones generales:

- En relación al objetivo “formular, materializar y evaluar una propuesta que encarne las prácticas artístico-educativas feministas para comprobar su eficacia como generadoras de bienestar universitario” podemos concluir que algunas características están presentes de manera explícita y otras de manera implícita en los parámetros formulados, materializados y evaluados en Grapa. Con el fin de ayudar a la lectora en la relación que se detalla a continuación se recomienda consultar la Tabla 11, donde además de las categorías establecidas por Grapa de manera colectiva se ha incluido la columna “producción”, para poder resumir visualmente todas las dimensiones de este apartado.

De esta forma, consideramos que el aspecto más relevante y explícito de las seis características metodológicas de las prácticas artístico-educativas feministas, ha sido la construcción de un espacio seguro, ya que todas las cuestiones que se consideran imprescindibles para la creación de espacios de bienestar universitario desde Grapa (*marujeo*, compartir comida, red de apoyo con gente de confianza, espacio físico al que acudir y compromiso) se centralizaron de manera orgánica en generar este tipo de espacio.

En segundo lugar, también de manera explícita, encontramos una relación directa entre los modos de hacer colectivos y colaborativos de las prácticas artístico-educativas feministas y la creación de una red de apoyo compuesta por personas en las que poder confiar de Grapa.

- En relación al resto de características artístico-educativas feministas, podemos considerar que han ayudado a generar un espacio de bienestar universitario, aunque de manera implícita. De esta forma la inclusión de una mirada transformadora, transdisciplinar y plural se evidencia por el empleo de la *performance* como principal herramienta de producción o la organización de unas jornadas inclusivas que abrazaron las demandas de un gran número de perfiles y ayudaron a mejorar la convivencia universitaria. La introducción de

referentes plurales, sobre todo la visión de la compañera como referente, se hizo patente en el día a día, especialmente en el intercambio de consejos y opiniones en relación a los trabajos que se tenían que realizar en el marco de los estudios cursados. Finalmente, tanto el enfoque desde la práctica artística como el desarrollo de proyectos desde la propia experiencia, se reveló durante las diferentes producciones y participaciones en eventos, donde Grapa empleó como principal motor sus vivencias colectivas y el arte de acción como medio de transmisión.

Por lo tanto, podemos concluir que la formulación y la materialización de Grapa ha encarnado las prácticas artístico-educativas feministas y con ello, ha ayudado, sobre todo a través de la creación de un espacio seguro en la Facultad de Bellas Artes, a generar un espacio de bienestar universitario.

A la vista de los datos expuestos a lo largo de la investigación, y en concreto en el apartado de conclusiones, y teniendo en cuenta todos los matices descubiertos, podemos considerar que las prácticas artístico-educativas feministas pueden considerarse como herramientas susceptibles de ser utilizadas en la educación artística superior, y en concreto en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, como generadoras de espacios de bienestar.

**Tabla 11.** Correspondencia entre prácticas artísticas feministas como generadoras de bienestar y los parámetros formulados en Grapa.

	Marujeo	Compartir comida	Red de apoyo	Espacio físico	Compromiso	Producción
Colectivo y colaborativo	●	●	●		○	●
Espacio seguro	●	●	●	●	●	○
Transformadora, transdisciplinar y plural			○	○	○	●
Referentes			○			●
Práctica artística		○			●	●
Propia experiencia	○		○	●	●	●

● Relaciones explícitas entre categorías      ○ Relaciones implícitas entre categorías

## 6.3. Chapter 5: conclusions

As this research has been developed, the conclusions have been differentiated into block 1 and block 2. In response to the objectives set out at the beginning of the research, the specific questions are presented first, followed by the general questions in both blocks, and finally the hypothesis.

### 6.3.1. Conclusions from block 1

Specific questions:

- In relation to the objective "analysing and determining possible methodological characteristics in common of artists, collectives and projects in order to define which are applicable in the context of higher arts education" it has been possible to carry out a mapping and analysis of one hundred works and projects belonging to twenty-two artists, collectives and initiatives, giving rise to the following methodological characteristics:
  - Collective and collaborative ways of doing.
  - Conformation of safe spaces.
  - Inclusion of a transformative and transdisciplinary point of view.
  - Introduction of diverse referents.
  - Approach from artistic practices.
  - Development of projects from one's own experience.

Although during the process, characteristics that were highly present -such as the use of humour- were discarded, the six mentioned above were the ones that were most present in the analysed projects. Methodologies that, in addition to having been developed from artistic

practices, have been implemented in contexts of higher artistic education or in the field of art education.

- In relation to the objective "generating a visual summary with all the theoretical contents researched to facilitate the consultation of collectives for future researchers", a chronological axis has been created, compiling the researched trajectory of the 22 authors and collectives, in chronological order and differentiated by contexts, which can be found at the end of section 2.3.

General questions:

- In relation to the objective "determining the characteristics of feminist artistic-educational practices from the 1970s to the present day in the North American, Latin American and Spanish context, in order to record and contrast the methodologies employed by artists, collectives and projects within the framework of higher artistic education" it was necessary to make a review of the intersections between education and feminism, and art and feminism reaching the following conclusions:
  - Although coeducation, critical pedagogy and feminist pedagogy have points in common, the latter broadens its scope of action from an alternative philosophy, ethics and scientific thought, advocating a structural transformation of all elements of education. A pedagogy that, although it may sum up its final objective in the achievement of equity, thanks to the constant self-critical revision of the movement, transcends the gender issue to achieve, through methodological contributions, objectives related to the construction of a free, rational and democratic education.
  - The relationship between art and feminism in the Western culture was consolidated in the 1970s in the United States, the context in which the starting point for the mapping of feminist art-educators in this research was established. Since then, contributions have

been made in three main areas: historical research on women artists, the search for modes of feminine expressivity and identities, and the exploration and contribution of other forms of production and distribution of artistic works. In this last area, several key characteristics for the research were consolidated: the legitimisation of craft techniques linked to the feminine, the incorporation of modes of expressivity such as performance and the importance of activism, collectivity and public space in feminist artistic practice. The analysis of this production allows us to confront with a non-androcentric perspective the contributions made by feminist artists and, by extension, those who were involved in the educational sphere.

These findings made it possible to approach the general objective from a much more complete perspective, reaching the following conclusions:

- Feminist art education (as well as the exclusively educational or artistic spheres that we have seen above) is going to be characterised by deconstructing the values of patriarchal society, including the representational models of art, from counter-hegemonic discourses and ways of doing.
- These discourses and ways of doing, in the investigated contexts -although defined by a series of singularities that attend to the problems specific to the environment where they have been developed- have common characteristics that consolidate the vision of movement and which, therefore, have allowed us to record and contrast their methodologies in the framework of higher arts education.

In view of the points outlined above, we can consider that the objectives set out in section 1 have been achieved, although it would be highly enriching to expand the cartography of the artists, collectives and projects analysed in order to make more feminist artist-educators and the methodologies used by them visible in future research.

## 6.3.2. Conclusions from block 2

Specific issues:

- In relation to the objective "developing knowledge and skills that improve affective, cognitive, psychological and social aspects of participants' well-being" we can conclude that:
  - Affective dimension: In relation to the tests, as it could be seen in the results, general happiness has increased by 0.7 points after participating in Grapa, perceived happiness has increased by 12.27%, perceived unhappiness has decreased by 5.73% and perceived neutrality has decreased by 4.09%.

As for the individual interview, to the question "How would you describe your current affective state", the positive responses increased from 3 to 6 points, plus 2 partially positive and the negative responses decreased from 7 to 2. In the final group interview, in addition to perceiving a generalised affective well-being during the course of the interview, in the analysis through word clouds of the content of the conversation, words such as "friends" or "trust" stood out. In the same line as the analysis carried out on the WhatsApp conversation, where words or expressions such as "haha", "better" or "well-being" stood out.

Taking into account the analysis of the results, we can say that there is a slight improvement in affective well-being.

However, it is pertinent to note that, although the group average is positive, not all participants experienced this improvement and some of them highlighted that, even though the overall result was positive, they were affected by tiredness and exhaustion.

- Cognitive dimension: the test results indicated that in the exhaustion subscale there is a high burnout with an improvement of 0.64 points compared to the initial test. In the case of cynicism, a high level of burnout is repeated with an improvement of 2.18 points and,

in terms of academic efficiency, we found a medium-low burnout with an improvement of 2.55 points.

In the case of the individual interview in the dimension of overall satisfaction with life, slight improvements could be observed in the parameters linked to life ideals, the achievement of important goals in life, and no improvement in those ones linked to life conditions or circumstances. In the case of overall satisfaction with the university, no improvement has been observed in any of the parameters, with the exception of the one referring to choosing the same degree again, which obtained a large majority of affirmative answers, although with the nuance of facing their studies in a different way.

As for the group interview and the analysis of the WhatsApp group, references to life or improvement can be observed, but words such as “learned”, “Grapa”, “MuPAI” and “faculty” stand out.

These results -where no significant improvements can be observed- lead us to deduce that the creation of Grapa has not influenced the cognitive dimension of well-being, a question that may be logical, since the scope that the proposal may have had is limited in relation to other areas such as family or work. It is worth highlighting, as in the results section, the conception of cognitive well-being as a privilege for quite a few participants, i.e., it may indicate that, for them, having been able to achieve their goals and having good conditions to develop their life and career is not a normative issue, but an advantageous one.

Finally, it should be noted that, although in the section of satisfaction with the university no improvements have been observed, both in the final interview and in the WhatsApp group, the most repeated words are related to university spaces and learning. On carrying out a more exhaustive analysis of the content, we can see how these parameters refer to the personal learning that the participants have had, specially in relation to mental health and interpersonal relationships. In addition, it can be observed that Grapa has developed a more critical (and constructive) point of view with the institution, which would partially explain the results that, we recall, denoted how the

participants have perceived the achievement of their academic, but not personal and intellectual achievements in the university framework.

- Psychological dimension: the test results indicated a high psychological well-being both at the beginning and at the end of Grapa, although with an increase of 17.19 points more in the latter. The subcategories that rated positively in the final test (2 points more than they did in the initial test) were: self-acceptance, mastery of the environment, positive relationships, autonomy and purpose in life. The last two with a more noticeable improvement than the previous ones.

As for the individual interview, in the questions referring to the dimensions dealt with in psychological well-being, we found positive responses without major changes in the final test regarding the initial one. However, we were able to gather some relevant conclusions thanks to the reflections of the participants, who defined life and academic purposes beyond the economic and meritocratic ones, giving presence to other parameters such as mental health, addressing issues such as self-esteem or the ability to relate, and making a clear difference between academic objectives (grades, degrees, scholarships...) and intellectual ones.

These nuances -which denote a more critical view of their life and academic reality- may explain the responses considered "partially positive" since, although the participants consider that they have achieved their aims, they make visible some dimensions that do not seem to be considered in the questionnaire.

Finally, some of the dimensions and words analysed -both in the individual interview and in the WhatsApp group- are highlighted. In the category "environment" there is a high presence of the words "MuPAI", "faculty", "Grapa", "conferences" and "graduation", making direct reference to the spaces used/created/experienced throughout the project, which denotes (in terms of the test used at the beginning of the analysis of this dimension of well-being) a mastery of the environment, at least in relation to these spaces. As for the words that refer to bonds, affections, emotions and actions, i.e. those

that help to assess the dimensions of self-acceptance, autonomy and positive relationships, words such as “friends”, “relationship/relate/relating”, “care”, “trust”, “talk/speak”, “learnt”, “feel”, “can”, “want/love”, “give”, “thank”, “good” and “well-being” stand out. This set of words may be indicative of the creation of a space where the categories that define psychological well-being have been accommodated and reinforce the results of the test, indicating that although the starting point had a high level of psychological well-being, thanks to the proposal, this has increased.

- In relation to coexistence, commitment and participation (social dimension of psychosocial well-being): the test results indicate that the group has obtained a medium level of social well-being in both the initial and final tests, although with an improvement of 12 .57 points in the final test. Particularly noteworthy is the improvement in the reception/social acceptance and social contribution parameters. This result is strengthened by the answers collected in the individual interview, with fragments in which one can read "I feel understood and accompanied", "change the situation of isolation (perceived at the university)" or "insecure but happy, because at least I try something", positive indicators that show the opinion regarding the acceptance and contribution that the participants have perceived. Regarding the analysis carried out in the group interview and the WhatsApp group - in addition to words mentioned in other areas of well-being such as “friends” or “relating”- we found others that reaffirm the idea of acceptance and social contribution such as “thanks”, “help” or “bond”, highlighting above everything, those that refer to the collective or group work which -without being as literal as the previous ones- give an understanding of the work that the participants have done together and for their colleagues. This is the case of words such as: “link”, “we have”, “everyone”, “learned”, “get to know each other”, “community” or “we help”.

- In relation to the objective "producing and developing these aspects from artistic production" we can conclude that, after the production of the pieces shown in chapter 4 and their subsequent evaluation, the processes of creation and activation of the pieces were crucial to define what "care" means for Grapa (and by extension what were the parameters for generating spaces of university well-being), transferring this knowledge to the people who participated in the initiatives where they were carried out. And finally, taking into account the contributions of people outside the project, compiling, reformulating and learning about the conception and needs of care in the university environment.

Therefore, we can deduce that the production carried out within the framework of the Grapa project has been essential so that -from group reflection and formalization- we can shape a space of well-being from university care in an organic way and attending to the demands, not only of the group, but also of the university population.

- In relation to the objective "formulating a methodology based on Estudio Grapa to offer a useful tool for future academic courses" we were able to conclude as a group that university care and, therefore, welfare spaces in the context of the Faculty of Fine Arts at the Complutense University of Madrid are based on and sustained by\*:

- *Marujeo*:

"I think that what we call *marujeo* was nothing more than an excuse to get to know each other better: our desires, fears, more personal problems.... The *marujeo* was our way of being able to share with others those everyday situations, those that are sometimes difficult to share with whoever they are with: either because they are people who are outside our circle of trust, or because they are too close and involved in those situations. Therefore,

---

\* The definitions of all the categories have been made by different members of Grapa.

having this space for socialising and, at the same time, having a group of people we could trust and who could offer points of view from similar positions, from relationships of equals, helped us to generate links that we lacked when we started Grapa..." (S. G. Molinero, personal communication, 28 November 2022)

- Sharing food:

"...equally important to that purpose was the sharing of food: *marujeo* and snacking intermingled generating a much-needed space for social exchange at a complicated time for all of us. The social aspect of our interactions had been reduced during the pandemic, and being able to recover a certain socialisation at a time like that was fundamental. Perhaps it was not, originally, one of the objectives for which we began to get together, but over time, that small interval of exchanges that Grapa meant every week became one of the moments marked in our weekly agenda as essential..." (S. G. Molinero, personal communication, 28 November 2022).

- Having a support network of people to rely on:

"That of supporting, caring and being understood in a reciprocal way. People need people. And drink tea together". (S.G. Molinero, personal communication, 29 November 2022)

- Having a physical space to come to:

"...of course, all this would not have been possible without the group construction, among all of us, of a space of trust based on the shared physical space of the MuPAI, which in principle was the only link between all of us: once a week, getting together at the MuPAI... eventually it would give rise to Grapa, and all the things that were generated around it..." (S. G. Molinero, personal communication, 28 November 2022).

- Commitment:

"I think the commitment to the group has been vital, something like Grapa could never have been carried out without the ritual and physical meeting aspect it requires (...) it's very cool to see how the sessions have been forging strong bonds and friendships between people by the mere fact of ritually sharing their time and space (...). There were a thousand things to do before going to Grapa, but that's the important thing about Grapa. I go because I know that the others are like me and we need to stop and spend quality, unproductive time in order to move on (...). With just a little bit of time a week we have changed and blown some of that energy of chaos and joy into the hostile and inhospitable terrain of the faculty. I think we somehow managed to change for one day (a week) what it meant and was to be on the faculty". (S.G. Molinero, personal communication, 30 November 2022).

This conclusion is supported by the analysis of the different Grapa productions, in which, in addition to the members themselves, university students participated in the performances and activities organised on a voluntary basis. Thanks to the word clouds, we found a strong presence of words related to the five dimensions formulated by Grapa, among which we highlight:

- Related to the *marujeo* dimension we found: *corazones*, *conversada*, *bajón* or names that referred to trips made with companions.
- Related to sharing food we found: "cook", "ingredients", "drink" or "omelette".
- Related to having a support network of people to rely on we found: "love", "kisses" and a large number of proper nouns referring to classmates and teachers.
- Related to having a physical space to go to: "home", "faculty" or "MuPAI".
- Related to commitment: "classes", "register", "let's begin" or "being" (all linked to phrases related to projects or subjects carried out at university).

Therefore, it seems that the aspects formulated from Grapa were seconded by the university population, where the actions for the creation of welfare spaces were implemented and, although

being aware of the impossibility of replicating all the faces and edges that made up Grapa, they could be established as a starting point or orientation to elaborate such spaces in other contexts.

General issues:

- In relation to the objective "formulating, materialising and evaluating a proposal that embodies feminist artistic-educational practices in order to test their effectiveness as generators of university well-being" we can conclude that some characteristics are present explicitly and others implicitly in the parameters formulated, materialised and evaluated in Grapa. In order to help the reader in the following relation, it is recommended to consult Table 11, where in addition to the categories established by Grapa collectively, the column "production" has been included, in order to visually summarise all the dimensions of this section.

In this way, we consider that the most relevant and explicit aspect of the six methodological characteristics of feminist artistic-educational practices has been the construction of a safe space, since all the issues considered essential for the creation of university welfare spaces by Grapa (socialising, sharing food, a support network with people we trust, a physical space to go to and commitment) were organically centralised in generating this type of space.

Secondly, and also explicitly, we find a direct relationship between the collective and collaborative ways of doing feminist artistic-educational practices and the creation of a support network of people Grapa could trust.

- In relation to the rest of the feminist artistic-educational characteristics, we can consider that they have helped to generate a space of university well-being, albeit implicitly. In this way, the inclusion of a transformative, transdisciplinary and plural point of view is evidenced by the use of performance as the main production tool or the organisation of inclusive days that embraced the demands of a large number of profiles and helped to improve university coexistence. The introduction of diverse referents, specially the vision of the partner as a

referent, was evident in day-to-day life, specially in the exchange of advice and opinions in relation to the work that had to be carried out in the framework of the studies undertaken. Finally, both the approach from artistic practice and the development of projects from one's own experience were revealed during the different productions and participations in events, where Grapa used its collective experiences and the art of action as a means of transmission as the main driving force.

Therefore, we can conclude that the formulation and materialisation of Grapa has embodied feminist artistic-educational practices and thus helped, specially through the creation of a safe space in the Faculty of Fine Arts, to generate a space of university well-being.

In view of the data presented throughout the research, and specifically in the conclusions section, and taking into account all the nuances discovered, we can consider that feminist artistic-educational practices can be considered as tools that can be used in higher art education, and specifically in the Faculty of Fine Arts at the Universidad Complutense de Madrid, as generators of spaces of well-being.





# REFERENCIAS

# REFERENCIAS

## Referencias bibliográficas

Mapas de las mujeres que cuidan. (2010, marzo 30). *mujeresquecuidan*.

<http://mujeresquecuidan.blogspot.com/2010/03/mujeres-que-cuidan.html>

*10 colectivos de los 70 en México: La Generación de los Grupos*. (2019).

<https://revistacodigo.com/generacion-de-los-grupos/>

Abad, J. (2010). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En

*Educación artística, cultura y ciudadanía. Colección Metas Educativas* (OEI-Fundación Santillana, pp. 17-23).

*Acción Spring(t)*. (s. f.). ACCIÓN SPRING(T). Recuperado 3 de mayo de 2022, de

<https://accionspringt.wordpress.com/>

*ACCIONES/PROYECTOS*. (s. f.). Recuperado 4 de febrero de 2022, de

<http://www.mujerespublicas.com.ar/accionesproyectos.html>

Acevedo, A. S. (2021). Para una práctica plebeya (¿de la performance?): María Galindo y Mujeres

Creando. *Cuadernos del CILHA*, 35, Art. 35. <https://doi.org/10.48162/rev.34.035>

Aguilar Pérez, C. M. (2018). *Lo cognitivo y emotivo en los procesos de aprendizaje | Líderes*

*Educación Fundación SM*. <https://www.lidereseducacion.org/lo-cognitivo-y-emotivo-en-los-procesos-de-aprendizaje/>

Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., & Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo

para la acción social transformadora. *Comunicar*, XXVI (57), 9-18.

Albar Mansoa, P. J., Hernández Belver, M., Moreno Sáez, M. del C., Gutiérrez Párraga, M. T.,

Zapatero Guillén, D., Torres Vega, S., Ranilla Rodríguez, M., Albar Mansoa, P. J.,

Hernández Belver, M., Moreno Sáez, M. del C., Gutiérrez Párraga, M. T., Zapatero Guillén,

D., Torres Vega, S., & Ranilla Rodríguez, M. (2021, junio 29). *Adaptación de metodologías*

*activas a la docencia a través del campus virtual en asignaturas del área de educación*

*artística de Grado y Máster en la Facultad de Bellas Artes* [Info:eu-repo/semantics/pimcd].

<https://eprints.ucm.es/id/eprint/66564/>

Albero Verdú, S. Á. (2017). *La perspectiva de género en el ámbito educativo de los museos y centros de arte españoles* [Universidad Pública de Navarra].

file:///Users/Sata/Downloads/Albero%20Verd%C3%BA%20Tesis%20MA.pdf

*Albero Verdú Tesis MA.pdf*. (s. f.).

Almonacid Galvis, M. A. (2012). *Diálogos entre arte y feminismo. La crítica de arte feminista como herramienta didáctica* [Universidad Nacional de Colombia]. <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Almonacid-Galvis-Mar%C3%ADa-Alejandra-Di%C3%A1logos-Entre-Arte-Y-Feminismo.pdf>

Animo Creations. (2016). *Bienal Miradas de Mujeres*. Venus. Remakes feministas | Bienal Miradas de Mujeres. <https://www.bienalmav.org/2016/es/proyecto/venus-remakes-feministas/>

Antelo, M., Diamant, A., Klimavicius Klimas, S., Pellegrino, V., Vique, M. I., & Vomero Lara, M. I. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Nueva tendencia con reminiscencias del pasado. En *Educación en Ciencias Biológicas, Volumen 1, Número 1 (2016)*. CFE, Departamento Académico de Ciencias Biológicas.

<http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/202>

Antivilo, J. (2013). *Arte Feminista Latinoamericano Rupturas de un arte político en la producción visual*. 401.

Archibald, S. (2013, noviembre 1). *Womanhouse Revisited*. Believer Magazine.

<https://believermag.com/womanhouse-revisited/>

*Ariadne (A Social Art Network) (1978-1980)*. (s. f.). SUZANNE LACY. Recuperado 18 de enero de 2022, de <https://www.suzannelacy.com/ariadne-a-social-art-network-1978-1980>

Aristarkhova, I., & Wilding, F. (2009). "My Personal Is Not Political?" A Dialogue on Art, Feminism and Pedagogy. *A Journal of Performance Studies*, 5(2), 20.

Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>

*Artaziak*. (s. f.). Recuperado 18 de febrero de 2022, de <http://artaziak.eus/es/que-es-artaziak/>

- Arte urbano visibilizando el techo de cristal en la UPV. El Colectivo ArteyActivismoFem participa en POLINIZA DOS | ACVG | Arte contra violencia de género.* (s. f.). Recuperado 10 de junio de 2022, de <https://artecontraviolenciadegenero.org/?p=5174>
- Balducci, T. (2006). Welcome to the (Deconstructed) Dollhouse. *WOMAN'S ART JOURNAL*, 8.
- Barbosa Sánchez, A. (2008). *Arte feminista en los ochenta en México: Una perspectiva de género* (1. ed.). Casa Juan Pablos Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Barra Ortiz, B. (s. f.). *Performance y feminismo. Los cuerpos en el espacio público: A propósito de "Un violador en tu camino" de LASTESIS – Museo de las Mujeres.* Recuperado 1 de marzo de 2022, de <https://museodelasmujereschile.cl/performance-y-feminismo-los-cuerpos-en-el-espacio-publico-a-proposito-de-un-violador-en-tu-camino-de-lastesis/>
- Becky, B. (s. f.). *The V-Girls: Feminism and the Authentic Subject.* View. Theories and Practices of Visual Culture. Recuperado el 27 de enero de 2022, de <https://www.pismowidok.org/en/archive/2016/15-theatricality/the-v-girls-feminism-and-the-authentic-subject>
- Belausteguigoitia Rius, M., & Mingo, A. (1999). *Géneros Prófugos. Feminismo y educación.* Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <https://www.casadellibro.com/libro-generos-profugos-feminismo-y-educacion/9789688534151/693302>
- Bienestar-universitario.pdf.* (s. f.). Recuperado 21 de marzo de 2022, de [http://migracion.usta.edu.co/65-1-acred-multicampus/images/Documentos/documentos-marco/agosto\\_2015/bienestar-universitario.pdf](http://migracion.usta.edu.co/65-1-acred-multicampus/images/Documentos/documentos-marco/agosto_2015/bienestar-universitario.pdf)
- Bio – Mau Monleón Pradas.* (s. f.). Recuperado 10 de junio de 2022, de <https://maumonleon.es/bio/>
- Biografía Judy Chicago.* (s. f.). Recuperado 10 de enero de 2022, de <https://www.judychicago.com/about/biography/>
- Bitartean. (s. f.). *Bitartean.* Recuperado 18 de febrero de 2022, de [http://www.bitartean.org/?page\\_id=5](http://www.bitartean.org/?page_id=5)
- Blanc, É. (2018). *ARIADNE, A SOCIAL ART NETWORK: WORKING TOGETHER AGAINST VIOLENCE AGAINST WOMEN.* 21.

- Blanco y Díaz, A. y D. (2005). *El bienestar social: Su concepto y medición*. 9.
- Blender, J. (2015, noviembre 17). Ilustradores *Pulp*, los grandes olvidados del género negro. *Moon Magazine - Revista Lúdico-Cultural*. <https://www.moonmagazine.info/ilustradores-pulp-los-grandes-olvidados/>
- Bowden, J., & Marton, F. (2011). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje: Más allá de la Calidad y la Competencia*. Narcea Ediciones.
- Bozu, Z. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes*. 2, 11.
- Brodsky, J. K., & Olin, F. (2008). Stepping out of the Beaten Path: Reassessing the Feminist Art Movement. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 33(2), 329-342.  
<https://doi.org/10.1086/521062>
- Brown, B. A. (s. f.). *FEMINIST ART EDUCATION AT THE LOS ANGELES WOMAN'S BUILDING*. 11.
- Bruguera, T. (2010). *Declaración de Arte Político*. <http://www.taniabruquera.com/cms/388-1-Declaracin+de+Arte+Poltico.htm>
- Cao, M. L. F. (2013). MAV te observa, entraremos en acción: Las mujeres en el sistema del arte español. Sobre piedras y vientos de igualdad. *Investigaciones Feministas*, 4, 91-110.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_INFE.2013.v4.41873](https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2013.v4.41873)
- Cartagena, M. F. (2015). Arte, educación y transformación social. *Index, revista de arte contemporáneo*, 00, 44-61. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i00.10>
- Chicago, J. (s. f.). History. *Through the Flower*. Recuperado 11 de enero de 2022, de <https://throughtheflower.org/history/>
- Chicago, J. (2001). *Made in California: Feminist Art Education*.
- Colectivo ArteyActivismoFem (@colectivoarteyactivismofem) • Fotos y vídeos de Instagram. (s. f.). Recuperado 10 de junio de 2022, de <https://www.instagram.com/p/CNDSMdojq-X/?hl=es>
- Colectivo ArteyActivismoFem—YouTube. (s. f.). Recuperado 10 de junio de 2022, de <https://www.youtube.com/channel/UCQ1lx7aCV2iMxICMtpofQtQ/about>
- Colectivo LASTESIS. (2020, octubre 18). *HOY, HUNDIMOS EL MIEDO*.

<https://www.youtube.com/watch?v=bq8Wbxx5NHQ>

Colectivo LASTESIS (@lastesis) • Fotos y videos de Instagram. (2019).

<https://www.instagram.com/lastesis/>

ColektivoF. (s. f.). *About* |. Recuperado 9 de febrero de 2022, de <http://colectivof.com/about/>

Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula*. 17.

*Constitución de la OMS*. (s. f.). Recuperado 27 de noviembre de 2022, de

<https://www.who.int/es/about/governance/constitution>

Cuello, N., & Gutiérrez, M. L. (2017). *Mujeres Públicas. La lengua incómoda del feminismo*. 5.

Daza-Corredor, A., Jiménez Villamizar, M. P., & Rodríguez-Pacheco, F. L. (2020). Impacto de los programas de bienestar universitario en la calidad de vida de los estudiantes. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 13(2).

<https://doi.org/10.15332/25005421/5780>

*Decreto 80 de 1980*. (1980).

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67073>

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., & Gallardo, I. (s. f.). *Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff*. 7.

Diéguez, I. (2009). *Escenarios y teatralidades liminales. Prácticas artísticas y socioestéticas*.

AVAE. <http://archivoartea.uclm.es/textos/escenarios-y-teatralidades-liminales-practicas-artisticas-y-socioesteticas/>

Diener, E., & Diener, M. (1995). *PERSONALITY PROCESSES AND INDIVIDUAL DIFFERENCES*. 11.

Diener, E., & Suh, E. M. (2003). *Culture and Subjective Well-Being*. MIT Press.

*Diener-Emmons-Larsen-Griffin\_1985.pdf*. (s. f.). Recuperado 14 de julio de 2022, de

[http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Emmons-Larsen-Griffin\\_1985.pdf](http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Emmons-Larsen-Griffin_1985.pdf)

*Docentia UCM*. (s. f.). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado 7 de diciembre de 2021, de <https://www.ucm.es/docentia-ucm/>

*El Edificio de la Mujer, una breve historia.* (2016). [https://thewomansbuilding-org.translate.google.com/history.html?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=es&\\_x\\_tr\\_pto=sc&\\_x\\_tr\\_sch=http](https://thewomansbuilding-org.translate.google.com/history.html?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc&_x_tr_sch=http)

*El Observatorio | Observatorio del Estudiante.* (s. f.). Recuperado 24 de marzo de 2022, de <https://www.ucm.es/observatorio/quienes-somos>

*EL VÍNCULO AFECTIVO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO CON SUS COMPAÑEROS COMO FACTOR DE PERMANENCIA.* (s. f.). Recuperado 27 de abril de 2022, de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0098.pdf>

Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-325. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>

Eriz, M. S. (2019). Colectivo LASTESIS. Performance y feminismo en el Chile de la protesta social del 2019. *Revista Letral*, 27, Art. 27. <https://doi.org/10.30827/rl.v0i27.20975>

*Espacio acción! |.* (s. f.). Recuperado 10 de febrero de 2022, de <http://colectivof.com/2014/08/24/espacio-accion/>

*Facultad | Facultad de Bellas Artes.* (s. f.). Recuperado 22 de abril de 2022, de <https://bellasartes.ucm.es/facultad>

*Facultad de Bellas Artes.* (s. f.-a). Recuperado 22 de abril de 2022, de [https://bellasartes.ucm.es/file/convocatoria\\_acciones-complementarias\\_2022](https://bellasartes.ucm.es/file/convocatoria_acciones-complementarias_2022)

*Facultad de Bellas Artes.* (s. f.-b). Recuperado 26 de abril de 2022, de [https://bellasartes.ucm.es/file/convocatoria\\_acciones-complementarias\\_2022](https://bellasartes.ucm.es/file/convocatoria_acciones-complementarias_2022)

Facultad de Bellas Artes. (2013). *CortoCircuitos.*

Facultad de Bellas Artes. (2014). *Aprender, crear, investigar.*

*Facultad de Bellas Artes. Testimonios.* (2019). <https://bellasartes.ucm.es/testimonios>

*Faith Wilding Home Site.* (s. f.). Recuperado 25 de enero de 2022, de <http://faithwilding.refugia.net/>

*Faith Wilding Performances.* (s. f.). Recuperado 25 de enero de 2022, de [https://faithwilding-refugia-net.translate.google.com/burning.html?\\_x\\_tr\\_sch=http&\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=es&\\_x\\_](https://faithwilding-refugia-net.translate.google.com/burning.html?_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_)

tr\_pto=op,sc

Fernández Poncela, A. M. (2016). El recurso didáctico del humor. *Revista Educación*, 41(1), 1.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21451>

Fernández, S. C. (2012). *De la ética a la estética feminista: Intersecciones contemporáneas entre práctica artística y teoría feminista*. 33.

Ferrer Sánchez, A. (2015). *Uso del propio cuerpo en el videoarte y la performance realizada por mujeres*. Universidad de Málaga.

*Flori-cultura subversiva – orgiaprojects.org*. (s. f.). Recuperado 8 de febrero de 2022, de

<http://www.orgiaprojects.org/flori-cultura-subversiva/>

García Molinero, Sata., & Antúnez del Cerro, N. (2022). Docencia online en Bellas Artes: Antes y durante el confinamiento. *Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM», 2022, ISBN 978-84-669-3754-2, págs. 459-470, 459-470.*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8264854>

García Molinero, S. (Lidia). (2020). La inclusión de las prácticas artísticas feministas en educación artística superior para mejorar la implicación de las estudiantes. Plumk! *Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2020*. <https://2020.nodos.org/ponencia/la-inclusion-de-las-practicas-artisticas-feministas-en-educacion-artistica-superior-para-mejorar-la-implicacion-de-las-estudiantes-plumk/>

García Molinero, S. (Lidia). (2021). La inclusión de las prácticas artísticas feministas en educación artística superior para mejorar la implicación de las estudiantes. Plumk! En E. Bandrés Goldáraz (Ed.), *Estudios de género en tiempos de amenaza*. Bandrés Goldáraz, Elena. <http://www.dykinson.com/libros/estudios-de-genero-en-tiempos-de-amenaza/9788413773278/>

García Molinero, S. (Lidia), & Antúnez del Cerro, N. (2023). Visión de estudiantes y docentes sobre la adaptación de la docencia en la Facultad de Bellas Artes de la UCM durante el confinamiento: Un estudio desde los cuidados y el feminismo. *Artseduca*.

García-Oliveros, E., & Durán, G. G. D. (2015). Cambiar el arte para cambiar el mundo (Una perspectiva feminista) Diálogo abierto con Suzanne Lacy. *Calle 14 revista de investigación*

- en el campo del arte*, 10(17), Art. 17. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2015.3.a11>
- Giunta, A. (2018). *Feminismo y arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo*. Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- Goikoetxea, E., & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1*, 5(1).  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>
- Golia, P. (2010). *Cosas que solo un artista puede hacer*.  
*Gran Fury collection*. (s. f.). Recuperado 22 de enero de 2022, de  
<https://digitalcollections.nypl.org/collections/gran-fury-collection#/?tab=about>
- Granados, L., Aparisi, D., Ingles, C., López, M., Sogorb, A., & Fernández, J. (2019). ¿Predicen los factores de depresión, ansiedad y estrés la dimensión de la despersonalización y la baja realización personal en el profesorado? *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7, 83. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.91>
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., Artilos Rodríguez, J., Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., & Artilos Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: Experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Guerrilla Girls. (s. f.). *Projects/posters/videos*. Guerrilla Girls. Recuperado 23 de enero de 2022, de  
<https://www.guerrillagirls.com/projects>
- Gutiérrez, M. L. (2015). *Entre las intervenciones feministas y el arte de mujeres. Aportes, rupturas y derivas contemporáneas de los cruces entre arte y feminismos*. 14.
- Hale, S., Wolverton, T., Maltz Gallery, Otis College of Art and Design, & Pacific Standard Time (Exhibition). (2011). *From site to the vision: The Woman's Building in contemporary culture*. Ben Maltz Gallery, Otis College of Art and Design.
- Haraway, D. J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres* (1995.<sup>a</sup> ed.). Cátedra, S. A.
- Harper, P. (1985). The First Feminist Art Program: A View from the 1980s. *Signs*, 10(4), 762-781.
- Hernández, C. (2006). Lo femenino en el arte: Una forma de conocimiento. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 11(27), 045-058.

- Herranz, Y. (s. f.). *Yolanda Herranz*. Recuperado 5 de junio de 2022, de <http://www.yolandaherranz.es/el-cuerpo-humano-racismomujer.html>
- Histórico actividades cultura 2013*. (s. f.). Recuperado 3 de mayo de 2022, de [https://bellasartes.ucm.es/data/cont/docs/14-2015-02-09-EXTENSION\\_2013.pdf](https://bellasartes.ucm.es/data/cont/docs/14-2015-02-09-EXTENSION_2013.pdf)
- Holley, L., & Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education - J SOC WORK EDUC*, 41, 49-64. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300343>
- Huber, B. W. (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(3), 36. <https://doi.org/10.2307/3193055>
- Huguet, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 1575-0965, Vol. 13, Nº. 2, 2010 (Ejemplar dedicado a: *Mercantilización de la educación*), págs. 89-106, 13(2), 89-106.
- Instituto de Investigaciones Feministas UCM*. (s. f.). Recuperado 26 de noviembre de 2022, de <https://www.ucm.es/investigacionesfeministas/presentacion>
- Instituto Universitario de Estudios de la Mujer UAM*. (s. f.). Recuperado 26 de noviembre de 2022, de <https://www.uam.es/uam/instituto-universitario-estudios-mujer/presentacion>
- intermedia0 (Director). (2008, marzo 12). *MATERNIDADES GLOBALIZADAS (EMPLEADAS DEL CARIÑO)*. <https://www.youtube.com/watch?v=n8E46x5fQ5c>
- Iwama, K. (2021). La colectividad feminista en el arte activismo: Metodologías en «calzones parlantes» de Andrea Zambrano Rojas. *Índex, revista de arte contemporáneo*, 12, 165-178. <https://doi.org/10.26807/cav.vi12.435>
- J.Oda – orgiaprojects.org*. (s. f.). Recuperado 8 de febrero de 2022, de <http://www.orgiaprojects.org/j-oda/>
- Kenney, M. R. (2001). *Mapping Gay L.A. The Intersection of Place and Politics* (Temple University Press).
- La aventura del saber—Queridas viejas, María Gimeno*. (2021, junio 23). <https://www.rtve.es/play/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-queridas-viejas->

maria-gimeno/5944044/

*La pedagogía de los cuidados en el ámbito educativo*. (2018, julio 20). Intered.

<https://www.intered.org/es/participa/noticias/la-pedagogia-de-los-cuidados-en-el-ambito-educativo>

*Laboratorio Pedagógico de La Otra Escena*. (s. f.). LaOtraEscena. Recuperado 18 de mayo de 2022, de <https://infolaotraescena.wixsite.com/laotraescena/laboratorio-y-el-libro>

Leng, K. (2020). Art, Humor, and Activism: The Sardonic, Sustaining Feminism of the Guerrilla Girls, 1985–2000. *Journal of Women's History*, 32(4), 110-134.

<https://doi.org/10.1353/jowh.2020.0042>

Les Salonnières. (s. f.). *Les Salonnières*. lessalonnieres. Recuperado 18 de febrero de 2022, de <https://www.lessalonnieres.net>

Lippard, L. R. (1984). *Get the Message: A Decade Of Art For Social Change*. E.P. Dutton.

López Carretero, A. (2021). ¿Es la universidad un lugar de encuentro? *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 191-200.

<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11648>

López Fernández, V. (2021). Orígenes del arte feminista español: De 1960 a 1970. *Feminismo/s*, 37, 307. <https://doi.org/10.14198/fem.2021.37.13>

Maceira Ochoa, L. M. (2006). *Más allá de la coeducación: Pedagogía feminista*. 10.

*Made-in-California-Feminist-Art-Education-20010303-Box-11-101.pdf*. (s. f.). Recuperado 12 de enero de 2022, de <https://judychicago.arted.psu.edu/wp-content/uploads/2013/10/Made-in-California-Feminist-Art-Education-20010303-Box-11-101.pdf>

*¡Madres!* (s. f.). AVAE. Recuperado 30 de enero de 2022, de

<http://archivoartea.uclm.es/obras/madres/>

*Madrid Ciudad de las Mujeres*. (s. f.). divercity. Recuperado 11 de febrero de 2022, de

<https://jzabala1.wixsite.com/divercity>

Maioz Basterretxea, L. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística*. 40.

*Malignas Influencias*. (s. f.). Recuperado 16 de febrero de 2022, de

<http://www.malignasinfluencias.com/index.htm>

- Manifiesto – subRosa*. (s. f.). Recuperado 27 de enero de 2022, de <http://cyberfeminism.net/about/manifiesto/>
- Marí, X. G. (2013). *Sobre grafitis, pucheros y tablas de planchar*. 17.
- María Gimeno. (s. f.). Recuperado 6 de junio de 2022, de <https://www.mariagimeno.com>
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), Art. 4. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M. R., & Esteban Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43. <https://doi.org/10.35362/rie290949>
- Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (Perspectivas Feministas y Cuir/Queer) | Universidad Miguel Hernández de Elche*. (s. f.). Recuperado 18 de febrero de 2022, de <http://mueca.edu.umh.es/>
- Mau ideas del bienestar.pdf*. (s. f.). Recuperado 10 de junio de 2022, de [https://www.upv.es/intermedia/pages/laboratori/grup\\_investigacio/components/mau\\_monleon/1997\\_1998\\_ideas\\_del\\_bienestar/Mau%20ideas%20del%20bienestar.PDF](https://www.upv.es/intermedia/pages/laboratori/grup_investigacio/components/mau_monleon/1997_1998_ideas_del_bienestar/Mau%20ideas%20del%20bienestar.PDF)
- Mayer, M. (s. f.). *Hammer Museum*. Recuperado 28 de enero de 2022, de <https://hammer.ucla.edu/radical-women/art/art/el-tendedero-the-clothesline-los-angeles>
- Mayer, M. (1999). De la vida y el arte como feminista. *N.Paradoxa*, 8. <https://www.pintomiraya.com/pmr/monica-mayer/textos-monica-3/15-textos-pmr/textos-de-monica/51-arte-feminista?tmpl=component&print=1&page=>
- Mayer, M. (2016). *TRADUCCIONES: UN DIÁLOGO INTERNACIONAL DE MUJERES ARTISTAS*. <https://www.pregunte.pintomiraya.com/index.php/la-obra/feminismo-y-formacion/item/13-traduccion-un-dialogo-internacional-de-mujeres-artistas>
- Mery Montenegro, P. C., Córdoba Rosenow, P., García Payares, A., Mery Montenegro, P. C., Córdoba Rosenow, P., & García Payares, A. (2017). Caracterización del Bienestar Subjetivo mediante la aplicación de la Escala de Satisfacción Vital de Ed Diener en estudiantes de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre en Sincelejo durante el

primer semestre de 2015. *Encuentros*, 15(2), 145-156.

<https://doi.org/10.15665/re.v15i2.613>

MIL MESETAS *Capitalismo y esquizofrenia Gilles Deleuze, Félix Guattari 1988*. (s. f.). Recuperado 12 de julio de 2022, de <http://www.teatroelcuervo.com.ar/assets/mil-mesetas.pdf>

Molina Béjar, R. (2014). El "Bien-estar" universitario como mediador en el reconocimiento del estudiante con discapacidad. *El "Bien-estar" universitario como mediador en el reconocimiento del estudiante con discapacidad*.

Monleón Pradas, M. (s. f.). *#EqualWorkEqualRights*. Recuperado 10 de junio de 2022, de <https://maumonleon.es/equalworkequalrights/>

Morales, G. V. (2006). *Los grupos de arte feminista en México*. 13.

Moreno, M. M. (2010). "Tú tampoco tienes nada": Arte feminista y de género en la España de los 90. *Anales de Historia del Arte*, 13.

Mujeres Creando (Ed.). (2005). *La virgen de los deseos* (1. ed.). Tinta Limón.

*Mujeres públicas. Biografía*. (s. f.). Recuperado 3 de febrero de 2022, de [http://www.cvaa.com.ar/03biografias/mujeres\\_publicas\\_grupo.php](http://www.cvaa.com.ar/03biografias/mujeres_publicas_grupo.php)

Munita, R. G.-H., & Gil, G. H. (2022). Artistas y artistas-docentes en Chile: Agentes que posibilitan cambios desde las artes. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), Art. 39. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)08](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)08)

MUSAC. (s. f.). Recuperado 17 de febrero de 2022, de <http://musac.es>

Navia, N. (s. f.). *Womanhouse y el Programa de Arte Feminista – Árida*. Recuperado 10 de enero de 2022, de <https://aridarevista.iupa.edu.ar/womanhouse-y-el-programa-de-arte-feminista/>

Nochlin, L. (1971). *Why Have There Been No Great Women Artists?*

Nochlin, L., & Nochlin, L. (2015, mayo 30). From 1971: Why Have There Been No Great Women Artists? *ARTnews.com*. <https://www.artnews.com/art-news/retrospective/why-have-there-been-no-great-women-artists-4201/>

NTP 732: *Síndrome de estar quemado por el trabajo «Burnout» (III): Instrumento de medición*. (s. f.). 5.

Oliveira, A. J. (2020). *Mujeres Creando: Militantes feministas e a arte de habitar o contraditório\**.

- Cadernos Pagu*, 60, e206009. <https://doi.org/10.1590/18094449202000600009>
- ONU Mujeres. (s. f.). Recuperado 22 de febrero de 2022, de <https://colectivajusticiamujer.org/wp-content/uploads/2021/01/foll-igualdadg-8pp-web-ok2.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*.
- Ortiz, C. F. (s. f.). “Nos vemos al otro lado”. *ctxt.es | Contexto y Acción*. Recuperado 6 de junio de 2022, de <http://ctxt.es/es/20190925/Culturas/28515/Carmen-Fernandez-Ortiz-entrevista-Maria-Gimeno-artista-presidarias.htm>
- Ortiz Cadena, K. B. (2021). Performance feminista “Un violador en tu camino”: El cuerpo como territorio de resistencia y subversiva resignificación. *Encartes*, 4(7), 265-291. <https://doi.org/10.29340/en.v4n7.179>
- Otis College of Art and Design course catalogue*. (2011). [https://issuu.com/otiscollegeofartdesign/docs/otis\\_2011\\_12\\_course\\_catalogue](https://issuu.com/otiscollegeofartdesign/docs/otis_2011_12_course_catalogue)
- OUR STORY. (s. f.). Guerrilla Girls. Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://www.guerrillagirls.com/our-story>
- Páez, D. (2008). *Cuaderno de Prácticas de Psicología Social y Salud: Fichas Técnicas sobre Bienestar y Valoración Psico-Social de la Salud Mental*. Manuscrito no publicado. San Sebastián: Universidad del País Vasco. (s. f.).
- #Patiosporlaigualdad – Mau Monleón Pradas. (s. f.). Recuperado 10 de junio de 2022, de <https://maumonleon.es/patiosporlaigualdad/>
- Pedagogía Radical*. (s. f.). Subtramas. Recuperado 10 de febrero de 2022, de <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/pedagogia-radical>
- Peres Díaz, D. (2017). Feminismo poscolonial y hegemonía occidental: Una deconstrucción epistemológica. *Dossiers feministes*, 22, Art. 22.
- Pollock, G. (1983). Women, Art and Ideology: Questions for Feminist Art Historians. *Woman's Art Journal*, 4(1), 39-47. <https://doi.org/10.2307/1358100>
- Popelka Sosa Sánchez, R. (2010). Estrategias artísticas feministas como factores de

Transformación Social: Un enfoque desde la Sociología de Género. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 187-196.

Qualls, L. S. (2021). *From Judy Chicago to the Guerrilla Girls: An Analysis of the Evolution of Feminist Art* - ProQuest.

<https://www.proquest.com/openview/a98f24550c1ec214dd74dc91c165096a/1>

Raijenstein, P. (s. f.). *Medusa Mediación*. Recuperado 18 de febrero de 2022, de

<https://cargocollective.com/patiray>

*Red de Investigación en Arte y Feminismos*. (s. f.). Recuperado 26 de noviembre de 2022, de

<https://riaf.es/>

Ribera, J., & Pié Balaguer, A. (2012). PEDAGOQUEER: RESISTENCIAS Y SUBVERSIONES EDUCATIVAS. *Educación XX1*, 15. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.159>

Romaine. (2007). *Constructing a beloved community: The methodological development of Tim Rollins and K.O.S.* - ProQuest.

<https://www.proquest.com/openview/3d93ff8c2d36df9eda4552be976ec118/1>

Rosa, M.L. (2010). "Nos fundó el malestar y nos sostuvo el placer". *Mujeres Públicas, ¿cuestiones privadas? Labrys. Estudios feministas*, 38-42.

Roth, M. (1981). We'll Think Of A Title After We Meet: L.A./London Lab. *Artforum*, 19(10).

<https://www.artforum.com/print/reviews/198106/we-ll-think-of-a-title-after-we-meet-l-a-london-lab-66290>

Saint Paul, M., & Ternavasio, F. (2020). Políticas de cuidados, derechos humanos y ESI : experiencias del cuerpo y los afectos en la pandemia. *Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación*.

Sánchez Henao, C., Cardona Berrio, N., Beatriz Elena Hernández, Óscar Quinto Mosquera, & Pablo Emilio Angarita Cañas. (2019). *Vínculos. Espacios seguros para mujeres y jóvenes en América Latina y el Caribe*. 361.

Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?*

Catarata. [https://www.catarata.org/libro/pedagogias-queer\\_96751/](https://www.catarata.org/libro/pedagogias-queer_96751/),

[https://www.catarata.org/libro/pedagogias-queer\\_96751/](https://www.catarata.org/libro/pedagogias-queer_96751/)

- Sandell, R. (1979). Feminist Art Education: An Analysis of the Women's Art Movement As an Educational Force. *Studies in Art Education*, 20(2), 18-28. <https://doi.org/10.2307/1319538>
- Sandell, R. (1991). The Liberating Relevance of Feminist Pedagogy. *Studies in Art Education*, 32(3), 178. <https://doi.org/10.2307/1320688>
- Schapiro, M. (1972). The Education of Women as Artists: *Project Womanhouse*. *Art Journal*, 31(3), 268-270. <https://doi.org/10.1080/00043249.1972.10793018>
- Serie Verde – orgiaprojects.org*. (s. f.). Recuperado 8 de febrero de 2022, de <http://www.orgiaprojects.org/serie-verde/>
- Sheikh, S. (2009). *Caballos de Troya positivamente revisitados*. <https://www.e-flux.com/journal/09/61372/positively-trojan-horses-revisited/>
- Sierra Polanco, T. E. (2019). Educación Horizontal: Sobre las jerarquías tradicionales en la Enseñanza de las Ciencias Exactas. *Revista Científica*, 48-62.
- Silveira, P. (1970). A EDIFICAÇÃO DE UMA IDENTIDADE DA ARTE FEMINISTA EM FRESNO E LOS ANGELES NA PRIMEIRA METADE DOS ANOS 1970. . . p., 13. *Smithsonian Institution. Judy Chicago, Sheila de Bretteville, and Arlene Raven, «Feminist Studio Workshop»*. (s. f.). Recuperado 18 de enero de 2022, de <https://documents.alexanderstreet.com/d/1001001881>
- SOMOS mujeres y ESTAMOS aquí. Versión en vídeo de la performance de Yolanda Herranz Pascual [DIM, Día Internacional dos Museos 2020] | MARCO*. (s. f.). Recuperado 5 de junio de 2022, de <https://www.marcovigo.com/es/content/somos-mujeres-y-estamos-aqu-versi-n-en-v-deo-de-la-performance-de-yolanda-herranz-pascual-di>
- Soria, I. N., Gómez, C. G., Monsalve, B. L., & Pérez, P. B. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), Art. 1. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Studio K.O.S.* (s. f.). Studio K.O.S. Recuperado 15 de febrero de 2022, de <https://www.timrollinsandkos.com/workshops>
- Subirats, M., & Brullet, C. (1999). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.

En *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Géneros prófugos: feminismo y educación.  
<https://qdoc.tips/rosa-y-azul-la-transmision-de-los-generos-en-la-escuela-mixta-subirats-brullet-pdf-free.html>

Tate. (s. f.-a). *New genre public art – Art Term*. Tate. Recuperado 18 de enero de 2022, de  
<https://www.tate.org.uk/art/art-terms/n/new-genre-public-art>

Tate. (s. f.-b). *Who is Suzanne Lacy?* Tate. Recuperado 4 de junio de 2021, de  
<https://www.tate.org.uk/art/artists/suzanne-lacy-13736/who-is-suzanne-lacy>

Tatiana Romero, C. G. (2021, noviembre 3). *Cuidados en la universidad: ¿podemos transformar la torre de marfil?* Pikara magazine. <https://www.pikaramagazine.com/2021/11/cuidados-universidad-transformar-torre-marfil/>

Teppa, S. (2008). Desarrollo del aprendizaje creativo y el pensamiento crítico a través de la investigación-acción participativa y el «contacto con la comunidad». *IV JORNADAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA “Creatividad E Innovación En Contextos Socioeducativos de Cambios”*. [https://nanopdf.com/download/desarrollo-del-aprendizaje-creativo-y-el-pensamiento-critico-a-traves\\_pdf](https://nanopdf.com/download/desarrollo-del-aprendizaje-creativo-y-el-pensamiento-critico-a-traves_pdf)

Terán, M. A. C. (2020). Humor en el aula. *RIEE | Revista Internacional de Estudios en Educación*, 20(1), Art. 1.

The Art Assignment (Director). (2016, noviembre 4). *Quejarse creativamente. | Las Guerrilla Girls | La asignación de arte | Estudios digitales de PBS*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=5i5cEhd6Vt8>

*The Crystal Quilt (1985-1987)*. (s. f.). SUZANNE LACY. Recuperado 19 de enero de 2022, de  
<https://www.suzannelacy.com/the-crystal-quilt>

*The Question of Manet’s «Olympia»: Posed and Skirted | Hammer Museum*. (s. f.). Recuperado 27 de enero de 2022, de <https://hammer.ucla.edu/take-it-or-leave-it/art/the-question-of-manets-olympia-posed-and-skirted>

The V-Girls. (s. f.). The V-Girls [Tumblr]. *The V-Girls*. Recuperado 27 de enero de 2022, de [http://thev.girls.tumblr.com/post/79136636918/the-v-girls-are-andrea-fraser-jessica-peri?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=es&\\_x\\_tr\\_pto=sc](http://thev.girls.tumblr.com/post/79136636918/the-v-girls-are-andrea-fraser-jessica-peri?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc)

- Three Weeks in May (1977)*. (s. f.). SUZANNE LACY. Recuperado 19 de enero de 2022, de <https://www.suzannelacy.com/three-weeks-in-may>
- Tim Rollins and K.O.S.: A History*. (s. f.). Frye Art Museum. Recuperado 14 de febrero de 2022, de <https://fryemuseum.org/exhibition/3315>
- Tobin, A. (s. f.). *I'll Show You Mine, If You Show Me Yours: Collaboration, Consciousness-Raising and Feminist-Influenced Art in the 1970s – Tate Papers*. Tate. Recuperado 21 de enero de 2022, de <https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/25/i-show-you-mine-if-you-show-me-yours>
- TranSport |*. (s. f.). Recuperado 10 de febrero de 2022, de <http://colectivof.com/2014/08/15/transport/>
- Trinidad, E. (2019, mayo 4). Guerrilla Girls. *Woman Art House*. <https://womanarthouse.com/2019/05/04/guerrilla-girls/>
- Vara, C. (2012). *Los inicios del videoarte feminista en España. Antecedentes y estado de la cuestión*. 16.
- Varela, N. (2013). *FEMINISMO PARA PRINCIPIANTES* (2019.<sup>a</sup> ed.). B de Bolsillo.
- Vídeo arte y performance género, cuerpo y emancipación.pdf*. (s. f.). Recuperado 28 de febrero de 2022, de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/20023/1/V%c3%addeo%20arte%20y%20performance%20g%c3%a9nero,%20cuerpo%20y%20emancipaci%c3%b3n.pdf>
- Vinculaciones afectivas—PDF - pdf Docer.com.ar*. (s. f.). Docer.com.ar. Recuperado 27 de abril de 2022, de <https://docer.com.ar/doc/nxn1e>
- WACK!: Art and the Feminist Revolution*. (s. f.). Recuperado 17 de febrero de 2022, de <https://www.moca.org/exhibition/wack-art-and-the-feminist-revolution>
- WACK!: Art and the Feminist Revolution*. (2004). <https://www.moca.org/exhibition/wack-art-and-the-feminist-revolution>
- Why 'Safe Spaces' Are Important for Mental Health—Especially in College*. (2019, junio 3). Healthline. <https://www.healthline.com/health/mental-health/safe-spaces-college>
- Wilding, F., & Stalbaum, B. (s. f.). *M/E/A/N//I/N/G Online # 2. Colectividad y colaboración: SubRosa*

[Interview]. Recuperado 28 de enero de 2022, de [https://writing-upenn-edu.translate.googleusercontent.com/translate?\\_x\\_tr\\_sch=http&\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=es&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://writing-upenn-edu.translate.googleusercontent.com/translate?_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc)

*Work – subRosa*. (s. f.). Recuperado 28 de enero de 2022, de <http://cyberfeminism.net/category/work/>

Zubieta, E., Muratori, M., & Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: Explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad*, 3(1), 66-76.

<https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0001.00005>

# Tablas

<b>Tabla 1.</b> Cronograma de la investigación	46 - 47
<b>Tabla 2.</b> Rúbrica para evaluar las características comunes de los proyectos artístico educativos feministas	173
<b>Tabla 3.</b> Datos sobre las participantes inscritas en Grapa	244
<b>Tabla 4.</b> Cronograma de actividades pre y post Grapa	246 - 248
<b>Tabla 5.</b> Cronograma de la I Jornada de Cuidados de la Facultad de Bellas Artes	273
<b>Tabla 6.</b> Resumen resultados bienestar afectivo	283
<b>Tabla 7.</b> Resumen resultados bienestar cognitivo	287
<b>Tabla 8.</b> Elementos del protocolo de evaluación del bienestar cognitivo	288
<b>Tabla 9.</b> Resumen de resultados bienestar psicológico	295
<b>Tabla 10.</b> Resumen de resultados bienestar social	303
<b>Tabla 11.</b> Correspondencia entre prácticas artísticas feministas como generadoras de bienestar y los parámetros formulados en Grapa	328

# Figuras

- Imagen 1.** García Molinero, S. (2022) Retrato de Judy Chicago realizado por la autora a partir de la fotografía de Coller Schorr [ilustración] <https://www.nytimes.com/2018/02/07/t-magazine/judy-chicago-dinner-party.html> 74
- Imagen 2.** García Molinero, S. (2022) Fotografía de las participantes de la Womanhouse editada por la autora a partir de una imagen del archivo del California Institute of the Arts Institute [ilustración] <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/494182?journalCode=signs> 78
- Imagen 3.** García Molinero, S. (2022) Fotografía de las participantes del Feminist Art Program editada por la autora a partir de fotografía realizada por BBC/What Larks Productions Ltd [ilustración] <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2018/jun/18/rebel-women-the-great-art-fightback-review-bbc-feminist-art-70s> 84
- Imagen 4.** García Molinero, S. (2022) Retrato de Suzanne Lacy realizado por la autora a partir de fotografía realizada por Neda Moridpour [ilustración] <https://creativetime.org/projects/global-residency-2013/suzanne-lacy/> 88
- Imagen 5.** García Molinero, S. (2022) Fotografía editada por la autora a partir de un fotomontaje realizado por Suzanne Lacy y Leslie Labowitz [ilustración] <https://www.againstviolence.art/mural> 92
- Imagen 6.** García Molinero, S. (2022) Fotografía editada por la autora a partir de una fotografía de la pieza *Sprouttime* archivada en la *web* de Suzanne Lacy [ilustración] <https://www.suzannelacy.com/london-la-lab> 94
- Imagen 7.** García Molinero, S. (2022) Retrato de las Guerrilla Girls realizado por la autora a partir de una fotografía de Guerrilla Girls [ilustración] <https://www.guerrillagirls.com/about> 96
- Imagen 8.** García Molinero, S. (2022) Retrato de Faith Wilding realizado por la autora a partir de la fotografía de Faith Wilding [ilustración] [https://www.reactfeminism.org/nr1/artists/wilding\\_en.html](https://www.reactfeminism.org/nr1/artists/wilding_en.html) 100

- Imagen 9.** García Molinero, S. (2022) Retrato del colectivo subRosa realizado por la autora a partir de la fotografía de archivo del colectivo [ilustración]  
<http://cyberfeminism.net/category/work/interventions/> 104
- Imagen 10.** García Molinero, S. (2022) Retrato del colectivo The V-Girls realizado por la autora a partir de la fotografía perteneciente a la colección de las artistas [ilustración]  
<https://www.pismowidok.org/en/archive/2016/15-theatricality/the-v-girls-feminism-and-the-authentic-subject> 106
- Imagen 11.** García Molinero, S. (2022) Retrato de Mónica Mayer junto a su Madre en su primera manifestación realizado por la autora a partir de la fotografía de un recorte de periódico archivado en el archivo Pinto mi Raya [ilustración] <https://vocesdequimeras.mx/2020/10/01/monica-mayer-la-importancia-del-arte-en-la-lucha-feminista/> 110
- Imagen 12.** García Molinero, S. (2022) Fotografía del colectivo Polvo de Gallina Negra intervenida por la autora a partir de una fotografía del archivo del Gobierno de México [ilustración]  
<https://www.gob.mx/cultura/articulos/polvo-de-gallina-negra-agrupacion-pionera-del-arte-feminista-en-mexico?idiom=es> 112
- Imagen 13.** García Molinero, S. (2022) Fotografía de la Fiesta de los XV años intervenida por la autora a partir de la fotografía de Yolanda Andrade [ilustración]  
<https://feminopraxis.com/2020/08/31/de-cuando-en-la-academia-de-san-carlos-hubo-una-fiesta-de-xv-anos/> 116
- Imagen 14.** García Molinero, S. (2022) Fotografía durante una acción de Mujeres Creando intervenida por la autora a partir de la fotografía de Mujeres Creando [ilustración]  
<http://mujerescreando.org/category/acciones-publicas/page/2/> 122
- Imagen 15.** García Molinero, S. (2022) Fotografía de una acción de Mujeres públicas intervenida por la autora a partir de la fotografía de las autoras [ilustración]  
<http://www.mujerespublicas.com.ar/accionesproyectos.html> 126

- Imagen 16.** García Molinero, S. (2022) Fotografía de acción de LASTESIS realizada por la autora a partir de la fotografía de Daniel Barahona [ilustración]  
<https://artishockrevista.com/2020/01/07/las-tesis/> 130
- Imagen 17.** García Molinero, S. (2022) Fotografía de acción de Yolanda Herranz realizado por la autora a partir de la fotografía de Masdearte [ilustración] <https://masdearte.com/voila-la-femme-xxv-aniversario/> 134
- Imagen 18.** García Molinero, S. (2022) Retrato de Marian Cao realizado por la autora a partir de la fotografía de Jesús de Miguel [ilustración]  
<https://produccioncientifica.ucm.es/investigadores/143228/detalle> 138
- Imagen 19.** García Molinero, S. (2022) Retrato del colectivo O.R.G.I.A realizado por la autora a partir de la fotografía de Nacho Sarrais [ilustración] <https://www.orgiaprojects.org/40-anos-son/> 142
- Imagen 20.** García Molinero, S. (2022) Retrato de Mau Monleón realizado por la autora a partir de la fotografía de Femimagazine [ilustración] <http://www.lrmcidii.org/entrevista-a-mau-monleon/> 148
- Imagen 21.** García Molinero, S. (2022) Retrato de ColektivoF realizado por la autora a partir de un frame de una obra videográfica del colectivo [ilustración]  
<https://www.plataformadeartecontemporaneo.com/pac/pedagogia-arte-feminismo-la-mano-colektivof/> 152
- Imagen 22.** García Molinero, S. (2022) Retrato de María Gimeno realizado por la autora a partir de la fotografía de Pedro Martínez de Albornoz [ilustración]  
<https://www.mariagimeno.com/QUERIDAS-VIEJAS-PERFORMANCES> 158
- Imagen 23.** García Molinero, S. (2022) Eje cronológico de colectivos y artistas estudiadas separadas por contextos [fotografía] 160 - 161
- Imagen 24 y 25.** García Molinero, S. (2022) Carteles de promoción e inscripción de Grapa [ilustración] 238 - 239

<b>Imagen 26.</b> Grapa (2022) Primeras intervenciones en el cuaderno de campo de Grapa [fotografía]	250
<b>Imagen 27.</b> Grapa (2022) Preparación, viaje a Cuenca y recopilación de diferentes días en el cuaderno de campo de Grapa [fotografía]	252
<b>Imagen 28.</b> Grapa (2022) Dibujo de Pepe en el cuaderno de campo de Grapa sobre el viaje a Cuenca [ilustración]	254
<b>Imagen 29.</b> García Molinero, S. (2022) Fotocollage sobre preparación, realización de la acción <i>Kit de Cuidados Universitarios</i> en la Facultad de Bellas Artes de Cuenca y fotos del viaje a Cuenca [fotocollage]	256
<b>Imagen 30.</b> García Molinero, S. (2022) Fotocollage realizado con fotografías de Sonia Cabello, Carmen Posada y Macarena Valero sobre el Día de las Piscinas [fotocollage]	258
<b>Imagen 31.</b> García Molinero, S. (2022) Mantel de la acción <i>Kit de Supervivencia Universitario</i> tras la intervención del público (Anexo d) [fotografía]	266 - 267
<b>Imagen 32.</b> García Molinero, S. (2022) Cartel para promocionar el Día de las Piscinas [ilustración]	272
<b>Imagen 33.</b> García Molinero, S. (2022) Línea de tiempo de cuidados realizada de manera colectiva [fotografía]	274 - 275
<b>Imagen 34.</b> García Molinero, S. (2022) Nube de palabras recogidas del mantel del Kit de Supervivencia Universitario [ilustración]	277
<b>Imagen 35.</b> García Molinero, S. (2022) Nube de palabras recogidas del recetario (sugerencias sobre los cuidados que realizaba el público) del <i>Kit de Supervivencia Universitario</i> [ilustración]	278
<b>Imagen 36.</b> García Molinero, S. (2022) Nube de palabras recogidas del eje cronológico de cuidados [ilustración]	280
<b>Imagen 37.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar afectivo [gráfico]	282
<b>Imagen 38.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar cognitivo. Agotamiento [gráfico]	284
<b>Imagen 39.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar cognitivo. Cinismo [gráfico]	285

<b>Imagen 40.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar cognitivo. Eficiencia profesional [gráfico]	286
<b>Imagen 41.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 1 [gráfico]	289
<b>Imagen 42.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 2 [gráfico]	290
<b>Imagen 43.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 3 [gráfico]	291
<b>Imagen 44.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 4 [gráfico]	292
<b>Imagen 45.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 5 [gráfico]	293
<b>Imagen 46.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar psicológico 6 [gráfico]	294-295
<b>Imagen 47.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar social. Integración social [gráfico]	296
<b>Imagen 48.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar social. Aceptación social [gráfico]	298-299
<b>Imagen 49.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar social. Contribución social [gráfico]	300
<b>Imagen 50.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar social. Actualización social [gráfico]	301
<b>Imagen 51.</b> García Molinero, S. (2022) Gráfico inicial-final de bienestar social. Coherencia social [gráfico]	302
<b>Imagen 52.</b> García Molinero, S. (2022) Nube de palabras de la entrevista grupal [ilustración]	308
<b>Imagen 53.</b> García Molinero, S. (2022) Nube de palabras de la conversación del grupo de WhatsApp de Grapa [ilustración]	310



# BIBLIOGRAFÍA

# Bibliografía

*A(R)TIVISMO FEMINISTA – INTERSECÇÕES ENTRE ARTE, POLÍTICA E FEMINISMO |*

*Confluências | Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito. (2020).*

<https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34558>

Bastian, L. (1975). Women as Artists and Teachers: Art Education: Vol 28, No 7. *Art Education*, 28(7), 12-15.

Belausteguigoitia Rius, M., & Mingo, A. (1999). *Géneros Prófugos. Feminismo y educación.*

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <https://www.casadellibro.com/libro-generos-profugos-feminismo-y-educacion/9789688534151/693302>

Blanco, A., & Díaz, D. (2005). *El bienestar social: Su concepto y medición.* 7(4), 9.

Cao, M. L. F. (2014). Aplicando metodologías feministas para analizar la creación: Propuestas en educación artística desde la experiencia de las mujeres. *Dossiers feministes*, 19, 31-55.

Castro Sánchez, A. M. (2018). El lugar del arte en las acciones políticas feministas. *Configurações Revista Ciências Sociais*, 22, 11-30. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.6268>

Contecha Carrillo, L. F., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2011). *El bienestar universitario subordinado a una modernidad instrumental.*

<https://revistas.udca.edu.co/index.php/ruadc/article/view/762>

Cruz Daza, G. M. (2022). *La emergencia del Bienestar Universitario y la configuración del sujeto en las universidades colombianas.*

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17575>

Cuklanz, L., & Rodríguez, M. P. (2020). New perspectives in feminist methodological research.

*Investigaciones Feministas*, 11(2), 193-209. <https://doi.org/10.5209/infe.70122>

Daichendt, J. (2010). *Artist Teacher. A philosophy for creating and teaching.* intellect.

Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-325.

<https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>

- Emme, M. J. (2001). Visuality in Teaching and Research: Activist Art Education. *Studies in Art Education*, 43(1), 57-74. <https://doi.org/10.2307/1320992>
- Escobar, G. A. T., Roncancio, L. G., Benavides, P. A. R., Benavides, A. K. G., Benavides, L. D. G., Cedeño, D. C. M., Ramos, E. C., & Soto, B. I. V. (2019). Reflexiones sobre el bienestar universitario virtual en Colombia. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), Art. 2. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.23-33>
- Felicidad y Bienestar Psicológico: Estudio Comparativo Entre Argentina y España*. (s. f.). Recuperado 8 de diciembre de 2022, de [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282015000200003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282015000200003&script=sci_arttext)
- Fernández, V. L. (2021). Orígenes del arte feminista español: De 1960 a 1970. *Feminismo/s*, 37, Art. 37. <https://doi.org/10.14198/fem.2021.37.13>
- Garber, E. (1992). Feminism, Aesthetics, and Art Education. *Studies in Art Education*, 33(4), 210-225. <https://doi.org/10.2307/1320667>
- García-Huidobro-Munita, R., Montenegro-González, C., García-Huidobro-Munita, R., & Montenegro-González, C. (2020). Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 440-455. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.23>
- Gargallo Celentani, F. (2018). Mujeres, feminismo y arte popular. *Política y cultura*, 50, 257-262.
- Giunta, A. (2019). *Feminismo y arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo* (3ª). Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Harper, P. (1985). The First Feminist Art Program: A View from the 1980s. *Communities of Women*, 10(4), 762-781.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art*. Jorge Pinto Books.
- hooks, bell. (1984a). *Feminist theory. From margin to center*.
- hooks, bell. (1984b). *Feminist theory from margin to center*. South End Press.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.

- LASTESIS, Caceres, L., & Valdes, D. (2021). *Antología feminista*. Penguin Random House Grupo Editorial Chile.
- Martinez Collado, A. (2007). *Tendencias. Perspectivas feministas en el arte actual* (Generic).  
<https://lacentral.com/martinez-collado-ana/tendencias-perspectivas-feministas-en-el-arte-actual/9788460943006>
- Martínez Martínez, L. M., Biglia, B., Luxán, M., Fernández, C., Azpiazu Carballo, J., & Bonet Martí, J. (2014). Experiencias de investigación feminista: Propuestas y reflexiones metodológicas. *Athenea digital : revista de pensamiento e investigación social*, 14(4), 003-016.  
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1513>
- Mora, M. E. (1998). El bienestar universitario. *Cuadernos UNAB ; Volumen 02 Número 02 (1998); páginas 37-43*. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/15489>
- Muñoz, V. C., & Almagro, A. del R. (2013). Los discursos feministas y las acciones de mujeres en la configuración del lenguaje de la performance. *Arte y Movimiento*, 8, Art. 8.  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/920>
- Nochlin, L. (2015, mayo 30). From 1971: Why Have There Been No Great Women Artists? *ARTnews.Com*. <https://www.artnews.com/art-news/retrospective/why-have-there-been-no-great-women-artists-4201/>
- Núñez Rojas, A. C., Tobón Tobón, S., Arias Henao, D., & Bañol Ramírez, J. E. (2006). *Sistema Articulado de Bienestar Universitario | Hacia la Promoción de la Salud*. 11.  
<https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1934>
- Pava Díaz, G. E., Montejó Ángel, F., & Gallo Acosta, J. (2019). *Bienestar universitario y competencias socioemocionales*. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3673>
- Pena-Trapero, B. (2021). La medición del Bienestar Social: Una revisión crítica. *Studies of Applied Economics*, 27(2), 299-324. <https://doi.org/10.25115/eea.v27i2.4919>
- Pinta, M. F. (2005). El género en escena: Performance y feminismo. *Telondefondo: Revista de teoría y crítica teatral*. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/8689>

- Popelka Sosa Sánchez, R. (2010). Estrategias artísticas feministas como factores de Transformación Social: Un enfoque desde la Sociología de Género. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 187-196.
- Reckitt, H. (2018). *The Art of Feminism: Images that Shaped the Fight for Equality*. Tate Publishing.
- Rodríguez, R. P., & Costa, S. da. (2019). Descolonizar las herramientas metodológicas. Una experiencia de investigación feminista. *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 6(11), Art. 11.
- Sanchez, M. A. B. (2018a). *Arte feminista en los ochenta en México. Una perspectiva de género*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.  
<http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/132>
- Sanchez, M. A. B. (2018b). *La cultura feminista y las artes visuales en México*.  
<http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/364>
- Sandell, R. (1979). Feminist Art Education: An Analysis of the Women's Art Movement As an Educational Force. *Studies in Art Education*, 20(2), 18-28. <https://doi.org/10.2307/1319538>
- Shrewsbury, C. M. (1987). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6-14.
- Subdirección Bienestar Universitario. (2022). *Política de Bienestar*.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16957>
- Varela, N. (2013). *FEMINISMO PARA PRINCIPIANTES* (2019.<sup>a</sup> ed.). B de Bolsillo.
- Zwirn, S. G. (2006). Artist or Art Teacher: The Role of Gender in Identity Formation and Career Choice. *Teaching Artist Journal*, 4(3), 167-175. [https://doi.org/10.1207/s1541180xtaj0403\\_4](https://doi.org/10.1207/s1541180xtaj0403_4)



# **A N E X O S**

# A n e x o s

## **Anexo a. Contenidos del formulario de inscripción de Grapa.**

- Correo electrónico
- Nombre y apellidos
- Género (mujer, hombre, no binarie, prefiero no decirlo)
- Curso
- Compromiso de disponibilidad (me comprometo a asistir a Grapa todas las

semanas los miércoles de 18:00 a 21:00)

- ¿Por qué quieres participar en Estudio Grapa?

## **Anexo b. Texto redactado para la convocatoria Porosidades 2022.**

- Título de la propuesta: *Kit de Supervivencia Universitario*. Estudio Grapa como espacio de cuidados en la Facultad de Bellas Artes UCM.
- Resumen y descripción de la propuesta: ¿Cuántas veces te han preguntado cómo estás en la universidad? ¿En qué espacios de tu facultad te sientes segura y cuidada? ¿Sabes lo que necesitas cuando te encuentras mal? ¿Y sabes lo que necesitan tus compañeras? En Estudio Grapa nos hemos hecho estas preguntas con el objetivo de construir un espacio seguro en el que nos sintamos queridas en nuestra facultad. Así, desde la escucha y la compañía hemos aprendido a humanizar los espacios universitarios, a regalarnos un momento a la semana para conversar, conocernos, charlar, compartir comida y preguntarnos cómo estamos.

Para este encuentro, invitamos a las asistentes a construir nuestros propios kits de supervivencia universitarios, kits que contengan aquello que nos hace sentir cuidadas y aquello que nos ayude a comunicarnos con el resto de las personas con las que convivimos durante tanto tiempo en ese gran espacio, a veces tan deshumanizado, llamado Facultad de Bellas Artes. A través de cada uno de los elementos que conforman estos kits, contaremos el origen del proyecto de Estudio Grapa, los pilares sobre los que se

sustenta, qué entendemos por cuidados y todo lo que juntas hemos aprendido durante estos meses. Y, por supuesto, nos sentaremos alrededor de nuestra mesa para charlar mientras picoteamos algo.

- Palabras clave de tu propuesta: cuidados, Facultad de Bellas Artes, comunidad, espacio de cuidado, bienestar universitario, calidad de vida universitaria
- Breve biografía: Estudio Grapa es un espacio de encuentro e intercambio de *sentipensares* alrededor de nuestras experiencias como habitantes de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. Desde noviembre de 2021 estudiantes de todos los niveles de la facultad nos encontramos semanalmente para generar un paréntesis donde nuestro principal objetivo es cuidarnos. A lo largo de estos meses, hemos explorado las posibilidades de crear un espacio de cuidados alternativo en la facultad y estamos organizando unas jornadas de cuidados que visibilicen aquellas conclusiones que estamos alcanzando.
- Formato de la propuesta: conferencia performativa

### **Anexo c. Listado y distribución de tareas a realizar para las I Jornadas de Cuidados de Bellas Artes.**

Materiales generales (Sata y Pepe):

- Sillas
- Altavoces
- Micrófono
- Mesas
- Hilo musical
- Carteles de cada actividad
- Camisetas socorristas Grapa

Pasa-clases (Laura y Maca) (11:30):

- Señalética. Folios impresos con indicaciones a las piscinas (10:30, los pegamos)
- Mantel de cuadros para ir clase por clase

Inauguración (Mery y Lucía):

- Placa de inauguración (a la espera de impresión)
- Silicona para pegar la placa (Mery e Iara)
- Discurso inaugural
- Cinta rosa/amarillo y tijeras (tenemos la cinta adhesiva, si es necesario)

#### Subasta (Irene y Arturo):

- Convocatoria para argamasa
- Convocatoria general
- Une *anfitrión* (Irene/Sata)
- Micrófono
- Martillo de juguete rosa/amarillo
- Atril/mesa + peana
- Normas: puja libre + a ver quién da más/lista para apuntarse

#### Comida (Paola y Maca):

- Platos de cartón
- Kit para hacer paella vegana (preguntar a los de la paella crítica)
- Hummus de remolacha
- Cubiertos para repartir
- Mascarillas y guantes

#### Tu si que no vales (Mery y Lucía)

- Convocatoria
- Jurado de personal (*alumne*, PAS y profe) de la uni: Laura de la Colina (Pepe), Argamasa (Irene)/elegir en ese momento
- Trofeos (imprimir)
- Diplomas (imprimir)
- Presentadora (Sata)

#### Cierre (Sata y Arturo)

- Bengala y pomperos de color rosa/amarillo
- Discurso de cierre

Eje cronológico de los cuidados en Bellas Artes (Irene y Pepe)

- Papel continuo
- Soporte blanco MuPAI
- Cosas para escribir

Rincón Zen (Mery y Lau) SE BAJA ESE DIA LO QUE HAYA

- Cojines
- Telas
- Aromas
- Hamacas
- Ubicación concreta
- Cartel

**Anexo d. Enumeración de las intervenciones recogidas en el mantel del *kit de Supervivencia Universitario*.**

- Pedro y tengo clase ahora ¿Qué hago? No ir...
- Agobiada con la vida
- Qué día mas chuli!! (corazón)
- Preocupada por la vida y por el planeta ¡hay que dar amor!
- Del barco de Chanquete no nos moverán
- Bebendo poca agua! Estoy seca!
- Inquieta
- Necesito más apoyo y más empatía =)
- Mi archipiélago de café (junto a una mancha del mantel rodeada con rotulador)
- Borracha
- Inquieta
- Tengo ansiedad
- Enamorada de Pepe
- Hasta el coño, muchas gracias

- Valor
- @elcrines
- Me cuidan mis amigas
- (Dibujo de cerdito con pelo corto)
- Estoy feliz y en calma => Y estoy intentando poco a poco estar en mi centro Mac (corazón)
- Sin saliva
- *Motomami*
- Fatal Gracias
- Fatal
- Viva Moratalaz
- Drogada (tachado) *Drogheada* (Irlanda)
- Nerviosa/emocionada
- Abrazada por las palabras de *lxs otrxs* (corazón), en alma, tranquila, abrazada
- *Aterrisando* en nuevo ambiente
- Estoy feliz de encontrar personas que colectivamente resuenan con la ternura como *nosotres* en un rincón de Chile
- Putísimas amas
- Frustrada
- Hecha un lío (corazón)
- Estoy genial (corazón) Gracias x preguntar y *borraxe* y guapa y no *kiero* hacer el TFG
- Esto deberían enseñarlo en el colegio
- Bueno, pues aproximadamente sobreviviendo
- *Tmb* estoy enamorada
- Hola holita, *vecinitxs*
- (corazón) *Ni si quiera yo lo c*
- Estoy *inamorada*
- Agobiada por el TFM pero genial por estar aquí (carita sonriente)
- Feliz pero agobiada (carita sonriente)

- GF HR JFVML EZOVH! *Tú si que no vales*
- Muy emocionado!
- *Takeo* inteligible
- Contenta muy contenta, todo se está colocando por fin (tres corazones)
- (Dibujo con personaje sacando la lengua) Acabo de cagar, genial
- A veces echo de menos Cuenca
- *Toi felí* (carita sonriente)
- A gustit (corazón haciendo de o)
- Doy gracias x *kaliuchis* y Javi y mi medalli
- Bastante mejor de lo que hubiera podido predecir
- I (corazón) spain
- Puxa Asturias (tres corazones)
- Resacosaperofeliz ^^
- A Wooga!!
- Resistencia
- Agradecida
- Estoy cachonda siempre! #jauladepajero
- Regular (carita sonriente)
- *Micielas*
- Como 1 tren (dibujo de tren con tres vagones)
- Me siento bastante agobiada por las expectativas de mis conocidos
- En un ambiente guay (carita sonriente)
- Soy pobre pintad peor porfa (carita triste)
- *Potaxies* (dibujo de persona con gafas de sol)
- (dibujo de carita feliz con manitas que juntan los dedos índices) Súper feliz!!! Qué bien lo estamos pasando!
- Flipando
- *Agobiá* pero muy contenta gracias (corazón)

- Hoy, mejor
- Con esto *muxo* mejor *grax*
- Día 1 de abril Estoy eufórica (dibujo de tres corazones) ¡*Biba Miley Cyrus!*
- Buscando motivos para venir a clase
- Súper *chachi pistachi* de que por fin haya *tesis* de *fresis!!!*
- Las noches *regu*, gracias
- *Totito* de frambuesa (carita sonriente)
- Estoy malito de la garganta y del corazón
- Dibujo de mujer con orejas de gato y corazón
- <3
- Mejor que nunca, besazo
- Me tenéis hasta los cojones
- Puto Covid (carita triste)
- Qué lindo (carita sonriente)
- Me encuentro *illo illo illo illo* cabeza cabeza
- *Diablo mami qué (k) culaso o.o*
- Estoy que no es poco
- Hoy contenta (carita sonriente)
- A veces *regu* (carita triste)
- (corazón) conocer a la gente de Grapa es lo mejor que me ha pasado en mucho tiempo
- Estoy triste y a la vez de subidón ;) uuuuuuh uuuuuuh
- Jódete Alejandra (carita sonriente)
- Me quiero ir de vacaciones y meterme un *kebab*

**Anexo e. Manifiesto leído durante el cierre de las I Jornadas de Cuidados de la Facultad de Bellas Artes.**

Buenas tardes bellas,

queríamos cerrar esta jornada con unas breves palabras.

Pese a no tener cafetería, ni carnaval, ni fiesta de Halloween, ni un mísero microondas donde poder calentar un *tupper* y nuestras relaciones...

Hoy hemos subastado, hemos comido juntas, nos hemos cuidado y hemos construido un punto de encuentro. Gracias por mostrarnos vuestros talentos de mierda. Esperamos que cada año siga celebrándose este día que hemos preparado con tanto amor, creemos en una uni donde podamos compartir, celebrar, criticar, reivindicar y querernos como merecemos, o sea mucho. Hoy os entregamos el relevo a vosotras para que deis cariño. Todas somos facultad construyámosla entre todas.

Gracias a Argamasa y a todas las personas que habéis participado en las actividades y en general a todas las que habéis hecho esto posible.

**Anexo f.** Mensaje enviado a través de los foros de estudiantes y docentes tras las primeras *Jornadas de Cuidados de la Facultad de Bellas Artes*

Queridas bellas,

Tras la resaca emocional que nos ha provocado el Día de las Piscinas, queríamos compartir con vosotras lo felices que estamos.

En primer lugar, queríamos agradecer a todas las compañeras que participasteis en el mercadillo, especialmente a la preciosa labor que realizaron nuestras compañeras de Argamasa. Gracias por llenar nuestro jardín con vuestro trabajo, por compartirlo y aguantar el frío cuando las nubes tapaban el sol. Además, nos hizo especial ilusión vuestra participación en “Basta de Subastas”. Esperamos que estéis disfrutando de vuestros intercambios materiales y que recordéis con cariño los besos y abrazos que arrasaron en las pujas.

En segundo lugar, queríamos agradecer a las generosísimas personas que participasteis en la primera edición de “Tú si que no vales”, mostrando vuestros talentos de mierda frente a todas las

compañeras. Fue increíble poder ser testigos de tanta magia, mamarracheo, caraduras y talentos, estamos seguras que gracias a la visibilización de vuestra vulnerabilidad nos hemos hecho más fuertes. Ojalá expandáis vuestras habilidades más allá del ámbito universitario.

Además, nos gustaría dar las gracias a todas las profesoras que nos permitieron entrar a sus clases para explicar el funcionamiento de las jornadas. A Laura de la Colina, Sonia Cabello, Iziar y Laura (personal del PAS, más conocidas como las chicas de la bata blanca) y Leire (estudiante) por hacer de jurado en el concurso. A Carlos (técnico de La Trasera) por dejarnos el alargador para poder poner la música, a Juanjo y los demás chicos por imprimirnos en el laboratorio 3D las medallas y la placa conmemorativa del evento. A Jara por prestarnos el altavoz que dio tanta vidilla a las jornadas. A MuPAI por cedernos el espacio para poder maquinar esta fantasía y calentar el arroz del que todas disfrutamos, y al Vicedecanato de Estudiantes por mediar, creer y hacer esto posible.

Pero sobre todo os queríamos dar las gracias a todas las que os acercasteis a crear un espacio de cuidado e intercambio en la Facultad. Nos hemos sentido abrazadas por todas vosotras y esperamos que (más pronto que tarde, se re-habite EL LUGAR en el que poder sostenernos, de lo colectivo, del disfrute, donde compartir comida, generar red y que el próximo 1 de abril estas jornadas se repitan para recordar, celebrar y reivindicar nuevos deseos). Entre todas hemos demostrado lo necesaria que es la creación de estos espacios (además, lo dejamos todo ordenado y recogido). Gracias a todas por humanizar la facultad, ojalá seamos el primer empujón de una inercia imparable.

Estudio Grapa

### **Anexo g. Entrevistas inviduales**

Encontramos las respuestas de la entrevista inicial en negro y las del test final en morado

Grapa. Participante 1.

### **Satisfacción global con la vida**

¿La mayoría de las cosas de mi vida están cerca de tu ideal?

No/ Sí

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?

Tengo 29 años y me independice hace dos, gracias a las condiciones laborales de mi pareja. Con mi familia la convivencia era un infierno, actualmente no tengo relación con mi madre y con mi padre la justa. Estoy matriculada en el programa de doctorado de la facultad de bbaa y becada por Madrid Salud durante un año, a pesar de eso, veo mi futuro muy complicado a nivel profesional. En el plano de la salud últimamente estoy todo el día de médicos. Y mi vida social ha disminuido desde el COVID / **Bastante buenas en general**

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?

Algunas sí, aunque cada vez me cuesta más valorarlas y otras siento que no las voy a conseguir en la vida / **Casi todas**

Si volvieras a nacer, ¿cambiarías algo?

Sí, siempre dicen que lo que eres hoy es gracias a todo lo que has vivido, pero hay decisiones y sucesos que los borraría o los gestionaría de otra forma / **Sí**

### **Satisfacción global con la universidad**

¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?

No / Sí

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?

Actualmente estoy en 2º curso de doctorado y sigo dudando del tema que he elegido para la tesis. Me cuesta avanzar y ser proactiva. A nivel institucional no hay seguimiento ni formación a

partir de 2º en adelante. Tampoco hay un grupo (tipo clase, *compañerxs...*) en los que apoyarse. Siento que estoy en caída libre / Curricularmente bastante bien, satisfactoriamente no tanto

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?

No / Todavía no

Si pudieses volver a elegir una carrera, ¿elegirías la misma?

Sí / sí

### **Estado afectivo**

¿Cómo describirías tu estado afectivo actual? (agradable, feliz, animado...)

Sobreviviendo a la tristeza y la falta de energía / Saliendo de la racha depresiva, viendo la luz, bastante feliz y esperanzada

Grapa. Participante 2.

### **Satisfacción global con la vida**

¿La mayoría de las cosas de mi vida están cerca de tu ideal?

No. Porque soy muy exigente y no me conformo con nada / Sí

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?

Buenas. / Buenas

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?

Algunas. Un poco más de estabilidad mental, valorarme un poco más (tampoco mucho), terminar la carrera, tener amigos que me respeten / Algunas sí

Si volvieras a nacer, ¿cambiarías algo?

Sí. Probablemente iría a terapia antes y no me juntaría con cierto tipo de personas / **Sí**

### **Satisfacción global con la universidad**

¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?

No. Por ejemplo, pondría más clases teóricas, quitaría algunas asignaturas obligatorias y pondría algunas que son obligatorias optativas. Me parece que no le dan importancia a la información sobre becas y su acceso, y hay poca accesibilidad / **No**

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?

Depende del día. Podría decir que bien. Depende del profesor en muchas ocasiones, ya que las circunstancias negativas a veces no son comprendidas por algunos profesores. Además, se exige mucho para el nivel de algunos profesores, piden más de lo que dan / **Buenas**

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?

No todas. Algunas si y otras no. Me gustaría saber defenderme mejor en aspectos teóricos / **algunas sí**

Si pudieses volver a elegir una carrera, ¿elegirías la misma?

Sí. Esta o historia del arte / **sí**

### **Estado afectivo**

¿Cómo describirías tu estado afectivo actual? (agradable, feliz, animado...)

Suelo estar animada / **Feliz y animada**

Grapa. Participante 3.

### **Satisfacción global con la vida**

¿La mayoría de las cosas de mi vida están cerca de tu ideal?

Tengo el privilegio de que muchas de ellas sí / **creo que sí**

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?

En general bien / **tengo el privilegio de decir que buenas**

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?

Sí / **sí**

Si volvieras a nacer, ¿cambiarías algo?

Mi inseguridad / **mi inseguridad**

### **Satisfacción global con la universidad**

¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?

no / **Pensaba que era una cosa, termino siendo otra, pero me gustó**

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?

Puedo pagar todos los gastos que supone / **pude pagármela sin suponer un gran esfuerzo económico**

Hasta ahora ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?

Sí / **sí**

Si pudieses volver a elegir una carrera, ¿elegirías la misma?

Sí / **sí**

### **Estado afectivo**

¿Cómo describirías tu estado afectivo actual? (agradable, feliz, animado...)

Nerviosa / *saturada*

Grapa. Participante 4 (no hizo el inicial).

### **Satisfacción global con la vida**

¿La mayoría de las cosas de mi vida están cerca de tu ideal?

No

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?

*Agotadoras*

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?

No

Si volvieras a nacer, ¿cambiarías algo? *Sí*

### **Satisfacción global con la universidad**

¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?

No

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?

*Amienemigos*

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?

No

Si pudieses volver a elegir una carrera, ¿elegirías la misma?

*Sí, pero la afrontaría de otro modo*

### **Estado afectivo**

¿Cómo describirías tu estado afectivo actual? (agradable, feliz, animado...)

Neutro

Grapa. Participante 5.

### **Satisfacción global con la vida**

¿La mayoría de las cosas de mi vida están cerca de tu ideal?

Mas o menos. Bastante desencantado con la carrera / No tengo un ideal claro

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?

Buenas, cómodas, privilegiado / Bien, cómodo y privilegiado

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?

Sí (no tenia la carrera, pero sentía que podía con ello) / Sí

Si volvieras a nacer, ¿cambiarías algo?

Nop / No

### **Satisfacción global con la universidad**

¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?

Había cosas que me perturbaban y que con el tiempo aprendí a gestionar y ver de otro modo.

Al principio del segundo cuatrimestre me sentí (y incierto modo era) muy responsable de mi futuro y todo cuando la carrera acabase. La disparidad de opiniones y la incertidumbre que presenta el futuro me sugestionaron y me hicieron cuestionar en varias ocasiones cual era la finalidad de mis estudios y mis objetivos para el futuro / Sí, es verdad que hay carencias dentro de la carrera y que uno la acabo un poco esquizofrénica pero he ganado mucha seguridad en mi mismo para afrontar el futuro

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?

No han cambiado / a nivel personal social es cierto que me he sentido mejor y mas acogido en esta ultima mitad del *cuatri*. Es cierto que me enfrento a algunas limitaciones como el tiempo

que dedico a mis estudios (que me quita el trabajo en determinados periodos) o los recursos a los que puedo llegar o las instalaciones para trabajar, que no dispongo de ninguna adecuada con (como mínimo) espacio para hacer las tareas

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?

Sí / Sí, me la he pasado bien 😊 aun que es cierto que lo que mas he echado en falta y nunca he conseguido desarrollar es una buena relación estable con compañeros fuera de clase y en general vida social

Si pudieses volver a elegir una carrera ¿elegirías la misma?

Desde luego / sí, sin dudarlo

### **Estado afectivo**

¿Cómo describirías tu estado afectivo actual? (agradable, feliz, animado...)

En general estoy como preocupado pero a la vez muy dejado o pasota. Como que me echen lo que fuese me va a dar un poco que igual. Muy centrado en entender y emplear el TFG para poder ver todo de un modo distinto y con mayor optimismo / Triste y a la vez de subidón

Grapa. Participante 6.

### **Satisfacción global con la vida**

¿La mayoría de las cosas de mi vida están cerca de tu ideal?

En general sí, estoy en un buen momento. No obstante, hay permanentes dudas o inseguridades en torno a mi capacidad o adecuación a las cosas a las que he decidido estar dedicando mi vida / Sí

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?

Estabilidad económica, familia estructurada, convivencia y amor *parejil*, y gatas preciosas. Quizás hay algo de desequilibrio en la amistad al no encontrar un grupo de gente con el que compartir algunas de mis inquietudes (lo hubo, pero se ha diluido un poco), pero mis amigas son geniales y estoy rodeada que gente muy buena. Muy muy buena / **Bastante afortunada: amor, amigos, bebés gatunos, estabilidad laboral(temporalmente), necesidades materiales cubiertas**

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?

Diría que sí / sí

Si volvieras a nacer ¿cambiarías algo?

No / no

### **Satisfacción global con la universidad**

¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?

No, estoy muy en desacuerdo con la forma en la que mi carrera está constituida y creo que mi formación ha sido mucho más incompleta de lo que podría haber sido. No obstante, no ha conseguido que la deteste, de hecho, me gusta muchísimo el objeto de estudio y volvería a estudiarla / **No, creo que hay bastantes carencias en la oferta.**

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?

Mis estudios universitarios se han desarrollado en un contexto familiar y económico bueno. Trabajaba por deseo propio, pero nunca por motivos de subsistencia económica o con una exigencia limitante. Tuve problemas emocionales a lo largo de la misma, la universidad no fue la causa, pero se vio empapada, para bien y para mal. (De todas formas, nunca fue paralizante) / **Aquí estamos por amor al arte. Aunque ahora hay un contrato laboral que me obliga a seguir y (evidentemente) me hace este camino más fácil**

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?

Académicamente sí, bastante bien incluso. Aunque, intelectual o formativamente, percibo algunas carencias que me gustaría resolver / **Formalmente sí, pero esencialmente no**

Si pudieses volver a elegir una carrera, ¿elegirías la misma?

Sí, aunque me hubiese gustado saber mucho más de ella antes y haberla afrontado de otro modo / **sí**

### **Estado afectivo**

¿Cómo describirías tu estado afectivo actual? (agradable, feliz, animado...)

Me has pillado en el momento de mi vida con mayor estabilidad emocional. Estoy feliz. / **Bien, aunque cansada**

Grapa. Participante 7.

### **Satisfacción global con la vida**

¿La mayoría de las cosas de mi vida están cerca de tu ideal?

No. Asumo que el fracaso es parte de la vida, a estas alturas yo esperaría no estar donde estoy (36 años). no estoy en los ideales que me he marcado / **No. Están más bien alejadas de donde me gustaría que estuvieran a estas alturas**

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?

Todas muy chungas. A nivel familiar bien, a nivel económico peleando día a día, a nivel emocional muy chungo, y a nivel social chungo, sumado a la pandemia. / **Mejorables, especialmente en el ámbito social y doméstico**

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?

En parte sí. Gente que te apoye y que te quiera y parcialmente si lo he conseguido / He ido alcanzando algunas de las metas que me he propuesto, especialmente en lo académico.

Si volvieras a nacer, ¿cambiarías algo?

No se si sabría hacerlo / Hacer lo mismo esperando resultados diferentes es algo que algunos definirían como locura.

### **Satisfacción global con la universidad**

¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?

No. A nivel de estudios hasta ahora si, (doctorado) pero ahora me está costando un montón al tener que compaginarse con otras cosas / Ahora mismo, no

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?

Tengo la suerte de poder hacer trabajos que están relacionados con lo artístico de vez en cuando. Seguir haciendo proyectos, cada vez menos, pero en ese sentido en cuanto a "utilidad" esto satisfecho / Estoy bastante desmotivado, me cuesta centrarme en lo académico

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?

Sí, a nivel de estudios sí / Se podría decir que, en lo académico, sí

Si pudieses volver a elegir una carrera, ¿elegirías la misma?

(Estudí informática, nunca trabajó, después ciclo formativo en fotografía, luego master de profesorado y luego master en fotografía artística) Probablemente no / Probablemente no.

Elegiría un recorrido académico distinto en algunas cosas, y similar en otras. Ahora aloro mi felicidad y satisfacción personales por encima de otras cosas como la empleabilidad, por ejemplo

### **Estado afectivo**

¿Cómo describirías tu estado afectivo actual? (agradable, feliz, animado...)

Cada vez menos animado y con menos ganas de hacer cosas / Algo más animado  
últimamente, aunque me encuentro agotado mentalmente

Grapa. Participante 8.

### **Satisfacción global con la vida**

¿La mayoría de las cosas de mi vida están cerca de tu ideal?

No. Lamentablemente son pocas las cosas que me resultan cercanas a mi ideal. Tampoco es que pida utopías. Me valen cosas básicas, pero al parecer la humanidad carece de esas cosas que a mí me resultan de cajón / Mejor que antes se puede decir.

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?

Complicadas, pero me apaño. Digamos que sobrevivo que no es poco, aunque soy consciente de ciertos privilegios en algunos ámbitos, me oprimen demasiadas otras circunstancias / Un poco precarias

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?

Sí y ha sido pagando con mi salud mental y física. Nada resulta sencillo al parecer. Maldito sistema / Sí, estoy más cerca al menos.

Si volvieras a nacer, ¿cambiarías algo?

Iba a responder que elegir no nacer en sí, pero es demasiado existencialista. Lo cierto es que si no puedo cambiar eso estoy satisfecha con mis decisiones / A ver, salir del útero de mi madre, pero quitando eso nada más.

### **Satisfacción global con la universidad**

¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?

No, en ningún aspecto está cerca ni de lejos / No, el capacitismo institucional está lejos de mi ideal. Pero me protegen mis amigas.

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?

La carrera es un dolor de muelas. Aunque me entusiasme lo que estudio, las metodologías y enfoques al menos de mi facultad son deficientes en general exceptuando algún caso concreto que resulta ser totalmente maravilloso pero anómalo. El capacitismo institucional de parte de los profesionales e incluso el de los compañeros me duele y repatea / Deficientes institucionalmente pero genial interrelacionalmente. Es decir, el discurso de odio capacitista no se lo quita nadie a la uni pero poco a poco vamos plantando le cara y educando.

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?

Sí porque me he rodeado de un círculo de cuidados desde el principio. Si estuviese sola iría cuesta abajo y sin frenos / Más o menos sí. El único melón que quiero abrir es el de cómo las personas discapacitadas nunca entramos por la puerta principal o grande a los logros. Siempre todo es muy "lateral".

Si pudieses volver a elegir una carrera, ¿elegirías la misma?

Absolutamente. El problema no es de mi decisión sino del sistema. Hay que cambiarlo y desde dentro es algo interesante / Sí, definitivamente. No concibo otro lugar mejor desde el que reventarlo todo y no encontraría mejores cómplices anticapacitista y suaves radicalmente.

### **Estado afectivo**

¿Cómo describirías tu estado afectivo actual? (agradable, feliz, animado...)

Burnout desde hace casi 5 meses. Me cuesta hacer funciones vitales básicas a causa del colapso./ Estoy un poco más ilusionada con la vida en general y me cuesta menos la uni en concreto. Creo que es porque me siento comprendida y acompañada. A veces no se me

entiende muy bien pero se me escucha y tengo espacios seguros como grapa donde regularme y cambiar esta sensación de aislamiento.

Grapa. Participante 9.

### **Satisfacción global con la vida**

¿La mayoría de las cosas de mi vida están cerca de tu ideal?

Sí / Sí

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?

soy pobre, pero me mantengo bien sanote en muchos aspectos / Pues vivo con mis padres y estoy *looking forward* irme a vivir con mi churrito y conseguir un empleo estable

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?

pues sí mi pareja, mi profesión y mi autoestima / Sí

Si volvieras a nacer, ¿cambiarías algo?

Nada / No, creo que cometería los mismos errores y no serviría de mucho

### **Satisfacción global con la universidad**

¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?

Más o menos / No

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?

siempre me he sentido un poco alejado de la institución / Siento que pasó demasiado deprisa y me di cuenta de las cosas una vez acabé la carrera

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?

sí, pero nada que ver con lo académico todo en lo social / El título y el máster sí pero volvería para cursar las asignaturas con mejor conciencia de mi mismo

Si pudieses volver a elegir una carrera, ¿elegirías la misma?

Sí / Igual haría diseño o algo más enfocado a la informática

### **Estado afectivo**

¿Cómo describirías tu estado afectivo actual? (agradable, feliz, animado...) Feliz / Muy feliz

Grapa. Participante 10.

### **Satisfacción global con la vida**

¿La mayoría de las cosas de mi vida están cerca de tu ideal?

Sí, diría de laguna manera que intento que todo se vincule de ese ideal. Para mi estudiar Bellas Artes fue un salto al vacío que cumplió el ideal de aprender, aunque algunas cosas me decepcionan porque no son como me gustaría / No todas aunque sí que trato de hacer el ejercicio de no proyectar demasiado y fijarme bien que tengo alrededor, que me hace bien y que me hace mal y hacer siempre desde ahí

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?

Privilegio económico cubierto bien, trabajo para mis cosas, pero podría decidir no trabajar. A nivel social todo bien, con muchos grupos y mucha gente con intereses similares (activismo universidad, ocio y se entrelazan) y algo significativo solo tengo madre y hermano a nivel familiar / Master que me da igual y es un trámite, familia desestructurada con movidas chungas, destinar muchas horas al activismo, trabajar y vivir lejos de todos los sitios

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?

Lo que creía que era importante para mi en la vida si, pero estoy en proceso de encontrar lo que es importante en la vida para mi / Algunas sí, como conseguir una red de apoyos grandes en la que nos sostenemos mutuamente, eso hace que me de menos miedo el futuro

Si volvieras a nacer, ¿cambiarías algo?

Bueno, cambiaría algunos procesos de aprendizaje que creo que han sido más lentos de lo que podrían haber sido y que han afectado a mis relaciones con gente / No, porque dejaría de ser yo, entiendo que para bien o para mal soy todo lo que me ha pasado

### **Satisfacción global con la universidad**

¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?

Siento que deberían estarlo, pero que de alguna manera no lo están. Me va bien, hago lo que se supone que tengo que hacer, pero no me llena, así que estoy buscando el ideal / Nunca he tenido clara cual iba a ser mi carrera y he optado por hacer lo que me apetecía en cada momento, y como estaba disfrutando me han salido bien. En el máster empecé motivada y queriendo hacer un doctorado, he descartado esa idea así que ahora el master se ha convertido en un tramite y que solo sea un trámite y no algo que me gusta hacer no es mi ideal.

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?

Me va bien, acabo el master ahora pensaba que quería hacer un doctorado, pero no se si eso me va a aportar la tranquilidad que necesito en mi vida ahora mismo / Siempre he sacado muy buenas notas, aunque dando guerra y haciendo lo que me sale del papo. Con el privilegio de haberla podido disfrutar y haber trabajado paralelamente pero no por una necesidad imperante. Con casa donde dormir aunque muy lejos de la facultad. En el master desapego y que este al final de mi lista de prioridades en la vida

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?

Sí, porque he aprendido, jugado y divertido lo he hecho. Al final he conseguido hacer lo que me ha dado la gana / He aprendido un montón, eso es lo importante para mi. En el master prácticamente no, por eso me desilusioné. Y he conocido gente chulísima.

Si pudieses volver a elegir una carrera, ¿elegirías la misma?

Sí, igual en otra facultad / posiblemente sí

### **Estado afectivo**

¿Cómo describirías tu estado afectivo actual? (agradable, feliz, animado...)

Saliendo de una depresión, pero encontrando herramientas importantes. Así que mejor que hace un tiempo / triste

Grapa. Participante 11.

### **Satisfacción global con la vida**

¿La mayoría de las cosas de mi vida están cerca de tu ideal?

No tengo ideal. Ahora mino no tengo un ideal con el que compararlo / Creo que no, pero he conseguido enfrentar algunos miedos, pienso que estoy progresando, aunque puede que no consiga deshacerme de una cierta negatividad hacia los progresos que hago

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias de vida?

Son buenas. Económicamente bien, emocionalmente bien, hasta que hay ciertas complicaciones familiares que están lejos pero que me afectan. Probablemente debería ir a terapia, pero no voy / Mis condiciones son buenas, no perfectas pero buenas

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la vida?

JOE, TODAVÍA NO HE TERMINADO LA CARRERA. No, no las he conseguido / He conseguido cosas que han sido importantes, pero hay algo que es muy importante para mí, que es la autonomía, todavía no siento que la tenga, sigo necesitando recibir una opinión positiva de otros para tomar decisiones

Si volvieras a nacer, ¿cambiarías algo?

Con las mismas condiciones repetiría lo mismo. Si cambiara algo probablemente sí/ no

### **Satisfacción global con la universidad**

¿Están la mayoría de aspectos de tu carrera cerca de tu ideal?

No. Sobre todo por la parte social, pero pienso que tiene más que ver con los espacios que hay para establecer relaciones con las personas, me da la sensación de que la carrera ocupa todo el tiempo y nuestras obligaciones de cumplir con la carrera no dejan tiempo para tener relaciones personales sobre todo si no tienes un grupo de amistades fuerte / Creo que no

¿Cómo son tus condiciones o circunstancias en relación a tu carrera universitaria?

Positivas, no hay ningún condicionante que me impida desarrollarla. Hay preocupaciones, pero no impiden que haga la carrera / Mis inseguridades y miedos me impiden llevar a cabo aquello que se me propone

Hasta ahora, ¿has conseguido las cosas que son importantes para ti en la carrera?

No. Creo que no he obtenido todo el conocimiento que podría haber obtenido o que se me ha dado la oportunidad y no he hecho nada significativo ni dentro de la facultad ni con los trabajos que he hecho sobre todo para mí. No he alcanzado el potencial que se espera o que se podría esperar/ No

Si pudieras volver a elegir una carrera, ¿elegirías la misma?

No. Pero no sé que haría / Sí

## Estado afectivo

¿Cómo describirías tu estado afectivo actual? (agradable, feliz, animado...)

Desmotivada / Insegura, me sigue costando abrirme completamente a los demás, y conmigo misma. Pero alegre, porque al menos intento algo, pero creo que no me porto lo suficientemente bien con los demás, siento que no soy lo bastante agradecida o no lo demuestro como debería