



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL



**EL VALOR DE LA(S) HISTORIA(S) DEL ARTE Y DE LA
EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA DIDÁCTICA DE
LAS CIENCIAS SOCIALES PARA EDUCAR EN EL
ECOFEMINISMO ANTIESPECISTA**

**PRESENTADA POR:
LAURA LUCAS PALACIOS**

**DIRIGIDA POR:
ANTONIA GARCÍA-LUQUE
EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA**

JAÉN, 29 de mayo de 2023

EL VALOR DE LA(S) HISTORIA(S) DEL ARTE Y DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA EDUCAR EN EL ECOFEMINISMO ANTIESPECISTA

Memoria presentada para optar al grado de doctorada por la Universidad de Jaén

Programa de Doctorado en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado

Línea de investigación Didáctica de las Ciencias Sociales

AUTORA: LAURA LUCAS PALACIOS

Dirigida por:

DRA. ANTONIA GARCÍA-LUQUE

DR. EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA



Universidad de Jaén
Escuela de Doctorado

Tesis doctoral desarrollada en el marco del proyecto de investigación I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00). Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia e Innovación y Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033/). I.P.: José María Cuenca López y Myriam J. Martín-Cáceres (Universidad de Huelva).



Tesis doctoral desarrollada en el marco del proyecto de investigación I+D+i “El patrimonio como recurso educativo para la construcción identitaria y la formación ciudadana en la etapa de Educación Primaria. Aplicaciones didácticas para la formación del futuro profesorado” (CIGE/2021/178). Entidad financiadora: Conselleria d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana. I.P: Santiago Ponsoda López de Atalaya (Universidad de Alicante).



Tesis doctoral desarrollada en el marco del proyecto de investigación Power: Exploring Gender and Power through/in Art” (ERASMUS + K2/2020-2-FR02-KA205-017944). Entidad financiadora: Agencia Nacional Francesa y la Unión Europea. I.P: Marian López Fernández-Cao (Universidad Complutense de Madrid).



A Oso y a Kali,
mi familia no-humana

*Si quieres saber por qué hay desastres
de ejércitos y pueblos en el mundo,
escucha los gritos lastimeros
del matadero a medianoche*

Antiguo poema chino



Agradecimientos

Este trabajo es el final de un camino que no he andado sola, por eso son muchos los agradecimientos que tengo que hacer.

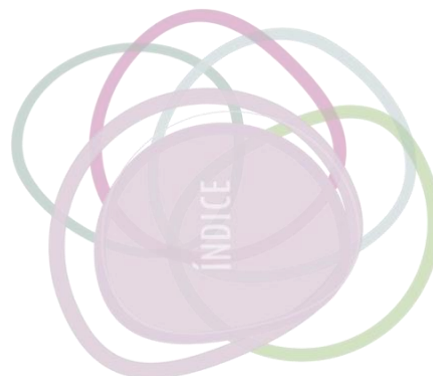
El primero, al ciclo de la vida, por haberme traído al mundo en un momento en el que las mujeres tenemos muchos más derechos que las de antes. No quiero imaginarme que hubiera pasado si me hubiera tocado nacer en un siglo en el que hubiera tenido que doblegar y rendir cuentas a un varón en particular o quizá varios. La gracia de la subordinación y la del recato no están entre mis virtudes, a pesar de que en muchas ocasiones han querido enseñármelas. También estoy muy agradecida a mi familia que dio por hecho que iba a estudiar y a ganarme la vida por mi misma. Es cierto que mi madre me mandaba poner o quitar la mesa, limpiar el polvo, hacer la cama mientras mi hermano mayor, leía o jugaba; pero también desde siempre, he tenido una *habitación propia* en la que desarrollar mis inquietudes: escribiendo, leyendo o construyendo un mundo de fantasía en el que yo era abogada, profesora, arqueóloga o cooperadora internacional y mi gato Isidoro era mi cliente injustamente condenado, mi alumno, mi compañero de expedición o un niño de un país desafortunado que necesitaba mi ayuda. Estas siempre han sido mis profesiones preferidas en mis juegos infantiles. Profesiones que no eran muy usuales entre las niñas de mi edad que querían ser princesas o modelos de pasarela. Desde muy niña aprendí que no se puede ser una más cuando eres única. Así que estoy muy agradecida a todas las personas que defendieron un sistema de derechos y de valores en el que las mujeres no somos el “complemento de los hombres” y en el que podemos votar, estudiar, salir a la calle a dar un paseo o a correr con plena libertad, dispersarnos y crear redes entre nosotras que nos hacen ser más conscientes de lo que realmente significa ser mujer.

El segundo agradecimiento es para mi directora y director de tesis. Sus valoraciones, consejos y comentarios, sin duda, han contribuido de manera muy positiva a la mejora del mismo, al tiempo que me han ayudado a crecer como investigadora. Gracias, Tole, las feministas que trabajamos en un área como es la nuestra, tan apegada a la Historia con mayúscula y en singular, te debemos que nos hayas abierto camino. El rigor de tu pensamiento y la calidad de tus escritos son una fuente indispensable para quien investiga en coeducación. Siempre te estaré agradecida por la forma tan especial que tienes de tratarme: con una dulzura y un cariño, que me anima a ser exigente en mi trabajo y a seguir tu estela académica de construir una epistemología feminista en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Gracias, Emilio, por tu confianza, apoyo y paciencia. Los temas que trato: ecofeminismo, ética animal y arte no son fáciles de entender y muchas veces, generan sentimientos personales contradictorios que nos interpelan demasiado. Soy consciente, y por ello, es de destacar la gran humanidad y empatía que tenéis y que os hacen ser grandes personas y mejores profesionales.

También quiero agradecer de una manera más especial a todas las compañeras-investigadoras que han compartido conmigo sus teorías, pensamientos y pesquisas, gracias a ellas mi punto de vista sobre la realidad es más justo y equitativo. A Rocío Díez Ros, por su lucha invisible y silenciosa para conseguir una universidad más humana. Desde que la tengo a mi lado, jamás me siento sola. Siempre encuentro en ella una palabra amable, un gesto cariñoso, una mirada

cómplice y una teoría que pone palabras “a los malestares compartidos por las mujeres”. A mi admirada Marian López Fernández-Cao, estar con ella activa la inteligencia, el compañerismo y el activismo feminista. Para mí, es un modelo a seguir, cada conversación con ella es inspiradora. Le debo una frase que ha marcado toda mi carrera académica hasta ahora: “hay que enseñar un arte para la vida, un arte que nos enseñe a pensar, a mirar con otros ojos más humildes y probablemente más sanos. Y esto sólo es posible a través de una Historia del arte feminista”. Trato de hacerlo y esta es la razón de esta segunda tesis. A Alicia Puleo le debo también mucho. Su obra *Ecofeminismo para otro mundo posible* me marcó de tal forma que parte de los valores que tengo a día de hoy son fruto de esa lectura que me ayudó a entender nuestro lugar en este mundo y el funcionamiento de un sistema tecnócrata-capitalista perverso que destruye todo. A Angélica Velasco Sesma y su obra *Ética Animal, ¿una cuestión feminista?* supuso un despertar en todos los sentidos, no sólo desde el punto de vista académico sino también personal. Ella pone palabras a todos los pensamientos que borbotean por mi mente y que me cuesta decir en voz alta porque no todo el mundo quiere escucharlos: ecocidio, vidas que merecen ser vividas, huella ecológica, violencia animal, decrecimiento, justicia planetaria, etc. Todas ellas y también todas a las que no puedo nombrar, desde alumnas teóricas, profesoras, cooperantes, técnicas de igualdad y profesiones de todo tipo, formamos una red que nos empoderan y nos anima a transformar la realidad.

Finalmente, a las mías, a Ana Muñoz Bello, la culpable de esta tesis. No tengo palabras para agradecerle tanto: conversaciones sin fin, hallazgos inéditos compartidos, emociones que sólo podemos sentir nosotras. Tenemos un idioma propio, únicamente entendible para Perri, para Kali y ahora, para Oso. Siento que muchas de estas páginas llevan su sello y que son una parte muy pequeña, a modo de anticipo, de su futuro libro. Estoy de segura que será un éxito porque es necesario que así lo sea. A mi otra Ana, un pilar de mi vida. Me escucha, me anima y me riñe como sólo las amigas-hermanadas saben hacerlo. Por supuesto, a Jaime del Rey, mi vida personal y académica en Madrid no hubiera sido la misma sin su apoyo. Él me ha ayudado a terminar este trabajo con su cariño, exigencia, paciencia y capacidad de adaptación; sé, que a veces, no se lo pongo nada fácil. Eli, mi compañera infatigable. Siempre abierta a todas mis propuestas. Su constancia, rigurosidad y su ilusión, me inspiran y hacen que iniciemos nuevos caminos que no son fáciles. Bárbara Aguilar, gracias por enseñarme lo que es la sororidad y el activismo real: el que de verdad cambia vidas y devuelve las ganas de vivir a las personas. Te admiro y te quiero a partes iguales. Por último, papá, mamá, Oso, Kali... sois un verdadero regalo que hace que cada uno de mis días sean absolutamente felices.



Índice

RESUMEN	15
ABSTRACT	15
INTRODUCCIÓN	17
<hr/>	
1 Justificación y Problema de investigación.....	21
1.1 Preguntas de investigación y objetivos.....	24
1.2 Relación de los objetivos y preguntas de investigación con los artículos publicados	25
1.3 Revistas escogidas para su publicación y su índice de impacto	26
<hr/>	
2 Revisión de la literatura	31
2.1 La(s) Historia (s) del arte y el Patrimonio como ciencia social.	33
2.1.1 Aprender a conocerme a través del arte y del patrimonio: memoria.	34
2.1.2 Aprender a ser a través del arte y del patrimonio: identidad.	39
2.1.3 Aprender a convivir a través del arte y del patrimonio: ciudadanía.....	41
2.2 Educación, género y antiespecismo.....	43
2.2.1 Hacia una Didáctica de la(s) Historia (s) del arte y del Patrimonio feminista más allá de las genealogías.....	47
2.3 El Ecofeminismo crítico: un paso más en la coeducación artística.	50

2.3.1	El pensamiento del cuidado y el pensamiento antiespecista en la Didáctica Historia del arte y en la Educación Patrimonial.	54
2.4	La Educación Ecofeminista antiespecista.....	57
2.4.1	La Humane Education y el movimiento feminista.	58
2.4.2	Las primeras propuestas educativas para educar en el humanitarismo (antiespecismo): las Bands of Mercy o Ligas de la Bondad	64
2.4.3	Arte y maltrato animal: educar en el sensocentrismo a través de la del arte y del patrimonio.	66
<hr/>		
3	Metodología	73
3.1	Diseño de la investigación.....	74
3.1.1	Fases de la investigación	76
<hr/>		
4	Artículos.....	81
4.1	Artículo 1: Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students. Conceptions in a Spanish Educational Context.	81
4.1.1	Mi rol en este artículo	82
4.1.2	Revisión y modificaciones de mejora	82
4.1.3	Artículo 1, versión final publicada.....	83
4.2	Artículo 2: Heritage education in initial teacher training from a feminist and animal ethics perspective.....	84
4.2.1	Mi rol en este artículo	84
4.2.2	Revisión y modificaciones de mejora	85
4.2.3	Artículo 2, versión final publicada	86
4.3	Artículo 3 El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder	87
4.3.1	Mi rol en este artículo	87
4.3.2	Revisión y modificaciones de mejora	88
4.3.3	Artículo 3, versión final publicada	89
4.4	Artículo 4: Educación Patrimonial y ecofeminismo. Análisis de los ecomuseos españoles.....	91
4.4.1	Mi rol en este artículo	92
4.4.2	Revisión y modificaciones de mejora	92
4.4.3	Artículo 4, versión final publicada	93
4.5	Artículo 5: El valor de la Historia (s) del Arte para educar en el Ecofeminismo crítico: de las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna.....	94
4.5.1	Mi rol en este artículo	95
4.5.2	Revisión y modificaciones de mejora	95

4.5.3	Artículo 5, versión final publicada.....	96
<hr/>		
5	Resultados y discusión	98
5.1	Resultados derivados de las concepciones del profesorado en formación inicial sobre feminismo, antiespecismo-ética animal, Didáctica de la Historia del arte y Educación Patrimonial.....	98
5.2	Resultados del potencial educativo de los museos para el aprendizaje Ecofeminista Antiespecista.....	100
5.3	Resultados de la revisión histórica sobre la Humane Education y las Bands of Mercy para diseñar el Test de la Nueva Ariadna.....	102
<hr/>		
6	Conclusiones del estudio y proyecciones futuras de la investigación	106
6.1	Conclusiones generales.....	106
6.2	Proyecciones futuras de investigación.....	108
6.3	El proceso de investigación: logros y debilidades.....	110
<hr/>		
7	BIBLIOGRAFÍA	114
<hr/>		
	ANEXOS	215

RESUMEN

Esta tesis por compendio de artículos investiga cómo formar docentes comprometidos/as con los problemas ecosociales actuales que se recogen en la última ley educativa como son las desigualdades de género y la violencia hacia los animales. Partimos del supuesto que la Didáctica de la Historia del arte y la Educación Patrimonial son herramientas y contenidos con un gran valor didáctico para el desarrollo de una pedagogía ecofeminista antiespecista. En este sentido la formación del profesorado debe ir más allá de lo conceptual: el modelo que se propone es una educación ética que aúne empatía con cognición, donde el cuidado y la justicia planetaria se convierten en elementos necesarios para conseguir la formación integral de las personas. El profesorado es el artífice de algunas de las decisiones más importantes que ocurren en el aula; es sujeto subjetivo, reflexivo y racional, que toma decisiones, emite juicios, tienen creencias y en base a ellas, desarrolla su praxis. Por eso, indagar en los pensamientos, teorías y acciones sobre estos contenidos, en la formación inicial docente, es una oportunidad para proponer un modelo de referencia. Este trabajo consta de cinco fases de investigación. En la fase uno se profundiza sobre el concepto y las teorías ecofeministas, sobre el pensamiento antiespecista y la ética, el origen y el desarrollo de la coeducación y de la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial. Las fases dos, tres y cuatro son los cinco artículos aceptados en los que se estudian las concepciones docentes en relación a estos temas y cómo el arte-patrimonio-museos son herramientas necesarias para el desarrollo de la mirada y el pensamiento crítico en el futuro profesorado. Y por último (fase cinco), hacemos una síntesis de los resultados estableciendo conexiones entre las cinco publicaciones para elaborar una serie de recomendaciones conducentes a la incorporación de una Educación Ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial en la formación inicial docente.

Palabras clave: Educación ecofeminista, educación antiespecista, didáctica de la Historia del arte, educación patrimonial, formación del profesorado.

ABSTRACT

This thesis, organised as a compendium of publications, investigates how to train teachers committed to current ecosocial problems and that are included in the latest educational law such as gender inequalities and violence towards animals. We start from the assumption that the Didactics of Art History and Heritage Education are tools and contents with great didactic value for the development of an anti-species ecofeminist pedagogy. In this sense, teacher training must go beyond the conceptual, the model that is proposed is an ethical education that combines empathy with cognition, where care and planetary justice become necessary elements to achieve the integral formation of the people. Teachers are the architect of some of the most important decisions that occur in the classroom; they are subjective, reflective and rational subjects, who make decisions, issue judgments, have beliefs and based on them, develop their praxis. For this reason, inquiring into thoughts, theories and actions on these contents, in initial teacher training, is an opportunity to propose a reference model. This study consists of five research phases. The five accepted articles (phases two, three and four) study the teaching conceptions in relation to

these issues and how art-heritage-museums are necessary tools for the development of the gaze and critical thinking in future teachers. In phase one, the ecofeminist concept and theories, antispecies thought and ethics, the origin and development of coeducation and the Didactics of Art History and Heritage Education are studied in depth. And finally (phase five), we make a synthesis of the results establishing connections between the five publications to elaborate a series of recommendations leading to the incorporation of an anti-speciesist Ecofeminist Education through the Didactics of Art History and Heritage Education. in initial teacher training.

Keywords: Ecofeminist education, anti-speciesist education, art history didactics, heritage education, teacher training



INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral titulada *El valor de la(s) Historia(s) del arte y de la Educación Patrimonial en la Didáctica de las Ciencias Sociales para educar en el Ecofeminismo Antiespecista*, se ha elaborado por la fórmula de compendio de artículos. Todos los artículos han sido publicados en revistas científicas de primer orden e indexadas en función a sus índices de impacto en el Social Sciences Citation Index (Thomson Reuters); en el Social Science Citation Index, Arts & Humanities Citation Index; Journal Citation Reports, y/o en el Scimago Journal Rank (SJR) o, tienen en cuenta los criterios de evaluación establecidos por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI).

En todas las publicaciones presentadas, la finalidad fundamental de las investigaciones realizadas se relaciona con conocer en qué medida la Didáctica de la Historia del arte y la Educación Patrimonial son contenidos transdisciplinares clave para educar en el feminismo y el antiespecismo; temas que se marcan como obligatorios en la actual ley educativa Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE en adelante) y los Objetivos de desarrollo Sostenible (ODS en adelante) para formar a una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales. Con esta intención se analizan las concepciones del profesorado en formación inicial respecto al potencial didáctico de la Educación Patrimonial y de la Historia del arte, así como sus conocimientos en pensamiento Ecofeminista antiespecista con la finalidad de sistematizar un marco teórico para la implementación de una Educación Ecofeminista antiespecista efectiva en la formación inicial docente. Esto se debe a que estos/as profesionales son los/as principales responsables de la enseñanza y formación de la futura ciudadanía y, por tanto, generar un pensamiento crítico y una conciencia feminista, antiespecista y medioambiental es fundamental para que puedan ser profesionales cualificadas/os y con poder de acción para el cambio social. Además, se propone una nueva herramienta de enseñanza/aprendizaje para adquirir las competencias y entender los conceptos relacionados con el género, la especie y el poder, a través del trabajo directo con el patrimonio histórico-artístico que se aloja en los museos.

Por todo ello, situamos la presente tesis dentro de las líneas de investigación: “Coeducación Patrimonial” y “Arte, ecofeminismo antiespecista, educación y museos”, que, a nuestro juicio, nos ofrecen un reflejo de los problemas económicos, sociales, políticos y ambientales de nuestro siglo y, al mismo tiempo, nos despiertan un sentimiento de justicia social que nos acciona a ejercer nuestros derechos como ciudadanía para enfrentarlos. No es suficiente conocer el entorno, hay que cuestionarlo y, el patrimonio histórico-artístico, el pensamiento feminista y el pensamiento antiespecista, nos hacen poner en duda nuestros prejuicios y estereotipos para abrirnos a la ambigüedad y a la especulación. Desde hace décadas, las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales, y dentro de ellas, la Didáctica de la Historia del Arte y la Educación Patrimonial, se han implicado en la tarea de analizar exclusiones y proponer modelos alternativos para la enseñanza del arte, la historia y la reconceptualización de los espacios museográficos. Esto se debe a que el patrimonio ha pasado de estar a disposición de un limitado número de investigadores/as a convertirse en una alternativa de conocimiento para el conjunto de la ciudadanía, produciendo beneficios a las comunidades locales y contribuyendo a sus expectativas de mejora, en cuanto a su tratamiento, difusión, uso y disfrute.

Este trabajo ha sido elaborado, dentro de los grupos de investigación: Igualdad, Género y Educación (IGE); Aplicaciones del arte en la integración social: arte, terapia y educación artística para la inclusión (EARTDI); y Didáctica de las Ciencias Sociales, Experimentales, Sociales y Matemáticas (DESYM). Concretamente, en el marco de tres proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación:

- Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (PID2020-116662GB-I00).
- El patrimonio como recurso educativo para la construcción identitaria y la formación ciudadana en la etapa de Educación Primaria. Aplicaciones didácticas para la formación del futuro profesorado (CIGE/2021/178).
- Power: Exploring Gender and Power through/in Art” (ERASMUS + K2/2020-2-FR02-KA205-017944).

El primer proyecto ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y liderado por el Dr. José María Cuenca López y la Dra. Myriam José Martín Cáceres de la Universidad de Huelva. El segundo proyecto ha sido financiado por la Conselleria d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana, y dirigido por el Dr. Santiago Ponsoda López de Atalaya de la Universidad de Alicante. El tercer proyecto ha sido financiado por la Agencia Nacional Francesa y la Unión Europea y coordinado por la Dr. Marian López Fernández-Cao de la Universidad Complutense de Madrid.

Respecto a la estructura y composición de la tesis, se presenta en un primer apartado una visión general sobre la investigación que se ha desarrollado y que dio lugar a la publicación de cinco artículos en revistas de alto impacto. Para ello, en esta introducción se muestra un esquema general de la investigación; el planteamiento de la problemática investigada; los objetivos y las preguntas de la investigación; así como un marco teórico del que beben los diferentes artículos y la metodología que se ha seguido en las distintas fases de investigación. A continuación, se presentan los artículos en los que se recogen los principales resultados del estudio. Después, se realiza una discusión general sobre los resultados obtenidos en las cinco publicaciones trascendiendo a los datos particulares de cada una de ellas para obtener una visión más general. Se continúa con la presentación de las conclusiones, las limitaciones y perspectivas de futuro, así como los logros y debilidades del proceso de investigación. Y, por último, se recogen las referencias de todos los trabajos citados en el texto discursivo de la tesis.

Durante la redacción de los artículos, como doctoranda, he llevado el rol de recogida y análisis de datos, así como la redacción de los cinco artículos publicados junto a la Dra. Antonia García Luque, el Dr. Emilio José Delgado Algarra, y las doctoras y compañeras de los proyectos anteriormente mencionados, Elisa Arroyo, Mónica Trabajo Rite y Marian López Fernández-Cao, quien es además IP del proyecto “Power: Exploring Gender and Power through/in Art”. La tesis se ha desarrollado en el marco del programa doctoral Innovación Didáctica y Formación del Profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Jaén. La normativa de dicho programa, aprobada el RD 99/2011 de febrero de 2012 y que establece

como requisitos la publicación de un mínimo de dos artículos (publicados o aceptados por publicación) o capítulos de libro, o un libro, debiendo ser el doctorando o doctoranda el primer autor en al menos uno de ellos. La calidad de las aportaciones se basa por la indexación de las revistas: Subject Category Listing del Journal Citation Reports (Social Science Citation Index) y del Journal Citation Reports (Science Citation Index) del Web of Knowledge (WoK); SCOPUS y en revistas listadas en otras bases de datos nacionales o internacionales (por ejemplo, ERIH, INRECS, DICE-CINDOC, etc.), o aquellas revistas acreditadas por la FECYT.

Los artículos que forman parte de la tesis doctoral han sido ordenados en función de la coherencia temática de los elementos analizados. En primer lugar, se presentan los artículos relacionados con el estudio de concepciones y posteriormente los artículos referidos a la propuesta del instrumento de enseñanza/aprendizaje (Test de la Nueva Ariadna). Los artículos seleccionados son:

- Lucas-Palacios, L.; García-Luque, A.; Delgado-Algarra, E.J. (2022). Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students. Conceptions in a Spanish Educational Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-16. (JCR, Q1)
- Lucas-Palacios, L.; Trabajo Rite, M.; Delgado-Algarra, E.J. (2023). Heritage education in initial teacher training from a feminist and animal ethics perspective. *Teaching and Teacher Education*, 129, 104-153. (Índice de Shanghai)
- Lucas-Palacios, L.; López Fernández -Cao.M; Sotelo, X. (en prensa). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. *Panta Rei (SJR Q1)*.
- Lucas-Palacios, L.; Arroyo Mora, E.; Trabajo Rite, M. (2022). Análisis de los ecomuseos españoles. *Aula Abierta*, 51 (2), 151-160. (SJR Q3).
- Lucas-Palacios, L.; Arroyo- Mora, E. y García-Luque, A. (en prensa). El valor de la(s) Historia(s) del Arte para educar en el Ecofeminismo Crítico: de Las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna. *Asparkía (SJR Q2)*.

Algunas de las conclusiones que se pueden destacar son que la mayoría de los docentes en formación inicial considera que la Educación Patrimonial y en concreto, la Didáctica de la Historia del arte son contenidos y herramientas didácticas importantes para enseñar ciudadanía crítica, estableciendo fuertes conexiones con el pensamiento feminista y el antiespecista. Sin embargo, los conocimientos que estos/as sujetos muestran tener de feminismo y de antiespecismo son contradictorios y muy superficiales. Además, se constata que a medida que los docentes en formación presentan un nivel más desarrollado respecto a la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial, así como un mayor conocimiento de museología crítica y las posibilidades educativas de esta, su desarrollo profesional docente se enriquece posibilitando que se conviertan en agentes para el cambio social.

Por último, es necesario aclarar que, en este trabajo, el término antiespecista y feminista se utilizan dentro del marco conceptual que tiene la equidad como objetivo. Es decir, dentro del pensamiento feminista, como veremos en líneas posteriores, existen distintas corrientes

conceptuales y debates internos, en ocasiones enfrentados y en otras, complementarios. Al igual sucede con los movimientos animalista, antiespecista y ecologista. Desde el ámbito educativo, también los términos equidad e igualdad se confunden. Desde el punto de vista coeducativo, que es desde el que partimos en esta tesis doctoral, consideramos que la equidad es nuestra principal finalidad ya que cada ser que habita este Planeta es único y está configurado por una red de conexiones biológicas, sociales y ambientales, lo que implica educar teniendo en cuenta a cada persona en su contexto.



CAPÍTULO I:

Justificación y problema de investigación

1 Justificación y Problema de investigación

Mi formación académica comienza con la Licenciatura de Historia del Arte (US) y el objetivo era formarme en una materia que desde niña me apasionaba y que quería compartir con mi círculo más cercano. Ese anhelo de compartir es mi segunda pasión, la docencia, que sólo tiene sentido si se estructura en un sistema riguroso y enmarcado desde una metodología horizontal y de cuidados. Quizás por eso, hice un máster en Investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales (UHU), un curso de postgrado en especialista de Género y Estudios de Igualdad (UVA) y un máster en Educación en museos (Liceum). También cursé el CAP (Certificado de aptitud pedagógica), actual Máster de Secundaria (US) y me doctoré en Educación Patrimonial y Educación para la Ciudadanía, con calificación Cum Lauden y premio INAP en la Universidad de Huelva. En 2016, inicié mi carrera profesional como profesora asociada en los Grados de Educación Infantil y de Primaria en la Facultad de Educación de Palencia (UVA); después fui PAYUD a tiempo completo en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid y actualmente soy Profesora Ayudante Doctora, acreditada a Contratada Doctora en la Facultad de Educación de Universidad de Alicante, donde me gustaría desarrollar mi carrera académica. Durante estos años, he podido conocer las necesidades que el futuro profesorado tiene para poder conseguir una praxis conectada a las necesidades educativas actuales. Siempre me han interesado la didáctica crítica y las nuevas museologías como herramientas clave para conseguir una educación que realmente sea efectiva y transformadora. Una educación que, sin saber qué problemas o situaciones están por venir, pueda dar las herramientas a la futura ciudadanía para poder abordarlos.

Tengo la suerte de no ser una persona perezosa y de mantener viva la ilusión del activismo educativo, por eso, me animé a hacer una segunda tesis doctoral, en la que poder ampliar las conclusiones de la primera y que me permita saber cómo llevar a mi praxis (la formación inicial docente) dos problemáticas actuales que realmente me interpelan y me preocupan: la violencia que se ejerce contra mujeres y contra los animales, por razones que sólo el pensamiento andro-antropocéntrico puede justificar.

Como he dicho en líneas anteriores, es importante investigar en la formación inicial docente, ya que este colectivo será quien forme a la futura ciudadanía. Por sus aulas van a pasar cientos de niñas y de niños que, cuando crezcan, deberían de ser adultos/as con los conocimientos y las competencias necesarias para elegir las formas de gobierno más convenientes para todas/os y que conduzcan a la sociedad y al Planeta en general, hacia un mundo más justo, más libre y más feliz. Por eso, es fundamental para la investigación educativa escuchar a estos/as profesionales en sus etapas formativas. Saber qué tipo de profesionales quieren ser y qué les preocupa es clave para conseguir que puedan desarrollar un pensamiento crítico y creativo; así como darles las oportunidades y herramientas necesarias para que puedan tomar decisiones por sí mismas/os, desarrollar habilidades sociales, hacerse preguntas, diseñar hipótesis, investigar, experimentar y generar conocimiento para su desempeño profesional.

Mis años de docencia y de investigación me han hecho darme cuenta de que existe una carencia de programas académicos adecuados en relación con el uso de la Didáctica de la Historia del

arte y de la Educación Patrimonial, así como con las teorías y antiespecistas para formar pensamiento crítico. La formación académica que reciben las/os futuras/os maestras/os de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria no está actualizada ni es idónea en muchos casos. Por esta razón me planteo investigar qué modelo puede servir de guía para actualizar y mejorar la práctica docente en temas tan actuales y necesarios como son el feminismo y el antiespecismo a través de la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial, con el propósito de contribuir a evitar que la futura ciudadanía siga perpetuando de manera acrítica crímenes hacia su propia especie y el ecocidio en el que nos encontramos. A través de esta tesis, anhelo que el futuro profesorado pueda tener una educación artística-patrimonial y ecofeminista antiespecista de calidad, que logre suplir las carencias con las que llegan a las facultades de Educación por no haber estudiado Bellas artes o Historia del arte o por no haber cursado materia o curso de especialización en feminismo, ecofeminismo o antiespecismo. Son muchas las investigaciones que han demostrado que la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial permite desarrollar, a través de la creatividad, una serie de habilidades que son necesarias para la formación docente. Por su parte, una formación feminista y antiespecista recibida desde el ámbito académico y avalada por las investigadoras y pensadoras que forman parte de él, garantizan que la coeducación sea una metodología que llegue a las aulas de manera efectiva y logre poner fin a muchos de los sistemas de opresión y de desigualdad que la ciudadanía de hoy tenemos que afrontar.

Por todo ello, la Educación Humanitaria debe estar en el corazón y ser central en el currículo de educación infantil, primaria y secundaria. A nivel universitario, la formación del profesorado debe recoger y afrontar la voluntad que parece que se ha despertado en ámbitos internacionales por abordar estas problemáticas. A partir de este interés, se ha diseñado la Agenda 2030 como una hoja de ruta para conseguir 17 objetivos que lleven al desarrollo global y sostenible del Planeta. Sin embargo, las políticas aplicadas en cada país al respecto son diferentes ya que se configuran desde marcos interpretativos muy amplios y subjetivos. Diversos/as autores/as, han criticado la laxitud de esta norma y de sus posibles interpretaciones, porque apela a la defensa de los ecosistemas exclusivamente desde la perspectiva de las necesidades humanas (Cahapay, 2020; Voltes, 2021). Sin embargo, en los últimos 20 años están empezando a emerger otras áreas científicas que encuentran razones consolidadas para cuestionar el orden que sustenta la visión antropocéntrica del mundo. Es el caso del área interdisciplinar de la antrozoología (Arluke, 1993), un campo incipiente pero cada vez más consolidado, que trata de estudiar científicamente las relaciones entre humanos/as y animales. Además, cada vez existen más centros de investigación dedicados al estudio de los animales en la sociedad, y revistas como *Anthrozoos* (ISAZ 2002) y *Society & Animals* (PsyETA 2003) son revistas de alto impacto que abordan perspectivas teóricas y empíricas sobre cuestiones antrozoológicas.

Cada vez son más los gobiernos que integran la perspectiva ecofeminista en sus políticas educativas, siendo muchos los estudios que han demostrado la relación entre la violencia hacia los animales con la violencia de género, poniendo en evidencia que ambas violencias están institucionalizadas a través del sistema antropro-androcéntrico (Adams, 1990; Patterson, 2002; Velasco, 2019; Warren, 2003). La escuela puede ser reproductora de las visiones del mundo establecidas o actuar como agente de transformación. En este sentido Kahn (2003) sugiere que

los movimientos ecologistas, feministas y de liberación animal deben actuar conjuntamente para incluir la lucha por la justicia social. De forma que se está empezando a recuperar la Educación Humanitaria (en adelante, EH) que surgió en el siglo XIX y que hoy podemos denominar Educación Ecofeminista (Lucas-Palacios et al., 2023).

Actualmente, en Estados Unidos e Inglaterra, la EH se realiza tanto en el ámbito de la educación formal, desde la etapa de infantil hasta el nivel universitario, como en el contexto no formal, a través de ONGs que imparten clases y talleres extraescolares y también se ocupan de la formación del profesorado. De esta forma, trece estados de Estados Unidos tienen programas de EH en las escuelas (The Humane Education Trust, 2003).

En el caso de España, la última ley educativa, la LOMLOE, además de comprometerse a integrar los ODS en los contenidos y prácticas curriculares, incluye de manera explícita entre sus principios la empatía y el respeto hacia los otros animales. En su preámbulo, el texto especifica que:

se prestará especial atención (...) al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico, la cultura de paz y no violencia y el respeto por el entorno y los animales.” (LO 3/2020, de 29 de diciembre).

Además, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), con las modificaciones de la LOMLOE, establece que entre los fines del sistema educativo se incluye el fomento de “la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente” (Art. 2. 1 e, LO 2/2006, de 3 de mayo). En lo que respecta a la etapa de educación infantil, la LOE en la redacción dada por la LOMLOE establece que el alumnado debe: “Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan la empatía y su cuidado” (Art. 17 1, LO 2/2006, de 3 de mayo). Asimismo, entre los objetivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) se incluye:

valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales (Art. 23 k, LO 2/2006, de 3 de mayo).

No obstante, gran parte de la comunidad educativa ha expresado las carencias competenciales y conceptuales que encuentran para poner introducir en su praxis las cuestiones que tienen que ver con la correcta coeducación antiespecista. En este sentido, el feminismo ecológico o ecofeminismo se ha convertido en una de las líneas de investigación académica más activas en la última década, siendo numerosos los monográficos (Kerslake & Gifford, 2013; Philips & Rumens, 2016) e investigaciones (Anzoátegui & Femenías, 2015; Plumwood, 2004; Puleo, 2011; Tardón, 2011) que se publican en relación con la mencionada línea.

La Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial, por su parte, puede ser una pieza clave al permitir una visión sistémica de la realidad (Marqués, Castro-Fernández y López-Facal, 2020) y desarrollar principios o valores transdisciplinares como la perspectiva de género

y la educación ambiental. Poco a poco, empiezan a presentarse resultados de investigaciones como los de Lucas-Palacios y Delgado-Algarra (2019); Okvuran (2010); Redon (2019); Simsek y Kesici (2012), que reivindican el papel de la coeducación patrimonial como un elemento clave para el tratamiento de problemas ecosociales en las aulas por ser una fuente directa que muestra a los/as estudiantes la discriminación que mujeres y animales han sufrido a lo largo de la historia; pues como asegura Visglerio y de Haro (2021), el lenguaje artístico y visual puede ser de gran ayuda como un medio relevante para poder introducir temas desafiantes o difíciles y más si tenemos en cuenta la importancia que tiene la cultura visual en la sociedad. Justificamos la necesidad de realizar investigaciones en estos ámbitos para proporcionar herramientas a docentes de educación formal y educadores/as de educación no formal que les permitan desarrollar pensamiento crítico y establecer nexos de unión entre feminismo, antiespecismo y didáctica crítica a través de la educación patrimonial-artística, siendo los museos un bonito atelier o laboratorio educativo para conseguirlo.

1.1 Preguntas de investigación y objetivos

Con todo lo anterior, este estudio plantea conocer qué sabe el profesorado en formación inicial sobre feminismo, antiespecismo y arte-patrimonio, así como, comprobar si la Didáctica de las Historia del arte y la Educación Patrimonial pueden ser herramientas y contenidos útiles para desarrollar una educación ecofeminista antiespecista, teniendo el museo como lugar de experimentación para desarrollar propuestas innovadoras. Para ello, basándonos en una rigurosa revisión de la literatura y en estudios precedentes, pretendemos conocer qué saben los/as estudiantes de los grados de Educación Infantil y de Primaria y del Máster de Secundaria sobre estos temas para poder sistematizar un enfoque pedagógico y un marco teórico sobre educación ecofeminista antiespecista que se pueda implementar en la formación inicial docente y, que conduzca a desarrollar unas buenas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial desde la perspectiva del ecofeminismo antiespecista. Por último, presentamos un nuevo instrumento didáctico diseñado por mí como es el Test de la Nueva Ariadna, para estudiar el potencial coeducativo de los museos de arte como contenedores de piezas abiertas a la creación de nuevos relatos y relecturas ecofeministas antiespecistas. Este test parte de la consideración del arte como un potente instrumento para la educación de una ciudadanía equitativa y ecosostenible, que permita identificar y analizar críticamente los problemas ecosociales y, tomar decisiones para una intervención proactiva. La elaboración de este test y su testeo con el alumnado de nuestras aulas, me ha permitido presentar unas pautas que pueden ser útiles tanto para la comunidad educativa como para los museos.

En este contexto, se presentan cuatro preguntas de investigación:

- ¿Qué sabe el profesorado en formación inicial de Historia del arte y de Patrimonio, y qué valor didáctico tienen para ellas/os, ambos contenidos en la formación para una ecociudadanía crítica e igualitaria?
- ¿Cuál es el conocimiento sobre feminismo que tiene el alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria?

- ¿Qué sabe el profesorado en formación inicial sobre ética animal y pensamiento antiespecista?
- ¿Cómo pueden los museos ser lugares de aprendizaje para la didáctica crítica en los que elaborar propuestas innovadoras que conduzcan a la formación de una ecociudadanía activa y empática con la Naturaleza?

Dada la complejidad de la problemática señalada, tanto del concepto de antiespecismo como de feminismo y de arte-patrimonio en todas sus dimensiones, es importante marcar unos objetivos claros que serán la guía que nos permita delimitar nuestros intereses y motivaciones, acotando y desbriznando el escenario social al que nos enfrentamos. Por tanto, a partir de estas preguntas, nos planteamos dos objetivos principales de investigación:

- OP1: Conocer el pensamiento del futuro profesorado sobre feminismo y antiespecismo o ética animal, así como el valor educativo que otorgan a la Didáctica de la Historia del arte y a la Educación Patrimonial para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales.
- OP2: Sistematizar un marco teórico para la implementación de una educación Ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial.

Para abordar estos objetivos es necesario que desarrollemos de manera específica cada uno de los propósitos con los que iremos profundizando en dicha realidad, Así, enunciaremos los siguientes objetivos específicos:

- O.1: Evidenciar las concepciones de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria sobre la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial, así como su papel en la formación para una ecociudadanía crítica e igualitaria.
- O.2: Determinar el grado de conocimiento del pensamiento feminista en el alumnado de grado de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria.
- O.3: Conocer las concepciones del alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria sobre la ética animal o el pensamiento antiespecista.
- O.4: Comprender la vinculación entre feminismo, antiespecismo y la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial, considerando los museos como espacios idóneos para el aprendizaje.

1.2 Relación de los objetivos y preguntas de investigación con los artículos publicados

A modo de resumen, a continuación, se presentan los objetivos y preguntas de investigación anteriormente citados relacionándolos con el artículo donde se aplican, tabla 1:

Artículo	Preguntas de investigación	Objetivos principales	Objetivos específicos
Artículo 1 Lucas-Palacios, L.; García-Luque, A.; Delgado-Algarra, E.J. (2022). Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students. Conceptions in a Spanish Educational Context.	1,2	1	1,2
Artículo 2 Lucas-Palacios, L.; Trabajo Rite, M.; Delgado-Algarra, E.J. (2023). Heritage education in initial teacher training from a feminist and animal ethics perspective.	1,2,3	1	1,2,3
Artículo 3 Lucas-Palacios, L.; López Fernández-Cao.M; Sotelo, X. (2023). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder.	1,2,4	1,2	1,2,4
Artículo 4 Lucas-Palacios, L.; Arroyo Mora, E.; Trabajo Rite, M. (2022). Análisis de los ecomuseos españoles.	4	2	4
Artículo 5 Lucas-Palacios, L.; Arroyo- Mora, E. y García-Luque, A. (2023). El valor de la(s) Historia(s) del Arte para educar en el Ecofeminismo Crítico: de Las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna.	4	2	4

Tabla 1. Artículos publicados en relación con los objetivos y problemas de investigación.

1.3 Revistas escogidas para su publicación y su índice de impacto

La siguiente tabla muestra las referencias de los artículos publicados en el transcurso de esta tesis doctoral, así como la explicación de la autoría y proyectos en los que se enmarca cada artículo. También se incluyen los índices de calidad de cada revista, según el ranking de 2023 (tabla 2):

Artículo	Justificación de autoras/es	Proyecto	JRC y JCI	SJR / SCOPUS
<p>Artículo 1 Lucas-Palacios, L.; García-Luque, A.; Delgado-Algarra, E.J. (2022). Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students. Conceptions in a Spanish Educational Context. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19, 1-16.</p>	<p>La doctoranda ha elaborado los instrumentos de investigación, ha recogido los datos y los ha analizado. También ha redactado el artículo junto con la Dra. García-Luque y el Dr. Delgado-Algarra. Este último ha sido el autor de correspondencia. Ambos coautores son los directores de la tesis.</p>	<p>EPITEC 2 (PID2020-116662GB-I00). El patrimonio como recurso educativo (CIGE/2021/178).</p>	<p>JCR Q1 (2021) [Rank: 45/182]. Impact factor: 4.614 JCI Q2 (2021) [Rank: 110/392]. JCI: 0,83</p>	<p>SJR Q2 (2022) [Rank: 179/612]. Impact factor: 0,83. H-Index: 167. Category: Public Health, Environmental and Occupational Health</p>
<p>Artículo 2 Lucas-Palacios, L.; Trabajo Rite, M.; Delgado-Algarra, E.J. (2023). Heritage education in initial teacher training from a feminist and animal ethics perspective. Teaching and Teacher Education, 129, 104-154.</p>	<p>La doctoranda ha elaborado los instrumentos de investigación, ha recogido los datos y los ha analizado. También ha redactado el artículo junto con la Dra. Trabajo-Rite y el Dr. Delgado-Algarra. Este último se ha sido el autor de correspondencia. Ambos coautores son investigadores del proyecto EPITEC2 y el Dr. Delgado-Algarra es codirector de la tesis.</p>	<p>EPITEC 2 (PID2020-116662GB-I00). El patrimonio como recurso educativo (CIGE/2021/178).</p>	<p>JCR Q1 (2021) [Rank: 55/270]. Impact factor: 3.782 JCI Q1 (2021) [Rank: 44/743]. JCI: 2,11</p>	<p>SJR Q1 (2022) [Rank: 62/1438]. Impact factor: 1,62. H-Index: 145. Category: Education</p>
<p>Artículo 3 Lucas-Palacios, L.; López Fernández -Cao.M; Sotelo, X. (2023). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. Panta Rei, __</p>	<p>La doctoranda ha elaborado los instrumentos de investigación, ha recogido los datos y los ha analizado. También ha redactado el artículo junto con la Dra. López Fernández-Cao y la Dra. Sotelo. La doctoranda ha sido la autora de correspondencia. Las tres coautoras son investigadoras del proyecto Power.</p>	<p>EPITEC 2 (PID2020-116662GB-I00). El patrimonio como recurso educativo (CIGE/2021/178). Power (ERASMUS + K2/2020-2-FR02-KA205-017944).</p>	<p>-</p>	<p>SJR Q1 (2022) [Rank: 339/1572]. Impact factor: 0,21. H-Index: 3. Category: History</p>
<p>Artículo 4 Lucas Palacios, L.; Arroyo Mora, E.; Trabajo Rite, M.</p>	<p>La doctoranda ha elaborado los instrumentos de investigación. Junto con la</p>	<p>EPITEC 2 (PID2020-116662GB-I00).</p>		<p>SJR Q3 (2022)</p>

(2022). Análisis de los ecomuseos españoles. Aula Abierta, 51 (2), 151-160.	Dra. Arroyo-Mora han recogido los datos y los han analizado. La redacción la han realizado entre las tres autoras. La autora de correspondencia ha sido la Dra. Arroyo-Mora. Las tres coautoras son investigadoras del proyecto EPITEC2.	El patrimonio como recurso educativo (CIGE/2021/178).		[Rank: 776/1438]. Impact factor: 0,34. H-Index: 15. Category: Education
Artículo 5 Lucas-Palacios, L.; Arroyo-Mora, E. y García-Luque, A. (2023). El valor de la(s) Historia(s) del Arte para educar en el Ecofeminismo Crítico: de Las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna. Asparkía, __	La doctoranda ha elaborado el test de la Nueva Ariadna. Junto con la Dra. Arroyo-Mora han redactado el artículo y las tres autoras han colaborado en su revisión final. Las autoras de correspondencia han sido la Dra. Arroyo-Mora y la doctoranda. La Dra. Arroyo-Mora es investigadora del proyecto EPITEC2 y la Dr. García-Luque es directora de la tesis.	EPITEC 2 (PID2020-116662GB-I00). El patrimonio como recurso educativo (CIGE/2021/178).	-	SJR Q2 (2022) [Rank: 384/555]. Impact factor: 0,12. H-Index: 1. Category: Arts and Humanities (miscellaneous)

Tabla 2. Artículos publicados, proyectos en el que se enmarca e indexación de la revista.

Desde un primer momento, sabíamos que para que este estudio tuviera realmente impacto en la comunidad educativa era necesario una selección cuidadosa de las revistas. Más allá de la voluntad de querer cumplir con la normativa específica de la comisión académica del programa de doctorado, pensamos que es importante destacar que se ha procurado seleccionar aquellas revistas en las que los resultados publicados podían contribuir al debate. A menudo los índices y cuartiles marcan la vida académica, pero pensamos que avanzar en investigación también debe ser para contribuir en el debate general y en el intercambio de ideas y resultados de investigación. Por eso, hemos elegido tanto revistas del ámbito internacional como del nacional y en rankings como Shanghai, JCR, SCOPUS O JSC de cuartiles distintos.



CAPÍTULO II:

Revisión de la literatura

2 Revisión de la literatura

La educación es el arma más poderosa que existe para cambiar el mundo.
Nelson Mandela.

La situación del mundo actual: pandemias, guerras, violencia de género, inmigración “ilegal”, crisis humanitarias, etc. evidencian la necesidad de un cambio educativo. La educación es la preparación del ser humano para su futuro y por ello, es parte fundamental del sistema vertebral de una sociedad. Podría decirse que la educación es una de las mayores responsabilidades de una nación: preparar a sus mujeres y hombres para una mejor convivencia futura entre ellos/as y, también con respecto a otros seres y con el Planeta. Pero su diseño y ejecución no es fácil; en primer lugar, porque somos personas plurales y diversas; en segundo lugar, porque estas personas están inmersas en un contexto social complejo en el que las instituciones educativas han sufrido un desprestigio social que les lleva a cuestionar y desconfiar de los saberes que queremos compartir y transmitir; y, en tercer lugar, porque la propia institución educativa se ha convertido en un lugar visualmente hostil y conceptual alejado de la realidad social. La llamada lógica disciplinar se ha impuesto como un corpus del saber que es incapaz de dar respuesta a los problemas que la sociedad actual tiene que hacer frente.

Según Bauman (2007), para adaptarte con éxito a la sociedad es necesario ser versátil y tener capacidad de resolución, siendo necesaria la creatividad. La educación debe tener una gran dosis de creatividad, pues es la capacidad que nos ayuda a adaptarnos al cambio, a las dificultades, a los hechos... en definitiva, al transcurrir de la vida. Además, en un mundo globalizado, las identidades fluctúan y cambian continuamente; por ello, la educación debe de tener también como prioridad conocer nuestra identidad, saber quiénes somos y por qué somos. Es decir, tener una gran dosis de cultura. Y, por último, el tercer ingrediente de esta ecuación educativa sería la interdisciplinariedad; o lo que es lo mismo, tener la capacidad de abarcar el conocimiento desde su complejidad y saberlo entender como un todo en el que convergen las distintas disciplinas.

Si unimos estos tres conceptos: creatividad, cultura e interdisciplinariedad, seguro que el arte y el patrimonio aparecen como los elementos que los aglutina; y no sólo en este momento histórico sino en cualquier época pasada, presente y muy probablemente, futura.

Sin embargo, como afirma Sacristán (2014: 33):

Los contenidos culturales que giran en torno a la sensibilidad, al pensamiento creativo y a la percepción de la estética (conciertos, practicar con instrumentos musicales, aprecio de las artes, pintura, danza, teatro, artes visuales) son muy valorados socialmente. Pero, cuando se introducen como contenidos del currículo se menosprecian, relegándolos a materias de segundo orden.

A pesar de esta realidad, la necesidad de hacer y entender el arte y el patrimonio es un hecho. Ambas disciplinas son elementos indispensables e intrínsecos al ser humano, y necesarios para

la transmisión de conocimiento. Moraza y Cuesta (2010:11) justifican que son un medio de expresión, un lenguaje más:

... El conocimiento supone una competencia que nutre la existencia, pues el saber humano aspira a una vida plena, de bienestar y conocimiento. Por ello, en términos antropológicos, el arte es un bien en sí mismo... La cultura –definida como un proceso de transferencia de procedimientos no genéticos– incluye conocer hechos materiales (edificios, vestidos, libros, herramientas...) e inmateriales (relatos, símbolos, lenguajes, etc.). El arte se ha establecido como un campo de conocimiento ligado a los modos en los que los/as humanas/os sentimos y pensamos el mundo real... El arte, como un lenguaje silencioso, subdetermina la percepción, la emoción, el pensamiento y la acción. (Moraza y Cuesta, 2010:11).

Así pues, el arte o la Historia del arte tradicionalmente se ha unido al concepto de patrimonio artístico y cultural de la humanidad; pero estamos de acuerdo con Feliu (2011) en afirmar que no son lo mismo; y mucho menos, desde el punto de vista educativo. Si bien es cierto que el arte es patrimonio, no todo el patrimonio es arte. El patrimonio nos habla de un contexto, de las formas de ser y vivir una sociedad; mientras que el arte además de lo anterior nos da el añadido de conocer la manera de sentir y de pensar de la persona que ha realizado esa pieza o ese acto. El arte, además de ser una fuente primaria de la historia es un vehículo de comunicación. Por tanto, el conocimiento de la actividad creadora no puede reducirse a un apartado dentro de la educación patrimonial como es la tendencia que está vigente últimamente, ni puede ser un anexo al final del tema como ocurre en la asignatura de Ciencias Sociales. La Historia del arte es inherente a todo el conocimiento que se da en la escuela, ya que no solo nos hace entender quiénes somos sino también nos pregunta qué queremos ser y hacia dónde queremos ir como sociedad. Arnheim (1993: 30), argumenta la necesidad de enseñar Historia del arte porque “ver implica sentir y sentir implica pensar”. Por su parte, Fontanal (2003) subraya que la Didáctica de la Historia del arte permite educar en valores tan necesarios como la tolerancia, la comprensión, el respeto y la aceptación por lo que es distinto. A lo que Lluís-Vallvé (2002) añade que las exigencias que el siglo XXI impone a la ciudadanía, obliga presencia de la Historia del arte en la escuela, ya que, es una disciplina que permite educar en la imaginación, en la curiosidad, en la creatividad, en el respeto, en la flexibilidad y adaptación a los cambios y en la capacidad de poder dar respuestas a nuevos conflictos y problemas que, aun siendo hoy inimaginables, sabemos que en un futuro pueden surgir. Según este autor (Lluís-Vallvé, 2002), la Historia del arte es una disciplina que, por su carácter sensorial y experimental, nos obliga a aplicar la mirada, el oído, el tacto, etc. así que, permite desarrollar la adquisición de habilidades de observación, análisis, interpretación y sistematización de la información. Además, fomenta el trabajo autónomo por medio de pequeñas indagaciones y favorece el aprendizaje de la sensibilidad estética y el respeto por la diversidad, superando prejuicios y estereotipos.

Por todo ello, esta investigación, en forma de tesis doctoral, estudia las posibilidades educativas que tiene el conocimiento y la comprensión del arte y del patrimonio a lo largo de la Historia (o de las historias) que nos han configurado como sociedad. Partimos de la hipótesis de que la Historia (o las historias) del arte y del patrimonio son herramientas y contenidos educativos de

potencial valor para formar a una ciudadanía equitativa y ecosostenible que sepa dar respuesta a los múltiples desafíos a los que debemos de atender para proyectar un futuro mejor.

2.1 La(s) Historia (s) del arte y el Patrimonio como ciencia social

En la sociedad actual, tan dada a la especialización, existe una tendencia a establecer fuertes límites entre ciencia, arte y sociedad. Sin embargo, tal y como apunta López Fernández-Cao (2015), sería ingenuo entender qué es lo ocurrido en el mundo del arte sin analizar qué es lo ocurrido en el ámbito de la ciencia, en el mundo de las ideas, en el mundo de la cultura en general. Cuando pensamos en una cultura o en una sociedad, lo hacemos a través de los objetos, de la escritura, de sus descubrimientos y de sus creencias. Roche (2012), asegura que para entender una cultura debemos estudiar sus creaciones como un todo identificativo de ellas, pero también de su historia. El arte está ligado a la sociedad en cuanto la observa, la analiza y elabora lenguajes que nos muestra cómo es, o diferentes aspectos de ella (Furio, 2010).

Si bien la ciencia puede llegar a parecer un libro cerrado para la mayoría, sobre todo en ciertos temas y campos, tiene una influencia decisiva en las personas y en su entorno. El personal científico busca desvelar, descodificar las leyes que rigen la Naturaleza, intentando replicarlas, o bien determinando qué ley rige o no un aspecto determinado, olvidando muchas veces que la abstracción ha de ser reflejada en el mundo material (Snow, 1964). Del mismo modo, el arte, sin ser explicado o sin conocer los instrumentos necesarios para su comprensión, es en cierta medida un libro cerrado.

La/el artista, al igual que el/la científico/a, busca comprender y dar testimonio del proceso de nuestra propia existencia y de todo aquello que nos rodea. Enseña a no aceptar sin cuestionar, ni auto-imponerse, a empatizar, a construir conceptos relacionados con los cambios y las continuidades en el tiempo, diseña códigos visuales, ayuda al desarrollo de habilidades de observación y comunicación, contribuye a la formación de la sensibilidad y del lenguaje. En definitiva, el arte capacita para interpretar “fenómenos naturales y sociales” (Prats, 2003:5). Por lo tanto, arte y ciencia no deberían ser considerados sujetos contradictorios, sino complementarios. De Certeau (2004) explica que ciencia y arte se han servido desde el inicio uno del otro; bien sea para expresar ideas mediante la escritura o para la representación de objetos, de planos o de la propia anatomía, etc. Conocemos casos de artistas y científicos/as que traspasan continuamente esa ficticia frontera de arte-ciencia; por ejemplo, Rafael, Verrochio, Mantegna, pero tal vez sea la figura de Leonardo Da Vinci la que más destaque. En sus cuadernos es posible reconocer la transición entre el artista, que desea mejorar sus representaciones del cuerpo humano; y el científico, cuyo interés es conocer mejor su estructura y funcionamiento.

Efectivamente, una obra de arte como sujeto de creación, como objeto de apreciación, como lenguaje, como “punto de encuentro de los espíritus” que dice Francastel (1984:45), desafía a las ciencias sociales a comprender por qué surge y el comportamiento de las personas y de los grupos sociales con relación a ella. Plantea pues interrogantes, más allá de la expresión estética y los códigos artísticos utilizados, cuyas respuestas deberían buscarse e integrarse en el corpus de conocimiento de las ciencias sociales. En este sentido, Ordine (2013: 9) asegura que:

Existen saberes que son fines por sí mismos y que -precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial- pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. En este contexto, considero útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores.

La/el artista y también el/la científico/a es un ser que piensa, que siente y observa un tiempo; y su trabajo está contextualizado en ese momento y en ese lugar. El arte es la huella de nuestro pasado, el arte son los andamiajes de nuestra memoria histórica; un vehículo de comunicación entre el pasado y el presente, ya que el/la artista a través de su creación nos transmite emociones y mensajes; y nos hace reflexionar sobre nuestra existencia. Y desde esta perspectiva, se convierte en una herramienta que puede cambiar y/o educar a una sociedad.

Estas ideas son la base de la denominada *Nueva Museología*, que apuesta por la interacción con el público, reenfocando su centro de atención: del objeto al sujeto, a las ideas y a los discursos (Lucas-Palacios & Delgado-Algarra, 2022); valorando la propuesta de los museos como espacios sociales de formación y conocimiento que pueden contribuir y colaborar en el proceso de aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de toda su vida y, en especial, de los escolares.

Las teorías sostenidas en la nueva museología, la museología crítica y la radical (Desvallées, 1992; Santacana & Hernández, 2006), junto a la reciente museología social, así como el denominado postmuseo, apuestan por regenerar las funciones y prácticas sociales de estas instituciones en concordancia con los valores democráticos vigentes; de forma que los museos, sean lugares de transformación para conseguir una democracia cultural capaz de superar los discursos coloniales, androcéntricos y clasistas heredados. Pero de acuerdo con Lucas-Palacios et al. (2020), para que esto sea posible, las instituciones museísticas deben apostar por ser un espacio donde la educación pueda encontrar su lugar de experimentación. Es decir, generar proyectos y propuestas expositivas donde las pedagogías críticas ocupen un lugar central, sumando discursos y olvidando la legitimación tradicional de un relato único. La conexión entre museología crítica y la didáctica crítica facilita el que se generen nuevos discursos alternativos para la enseñanza del arte, la historia y la reconceptualización de los espacios museográficos. En este sentido, Roigé y Frigolé, (2010), aseguran que aplicar la didáctica crítica a la educación museística es iniciar un proceso activo de negociación y selección de la memoria, algo importante en la construcción de identidades -tanto individuales como colectivas-.

2.1.1 Aprender a conocerme a través del arte y del patrimonio: memoria

Los seres humanos como seres temporales necesitamos la memoria para articular y ordenar nuestra existencia. En el punto anterior, ya vimos que arte y memoria son dos términos que se conectan desde la antigüedad pues como dice López López Fernández-Cao (2015: 17) “lo que queda, lo fundan los artistas, que son esas personas que se empeñaron en saber, conocer y sentir”. Ese conocimiento, ese saber, los lleva a una realización -una obra, un poema, un teorema, una música, una pieza de danza- que aporta un estadio de conocimiento y placer más allá de la realidad misma. Dewey (1938: 327) señalaba hace más de cincuenta años: “Dado que

el arte es la forma más universal de lenguaje; dado que está constituido por cualidades comunes a todos los seres humanos, el arte es la forma de comunicación más libre y universal”

Conocer la Historia (historias) del arte es precisamente eso: saberse en el mundo, solo, con los/as otros/as, ante la nada, el saber que vamos a morir y el poder realizar un acto de creatividad a los/as que se quedan, contar quiénes somos, quiénes fuimos y quiénes podemos llegar a ser. A finales del siglo XX, el sociólogo francés Maurice Halbwachs (1925) señalaba que la subjetividad que influye en cada individuo/a para interpretar los espacios y los sistemas sociales condicionaba también la reconstrucción de la memoria. Para él, la memoria es fruto de una comunidad, de un tiempo, de un lenguaje y de un espacio concreto. En este sentido, la memoria se entiende como la vivencia del tiempo, pues olvidar y recordar no es un acto pasivo (Delgado-Algarra y Estepa, 2021).

En efecto, el conocimiento histórico y el uso que se haga de él no es neutral y constituyen una preocupación de primer orden para todos los gobiernos del mundo. En palabras de Burke (2000:66):

Tanto la historia como la memoria parecen cada vez más problemáticas. Recordar el pasado y escribir sobre él ya no se consideran actividades inocentes. Ni los recuerdos ni las historias parecen ya objetivos. En ambos casos, la selección, la interpretación y la deformación son un proceso condicionado por grupos sociales o, al menos, influidos por ellos. No es obra de individuos únicamente.

Por tanto, como apunta Cuesta (2010), la conciencia histórica, individual y colectiva, constituye un componente imprescindible de nuestras sociedades. Mirar atrás, estudiar lo histórico, es un acto educativo fundamental para entender el presente y poder proyectarnos hacia el futuro.

En la Didáctica de la Historia, González Monfort y Pagés (2014) destacan la necesaria relación entre Historia y memoria; considerando que la enseñanza de la Historia debe de incorporar la memoria para poder comprenderla. Según estos autores, cuando se plantea un enfoque histórico con memoria, se tiene que analizar tanto las fuentes de la memoria, como las de la Historia, ya que son siempre complementarias. Mainer (2010) y Cuesta (2011), expusieron cinco aspectos que entran en juego en la relación entre memorias e historia: dimensión individual, dimensión social, dimensión histórica, dimensión conflictiva y dimensión selectiva. La dimensión individual se relaciona con la interpretación de sí mismo, de los demás y del mundo que rodea a la persona. La dimensión social se relaciona con la individual considerando que los recuerdos de cada persona son fragmentos de una memoria social donde la clase, el género, la etnia y las prácticas culturales cobran una gran significación (Koselleck, 2012). La dimensión histórica alude a los momentos traumáticos como son las guerras o las dictaduras. La dimensión conflictiva pone el foco en las diferencias y contradicciones que derivan de poner en relación diferentes memorias. Por último, la dimensión selectiva de la memoria se refiere a la acción consciente de recordar y olvidar.

A partir de este modelo multidimensional, Delgado-Algarra y Estepa (2016: 523), definen la memoria como “un acto cargado de valores subjetivos relacionados con los momentos

conflictivos de nuestra historia reciente, definiéndose a raíz de la experiencia personal de cada individuo en el seno de un grupo social determinado”

En este sentido, cuando se ponen en relación y en diálogo las diferentes dimensiones comentadas, la Historia y la enseñanza de la Historia se enriquece las memorias además de enriquecer y por ello, es una necesidad en la educación para la ciudadanía democrática para poder comprender el presente, aprender del pasado y afrontar el futuro.

Sin embargo, coincidimos con Cuesta (2007) al afirmar que el uso de la Historia escolar y en especial de la Historia del arte (desde los programas y libros de texto hasta las prácticas docentes) se dirige a ensalzar un pasado androcéntrico, relacionado con la historia bélica, política y con pasados legendarios, cuya finalidad es la de la construcción y perpetuación de los estados nacionales. De ahí que la Historia escolar como la que se recoge en un gran parte de museos tradicionales y lugares patrimoniales, ha ejercido y ejerce una conciencia histórica estereotipada y llena de injusticias cognitivas.

Ahondando en esta idea, Pollock (1998) demostraba que a lo largo de los siglos la ideología patriarcal ha impuesto su mirada en todos los ámbitos de la cultura, convirtiendo en única y, por tanto, universal, la visión del mundo de uno de los dos géneros: el masculino¹. Como sabemos, la Historia del arte, como disciplina académica, es relativamente reciente, fruto del siglo XX, siglo misógino por excelencia, por lo que fue escrita por hombres, adquiriendo ellos todo el protagonismo². Este proceso de ocultamiento, nada casual, ha borrado de la conciencia de la mayoría incluso la posibilidad de imaginar a las mujeres como agentes creadoras, apoyándose en una tradición académica que ha negado a las mujeres su papel como artistas.

Sin embargo, el arte como vehículo de comunicación directo con el pasado, más allá de sus valores estéticos y su codificación en estilos artísticos -sujetos, como decimos, a un canon heteronormativo y eurocentrista-, nos lleva a considerar su enseñanza como fundamental para que nuestro alumnado se pueda aproximar a la realidad histórica-social desde una perspectiva crítica. Desde este punto de vista, el arte, como fuente primaria para la investigación histórica, no necesita de una mediación guiada si enseñamos a nuestras/os estudiantes a leer sus mensajes y articular un diálogo reflexivo y crítico entre el pasado-presente. A este respecto, De la Villa (2013:13) se pregunta lo siguiente:

¹ “El cuerpo de la mujer, y todas las derivaciones de tipo erótico que en él se proyectan, ha sido durante siglos una imagen tan recurrente en el arte que hasta fecha muy reciente nadie se ha cuestionado si su representación y lectura no podía ser de otro modo. Ningún tema pictórico está más determinado por una compleja trama de intereses culturales que las narraciones visuales del cuerpo femenino y tales imágenes no son susceptibles de una sola interpretación, simple y naturalista (...). A la historia le ha sido –le está siendo- muy difícil desterrar evidencias y lugares comunes, y su discurso interpretativo en el contexto de una cultura patriarcal lamentablemente no podía ser otro: en realidad éste respondía a lo que se asumía como el orden natural de las cosas” Erika Bornay. *Mujeres de la Biblia en la pintura del Barroco*. Cátedra, 1998, p.12

² A. García. "La mujer no pinta nada" *Diario El País*, 23 de noviembre de 1991. En este artículo se recoge una entrevista con la Historiadora del Arte Griselda Pollock de la Universidad de Leeds en que aparece esta y otras afirmaciones muy interesantes para el tema que nos ocupa.

[...] ¿es tan incoherente y conservador exigir la revisión del archivo, de la historia del arte y de su instancia de consagración, el museo, una vez constatado su carácter nomológico, legislativo, y, por tanto, la trascendencia que ello tiene en la aceptación pública de la marginación histórica? ¿Podemos reconstruir de otro modo el presente y el futuro si no es a partir de una reescritura de la memoria y la utilización de las instituciones existentes, como el museo?

Como consecuencia, y basándose en las teorías feministas, en los últimos años, se han realizado propuestas y actuaciones que introducen obras de las artistas en los museos y en la memoria histórica de las distintas sociedades: “la tradición ha de ser entendida como tradición selectiva: una versión del pasado configurativo y un presente configurado que resulta poderosamente operativo en la definición e identificación cultural y social” (Pollock, 2022: 327).

Es decir, ideología y memoria son dos caras de una misma moneda. Por ello, López Fernández-Cao (2015) argumenta que para conocer el funcionamiento de una sociedad es necesario saber qué es lo significativo de su cultura, qué es lo que es digno de conservar y lo que hay que destruir, pues este patrimonio heredado es el que otorga la relevancia incuestionable de unos grupos sociales sobre otros y justifica el silencio o disvalor de lo que no es digno de ser recordado. De esta forma, se va escribiendo una historia que borra todo lo que grupos de generaciones anteriores –a ojos de quienes decidían representarlas– no merece la pena conservar ni recordar; de forma que “personas, sucesos y fenómenos pasados se desvanecen en la bruma de una memoria fallida” (López Fernández-Cao, 2015: 24).

Actualmente, los museos siguen siendo instituciones que mantienen vigente el canon, es decir, lo que las distintas sociedades —siempre patriarcales— han decidido que es el modelo normativo correcto para regir su funcionamiento y su cultura. Un canon que como hemos explicado con anterioridad, se identifica con una memoria social y que genera códigos ideológicos claramente patriarcales.

Uno de los primeros movimientos sociales que denunciaban esta normatividad androcéntrica fueron las Guerrilla Girls. Su primera acción consistió en asaltar el MOMA de Nueva York con el rostro cubierto por máscaras de gorila para llamar la atención sobre la falta de obras de las artistas mujeres en la institución museística. A esta acción le siguieron otras que tenían ese mismo objetivo, como colgar carteles en las paredes públicas de la ciudad de Nueva York con un eslogan que subrayaba la marginación que el Museo Metropolitano de esta misma ciudad infringía hacia las mujeres, pues los cuadros que exponían sólo representaban mujeres desnudas. Otras iniciativas, con objetivos similares, habían surgido años antes en Nueva York, como el WAR (Women Art in Resistance) con el objetivo de combatir la inercia sociocultural que hacía considerar como natural la exclusión de las artistas mujeres de ferias, convenciones y otros acontecimientos artísticos.

Estas muestras sirvieron para evidenciar la inexistencia de una genealogía femenina en las artes, una genealogía que sigue sin llegar al ámbito educativo y que, por consiguiente, tiene consecuencias en la formación de identidades dando lugar a una socialización diferenciada.

Un artículo de Linda Nochlin titulado “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?”, publicado en el año 1971 en la revista *Art News*, es considerado como el texto fundacional de la teoría artística feminista. La pregunta de Nochlin no cuestionaba que hubiera mujeres artistas, sino que se las considerara con la capacidad suficiente para alcanzar la categoría de genio. Por ello, De la Villa (2013) reclama una Historia (o historias) del arte feminista que vaya más allá que la simple inclusión de mujeres artistas a un canon (norma) establecida por un sistema heteronormativo, porque ellas siempre parecerían incluidas a pie forzado y sería evidente su papel complementario y, en cierto modo, subsidiario. Para Alario (2010:20) hacerlo de este modo, es un mecanismo que el sistema patriarcal ha utilizado para neutralizar el intento de naturalizar la presencia de mujeres artistas en los currículos educativos y en los museos: “estos nombres aparecerían como excepciones que reafirman los principios inherentes al canon androcéntrico, basado en la figura del “genio” masculino por esencia”.

Poniendo en cuestión esta idea, Wittig (2006: 85) rechaza identificarse como mujer y portar cualquier marca de género como estigma de lo femenino: “género se emplea en singular porque no hay más que uno: el femenino, pues el masculino no es un género; el masculino no es masculino sino universal, con lo que existe el universal y el femenino”. Lo que Wittig quería subrayar es que la propia noción de mujeres excepcionales carga en sí misma las asimetrías del género, ya que supone la existencia de una masa de mujeres anónimas y, en general, silenciadas, pero jerarquizadas entre ellas según el grado de privilegios y de poder que el canon androcéntrico establece. Otorgar a las cualidades de algunas mujeres inusuales el motivo de sus rupturas e individualidades es un modo de afirmar que, a las otras, es decir, a las “mujeres comunes”, les falta el llamado genio. Así, en lugar de cuestionar la idea de inferioridad comúnmente aceptada, relacionada con el sexo femenino, se acaba corroborando los prejuicios dominantes.

Por ello, es preciso que, desde el ámbito educativo, se desarrollen nuevos discursos que se comprometan con una política de conocimiento que pasa por visibilizar obras anónimas realizadas en otros formatos, con otras técnicas y/o con otras formas que han quedado al margen; y evitar que los excepcionales nombres de artistas varones –generalmente– oculten todo lo que había alrededor de ellos.

Como apunta Pollock (2001), el feminismo ha expuesto nuevas áreas y formas de análisis de las relaciones, el trabajo, la sexualidad y por supuesto, la cultura. Esto supone, cuestionar las propias bases sobre las que se sustenta el concepto de lo artístico, especialmente la referida al concepto de genio-masculino. A este respecto, Parker (1979) explicaba que la creatividad ha sido asumida como un componente ideológico de la masculinidad, mientras que la feminidad ha sido construida según los parámetros del hombre, y, por lo tanto, como el negativo del artista. Y se preguntaba: ¿Por qué ha sido necesario para la Historia del arte crear una imagen del pasado como un logro exclusivamente masculino?

Todavía hoy, la Historia del arte que se estudia en las escuelas y que es aceptada por el imaginario social es ahistórica, pues se ha convertido en una mera cronología de acumulación de estilos. La historia es en sí misma cambiante, contradictoria y diferenciada y no puede ser

reducida a un bloque manejable de información; debe ser comprendida en sí misma como un complejo de procesos y relaciones. No sólo tenemos que aprender que el arte es parte de la producción de una sociedad, sino que también es en sí misma productor de significados. Si el arte es un ingrediente más de nuestra memoria colectiva, debemos cuestionar el canon occidental patriarcal y reconocer nuevas e ignoradas subjetividades identitarias. De no hacerlo, estamos de acuerdo con Alario (2010) en afirmar que, estamos cayendo en una memoria selectiva que genera injusticias sociales, raciales y de género.

2.1.2 Aprender a ser a través del arte y del patrimonio: identidad

Las personas que compartimos una misma ciudadanía nos identificamos como colectivo cuando compartimos una memoria común que reconocemos como propia (Bravo, 2002). Massó (2006: 91) afirma que “la identidad humana es un fenómeno complejo, que se elabora teóricamente y se refleja en las más variadas experiencias culturales de otro”. De forma que podríamos hablar de dos tipos de identidades: una individual-personal y otra, colectiva. Cada identidad individual se suma para conformar la identidad común, y ésta sería el resultado de muchas y diversas. Por tanto, los límites que existen entre una y otra son confusos, pero necesarios de separar. El concepto de identidad, como vemos, es complejo y, en ocasiones, tal y como asegura Castells (1999), verdaderamente problemático por que conocer cómo, desde dónde y para qué se construyen las identidades esclarece los sistemas de poder que estratifican las comunidades.

Esto implica que la educación debe prestar atención a cómo el alumnado va construyendo sus identidades y, sobre todo, qué identidades construye. Fontal (2003: 39) afirma que “es importante acercarse a los bienes obrados por el ser humano y procurar identificarse con ellos desde un plano cognitivo y emocional, abriendo la propia sensibilidad a la relación con el exterior”. El fortalecimiento de la valoración patrimonial y dentro de ella, la artística, surge según Chaparro (2001:137) “cuando lo construido refleja sentimientos comunes, evoca memorias sociales o simboliza anhelos compartidos”. Por tanto, según Gabardón (2007), el conocimiento del arte que se ha realizado a lo largo de la Historia es fundamental para la educación para la ciudadanía, al servir como punto de apoyo al reconocimiento de su identidad.

Pollock (2001) establece una relación directa entre arte e identidad, en el sentido de que las obras de arte se encuentran inevitablemente conformadas y limitadas por el tipo de sociedad y personas que las produce; por tanto, el arte es parte de la producción de una sociedad y también es productor de significados. En este sentido, el arte es una red de relaciones psicosociales que forman parte de la identidad vivida y que son transmitidas como naturales e inalterables. No obstante, si excluimos de la producción artística a personas y colectivos sociales que también participaron y fueron parte de nuestra historia pasada, lo que conocemos de nosotros/as mismos/as, es decir, la construcción de nuestra identidad ciudadana, no es neutra ni objetiva, sino que está incompleta y manipulada por un determinado grupo social que es el que la legitima. Por ello, Reading (2015) afirma que el proceso de selección e interpretación de la Historia del arte ha sido construido y legitimado desde una visión elitista, eurocéntrica y masculina, lo cual tiene consecuencias importantes en la construcción de identidades.

Profundizado en esta idea Gutiérrez-Husillos (2012) analiza qué arte es digno de ser conservado y valorado en las sociedades occidentales, llegando a la conclusión de que la producción material e inmaterial que es fruto de los saberes, agencias y espacios que quedan fuera del ámbito público -generalmente, dominado por el género masculino- han quedado relegados, definiendo una identidad femenina recluida al servicio de los cuidados; o bien, como sujeto estético del gusto androcéntrico. En el mejor de los casos, lejos de tratar a las mujeres como sujetos dentro de la historia hablan de ellas como sujeto específico existente en la historia. Es decir, se nombran, como hemos mencionado anteriormente, a modo de anexo o de lista de individualidades destacadas, naturalizando aún más que se tratan de excepciones que se alejan de lo considerado como lo propiamente femenino. En este sentido, Puleo (2000) argumenta que, nuestra cultura se configura a partir de los intereses de las clases dominantes, que han puesto en el centro al varón blanco-occidental, lo que hace pensar que hay más herencia cultural de las comunidades que han quedado fuera de este sistema de poder y dominación masculino, que también forman parte de nuestro pasado y son dignas de patrimonializar (Molina, Salazar y Sáez-Rosenkranz, 2014). Es por ello que, tal y como defiende Estepa (2009), la ciudadanía debería ser consciente de la importante función ideológica que tiene la activación patrimonial-artística. Es necesario que los bienes patrimoniales que se seleccionen como símbolo de identidad colectiva sean verdadero reflejo de una cultura compartida, en la que se puedan reconocer todas las personas como miembros de esa comunidad, con sus raíces en el pasado, con sus realidades actuales y con sus proyectos de futuro.

Por ello, hablar de identidad hoy en educación puedes ser un arma de doble filo. Por un lado, el mundo globalizado en el que nos encontramos tiende a homogeneizar las costumbres que son impuestas por las culturas dominantes; y, por otro lado, esta sociedad globalizada tiende a ver la diferencia como exclusión y no como riqueza compartida. Por lo que estamos de acuerdo con Estepa (2009) en decir que es necesario puntualizar el concepto de identidad y la vinculación que ésta tiene con el patrimonio, especialmente el artístico:

- Cuando hablamos de patrimonio como como la suma de todos los patrimonios que son reflejo de las diferentes identidades, colectivos, comunidades... presentes y pasadas, y que juntas forman historia social vinculada con la memoria y que tiene más coherencia con nuestro pasado histórico real.
- La identidad es un concepto en continua construcción, por lo que estamos de acuerdo con Hall y Du Gay (2003) en afirmar que la identidad bien construida es aquella que se aleja del ideal moderno de identidad como algo sólido y estable.

Ahora bien, si analizamos cómo se trasladan estas premisas a la educación, observamos que sigue vigente un modelo educativo tradicional (Ávila, 2001; Estepa y Ávila, 2007; Montagudo y Oliveros, 2016; Baena, 2016), en el que la enseñanza del arte está caracterizada por una selección del conocimiento ligado al ámbito europeo y con una visión racista y sexista. Desde este modelo se forma a una ciudadanía estratificada con ciudadanos de primera y ciudadanas/os de segunda (Bouveur, 1949). En consecuencia, se hace necesario hacer una revisión de la Historia del arte desde las representaciones de las mujeres y de la otredad, con el fin de completar la visión unitaria masculina occidental; así como hacer una resignificación de la

historia más completa y cercana a lo que realmente aconteció en ella. Con esto no queremos decir que se eliminen los referentes masculinos si están plenamente justificados y que plantean discursos coherentes desde dónde analizar y construir la historia. Ni, como decíamos anteriormente, hacer una historia paralela a partir de incorporar las creaciones de las mujeres a la narrativa existente, sino cuestionar a quién se ve como sujeto de la historia.

Pero, siguiendo la línea de García-Luque y De la Cruz (2017), no sólo es necesario incluir la mirada, los intereses, las actividades y las agencias de las mujeres, también es necesario incluir el arte de otros colectivos que la visión tradicional ha dejado fuera. Nos estamos refiriendo a resignificar y valorar lo que los sistemas intelectuales, fundamentalmente masculinos, han considerado artes menores o artesanía. Esta diferenciación entre artes mayores y artes menores, las realizadas por mujeres y otros colectivos –bordados, tapices, esmaltes... – supone invisibilizar y menospreciar otras identidades culturales y sociales.

2.1.3 Aprender a convivir a través del arte y del patrimonio: ciudadanía

El potencial de la Historia del arte y del patrimonio reside en la relación que se establece entre la imagen y la palabra. Ambas materias ayudan a la comprensión y la construcción del mundo. Por ello, Mitchell (2017) defiende que, si ambas disciplinas se abordan en el ámbito educativo desde la didáctica crítica, el contacto con estos bienes se convierte en una experiencia y práctica transformadora para el alumnado, dándole la posibilidad de realizar acciones que lleven a cambiar su entorno individual, social y comunitario. A este respecto, Moxey (2015: 132) afirma lo siguiente:

aunque la labor de traducción es fundamental –ante el imperativo de encontrar una lógica a lo que vemos–, a menudo no hace justicia al potencial infinito de la experiencia visual. Puesto que, al dotar de significado a las imágenes mediante el lenguaje, éste restringe necesariamente el potencial de la imagen para crear otros significados.

Esto no quiere decir que las imágenes no puedan ser interpretadas, pero estamos de acuerdo con Didi-Huberman (2010: 126) en afirmar que la tarea del historiador/la historiadora –y, en cierto modo, del docente– sería “mirar lo que queda (visible) convocando lo que ha desaparecido (...) escrutando las huellas visuales de esta desaparición, lo que llamamos de otra manera (...): sus síntomas”.

Desde este enfoque, la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial tendría como una de las finalidades más importantes, educar en la mirada y el pensamiento crítico a través de la imagen o a través de la experiencia que proporciona una acción artística o un acto patrimonial inmaterial. Por tanto, más allá de la interpretación historiográfica tradicional que se haya dado al arte o al patrimonio, las personas podrían reinterpretar estos relatos desde visiones más amplias y complejas que se relacionan con sus historias familiares, activándose así esferas de identificación y significación más profundas.

Llegados a este punto, arte-patrimonio y ciudadanía se relacionan, ya que el arte-patrimonio no tendría sentido sin una ciudadanía que lo valore, lo disfrute y lo mantenga vivo. Sin embargo,

dado el complejo sistema político y de valores en el que vivimos, el concepto de ciudadanía es objeto de análisis y de debate por teóricas/os de distintas disciplinas. Expresiones como “la ciudadanía regresa a un primer plano”, “el feminismo reivindica ser ciudadanas de pleno derecho”, “se multiplican las teorías sobre la ciudadanía” (Cabrera Rodríguez, 2008:80), indican la relevancia y preocupación por ofrecer respuestas a las principales preguntas que se plantean hoy en torno a este término: ¿qué significa hoy ser ciudadano/a? ¿cómo se vincula justicia social y ciudadanía? ¿cómo se adquiere el estatus de ciudadano/a? ¿es la ciudadanía una formación inherentemente maleable, abierta a la reconstrucción por parte de los movimientos sociales? ¿se revitaliza el concepto de ciudadanía para el feminismo por su re-teorización como multicapa (Yuval-Davis, 1999) y multidimensional (Roseneil, Halsaa y Sümer, 2012), expandiéndolo más allá de la clásica preocupación marshalliana por los derechos civiles, políticos y sociales? (Marshall, 1950).

En este sentido, Delgado Algarra (2014: 24), da una definición muy completa de ciudadanía entendiéndola como:

un estatus legal que integra conocimiento y ejercicio de unos derechos y la asunción de unas obligaciones que se materializan a través de la participación activa y crítica en las diferentes esferas que componen el mundo actual (sociedad, economía, cultura y política); pudiendo trascender de lo local a lo global y estando marcada por el ejercicio de las obligaciones, derechos y libertades, sin limitar con ello los derechos del resto de los ciudadanos/as; ya que, en esencia, todos los individuos que asumen una ciudadanía responsable entienden que la igualdad, el diálogo, el rechazo a situaciones de injusticia social y, en definitiva, el respeto a los Derechos Humanos, ha de ser algo exigible en cualquier Estado democrático.

De cualquier modo, lo que sí parece claro es que la ciudadanía “no es un producto de la naturaleza, requiere una educación y una buena educación cívica es la que forma ciudadanos/as” (Audigier, 2002: 1). En este sentido, son interesantes las propuestas que se plantean desde el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente las que están relacionadas con articular el contenido curricular en torno a problemas ecosociales, ya que permiten, por un lado, la construcción de un conocimiento menos conceptual y más vinculado a la acción y a lo actitudinal, y por otro, incluyen labores de investigación histórica, geográfica y artística que permiten al alumnado desarrollar el pensamiento histórico desde una mirada crítica y conectada con la realidad (De Alba, 2007). Para desarrollar estos comportamientos parece claro que los jóvenes deben ir más allá del mero conocimiento del sistema político o judicial de su país, deben asumir también una serie de habilidades y actitudes que lleven a su compromiso y participación. De este modo, uno de los objetivos principales de la educación para la ciudadanía debe ser “formar personas política y moralmente activas, conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos, sensibles y solidarias con las circunstancias de los demás y con el entorno en el que vivimos” (Jares, 2005: 89).

Comprobamos entonces, que la Historia del arte y la Educación Patrimonial tienen un importante valor educativo en la capacitación de nuestras/os jóvenes hacia la adquisición de esta ciudadanía, puesto que ayuda a desarrollar y potenciar una serie de procedimientos como la interpretación y la representación del espacio, la conciencia temporal y el tratamiento de la información. Además, ambas disciplinas tienen un gran potencial motivador y de intervención y participación directa (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

Sin embargo, como venimos señalando, la Educación Patrimonial y especialmente, la Didáctica de la Historia del arte se mantiene todavía en los márgenes de los sistemas educativos y en las periferias de las formaciones no escolarizadas. Jiménez et al. (2021) justifican esta posición porque la ciudadanía no ha recibido la formación estética necesaria para valorar el hecho artístico y, por tanto, no consideran que el arte sea un contenido importante en las escuelas. Según estos autores, “nadie duda de la importancia de las matemáticas, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, cinestésica, dramática o narrativa” (Jiménez et al., 2021: 11). Por su parte, Eisner (2004), apunta que la falta de investigación educativa ligada a las artes y en especial a la Didáctica de la Historia del arte, la falta de formación docente y la conformación de visiones integradoras y transversales de la educación artística en los nuevos currículos hace que la enseñanza de la Historia del arte quede en un lugar marginal.

Por todo ello, estamos de acuerdo con Fernández Valencia (2020) en asumir los aprendizajes dialógicos como un proceso donde intervienen diversos actores sociales, el objeto artístico y sus condiciones y las instituciones museísticas encargadas de la conservación (a través de sus políticas) para conformar una comunidad de aprendizaje, donde prevalezca la pluralidad de visiones.

2.2 Educación, género y antiespecismo

El término “educación” es un concepto polisémico y complejo. Hoy en día es difícil encontrar una definición clara, concisa y exacta con la que esté de acuerdo toda la comunidad educativa. La Real Academia Española de la Lengua distingue varias acepciones para su definición³: puede referirse a la crianza; pero también puede referirse a la enseñanza/doctrina que se les da a los jóvenes; o a la instrucción ejercida por el/la docente. Comúnmente existen otros significados: modo de actuar de una persona; o el cómputo de conocimientos que alguien posee. Todo depende del campo epistemológico desde el que se defina: científico, antropológico, pedagógico, psicológico, etc. En cualquier caso, vemos que el término *educación* es complejo y de gran relevancia. En nuestro caso, nos posicionamos dentro de la pedagogía crítica entendiendo que el acto de educar no sólo consiste en transmitir contenidos, sino que debe aportar una formación útil para vivir en sociedad. Según Ramírez Bravo (2008), educar implica hacer las preguntas correctas para que las/os estudiantes aprendan a cuestionar los sistemas de creencias y pensamientos vigentes que llevan a la injusticia social. En otras palabras, es una teoría y una praxis en la que los/as estudiantes alcanzan una conciencia crítica

³ <https://dle.rae.es/educación>

Sin embargo, son varios los estudios (Aristizabal y Vizcarra, 2012; Cobo, 2008; Subirats, 2009; Tomé y Rambla, 2001) que señalan que, en las escuelas, se sigue transmitiendo una serie de valores que ayudan a mantener, reforzar, producir y reproducir los estereotipos de género, en base a una sociedad patriarcal que mantiene las dicotomías vigentes desde la antigua Grecia (Amorós, 2003): cultura/naturaleza, hombre/mujer, mente/cuerpo, humano/animal, público/privado, mismo/otro, etc. y que mantienen una jerarquía de uno sobre el otro. De este modo, las mujeres desde época antigua han sido relegadas al ámbito doméstico y a las funciones de reproducción y cuidados -y por ello, más unidas al mundo natural-, al mismo tiempo que se las ha alejado de la razón, la ciencia y la cultura.

Como se verá en capítulos posteriores, esta asociación mujer-naturaleza, ha hecho que algunas teóricas abran una vía de pensamiento dentro del movimiento feminista que defienda la defensa de la naturaleza y de todos aquellos seres, sean humanos o no, que se encuentran en inferioridad de condiciones. Según González (2003:132-133):

Género es una categoría que permite analizar las relaciones sociales entre hombres y todo lo que no es ser hombre. Por género se entiende la construcción social de los sentidos que para las sociedades tiene el ser hombre o ser lo otro, significados que condicionan la actuación, valoración y distribución del poder (real y simbólico) inequitativo para las mujeres como grupo.

No obstante, no son solo las mujeres las que caen en el lado de la “otredad”; sino que, son otros muchos animales humanos y no humanos los que sufren una discriminación basada en una lógica similar. Se trata de creer que lo racional es únicamente un concepto vinculado a determinados valores autoasignados por los seres humanos y que basándose en estos valores puedan dominar, explotar y abusar de otros legítimamente. Esta extraña lógica ha llevado a algunas teóricas feministas (Puleo 2002, Velasco 2020) a sostener que la lucha por la igualdad de género pasa por la defensa de la naturaleza y de todos aquellos seres vulnerables que se encuentran bajo esta dinámica del poder andro-antropocéntrico.

Anna E. Charlton (1999: 103) afirma que se ha atribuido a las mujeres ciertos rasgos que se asocian con los animales no-humanos: “Mientras que los humanos del género masculino se definen como el compendio del poseedor del poder racional, las mujeres son relegadas a una posición en la que se definen como irracionales, emocionales e intelectualmente débiles”. Por su parte, Josephine Donovan (1990) explica que esta atribución es histórica. Por ejemplo, en la Declaración de Independencia y de la Constitución de los Estados Unidos, no todos los seres humanos eran lo suficientemente racionales para ser considerados “personas” titulares de derechos, sólo los hombres blancos poseedores de propiedad podían disfrutar de dicho privilegio. De la misma forma, Aristóteles, en su *Ética a Nicómano* excluyó a las mujeres y a los animales de la participación en la vida moral e incluso puso en cuestión si las mujeres y los animales, en un mismo rango de moralidad, poseían o no alma. Midgley (1996) por su parte, detalla momentos concretos de la historia en los que a las mujeres se las ha despojado del calificativo de personas y se las ha puesto al mismo nivel que a los animales. Así, en un caso de Massachusetts de 1931 se negó a las mujeres la capacidad de ser elegidas para formar parte

del jurado, contradiciendo el propio estatuto que afirmaba que toda persona cualificada para votar podía también ser elegida. Esta autora explica que la Corte Suprema de Massachusetts subrayó el hecho de que en el estatuto se explicitaba la palabra hombre y que no podía deducirse que se incluyera a las mujeres.

Así pues, las mujeres han sido en ocasiones excluidas del concepto de persona. En esta línea, Armelle Le Bras-Chopard (2000) define humano en contraste con animal, pero, al mismo tiempo, determinados seres humanos se describen en oposición a otros grupos de personas a las que les niegan humanidad y se les adjudica animalidad, legitimando de esta manera su sometimiento. El concepto antropomorfismo, es decir, ver cualidades humanas donde no las hay, ha levantado una importante barrera para la aproximación al estudio de la mente animal. Así como su término opuesto, la antropectomía, no ver cualidades humanas donde sí las hay. La definición del animal se convierte en una apología de lo humano o lo que es lo mismo su negación. Birke (1994) también se refiere a esta cuestión al criticar la idea de una escala jerárquica de la evolución en la que los animales se sitúan abajo y los humanos arriba. Y subraya que, esta misma escala se ha aplicado al género, a la etnia, a las clases sociales, etc. lo que ha supuesto que se coloque a los varones, generalmente de etnia caucásica en un escalón superior a todo lo demás.

Carol Adams (1995: 14) utiliza un término muy demostrativo para referirse al vínculo que existe entre el sexismo y el especismo, “sex-species system”; y afirma que es el motivo por el que muchas feministas han decidido llevar una dieta vegetariana, porque se sienten identificadas con los animales. De hecho, una de las ideas claves de su trabajo es que al igual que los animales reciben el trato de seres comestibles, las mujeres reciben el trato de objetos sexuales.

Otro contexto en el que, en ocasiones, algunas feministas se han identificado con los animales es en el de la ciencia. Algunas mujeres de la Inglaterra de finales del XIX, podrían considerarse las pioneras en manifestarse contra la experimentación con animales en la ciencia, estableciendo la analogía entre algunas de esas prácticas de laboratorios con prácticas médicas hacia las mujeres, como las intervenciones ginecológicas (Donovan, 1990). Desde entonces hasta el momento actual, no han dejado de verse críticas desde el feminismo hacia el método científico y hacia el racionalismo subyacente en él, ya que todavía hoy, como apunta Singer (1975, 1990), existen casos recientes de experimentación médica con mujeres. Un caso muy conocido es el de la píldora anticonceptiva. En 1954 el biólogo estadounidense Gregory G. Pincus pretendía comenzar a probar este medicamento con mujeres. Sin embargo, en Massachusetts, así como en otros muchos estados norteamericanos, no estaba permitida la experimentación sobre anticonceptivos. Finalmente, los ensayos se llevaron a cabo, sin apenas garantías, con mujeres pobres en Puerto Rico. Muchas sufrieron fuertes efectos secundarios y tres de ellas fallecieron (Grant, 1993).

No obstante, la configuración del Estado social exige la intervención de los poderes públicos para que la igualdad de los individuos sea real y efectiva como se recoge en el artículo 14 de la Constitución española:

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (Art. 14, BOE, núm. 311, de 29/12/1978).

En cuanto al desarrollo legislativo de este artículo, hay que apuntar que, como señala Jiménez Campo (1983), el principio de igualdad no puede aplicarse en abstracto sino en relaciones jurídicas concretas y por ello, no puede aplicarse con carácter general. No es posible, por tanto, aprobar una genérica ley de igualdad, sino que son las normas dictadas en los distintos campos o áreas materiales y procesales las que tienen que plasmar este principio. Sí que tenemos la conocida *Ley de igualdad* (Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, 3/2007 de 22 de marzo) que es una ley dotada de transversalidad al afectar a muy diversos sectores del ordenamiento jurídico. Y esa transversalidad se justifica desde la misma exposición de los motivos que llevaron a su redacción: “El pleno reconocimiento de la igualdad formal ante la Ley, aun habiendo comportado, sin duda, un paso decisivo, ha resultado ser insuficiente” (Rubio Llorente, 1991).

Actualmente, las discriminaciones en múltiples campos y sus efectos son conocidas: violencia de género, discriminación salarial y de las pensiones, el mayor desempleo femenino, la todavía escasa presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad política, social, cultural y económica, o los problemas de conciliación entre la vida personal, laboral y familiar son algunos ejemplos que demuestran que son necesarios nuevos instrumentos jurídicos para poder atenderlas. Es por esta razón por la que Tripp (2008) propone que la discriminación de género no sea tratada sólo como un problema político, limitando su intervención a medidas legales descontextualizadas sino dando valor a la dimensión cultural que la sustenta. Es decir, el trabajo educativo debe ir encaminado a combatir la resistencia al cambio en las relaciones de género y las culturas patriarcales. Según Martínez (2015), la igualdad de género requiere de un proceso de aculturación, es decir, es necesario cambiar concepciones y prácticas socialmente aprendidas.

Pero, a pesar de los años que llevamos y de los logros conseguidos, todavía nos queda un largo recorrido. Diferentes teorías en investigación de género afirman que históricamente a las mujeres se les ha sometido a duras restricciones que impedían su participación en los sectores económico, político y social (Díaz de Greñu Domingo, 2010). Lo que nos lleva a la idea de que el género femenino ha sido apartado de sus derechos y que todavía, hoy en día, los parámetros androcéntricos y antropocéntricos actuales están determinados por la modelación e imposición que el hombre ha ejercido sobre este colectivo y sobre los animales (Fernández, 2002).

Por tanto, la coeducación no es una tarea secundaria que se pueda dejar a la iniciativa y a la voluntad de cada centro, institución o personal educador. Pues, en palabras de Altable (2001: 105), “defender esta tesis equivaldría a afirmar que la atención a los valores en la educación es una cuestión opcional”. La igualdad de oportunidades está recogida en los artículos 9.2 y 14 de la Constitución Española de 1978:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (Art. 9.2, BOE, núm. 311, de 29/12/1978).

2.2.1 Hacia una Didáctica de la(s) Historia (s) del arte y del Patrimonio feminista más allá de las genealogías

Como hemos argumentado en el epígrafe anterior, la convivencia mixta en un ambiente de enseñanza no significa que se consiga la coeducación. Son muchas las investigaciones (Bonal, 1997; Moreno, 1986; Sarah, 1980; Spear, 1985; Subirats y Tomé, 1993; Wilcox, 1980) que evidencian que el profesorado, de forma normalmente inconsciente, contribuye con sus actitudes, decisiones y omisiones a reproducir situaciones de desigualdad que perjudican a ambos sexos. Por ello, creemos necesario clarificar una serie de ideas para saber discernir entre lo que es y lo que no es coeducar.

En primer lugar, empezaremos diciendo lo que no es coeducar según Freixas et al. (1993):

- La coeducación no es únicamente compartir el espacio educativo si se mantienen los mismos contenidos, la misma metodología, las mismas exigencias y el mismo sistema de evaluación. Ahora bien, sí que es imprescindible que niñas y niños estén en el mismo espacio para que exista un planteamiento coeducativo.
- La coeducación no es una enseñanza para que todo el mundo sea igual. Coeducar es proporcionar a cada persona las herramientas que necesita para que sea quien quiera ser más allá de su sexo y con una socialización positiva.
- La coeducación no persigue la indiferencia sexual, sino la igualdad de derechos de mujeres y hombres.
- La coeducación no es un contenido disciplinar que se pueda memorizar y evaluar en un examen tradicional, sino que afecta a las conductas, a las actitudes, a los valores y a las estructuras sociales en que se desarrolla la actividad humana.

Una vez aclarado el punto anterior, Freixas et al. (1993) también dan una serie de puntos que definen lo que sí es coeducar:

- La coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada de las pautas sociales, localizando el sexismo vigente que hay en ellas y eliminando los estereotipos de lo masculino y femenino en la socialización de las niñas y los niños.
- La coeducación afecta a los discursos, actitudes y comportamientos de todas las personas que forman parte de la comunidad educadora.
- La coeducación es poder elegir una identidad social, desde un autoconcepto positivo y saludable, sin cuestionar el sexo biológico con el que naces y aceptándolo.
- La coeducación es dar oportunidades académicas reales y, en general, sociales, sin que nadie tenga que partir de una situación de desventaja.

- La coeducación propicia la convivencia en armonía y respeto entre los dos sexos y por eso, debe de tener acciones específicas para los niños y para las niñas.

En definitiva y como defiende Fontecha (2006), lo ideal desde la perspectiva coeducadora sería promover la equivalencia, el reconocimiento y valor de ambos sexos. A lo que Zagalaz et al. (2000) añaden que para ello es necesario no aceptar el modelo universal masculino. En esta misma línea, Lillo et al. (2006), indican que se debe cuestionar tanto el modelo tradicional masculino como el tradicional femenino ya que ambos son insuficientes y limitan el desarrollo personal. Valdivia et al. (2010), subrayan la importancia del afecto, las emociones y los valores morales como factores importantes a la hora de coeducar. Y Martínez-Galindo (2006), defiende que coeducar significa enseñar a valorar los rasgos de carácter positivo de los modelos femenino y masculino haciendo entender a ambos que no se trata de eliminar formas de comportamiento femeninas, sino de hacer partícipe a los chicos de las ventajas que contienen las formas de conducta que hasta ahora han sido consideradas exclusivamente propias de mujeres.

Coeducar, por tanto, es un acto intencionado que tiene como finalidad facilitar que todos los seres humanos tengan acceso al desarrollo integral de sus capacidades, atendiendo a sus características individuales e independientemente de sus posibilidades psico-físicas, económicas, étnicas o religiosas; y se debe llevar a cabo en los centros de enseñanza, pero con el apoyo de la sociedad y protegida desde las políticas públicas. Así pues, coeducar desde la(s) Historia(s) del arte va más allá de introducir nombres de mujeres artistas en el currículo educativo; su finalidad y desarrollo está conectada con las perspectivas de raza, clase, espacio público y ecología (De la Villa, 2013). La Didáctica de la Historia (s) del arte desde la perspectiva de género debe orientarse a introducir la voz y la mirada de los sujetos antes no reconocidos y excluidos del espacio y del discurso público (Mulvey, 1975), haciendo que hombres y mujeres cuestionen los supuestos visuales y políticos sobre los que se habían construido una Historia del arte única, eurocéntrica y sexista que aún hoy, sigue vigente en la cultura social. Culler (1982) defiende una historia (s) del arte en la que las mujeres, personas racializadas y otros colectivos que aparecían como sujetos pasivos en el espacio de representación, sean ahora sujetos activos. Por su parte, López Fernández-Cao (2014) aboga por hacer una Didáctica de la Historia (s) del arte que identifique el sexismo inherente en la cultura visual como mecanismo de dominación estructural del patriarcado.

En otras palabras, coeducar en Historia (s) del arte es “romper el canon” (Nochlin, 1971:2), entendiendo como canon, la norma que produce la hegemonía político-social y que genera categorías binarias de desigualdad: dentro/fuera; masculino/femenino, alta/ baja cultura, etc., estableciendo una estructura de dominación, exclusión y marginación sobre lo que no está aceptado como norma. Destruir estas concepciones obliga a modificar la estructura y a construir nuevas perspectivas sobre la definición, análisis e interpretación de lo artístico y de nuestra historia (s). En palabras de Nochlin (1971: 2), se trataría de “poner en entredicho el relato aceptado, abriendo la posibilidad de plantear nuevas narrativas”. De manera que, las clasificaciones formalistas, los géneros artísticos tradicionales e incluso las genealogías de maestros y escuelas se ven afectados cuando se evidencian los presupuestos sexistas nunca

abiertamente declarados del canon y se pretende otorgar un lugar propio y adecuado a producciones artísticas antes excluidas. En esta misma línea, Pollock (1988: 12), habla de introducir intervenciones feministas en la Didáctica de la Historia (s) del arte:

Las intervenciones feministas demandan un reconocimiento de las relaciones de poder-género, haciendo visibles los mecanismos del poder masculino, la construcción sexual de la diferencia sexual y el rol de las representaciones culturales en esta construcción.

Por su parte, De la Villa (2013) plantea que, una buena Didáctica de la Historia del arte debe de basarse en una pedagogía sencilla capaz de evidenciar los estereotipos que el discurso historiográfico tradicional ha construido de lo masculino y de lo femenino en torno a la figura del artista-genio (que no genia). Es decir, la supuesta neutralidad de la calidad artística sancionada por el canon no puede seguir sirviendo de vehículo para la asimilación de las viejas estrategias de dominación. Por ello, López Fernández-Cao y Fernández-Valencia (2012: 34) apuestan por una Didáctica de la Historia (s) del arte feminista que facilite la distinción entre el refinamiento formal y el fetichismo, la objetualización e, incluso, el sadismo inscrito en abundantes representaciones de mujeres; e insisten en que la interpretación de la polisemia de lo artístico no puede inhibirse ante su supuesta atemporalidad formal: “la interpretación y, por tanto, valoración de las representaciones visuales de cualquier época, deben incluir los valores de nuestro presente”. De hecho, los informes emitidos por el Observatorio MAV⁴, demuestran que todavía hoy lo más frecuente es la omisión de la interpretación, valoración y difusión de artistas mujeres quienes, sea cual sea su ámbito de trabajo, padecen el olvido de la crítica y del ámbito educativo. No obstante, López Fernández-Cao (2014) argumenta que la educación debe de estar necesariamente apegada al evento del presente y debe corregir esas ausencias o su omisión, fomentando el pensamiento crítico para que nuestro alumnado pueda remodelar la selección de lo que es y ha sido considerado arte y lo que no, aplicando la perspectiva de género.

Con todo ello, queda claro que una Didáctica de la Historia del arte feminista no consiste únicamente en “rescatar” el nombre de mujeres artistas, aunque sea necesario; lo importante es dar un paso más y animar al alumnado a revisar la historia con ojos diferentes, a tratar de crear una historia (s) mucho más amplia e inclusiva donde las categorías de análisis fueran no sólo la supuesta calidad neutral; pues como afirma De Diego (1996: 437), “aplicar el protocolo tradicional de la historia del arte a las mujeres artistas sólo conduciría a un callejón sin salida”. O, dicho de otro modo, seguir educando en una Historia del arte de los estilos resulta desaconsejable porque muchas mujeres y personas de otras culturas se veían obligadas a trabajar apartadas de la corriente imperante en su contexto histórico debido a su status de mujeres o de cultura inferior. En este sentido De la Villa (2013: 438) se pregunta:

¿qué hacer con todos aquellos maestros que no son genio? ¿no es el concepto de genio una noción manipulada desde la mirada del poder, enraizada con el mundo clásico de los mitos paganos que asocian la divinidad con la capacidad procreadora masculina?

⁴ Informes del Observatorio MAV, Mujeres en las Artes Visuales: <https://mav.org.es/informes-4-del-observatorio-cultural-de-genero/>

A lo que Nochlin (1988:155) contesta: “las mujeres no han sido grandes artistas porque son incapaces de ser grandes artistas porque están excluidas del concepto del “genio (falo)”.

En definitiva, es necesario que desde la educación en la(s) Historia(s) del arte se promueva un desplazamiento de paradigma, capaz de crear una mirada y pensamiento crítico que ponga en cuestión cómo la discriminación hacia las mujeres artistas y hacia otras minorías étnicas o sexualizadas tiene su único origen en una historiografía machista, racista y sexista que es hora de cambiar. Lo que el feminismo aporta a esta disciplina es que la Historia del Arte debe ser sustituida por la(s) Historia(s) del arte –sustituir la mirada focal por las miradas divergentes–.c

2.3 El Ecofeminismo crítico: un paso más en la coeducación artística

El ecofeminismo nace como un compromiso social en el que se une el feminismo con la ecología (Griffin, 1994; Warren, 1997). Valdés (2019) lo define como un enfoque teórico para reflexionar sobre la sustentabilidad ambiental. Por su parte, Puleo (2002) sostiene que la crítica feminista tiene mucho que aportar a la cultura ecológica de la igualdad y destaca que lo más prometedor del ecofeminismo es que aporta una mirada compasiva hacia la Naturaleza y hacia los animales no humanos. Para ello, es necesario favorecer el desarrollo conjunto de la razón y la emoción y abandonar lo que algunas teóricas feministas han llamado la “lógica de la dominación” (Warren, 2003), superando la visión que la cultura androcéntrica y antropocéntrica tiene sobre la Naturaleza como escenario de las actividades de nuestra especie.

Carrasco (2009) data el origen del ecofeminismo en los años setenta del siglo pasado. Fue Françoise d’Eaubonne la primera que usó este término para reclamar el cuerpo femenino como propiedad de una misma y la conexión de este con algunos de los problemas derivados de la degradación del medio ambiente, como la superpoblación (D’Eaubonne, 1997), el pacifismo (Kelly, 1992), enfermedades autoinmunes consecuentes de la contaminación (Shiva, 1995; Tapia, 2018) o el maltrato y sufrimiento animal a consecuencia de las acciones del ser humano (Puleo, 2019; Tafalla, 2019; Velasco, 2019). A pesar de que las corrientes ecofeministas son diferentes, todas coinciden en advertir las conexiones entre la dominación de las mujeres y la dominación de la naturaleza (Gifford y Sussman, 2012; Puleo, 2011).

En un primer momento, surge el ecofeminismo esencialista o clásico, cuya idea principal giraba en torno a considerar que las mujeres están más conectadas al mundo natural por su capacidad de dar vida y, por tanto, tienden a querer preservarla (Herrero, 2015). Así pues, este primer ecofeminismo recupera el discurso patriarcal tradicional que afirmaba que las mujeres eran Naturaleza, pero lo hace asignándole valores de excelencia y superioridad. Se intentó llevar a cabo una revalorización de las tareas, actitudes y capacidades asociadas a las mujeres frente a los estereotipos viriles considerados destructivos e inferiores (Anzoátegui y Femenías, 2015). Así, conservan la identificación del varón con la Cultura y de la mujer con la Naturaleza, pero invierten la jerarquización tradicional. La idea de valores femenino innatos, o incluso adquiridos por la socialización, tuvo un fuerte rechazo por muchas feministas. Osborne (2005) señala que, entre otras razones, está la de identificar a las mujeres con el estereotipo de mujer nutricia y al varón con la agresividad. Sin embargo, dentro de este ecofeminismo clásico, debemos de destacar los grupos de autoconciencia del feminismo radical americano (Puleo,

2000), quienes empezaron a desconfiar del impacto de las tecnologías sobre la salud. Se discutía de los efectos secundarios de la pastilla anticonceptiva, al tiempo que realizaban una crítica al carácter androcéntrico de la revolución sexual de los años sesenta que, en palabras de Koedt (1970:3), sólo había llevado a “más carne fresca al mercado de la carne”. De esta preocupación por el cuerpo propio como naturaleza amenazada surgió el manual del Colectivo Mujeres de Boston *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*, que ha sido el precursor de introducir la categoría de género en la medicina actual.

En Estados Unidos, junto a este ecofeminismo radical diferencialista se da un ecofeminismo espiritualista, que defiende un pasado matriarcal de sociedades occidentales organizadas en clanes de carácter agrícola y pacíficos anteriores al desarrollo de un patriarcado guerrero (Radford, 1993). No lo hace para proponer el culto a una diosa, pero sí para criticar el deseo de inmortalidad y trascendencia de las grandes religiones monoteístas: “el sexismo y el desprecio al mundo natural son elementos constitutivos de esas grandes tradiciones religiosas” (Radford, 1993:258).

Mientras, en Australia y en Europa, se parte de un análisis de corte ecosocialista. Su figura principal fue Ynestra King (1983), quien, en el marco de la corriente de Ecología Social anarquista, defendía que “en este momento de la historia, la dominación de la naturaleza está estrechamente ligada a la dominación de las personas y ambas deben ser abordadas sin discusión sobre la contradicción principal” (p.19)

En su vertiente marxista, Salleh (1994:40) critica el concepto de trabajo dado por el marxismo porque no incluye el trabajo de los cuidados: “nacimiento y alimentación de los bebés, proteger sus cuerpos y socializarlos, cultivar y preparar los alimentos, mantener la vivienda y limpiarla, lavar y coser la ropa, ocuparse de las basuras y reciclarlas”. Y propone el concepto de “trabajadores metaindustriales” (Salleh, 1997:54) en el que incluye a amas de casa, indígenas y campesinado que realiza tareas reproductivas con riesgos mínimos para los ecosistemas. Por su parte, Mary Mellor (1997) mantiene que la división patriarcal del trabajo es el origen de las representaciones simbólicas. Según esta autora (Mellor, 1997:34):

“existen “dos tipos de economías: *My Economy*, es decir, la economía del dinero y del prestigio individual del homo oeconomicus; y *We Economy*, se refiere a la economía colectiva y doméstica, ligada a las necesidades vitales, en la que se encuentra la mayor parte de las mujeres y algunos colectivos que realizan actividades de subsistencia sin participar de la dinámica actual del mercado”

Para *My Economy* el ecosistema es un almacén de recursos al servicio del mercado, lo importante es la riqueza personal por encima de la justicia social y el trabajo doméstico es una actividad femenina inferior. En definitiva, para esta economía el principal objetivo es la obtención del máximo beneficio sin considerar las verdaderas necesidades de los cuerpos y las posibilidades del medio ambiente en que actúa.

En los años ochenta, se suman los ecofeminismos del hemisferio Sur, que hacen hincapié en los problemas de la globalización neoliberal, la miseria, la exclusión y explotación racistas y el

imperialismo cultural. Las propuestas más concretas son las de Vandana Shiva (1995), quien subraya que el enemigo de la Naturaleza no es el varón sino el hombre blanco y su reduccionismo racionalista que ha desembocado en el complejo tecnocientífico actual y su organización mercantil del mundo. Shiva (1995: 82) explica cómo actúa lo que llama el “mal desarrollo” o desarrollo a la occidental que sustituye los cultivos tradicionales por monocultivos destinados al mercado y la destrucción de los ecosistemas que ello conlleva, siendo las mujeres y los niños y, en general, la población rural más pobre que vivía en una economía de autoabastecimiento local las principales víctimas.

En América Latina, se da un ecofeminismo orientado a la Teología de la Liberación. Critican duramente a las jerarquías religiosas patriarcales monoteístas y defienden que animales humanos, animales no humanos y restos de seres sintientes forman parte de la Creación en igualdad y sin jerarquías.

Por su parte, Puleo (2011) haciendo un análisis de todos los ecofeminismos anteriores los conecta con los problemas actuales de nuestro tiempo y propone el término ecofeminismo crítico o ilustrado en un intento de superar los peligros que encierra para las mujeres la renuncia al legado de la Modernidad (Anzoátegui y Femenías, 2015). Tardón (2011: 528) sostiene que:

La feminización de la naturaleza y la naturalización de la mujer son dos metáforas que tras la revolución científica han perjudicado tanto a una como a otra, puesto que la naturaleza se ha convertido en ese ser vulnerable del que se puede abusar; la mujer, por su parte, ha sufrido las consecuencias de esa mecanización de lo orgánico, y al convertirse el hombre en el dueño de la técnica, el mundo femenino ha quedado subordinado a cuidar de lo orgánico, menos considerado económica y socialmente. La feminización de la naturaleza se está utilizando para explotarla, y no para ensalzar sus valores.

El ecofeminismo crítico de Puleo no reniega de la Ilustración ni de los avances tecnológicos, pero sí es consciente de sus errores y deficiencias. Puleo (2011) defiende superar el antropocentrismo extremo para avanzar hacia un biocentrismo que tome en consideración al resto de los seres vivos y atienda a las condiciones de preservación de los sistemas que sustenten sus vidas y las nuestras. Según esta autora, el antropocentrismo extremo solo reconoce el daño a la Naturaleza como algo reprochable si los seres humanos sufren alguna consecuencia negativa que puedan comprobar con parámetros de uso, es decir, con observaciones a corto plazo. Admite la pérdida de diversidad si se demuestra, por ejemplo, que limita las posibilidades de encontrar nuevos fármacos o rechaza las macrogranjas y el uso de determinados antibióticos en animales, si estos tienen consecuencias en la carne que los seres humanos consumen. En definitiva, el enfoque antropocéntrico extremo es una mirada narcisista sobre el mundo y un prejuicio especista autocomplaciente. Además, como señala Velasco (2020: 73), cuando el antropocentrismo extremo se une a la ley del mercado, los resultados son ecocidas y el único *anthropos* que realmente cuenta es el que puede pagar los productos que se ofrecen, convirtiendo al mundo en “un inmenso almacén de materias primas y de centros clónicos de comercio y consumo”.

En este sentido, Segales (2005) plantea que es necesario estudiar no sólo los orígenes y el desarrollo del patriarcado sino los mecanismos que ha utilizado este sistema para mantener las relaciones de dominación y subordinación que se establecen entre el hombre y la mujer y entre el hombre y la naturaleza. De tal manera que, tal y como expone Echegoyen (2019), el antropocentrismo es en realidad androcentrismo y representa un modelo cultural en el que se imponen las visiones masculinas sobre las femeninas y sobre los animales no-humanos consideradas inferiores, ignoradas e incluso invisibles.

Warren (2003) en “la lógica de la dominación” puso de manifiesto las múltiples vinculaciones entre la sujeción de las mujeres y la explotación de los animales. Y Collard y Contrucci (1998) destacaron cómo desde los orígenes del feminismo se atendió de forma especial al sufrimiento de los animales. Según estas autoras (1998), destacadas sufragistas como Susan B. Anthony, Elizabeth Cady Stanton, Lucy Stone o Charlotte Perkins Gilman compaginaron la reivindicación del voto femenino con la lucha por la abolición de la esclavitud, por la protección por la infancia, el vegetarianismo y la protección de los animales. Algunas de estas pioneras señalaron las coincidencias entre el trato que los científicos daban a los animales de laboratorio con prácticas ginecológicas. Por su parte, Velasco (2018), analiza la utilización de la violencia que los maltratadores ejercen contra animales domésticos como estrategia de control sobre sus parejas para lastimarlas, producirles pánico, y coaccionarlas.

El ecofeminismo también señala los vínculos existentes entre un sistema de producción y consumo basado en la contaminación ambiental y que tienen un especial impacto en la salud de mujeres y niños; así como los crueles experimentos con animales para estudiar los efectos de las radiaciones o los pesticidas. La caza, el infierno de la ganadería intensiva y la compasión hacia los animales es objeto de investigaciones y objeto de denuncia del ecofeminismo. Pero como defiende Velasco (2019), el origen de estas prácticas, es cuestión de género no de sexo. O, dicho de otra manera, la forma en que se construye la masculinidad tiende a generar subjetividades que, si no se han liberado del modelo patriarcal tradicional, con respecto a los animales, en el mejor de los casos, dan lugar a un paternalismo benevolente; y, en el peor, a un despotismo sádico. En cambio, los roles femeninos permiten otro tipo de relaciones.

En este sentido, es importante recuperar este enfoque en el marco de la educación. La educación ecofeminista y la educación antiespecista proporcionan herramientas al alumnado para interpretar de forma crítica su realidad y los mensajes sexistas, crueles y negacionistas del cambio climático y de nuestra relación con otros seres sintientes que llegan a través de nuestro contexto social. Además, según Silva (2018), introducir el ecofeminismo en las escuelas contribuye a empoderar a la ciudadanía para que construya una sociedad en la que merezca la pena vivir.

El arte es una herramienta de gran potencial educativo para hacerlo, por su carácter visual e iconográfico. Las asociaciones mujer-naturaleza y mujer-animal son frecuentes en numerosas representaciones iconográficas de mitos, alegorías o símbolos diversos que forman parte de la Historia del arte tradicional, en tanto que no solo servía para destacar algún defecto atribuible al género femenino, sino que además pone en evidencia el carácter casi “infrahumano” de las

mujeres, como se refleja en muchas obras de la Edad Media (gárgolas, arpías, esfinges, sirenas, etc. como símbolo de pecado e impureza de la raza humana). En este sentido López (2009: 54) apunta que “el simbolismo animal pondera la naturaleza dual de la mujer, que se mueve entre el plano instintivo (animal) y el racional (humano)”.

Estas figuras aparecen en las obras artísticas una y otra vez, especialmente entre las últimas décadas del siglo XIX y las de comienzos del XX, momento en que la teoría freudiana corroboraba lo que ya formaba parte de los saberes y las tradiciones de la mayoría de las culturas “que aunque se quisiera separar a la mujer de los animales socializándola y pretendiendo que se la podía adaptar al mundo intelectualmente evolucionado del hombre, al final se revelaría con toda probabilidad que era imposible eliminar al animal que había dentro de ella” (Dijkstra, 1986: 282- 283). Algunas imágenes de esta relación presentan un fuerte contenido sexual como en el caso de *Sensualidad*, obra que el alemán Franz von Stuck realizó a finales del siglo XIX; o ya en el XX, *El gato ante el espejo*, de Balthus, que representa a una jovencita con un gato en una habitación bañada por la luz de la luna.

Como venimos apuntando a lo largo de todo este epígrafe, aplicar la Didáctica a la(s) Historia (s) del arte nos permite evidenciar todos estos mensajes misóginos y sexistas y desarrollar contra-narrativas que inviertan los valores, poniendo a la Naturaleza frente o por encima de la Cultura. Por tanto, llevar una mirada Ecofeminista a la Didáctica de la(s) Historia (s) del arte posibilita nuevas lecturas en la representación artística de la asociación simbólica entre feminidad y Naturaleza, de modo que la marca negativa asignada por la sociedad patriarcal se invierte. Como defiende Alario (2015), identificarse con los animales no es ya un signo de alteridad, sino una forma de rebelarse frente al patriarcado, al identificarse con esos *otros* no humanos.

2.3.1 El pensamiento del cuidado y el pensamiento antiespecista en la Didáctica Historia del arte y en la Educación Patrimonial

En 1962, la bióloga Rachel Carson publicó su libro *Primavera silenciosa*, en el que alertaba de los riesgos de la fumigación con DDT tanto para los humanos como para los animales silvestres y hacía una comparativa de los gases utilizados por la agricultura industrial con los gases utilizados por el bando alemán en la I Guerra Mundial. En obras posteriores, Carson (2005), defiende la necesidad de llevar a cabo una revolución moral para frenar el afán destructivo de la actual sociedad industrial y capitalista. En esta misma línea, Merchant (1981: 14) explica lo que ella denomina la “muerte de la naturaleza” y que está causada por la implantación del paradigma mecanicista y por el tecnologismo-científico. Hoy en día, esta muerte de la naturaleza es más visible, pero al igual que sucedió con *Primavera silenciosa* (Carson, 2005), la gran mayoría de la población permanece indiferente ante la emergencia climática en la que nos encontramos. Asimismo, se ignora el sufrimiento atroz que provocamos a millones de animales. Los animales han sido y son dominados y explotados de múltiples formas que van desde el asesinato para consumir sus cuerpos en forma de carne hasta la privación de libertad y la tortura en experimentos de todo tipo, pasando por su utilización como medios de transporte y herramientas de trabajo o la instrumentalización estética (Tafalla, 2019). Como apunta Cano

(2017), los animales no humanos son considerados, mayoritariamente, recursos, bienes muebles, juguetes de recreo y/o medios de producción.

Warren (1997:120) sostiene que, según la “lógica de la dominación”, se establece que es legítimo dominar a quien se considera inferior. El antiespecismo ha logrado mostrar que una de las formas de opresión de los sistemas de dominación del capitalismo es la opresión de los animales no humanos (Velasco, 2019). En palabras de Horta (2008:108):

...el especismo es la discriminación de aquellos que no son miembros de cierta/s especie/s, así como el favorecimiento injustificado de aquellos que pertenecen a cierta/s especie/s. A veces, se le define como un trato desventajoso (o una consideración desigual), basado únicamente en la pertenencia a la especie, o un trato que favorece a los miembros de una cierta (o de varias) especie/s en función de factores que no tienen que ver con sus capacidades individuales.

Siguiendo esta idea, Voltés (2021) explica que el especismo es transmitido en el proceso de socialización a través de la cultura y de la educación, fijando el concepto de especie como la justificación para situar al ser humano por encima de los demás animales y colocar a estos fuera de la esfera de la moral. Como vemos, el feminismo y el antiespecismo tienen en común la violencia que los mecanismos de legitimación establecen en contra de mujeres y animales. Pelluchon (2017) explica esta idea demostrando que el pensamiento dualista jerárquico patriarcal considera, por distintos motivos, a las mujeres y animales como objetos de consumo. Autoras ecofeministas como Velasco (2017) y Balza (2018), señalan las similitudes entre la explotación de los animales y la de las mujeres en la prostitución y en el alquiler de úteros para la gestación de bebés humanos.

Vemos, por tanto, que el problema de las relaciones de los seres humanos con los animales ha sido tratado por diferentes autores a lo largo de la historia (Regan, 1983; Singer, 1975). El COVID-19 una vez más, ha evidenciado este problema. Diferentes autoras (Alimi et al., 2021; Espinosa, Tago y Treich; 2020; Otte y Pica-Ciamarra, 2021; Wu, 2021) han demostrado que las causas que sustentan la aparición de estas zoonosis son acciones humanas directa o indirectamente vinculadas a la relación humano-animal, tales como los cambios en el uso del suelo, la producción ganadera, el comercio de animales silvestres o el cambio climático. Además, la calidad de nuestra relación con los otros animales no solamente ejerce de factor de riesgo para la aparición de enfermedades zoonóticas, sino que también se vincula a otras emergencias globales como la crisis climática (Poore y Nemecek, 2018; Searchinger et al., 2018) o la resistencia a los antimicrobianos (O'Neill, 2015).

Por todo ello, la cuestión del bienestar, la liberación y los derechos de los animales debe de estar en el contexto educativo. Algunas autoras han sido las pioneras desde diferentes ámbitos. Dinker y Pedersen (2016) señalan que en las escuelas se enseña y se aprende no sólo lo que marca el currículo, sino que existe un currículo oculto que enseña implícita y explícitamente valores, actitudes y comportamientos. Por ejemplo, en el uso de los animales como especímenes

de disección en los laboratorios de los institutos o como comida servida en los comedores, o bien en las visitas a zoológicos y granjas, entre otras formas.

La representación y la comprensión de la relación humano-animal en la educación reglada adquirió una nueva dimensión cuando se publicó en el Boletín Oficial del Estado (BOE) del 30 de diciembre de 2020 la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La LOMLOE incorpora la empatía, el respeto y la consideración de los derechos animales, por lo que plantea un nuevo escenario normativo en la relación humano-animal.

El concepto de sintiencia es clave para la articulación de este postulado. La sintiencia es la capacidad de tener experiencias positivas y negativas, dicho de otro modo, consiste en la capacidad de experimentar subjetivamente afectos positivos y negativos (Le Neindre et al., 2017; Mellor, 2019).

Los seres con experiencia subjetiva de estados afectivos positivos y negativos son seres con intereses sobre los acontecimientos que sucedan en sus vidas, por ejemplo, el interés por evitar el dolor por ser una experiencia subjetiva negativa. Este planteamiento obliga a desechar el paradigma antropocéntrico (centrado en los seres humanos) en favor de un paradigma sensocéntrico (centrado en los seres sintientes). Por tanto, toda institución educativa que aspire a formar una ciudadanía global, justa y equitativa no puede únicamente incorporar la perspectiva de género y seguir dando la espalda a las vulnerabilidades no humanas; pues no sería una escuela coeducativa, ya que seguiría incurriendo en una discriminación arbitraria, esta vez, por razón de especie, también conocida como especismo.

En este marco, se podría afirmar que diseñar y desarrollar proyectos educativos desde la perspectiva antiespecista y desde la pedagogía de los cuidados implica cuestionar el esencialismo andro-antropocéntrico que atribuye que unos seres son superiores a los otros y comprender que las relaciones de poder y dominación establecidas no responden a ninguna lógica conceptual y sí a la lógica del mercado (González-Berruga y González-Berruga, 2018). Siguiendo esta idea, Hue-li Li (2007), demuestra que educar en el ecofeminismo favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el alumnado porque se tratan temas que le lleva a cuestionarse los valores y normas sociales establecidas y plantear posibles soluciones o alternativas éticas que rompan con las dinámicas vigentes. Así, Solís (2012: 1985) expone que:

El Ecofeminismo, desde el punto de vista educativo y sobre todo de la mejora ambiental, se encuentra con el reto de proponer alternativas sociales que lleven a cabo una integración desde el punto de vista moral, social, económico y ambiental. Desde esta perspectiva, planteamos que la construcción de una democracia ambiental tiene que estar fundamentada en la creación de nuevas formas de ciudadanía desde la corresponsabilidad, Esta formación debe ir encaminada a la búsqueda de alternativas desde una ética crítica a los conflictos sociales y ambientales, por lo que dicha formación ha de estar incluida en un modelo de carácter social. Este modelo ha de partir de la

reflexión crítica del ambiente y formar en el diálogo y la comunicación en igualdad para la creación de espacios de verdadera realización democrática.

Por su parte, Visglerio y De Haro (2021: 86) exponen que la Didáctica de la(s) Historia(s) del arte puede ser el escenario idóneo para cuestionar los “mandatos autorizados”, puesto que contamos ya con una tradición de “intervenciones feministas en las historias del arte” (Pollock, 2002:34) que pueden ser el punto de partida para educar en el ecofeminismo y, por tanto, en el antiespecismo. De hecho, uno de los primeros manuales antiespecistas (anexos 1 y 2) que se utilizaba en los colegios de Illinois, utiliza el arte para desarrollar propuestas didácticas como las Bands of Mercy (este asunto lo desarrollaré con más detalle en el epígrafe 3.2).

2.4 La Educación Ecofeminista antiespecista

La defensa de los animales siempre ha utilizado la cultura visual como un mecanismo de concienciación y de educación (Mitchell, 2005). Como señala Bryant (2008: 277), "siempre ha habido un fuerte componente visual en la educación por la ética animal y en cómo se representa el trato humano hacia los animales". Por su parte, Donald (2013: 520) asegura que “utilizar imágenes con una fuerte carga visual es necesario para despertar y remover conciencias”. Desde épocas muy tempranas, organizaciones como la Sociedad de Massachusetts para la Prevención de la Crueldad contra los Animales (MSPCA) comprendieron la importancia de "las películas, las diapositivas, los folletos ilustrados, los periódicos y otras formas de publicidad" para llamar la atención sobre aspectos como "las buenas y las malas condiciones de alojamiento, de explotación y de sacrificio de los animales en los mataderos y centros de producción ganadera" (Cambridge (Mass.) Tribune, “Crusade Against Blinders, s.f).

En su estudio sobre la imagen política en la cultura visual estadounidense, Johnston (2006) destaca que desarrollar una cultura visual crítica implica romper con los cánones heredados y las distinciones entre artes mayores y artes menores o entre arte y artesanía. Estas distinciones no se sostienen en contextos introspectivos, ya que lo importante es el mensaje y no el soporte. Así, por ejemplo, cuando una pintura académica fue reproducida en la portada de un pequeño folleto antivivisección en blanco y negro⁵, el interés de esta obra no está en el análisis formal de la misma que se haría en una galería, como el estudio de la línea o el color, sino en el mensaje y en el propio soporte. Lo interesante en este caso, es analizar cómo la imagen cambia cuando deja de ser una obra única en lienzo para ser una ilustración que puede reproducirse múltiples veces sobre el papel. Y es que, dependiendo del soporte y del contexto, el mensaje cambia, adquiere o pierde importancia, pudiendo llegar a desafiar y cuestionar los supuestos dominantes sobre el modo en cómo deben tratarse los animales no humanos.

Utilizar el arte para concienciar del trato que debe darse a los animales es un tema recurrente en la literatura de los primeros movimientos de defensa animal. Por ejemplo, los programas educativos humanitarios, que se enseñaron dentro de los currículos escolares de algunos estados norteamericanos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, incorporaron el arte en sus planes de estudios. Diapositivas de cuadros, películas, salidas de aula para ver exposiciones de

⁵ Donald, "Beastly Sights", 529. Tras su publicación en La Voz de la Humanidad, el grabado de Cruikshank se reprodujo en otras revistas y se editó como impresión para su compra.

arte, etc. fueron actividades frecuentes en las llamadas Bands of Mercy. Según Cronin (2008), los reformistas que durante los años 20 del siglo XX trabajaban en la defensa de los animales dieron gran importancia al arte en las campañas educativas encaminadas a hacer del mundo un lugar más amable para todas las especies. Por lo tanto, como veremos a continuación, existe una larga trayectoria del papel educativo en la Didáctica de la Historia del arte para educar en la empatía animal. Es más, los grupos de defensa de los animales del siglo XIX y principios del siglo XX “tenían artistas y obras de arte favoritas para tal fin” (Cronin, 2008:30). Artistas como Rosa Bonheur, Herring, Millet o Landseer, entre otras y otros, (anexo 3) eran utilizadas en manuales educativos de la época. Para Cronin (2008), lo que hizo que estas pinturas fueran escogidas por los grupos de defensa animal fue que estos artistas representaron a los animales como individuos con capacidad de sentir y transmitir sentimientos de dolor, placidez, serenidad o rabia en sus miradas, gestos y actitudes.

2.4.1 La Humane Education y el movimiento feminista

El Humanitarismo –*Humanitarianism*– surge a principios del siglo XIX, tras la crisis de la Revolución Industrial en Inglaterra. Se basa en la opinión de que todos los seres humanos merecen respeto y dignidad y deben tratarse como tales. Condenan la esclavitud, la violación de los derechos fundamentales y de los derechos humanos, y la discriminación sobre la base de características como el color de la piel, religión, ascendencia, lugar de nacimiento, etc. Por lo tanto, las personas humanitarias defienden la promoción del bienestar de la humanidad en su conjunto. Es la antítesis del "nosotros versus ellos" mentalidad que caracterizaba la sociedad industrial y capitalista actual y el nacionalismo étnico.

Según Jarvis (2009), dentro de este movimiento las mujeres tuvieron una presencia notoria, impulsando acciones y leyes que tenían como finalidad proteger no solo a los seres vulnerables de la especie humana, sino que también se ocuparon de la defensa de los derechos de los animales no humanos. Entre ellas, la primera de la que tenemos constancia fue Louise May Alcott, feminista, sufragista, antiesclavista y vegana. Es la autora del conocido libro “Mujercitas” (1868) y durante sus años de juventud vivió en una comuna agrícola utópica que fundó su padre en Massachussets. En esta comunidad rechazaban el consumo de productos de origen animal y también los productos provenientes del esclavismo como el algodón. Mary Wollstonecraft Shelly, autora del libro “Frankenstein” e hija de Mary Wollstonecraft también fue una conocida defensora de la dieta vegetariana.

En Francia, Jeanne Deroin fue la primera mujer en presentarse a las elecciones en 1849 y en defender la lucha obrera. Fue periodista, feminista y vegana. En el último periódico que ella dirigió y editó, tenía una sección semanal dedicada a la dieta vegetariana. En Estados Unidos, Caroline Earle White (1833-1916) funda The Pennsylvania Society for the Prevention of Cruelty Animals en 1867 y dos años más tarde, funda la rama feminista dentro de dicha organización. También en 1969 abre el primer santuario animal de Estados Unidos y la American Anti-Vivisection Society.

Un reflejo de esta figura en Inglaterra lo encontramos en Frances Power Cobbe (1822-1904). Era escritora, filósofa y activista por la causa irlandesa. Líder sufragista y del movimiento

antiviviseccionista. Funda en 1875 The Society for the Protective of Animals Liable to Vivisection y The British Union for the Abilicions of Vivisection en 1898.

Anna Kingsford (1846-1888) también fue militante y líder del movimiento sufragista. Llegó a ser vicepresidenta de la Sociedad Vegetariana. Su caso es destacado porque se doctoró en medicina en París en 1898 sin realizar ninguna practica viviseccionista y realizó su tesis doctoral titulada “De l’alimentation végétale chez l’homme (végétarisme)” en la que hace una defensa de la dieta vegetariana desde el punto de vista científico.

Paralelamente, en Inglaterra, se funda la Women´s Vegetarian Union en 1890 y cinco años más tarde se crea la internacional de esta asociación con representantes de nueve países; pero no será hasta 1908 cuando se cree la International Vegetarian Union mixta, con la incorporación de los hombres. Todas estas mujeres eran feministas, sufragistas, abolicionistas y pacifistas; es decir, condenaban cualquier tipo de violencia, tanto a humanos como a animales.

En España también encontramos mujeres que formaron parte de movimientos de protección animal y que se declararon abiertamente vegetarianas. Es el caso de Isabel de Oyarzábal Smith (1878-1974), que fue periodista, traductora, ensayista, autora teatral y novelista. Tuvo una participación muy activa en el conocido Lyceum Club femenino de Madrid y es considerada como uno de los pilares del feminismo español. Perteneció a la Asociación Protectora de Animales y Plantas de Madrid y asistió al Tercer Congreso Internacional de la Sociedades Protectoras de Animales celebrado en Madrid en 1927 por la Bureau International (Oficina Internacional de Sociedades para la Protección de Animales y Plantas y Sociedades contra la Vivisección) y bajo el Alto Patronato de SS. MM. de España (La Vanguardia). Pero siguiendo con la estela de mujeres feministas que también defendieron la empatía animal, tenemos que destacar a Elena Fortún (1886-1952), autora de los cuentos de “Celia”; Hildegart Rodríguez (1914-1933), militante socialista y defensora de la mujer y de su liberación sexual; y a María de Maeztu, entre otras. Sabemos que estas mujeres –y muchas más de las que no tenemos constancia, pero sí indicios (La Vanguardia)–, de una forma u otra, estuvieron vinculadas a movimientos en defensa de los animales y que apostaron por una educación antiespecista como una de las líneas prioritarias de acción, siguiendo el ejemplo de asociaciones europeas y estadounidenses, como la Society Protection Cruelthy Animal inglesa.

La Society Protection Cruelthy Animal fue fundada en 1824 por Lewis Gompertz, pionera en defender que educar en la empatía era fundamental para conseguir una sociedad libre de violencia. En esta labor, las secciones femeninas tuvieron un peso fundamental, como la Women´s Pensilvannya SPCA con Caroline Earle White a la cabeza, quien poco después fundó la Sociedad Estadounidense Antivivisección (AAVS) en 1883. Fue la primera organización antivivisección en los EEUU y la primera que consiguió, junto con la SPCA de Massachusetts, prohibir la vivisección en las escuelas primarias y secundarias de este estado.

Una de las organizaciones con más fuerza en el ámbito educativo fue la Liga Humanitaria, creada por Henry Salt en 1891 (Jarvis, 2009). La reunión inaugural tuvo lugar en la casa de Alice Lewis, quien fue su primera y única tesorera. Sus objetivos fueron la difusión del principio de que es inmoral causar sufrimiento innecesario sobre cualquier ser sintiente:

La Liga Humanitaria ha sido fundada sobre un principio de humanidad inteligible y consistente, es decir, que considera injusto infligir sufrimiento, directa o indirectamente, a cualquier ser sintiente, exceptuando los supuestos en los que la auto defensa o la absoluta necesidad se puedan alegar justamente. (Manifiesto de la Liga Humanitaria)⁶

Las publicaciones de la Liga Humanitaria reflejaban la creencia de que el desarrollo de una ciencia y una sociedad más humanas podía lograrse mejor a través de la educación. En un panfleto de 1894⁷ que abordaba el tema, el autor que era anónimo, argumentaba que, puesto que una escuela es un "microcosmos" del mundo en general, introducir a los niños en una nueva forma de ciencia a una edad temprana sería un método muy eficaz para superar muchos de los "grandes y graves obstáculos" a los que se enfrenta la causa humanitaria. En esta misma línea, G. W. Foote (1904:309, 311), en una de las reuniones de la Liga, declaró que el uso de animales vivos en experimentos científicos era "el último horror del trato injusto del hombre con los animales"⁸, y argumentó que el fin de la práctica de la vivisección se lograría mejor a través del cultivo de la "simpatía y la imaginación". Es "la educación humana lo que más se necesita", dijo a su audiencia, enfatizando que a todos los niños "se les debería enseñar a ser humanos". Asimismo, el estudio de las "ciencias naturales" se consideraba tanto un ejemplo igualmente flagrante de la inhumanidad contemporánea de la ciencia como un punto de partida potencial para instituir el cambio a través de la educación.

Por su parte, Henry Salt⁹ (1892:91), condenó duramente la ciencia moderna por haber corrompido el estudio de la naturaleza hasta el punto de que alguien que se llamaba a sí mismo naturalista "no apreciaba en absoluto la cualidad distintiva esencial, la individualidad, del sujeto de sus investigaciones, y se convertía en nada más que un acumulador satisfecho de hechos, un disector industrioso de cadáveres". Salt (1892), defendía una ciencia que considerara a los seres vivos como algo más que la simple suma de sus características anatómicas o sistemas fisiológicos. De manera que rechazaba el enfoque cartesiano que estaba vigente en el modo de hacer y entender la ciencia de ese momento y abogaba por una ciencia que respetara el "carácter y el espíritu" de los animales (Salt, 1892:91). Por ello, apoyaba la necesidad de que las leyes obligaran a impartir una Educación Humanitaria en las escuelas, para poder acabar con lo que él llamaba el "modelo anatómico", es decir, "la búsqueda y recolección de especímenes" y fuera sustituido por un enfoque pedagógico basado en la empatía y en una comprensión de seres sintientes con capacidad de percibir sensaciones de dolor y de agrado y disfrute e estímulos externos. El autor señalaba que era este modelo de enseñar ciencia más efectiva puesto que el modelo vigente basado en "cazar, matar y 'conservar' en un gabinete" (Salt, 1892: 91) tantas criaturas como fuera posible, reforzaba en la mente del niño la idea de que la relación humana con la naturaleza era una relación superior de captura y muerte, de recogida y catalogación.

⁶ <https://www.henrysalt.co.uk/humanitarian-league/>

⁷ <https://www.henrysalt.co.uk/humanitarian-league/>

⁸ G. W. Foote, "The Kinship of Life: A Secularist View of Animals' Rights," reprinted in *The Humane Review* 4 (Jan. 1904), 309, 311.

⁹ Salt, Henry S. *Animals' Rights: Considered in Relation to Social Progress*. London: George Bell & Sons, 1892.

El autor (Salt, 1983: 94) admitió que muchos profesores/as y cuidadores/as podrían sentir cierta incomodidad respecto a los “detalles de temas horribles y repugnantes” que formarían parte de un plan de estudios exitoso, pero también ofreció una serie de sugerencias específicas para remodelar la educación en general, y la educación científica en particular. Según el manifiesto que la Liga lanzó en 1897¹⁰, se tenían que modificar los antiguos métodos de la educación científica, pues solo así la educación podría aportar una consideración más fraternal por los intereses de las criaturas humanas, sino también, y por un proceso de asimilación precisamente similar, una consideración más humana por los seres humanos más débiles con situación de vida vulnerables. El manifiesto defendía que, dado que la cultura occidental insistía en privilegiar el materialismo objetivo por encima de una interpretación más subjetiva e incluso sensorial de la naturaleza, no era de extrañar que los niños crecieran insensibles e indiferentes al sufrimiento no sólo de los animales, sino también de sus semejantes:

en lugar de enseñar a nuestros hijos la lección de la infinita belleza y el carácter sagrado de la vida natural, los enviamos deliberadamente a los lugares salvajes de la Naturaleza, como jóvenes merodeadores y asesinos, y luego nos extrañamos de que crezcan brutales, estúpidos e insensibles¹¹.

Por último, el manifiesto recomendaba ser "naturalistas humanos" y hacer hincapié en una apreciación más holística de la naturaleza interconectada e interdependiente de los seres vivos. Terminaba recomendando que:

a los niños se les debe enseñar a no enjaular ni encarcelar a ningún animal o pájaro, sino a respetar la libertad y el autodesarrollo de todos los demás seres sensibles. También debería desaconsejarse el uso de trampas, hondas y pistolas de aire comprimido, y sustituir su uso por hábitos de vigilancia silenciosa, observadora y cariñosa, mediante los cuales el verdadero amante de la naturaleza, a diferencia del científico coleccionista, es siempre capaz de ganarse la confianza de la naturaleza, y de aprender los secretos del campo y del bosque con un ojo mucho más penetrante.

Al otro lado del Atlántico, en EEUU, el enfoque educativo de la reforma de la ciencia también fue defendido por destacados humanistas estadounidenses como J. Howard Moore, de Chicago. Moore creía que los niños eran intrínsecamente dados al egoísmo y al salvajismo, y subrayó la necesidad de llegar a ellos a una edad temprana incluyendo lecciones de altruismo, generosidad y bondad como parte integral de la educación obligatoria. En su libro de 1899 *Better-World*

¹⁰ *Literae Humaniores: An Appeal to Teachers* (Londres: Humanitarian League, 1894), reimpresso en *Humanitarian Essays: Being Volume III of "Cruelties of Civilization"* (Londres: William Reeves, 1897). El título hace referencia a un término tradicional que se traduce literalmente como "letras humanas", y está claramente destinado a satirizar la hipocresía de un sistema educativo en el que la palabra "humano" no se refiere al trato ético de los semejantes, sino a un modelo de aprendizaje anticuado y antropocéntrico. "Es necesario trazar una aguda distinción entre ese 'humanismo' superficial, una cultura de las cualidades caballerescas de la erudición y el refinamiento, muy en boga en los círculos académicos y de moda", escribió el autor, "y el sentido de la 'humanidad' comprensiva que surge de la cultura más profunda del corazón". Como la mayoría de los artículos y ensayos anónimos o no acreditados publicados por la Liga Humanitaria, este panfleto fue escrito casi con toda seguridad por Henry Salt.

¹¹ *Ibid*, pp.16-18

Philosophy (Moore, 1989:131), condenó el daño perpetuado por los científicos que experimentaban con animales: “miles de almas inocentes e indefensas son atrapadas y llevadas por emisarios insensibles a sucias mazmorras, y allí condenadas por los macabros payasos de la ciencia a las más prolongadas, inútiles y condenatorias victimizaciones”.

Y para contrarrestar estas prácticas, sugirió que el altruismo "debería ser inculcado desde la cuna, y el salvajismo debería ser denunciado asiduamente en la conciencia de cada niño” (Moore, 1989: 262).

En octubre de 1909, Moore pronunció un discurso sobre el tema de la Educación Humanitaria en la convención anual de la American Humane Association” (Moore, 1989:306). Moore señaló una ley aprobada por la legislatura del estado de Illinois a principios de ese año -la primera de este tipo en Estados Unidos- que ordenaba la enseñanza de "la bondad y la justicia, el trato humano y la protección de las aves y los animales, y el importante papel que desempeñan en la economía de la Naturaleza" y la describió como un modelo para la futura reforma educativa. La nueva ley (que permaneció en vigor hasta que fue finalmente derogada en 1967) abordaba específicamente las preocupaciones humanitarias sobre la vivisección; prohibía en todas las escuelas públicas cualquier "experimento con cualquier criatura viva con el fin de demostrarlo en cualquier estudio", así como la matanza de cualquier animal para ser utilizado para la disección. El estatuto también permitía sanciones económicas de hasta el cinco por ciento del presupuesto que la escuela recibía del estado¹². A Moore le preocupaba que muchos profesores no estuvieran familiarizados o incluso se resistieran a "este nuevo tema del humanitarismo", pero argumentaba que "tras el primer choque de incomodidad" se adaptarían e incluso sentirían placer al enseñar a los niños "que otros seres humanos, y también los no humanos, en gran medida, son similares en constitución y poderes a ellos mismos"¹³.

De hecho, para allanar el terreno al profesorado más escéptico se crearon manuales como el titulado “The teacher’s Helper in Humane Education” (1898) (anexo 1), escrito por Francis H. Rowley, que era el presidente de la asociación “The American Humane Education”. Una asociación fundada en ese mismo año en Boston pero que tenía representaciones en países del todo el mundo, como Chile, Cuba, Francia, Turquía, Puerto Rico, Suecia, Jamaica o Venezuela entre otros.

Este manual describía qué era la Educación Humanitaria (Rowley, 1889: 3):

Es el despertar y el fomento, particularmente en la mente del niño, de los principios de justicia, juego limpio y bondad hacia toda forma de vida humana y no humana, capaz de sufrir, sin los cuales no puede haber un carácter digno de ciudadanía en un estado libre.

¹² 05 Ill. Com Stat. Ann. 5/27-13. For a more recent assessment of the legal arguments in favor of humane education see Lydia S. Antoncic, "A New Era in Humane Education: How Troubling Youth Trends and a Call for Character Education are Breathing New Life Into Efforts to Educate Our Youth About the Value of All Life," *Animal Law* 9 (2003), 183-213.

¹³ "Humanitarianism in the Schools," reprinted in *The Humane Review* 10 (Jan. 1910), 198, 202.

Y explicitaba que la principal finalidad de esta educación era “detener todas las formas de crueldad tanto hacia los seres humanos como hacia los animales inferiores” (Rowley, 1889:3). Con este fin, se aplicaría en nuestros colegios, escuelas y otros lugares educativos, pues sólo así se puede finalmente “poner fin a todas las guerras, evitar la criminalidad, la anarquía y el crimen” (Rowley, 1889:4).

Además, este manual establecía un orden en relación con los temas a tratar según los niveles educativos (tabla 3).

Lower Grades	Intermediate Grades	Higher Grades
Algunas mascotas que he tenido.	Construir casas para pájaros.	Nuestros animales domésticos y lo que les debemos.
Formas de ayudar a las aves silvestres.	Por qué debemos alimentar a los pájaros en invierno. La utilidad de los sapos.	¿Qué ha hecho el caballo por el hombre?
Animales perdidos a los que he ayudado.	Cómo atraer a los pájaros silvestres.	Los famosos caballos de guerra del mundo.
Las ardillas del parque.	El trabajo diario de los caballos. Los animales más útiles para el hombre.	La deuda del hombre con la vaca.
La historia de mi perro.	Lo que he aprendido al leer "La belleza negra".	La deuda del hombre con la oveja, etc.
Por qué es cruel destruir huevos y nidos de pájaros. Cómo se puede distinguir a algunos tipos de pájaros.	Lo que los Boy Scouts pueden hacer por los animales y lo que no.	¿Debemos capturar y enjaular a los animales salvajes?
Animales que trabajan para el hombre.	La crueldad de las pistolas de aire comprimido y de las ondas.	¿Cuáles son algunas de las crueldades del parque zoológico?
Porqué debemos intentar salvar los pájaros.	Los animales mudos y lo que les debemos. Lo que nuestra Band of Mercy está haciendo por los animales.	¿Qué es el Club Jack London?
Las mascotas que tenemos en casa.	La crueldad de capturar animales en trampas de acero.	¿Por qué hay que obligar a nuestras mascotas a realizar “trucos”? ¿Es cruel para ellas?
Algunas aves que conozco.	Lo que podemos hacer para aumentar los pájaros.	¿Cómo ayudan los pájaros salvajes al agricultor?
		¿Qué significa ser humano?
		Perros guías
		Breve historia de las Bandas of Mercy

		Algunas formas de hacer felices a los animales.
		Los pájaros como destructores de insectos.
		Por qué vale la pena ser amable con los animales.
		Por qué celebramos el "Día de la Humanidad" en las escuelas.
		¿Con qué métodos se destruyen los animales cuya carne comemos y por qué muchos de estos métodos son crueles?
		¿Qué clase de muerte debemos a los animales cuya carne comemos? Si hay una muerte sin dolor, ¿cómo podemos lograrla?
		¿Por qué un matadero público?

Tabla 3. Recomendaciones para educar en el humanitarismo por niveles educativos. Fuente: The teacher's Helper in Humane Education (1898).

Pero lo más interesante de este manual es que, una vez más, el arte es utilizado como herramienta didáctica para llevar la educación antiespecista al aula.

2.4.2 Las primeras propuestas educativas para educar en el humanitarismo (antiespecismo): las Bands of Mercy o Ligas de la Bondad

Como acabamos de ver en el epígrafe anterior, la Educación Humanitaria formaba parte de un movimiento cultural internacional que pretendía transformar la manera en la que los animales humanos nos relacionamos entre nosotros, pero también con los animales no humanos. Una de las ideas más relevantes de esta filosofía de pensamiento es que los actos violentos entre los seres humanos que pueden considerarse vulnerables –como mujeres, niñas y niños, personas con capacidades diferentes, personas de otras razas, etc. – podrían ser erradicados si condenamos y sancionamos la violencia hacia los animales no humanos. El primero en exponer esta tesis fue Willian Hogarth (1751) quien publicó, basándose en el trato que las personas daban a los animales en el día a día, una serie de cuatro grabados titulados “The Four Stages of Cruelty” (anexo 4) en los que trataba de mostrar las cuatro etapas de la crueldad a través de un personaje llamado Nero. En el primer grabado, Hogarth describe con detalle la crueldad de los niños que no son educados hacia la empatía animal. Así, aparece Nero clavando una flecha en el recto de un perro, mientras que otros niños están quemando el ojo de un pájaro, torturando a un gallo, ahorcando a gatos o arrojando animales desde la ventana. El segundo grabado representa la segunda etapa de crueldad: Nero en la edad adulta, que es conductor de carruajes, aparece golpeando a su caballo desplomado a causa de una pesada carga de barras de hierro. En el tercer grabado Nero es un ladrón y es pillado en un acto de asesinato violento hacia su amante embarazada Ann Gill. Las manos de la mujer apuntan hacia la página de un libro abierto en la que se puede leer la siguiente frase: "La venganza de Dios contra el asesinato". La cuarta

y última etapa de crueldad, según Hogarth, es el descuartizamiento de un cuerpo humano. Nero es condenado y ejecutado y su cuerpo ha sido entregado a un laboratorio. Los estudiantes del Real Colegio de Cirujanos, parecen disfrutar utilizando el cuerpo de Nero, que ha sido ajusticiado, despiezándolo en diferentes partes: su cabeza ha sido atornillada a una grúa anormalmente alta y su ojo está siendo perforado por uno de los estudiantes. En primer plano, un perro se está comiendo su corazón. Esta última escena simboliza el castigo que finalmente obtiene Nero por la crueldad que ejerció a los animales durante toda su vida.

En 1870 se aprueba en Gran Bretaña la llamada Ley de educación Forster, que estableció la escolarización obligatoria de todos los/as niños/as entre las edades de 5 a 12 años en Inglaterra y Gales. Es en ese momento cuando Catherine Smithies crea la primera Bands of Mercy en Inglaterra (The American Humane Education and The American Band of Mercy, 1915). Las Bands of Mercy eran grupos de chicos y chicas que se configuraban dentro de las escuelas para educar en la empatía y respeto por los animales, siendo la Educación Humanitaria el pilar central de sus bases normativas y metodológicas. Celebraban reuniones periódicas en las que sus miembros contaban historias sobre la capacidad de sentir que tienen los animales, cantaban canciones especialmente escritas y recopiladas para estos eventos y se comprometían a desarrollar acciones para proteger a todas las criaturas vivas. De hecho, cuando se constituía una Bands of Mercy sus miembros debían de hacer la siguiente promesa: "Intentaré ser amable con todas las criaturas vivas, y trataré de protegerlas del uso cruel" (Be Kind: a Visual History of Humane Education, s.f.).

Desde Inglaterra se extendieron a Norteamérica y de ahí también a España. Según McCoy (1915), en la publicación periódica *Our Dumb Animals* (Massachusetts Society for the Prevention of Cruelty to Animals, 1889), en marzo de 1915 había cien mil ligas de bondad organizadas en los colegios de casi todos los estados norteamericanos: Rhode Island, Massachusetts, Indiana, Maryland, Virginia, Louisiana, Florida, Washington, Texas, Maine, California, etc. En todas ellas, la forma de constitución y las actividades eran muy parecidas: tenían una organización estatal pero cada banda adquiría un carácter local único (Be Kind: a Visual History of Humane Education, s.f.).

En el anexo cinco, recogemos un folleto impreso por la American Humane Education Society (AHES) en cuyo centro hay una fotografía en blanco y negro tomada de una gran reunión de Bands of Mercy en Kansas City, Missouri. Según este folleto, más de 25.000 niños y niñas asistieron a esta reunión. En el reverso hay una reimpresión de un artículo publicado en el *San Francisco Call*, en el que se relata la transformación que experimentó el distrito escolar Jefferson de San Francisco, pasando de ser un barrio “inseguro, en el que las caras despellejadas, los ojos negros y las narices rotas, así como las manos magulladas y las piernas cojas no eran cosas raras”, a uno de los “más seguros” de la ciudad. El escritor atribuye este cambio a la presencia de las Bands of Mercy y concluye afirmando que “cuando se enseña a niños y niñas el credo de la bondad desde el principio, las probabilidades están a favor de que sean mejores hombres y mujeres”.

Hacia 1925, estos grupos se conocían con más frecuencia como Ligas Humanitarias Juveniles y fue en este momento cuando su influencia llega a España. Concretamente, las llamadas “Ligas de la Bondad” españolas (anexo 6) se crean a partir de la constitución de la Federación Ibérica de Sociedades Protectoras de Animales y Plantas en 1925, que aunaba las asociaciones de Barcelona, Madrid, Bilbao, Coimbra, Lisboa, Oporto y Zaragoza. Dentro de su junta directiva estaban personalidades importantes del ámbito nacional, destacando la figura de María de Maeztu como miembro fundacional en el papel de vocal. Lo cierto es que, desde su fundación, esta asociación puso especial énfasis en la Educación Humanitaria y en poner en marcha ligas juveniles en los centros de enseñanza (ABC, 1925, p. 19), pero la creación de estas ligas no se realizó hasta octubre de 1926, cuando se realiza la llamada Semana de la Bondad (La época, 1926). Según los datos facilitados en la página web *Be Kind: a Visual History of Humane Education* (Be Kind: a Visual History of Humane Education, s.f.), hubo ligas de la bondad en muchos puntos de España —como en Cataluña, Madrid, País Vasco, Zaragoza, etc.—, que estuvieron en activo hasta 1937.

Paralelamente a las ligas, la ILE (Institución Libre de Enseñanza) influyó notablemente en el último tercio del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX, incorporando las pedagogías humanitarias a los contenidos y metodologías curriculares. Según García-Jiménez (2021), la Institución Libre de Enseñanza y los personajes afines, influyeron activamente en la promulgación de la Real Orden del Ministerio de Fomento de 29 de junio de 1883, que disponía que los maestros y las maestras de la escuela pública “procuren inspirar a la niñez los sentimientos de benevolencia y razonable protección a los animales y las plantas”. La aparición de esta Real Orden nos hace tomar conciencia de la sensibilización que hubo hacia estos temas y nos hace considerar la necesidad de hacerla vigente en la actualidad, si es que quedó derogada.

En este ambiente surge la figura de Rosa Sensat, fundadora de la primera Escuela del Bosque de nuestro país, que aún hoy tiene gran trascendencia para la didáctica en general y la de las Ciencias Naturales en particular. O figuras como Bartolomé Cossío, propulsor de las pedagogías higienistas y de un mayor contacto de los niños con la naturaleza. Incluso, García-Jiménez (2020), menciona que hubo algunos sectores educativos, cercanos al movimiento anarquista y al movimiento obrero, que defendían el paradigma ecológico educativo basado en excursiones, rutas senderistas y la introducción del vegetarianismo en las escuelas.

No obstante, en España estas inquietudes se interrumpen en 1936 con la guerra Civil, no ocurre así en los países europeos involucrados en ese momento en la búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje, lo cual favoreció en los setenta y ochenta, que los movimientos de Renovación pedagógica pudieran encontrar publicaciones, materiales didácticos y proyectos, en los países de nuestro entorno; pero que muchos de ellos habían surgido en España antes de la Guerra Civil (García-Jiménez, 2020).

2.4.3 Arte y maltrato animal: educar en el sensocentrismo a través de la del arte y del patrimonio

Según los datos proporcionados por ANPBA (Asociación Nacional por la Protección y el Bienestar de los Animales) unos sesenta mil animales son víctimas de torturas en las fiestas

populares que hallamos en el mapa etnográfico español anualmente. Desde una posición relativista mal entendida, se podría concluir que todo acto inserto en una tradición habría de analizarse bajo un alejamiento aséptico y las necesarias cotas de objetividad que exige el acto educativo, añadiendo a ello que toda tradición, al formar parte de la idiosincrasia de un pueblo, habría de ser respetada sin más, analizando las variables ecológico-culturales y simbólicas que explican la misma y absteniéndonos de juicios que pudieran poner en entredicho nuestro compromiso contra el etnocentrismo o el antropocentrismo

Sin embargo, los retos a los que nos enfrentamos en el mundo actual nos exigen un cambio de paradigma que deje atrás el obsoleto concepto de relativismo cultural, pues como el propio creador del materialismo cultural afirma:

Aunque el relativismo cultural es una manera científicamente aceptable de referirse a las diferencias culturales, no constituye la única actitud científicamente admisible. Como todo el mundo, los antropólogos también se forman juicios éticos sobre el valor de las diferentes clases de pautas culturales. No hay por qué considerar el canibalismo, la guerra, el sacrificio humano y la pobreza como logros culturales valiosos para llevar a cabo un estudio objetivo de estos fenómenos (Harris, 200: 45)

Ya en los años 70, se reclamaba un nuevo paradigma educativo hacia una ciudadanía más solidaria y armoniosa con el medio (Limón y Solís, 2014). En este sentido, Braidotti (2015) defiende la necesidad de poner la vida en el centro de nuestras preocupaciones ético-políticas. La vida entendida no como vidas humanas, o de individuos animales, sino como "vida en sí" (Rose, 2006:77). Aceptar la *zoe*, la vida en sí, supone romper con la ontología antropocéntrica y especista que establece binarismos jerárquicos: cuerpo/carne, humano/no humano, y reconoce la existencia de continuos: humano/no humano, naturaleza/humanidad, etc. Este cambio de pensamiento, como ha quedado demostrado en epígrafes anteriores, tiene una clara conexión con el feminismo (Balza, 2014), pues apuesta por la interseccionalidad y la interdisciplinariedad; por aunar los esfuerzos del feminismo, el anti-capitalismo, los estudios animales, los estudios postcoloniales, los estudios ecologistas para deshacer las divisiones dicotómicas que crean estrechos marcos de reconocibilidad y, por tanto, ejercicios de exclusión poco respetuosos con la vida.

Sin embargo, Pascual y Herrero (2010), apuntan que, en gran medida, los presupuestos educativos que asumen perspectivas feministas siguen apareciendo bajo planteamientos fragmentados y particularistas, y mucho más si hablamos de educación antiespecista (Horta, 2017). En este sentido, la educación patrimonial y dentro de ella, la Didáctica de la Historia del arte, al permitir una visión sistémica de la realidad (Marqués, Castro-Fernández y López-Facal, 2020) y desarrollar principios o valores transdisciplinares como la perspectiva de género y la educación ambiental, puede ser una pieza clave.

De hecho, como ya hemos mencionado anteriormente en el siglo XIX, el arte y la cultura visual tuvieron un papel importante en la educación humanitaria que se impartía en las escuelas. Incluso se hicieron materiales didácticos y manuales para profesores/as. Un ejemplo de esto es

la serie *Animal's Friend School Pictures* (Cronin, 2018), que consistía en una serie de fotografías para colgar en las aulas y que servirían para “narrar lecciones útiles y humanizadoras, y estimular el pensamiento sobre nuestra conducta hacia otras formas de vida” (Hodgins, 1988:193). También en 1910, Flora Helm Krause, perteneciente a la Sociedad Anti-Cruelty de Chicago publicó un manual titulado *Manual of Moral and Humane Education*, en el que Krause ofrecía ejemplos de tareas que los/as niños/as podrían hacer en clase organizadas según la etapa escolar en la que se encontrasen. Además, establecía que la Educación Humanitaria se alcanzaba a través de cuatro áreas: el estudio de la naturaleza, la educación para la ciudadanía, el estudio del arte y la literatura. Según Cronin (2018), fue un libro que se utilizó ampliamente en los programas educativos humanitarios de las primeras décadas del siglo XX.

También desde el ámbito no formal el arte ha sido utilizado para educar en la empatía, el respeto y el civismo. Es el caso del Museo de Arte de Manchester, fundado en 1877 por T. C. Horsfall (también conocido como Museo Horsfall). El objetivo de esta institución era formar a las personas de clase trabajadora de esta región (Cronin, 2018). En varias salas, Horsfall expuso imágenes de animales y pájaros porque creía que “el espectador podía desarrollar sentimientos de bondad hacia ellos por el componente emotivo que tienen las imágenes desde el punto de vista didáctico” (Horsfall, 1887). Además, publicó un manual escolar titulado *The use of Picture and Other Works of Arte Elementary Schools*, en el que defendía incluir el arte en las escuelas para fomentar la mirada y el pensamiento crítico (Horsfall, 1887).

Horsfall no fue el único en defender la didáctica del arte en las escuelas. En 1907 un artículo de la revista *Journal of Education*, George T. Sperry no sólo expuso ampliamente las ventajas de incluir el arte en los planes de estudio de la escuela primaria, sino que también dio ejemplos prácticos de cómo hacerlo. Sperry (1907: 205) señaló que “algunos profesores utilizan un cuadro para transmitir a la clase una determinada lección de gran importancia para el bien común”. Además, proporcionó un ejemplo de un ensayo escrito por un alumno de tercer grado analizando el cuadro *The sick monkey*, de Landseer, en el que el estudiante demostró hábilmente su capacidad de análisis visual mediante una descripción detallada de las cualidades formales y la composición del cuadro. El trabajo de este alumno también establecía conexiones entre los animales no humanos de los cuadros y su propia vida: “Este es un cuadro del mono enfermo y su madre lo está cuidando... Si yo estuviera enfermo, mi madre se pasaría todo el tiempo cuidándome” (Sperry, 1907: 206). En otras palabras, Sperry (1907 :206) demostraba así “el poder didáctico de las imágenes”.

Por lo tanto, cuando nos remontamos a las primeras agrupaciones y asociaciones que trabajan en la defensa de los animales y vemos su insistencia en utilizar el arte y la cultura visual en sus campañas, debemos tener en cuenta que esto forma parte de una tendencia más amplia en la educación que abarca toda Gran Bretaña y Norteamérica. Además, parece ser que la publicación de materiales ilustrados destinados a enseñar a los/as niños/as a ser bondadosos/as con los animales ya existía en el siglo XVII. Ritvo (1987:14), señala que durante el siglo XVIII hubo en Gran Bretaña una serie de libros educativos dirigidos a los niños, y que estas publicaciones “pretendían mejorar e instruir, no sólo... entretener”. Además, dicha autora señala (Ritvo, 1987)

que la educación antiespecista fue aceptada plenamente por la sociedad de la época, siendo ésta una noción importante a la hora de lo que significaba ser un buen ciudadano.

En la actualidad, si centramos la mirada en movimientos artísticos disidentes y activistas por la liberación animal, podemos observar que sus obras se centran en desafiar los relatos hegemónicos y las lecturas obligatorias, evidenciando las violencias del sistema de dominación especista-colonial-patriarcal-capitalista. Algunos/as autores/as han calificado este compromiso social del arte como “una politización del arte que ha llevado a un cambio de paradigma historiográfico y político en la búsqueda de diálogos entre teoría crítica, práctica política e intervención simbólica en las visualidades hegemónicas y en el arte contemporáneo” (Renk, 2014:63). Sin embargo, como hemos visto anteriormente, el compromiso antiespecista de los y las artistas se remonta al siglo XVIII y, lo que a nuestro parecer debería de causar asombro, es la falta de discurso antiespecista en espacios culturales y artísticos. En medio de este silencio, es imposible no hacerse algunas preguntas: ¿cómo se crean y muestran narrativas antiespecistas en el proyecto historiográfico del arte actual?, ¿cómo reintroducir de nuevo en el ámbito educativo una educación antiespecista sin ser acusada de “politizar” a nuestros/as estudiantes?, ¿cuáles son las relaciones entre visualidad, representación, identidad, poder y subjetivación que impiden el acceso del discurso antiespecista en la escritura de la historia del arte y en el ámbito educativo?

La cuestión del bienestar animal, la liberación y el reconocimiento de los animales como seres sintientes con derechos están cada vez más presentes en el discurso público. Cada vez son más las voces que surgen y reclaman diferentes espacios de actuación: políticos, educativos, sociales, jurídicos, éticos, etc. (Méndez, 2014; Valencia y Vázquez, 2015). Aunque es difícil medir la repercusión de estos medios en la sociedad, podemos señalar algunos hitos que nos permite vislumbrar un cambio de tendencia en cuanto a la valoración del bienestar y la protección animal como, por ejemplo, el incremento de la regulación a favor del bienestar animal a nivel europeo (Villalba, 2015, 2017) y en España (Ministerio de Medio Ambiente, Medio Rural y Urbano, 2010; Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente, 2017, 2022) o el aumento de apoyos al partido en favor del bienestar animal PACMA -que puede verse en <https://pacma.es/resultados-elecciones/>-.

En relación al estudio de las cuestiones sobre bienestar animal dentro del currículo educativo se observan aportaciones desde diferentes perspectivas y pretensiones (Jukes y Chiuiia, 2006; Mazas y Fernández, 2016; Voltés, 2021). No obstante, desde una perspectiva crítica, la consideración de los animales no ocupa un aspecto relevante en los estudios sobre educación (Pedersen, 2004). Tanto es así, que, en nuestra revisión bibliográfica, no hemos encontrado dentro del ámbito formal ninguna propuesta didáctica que trate el antiespecismo o la Educación Humanitaria y mucho menos que se haga desde la Didáctica de la(s) Historia (s) del arte. Un dato que, según González-Berruga y González-Berruga (2018), debería ser de especial preocupación, ya que dejar que en las aulas permee el discurso antropocentrista-capitalista supondría aceptar ideas tan erróneas como la creencia de que las vacas dan leche de manera natural sin necesidad de quedarse en cinta, no conocer cuál es realmente el ciclo vital de una gallina y cómo es el proceso de poner un huevo, la aceptación simplista de tener que asesinar

animales para el equilibrio de los ecosistemas, admitir la incapacidad de sentir y de racionalizar de los llamados animales “de granja” o que las mascotas son animales de distinta categoría que el resto. Aprendizajes que, adquiridos de manera sesgada o errónea, contribuyen a la construcción de una visión del mundo irreal a la hora de relacionarse y actuar en el medio. Como aportan Jukes y Chiuia (2006) la consideración de los animales como objetos supone una limitación cognitiva que obstaculiza el acceso a un conocimiento de una realidad más profunda, diversa y amplia por la falta de reflexión y crítica sobre la relación entre el ser humano y los animales que se basa en el beneficio que los animales dan al ser humano.

Sin embargo, un currículo de contenido antiespecista permitiría desarrollar valores morales y éticos que tiene como punto de partida la defensa de los intereses de los seres vivos oprimidos, y nos referimos no solo a los animales, sino también a los seres más vulnerables dentro del ecosistema humano como ancianos/as, niñas y niños, inmigrantes, etc. Como ya hemos evidenciado en epígrafes anteriores, el especismo antropocéntrico es una forma de discriminación basada en la consideración de la especie humana por encima del resto, argumento con una lógica similar a otras formas de discriminación como el racismo –la consideración de los intereses de una etnia por encima de la otra– o el sexismo –los intereses de un sexo por encima del otro–. Una educación antiespecista debe dirigirse hacia la no discriminación por la causa que fuera y al reconocimiento de los intereses del resto de seres vivos con interés por vivir. La cosificación de los animales conlleva a infligir un daño y un sufrimiento injustificado que se ha normalizado como en el caso de la tauromaquia, las peleas de gallos o perros o la caza, lo que supone un “mal síntoma” que avisa de la posibilidad de infligir daño y sufrimiento contra el ser humano (Ortiz, 2014). Como ya defendieron las primeras asociaciones antiespecistas, la falta de reconocimiento de los animales puede conducir al desarrollo de sentimientos de superioridad, injusticia, inmoralidad y desprecio hacia todo lo que sea la otredad, que perjudican las relaciones de convivencia en comunidad entre personas.



CAPÍTULO III:

Metodología

3 Metodología

En este apartado, haremos una descripción general de toda la metodología que hemos utilizado en cada fase y su adecuación al contexto en el que se ha realizado. Como es de esperar, cada publicación se rige por los criterios propios de su marco teórico y su caso de estudio, pero cada una de ellas conecta con los objetivos planteados en el primer apartado y con un hilo conductor coherente. De manera que cada fase nos lleva a la siguiente. Es por ello que, para confirmar la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996) de esta tesis doctoral, en las siguientes líneas, explicaremos las distintas metodologías que hemos utilizado en los cinco artículos.

El rigor de la investigación consiste en el grado de certeza de sus resultados, es decir, del conocimiento que se ha producido. Desde esta orientación, optamos por realizar una investigación a través de un diseño mixto (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, Zhou, 2019); así pues, aplicamos, por un lado, un enfoque cuantitativo, no experimental, con la finalidad de encontrar tendencias y relaciones que a simple vista pueden resultar ocultas entre las variables diseñadas; y por otro lado, realizamos un análisis cualitativo, para poder interpretar estos datos y obtener una comprensión más profunda de las relaciones entre variables (Hitchcock, Onwuegbuzie y Leech, 2022).

Guba (1989) establece una serie de criterios que son aplicables tanto a una investigación de tipo cuantitativo como cualitativo (tabla 4)

CRITERIOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN	
INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
Veracidad (validez interna)	Credibilidad
Aplicabilidad (validez externa)	Transferibilidad
Consistencia (fiabilidad)	Dependencia
Neutralidad (objetividad)	Confirmabilidad

Tabla 4. Criterios regulativos y metodológicos de investigación, Guba (1983, p.153).

En relación con dichos criterios, Bartolomé (1986) expone una serie de técnicas para asegurar, en cada caso, la cientificidad:

- La *credibilidad*, busca que los resultados sean lo más fieles a la realidad estudiada, lo que se asegura utilizando diferentes técnicas de investigación y comparando los resultados entre ellas. En nuestro caso, como explicaremos más adelante, utilizamos diferentes instrumentos de recogida de datos y triangulamos los resultados que obtuvimos en cada fase.
- La *transferibilidad*, persigue que la información obtenida pueda aplicarse y utilizarse como información de referencia en otros contextos de características similares. Algunas técnicas utilizadas con este fin son: el muestreo teórico, la descripción exhaustiva y la

recogida abundante de datos. En nuestro estudio la recogida de datos se realizó con tres muestras diferentes y muy amplias de profesorado en formación inicial y de agentes educativos del contexto no-formal. En ningún caso se entrecruzaron informantes entre las distintas fases como explicaremos a continuación. De esta forma, la muestra de uno de los artículos es de 287 participantes, la de otro de los artículos 162 y la de un tercero de 71. Así mismo, los ecomuseos analizados y que forman la muestra del cuarto artículo es de 55, es decir, todos los que forman la red de ecomuseos a fecha de 2022, según la página web del directorio de Museos y Colecciones de España.

- La *dependencia*, pretende que la información obtenida sea fiable, permanente en el tiempo y sólida (Bisquerra, 2004). En investigación educativa este aspecto es uno de los más susceptibles, por eso, la posible inestabilidad de los datos se intenta subsanar mediante la *reflexividad* (Sadín, 2000). La reflexividad del/la investigador/a se refiere a su capacidad de practicar la autocritica sobre sus propias decisiones y sesgos, de forma que afecten lo menos posible al proceso de investigación y sus resultados.
- La *confirmabilidad*, examina que los datos obtenidos sean aceptados por la mayor parte de la comunidad científica, con la finalidad de buscar la objetividad y la neutralidad. Se intenta mediante la aplicación de distintas técnicas que permitan contrastar informaciones y consensuarlas con los participantes. Las técnicas utilizadas en nuestro caso, como hemos dicho en líneas anteriores son distintas y la triangulación entre todas ellas nos han llevado a diseñar el Test de la Nueva Ariadna y a poder dar unas directrices generales y aplicables a otros contextos sobre Educación ecofeminista antiespecista, tal y como se recoge en el último artículo.

3.1 Diseño de la investigación

El reto de definir fases consecutivas a lo largo del desarrollo del estudio es un aspecto de la investigación mixta que exige especial atención. Los principales factores que se oponen a establecer un orden preciso en el proceso de investigación son la reflexión y la toma continua de decisiones. Pero Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), en un esfuerzo de sistematización, consideran cuatro fases fundamentales (figura 1), no secuenciales ni claramente delimitadas, que facilitan la descripción de cualquier proceso de estudio. La Figura 2 ilustra la diferenciación de cada una de estas fases y sus diferentes etapas.



Figura 1. Proceso de Investigación aplicado a este estudio (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p.63).



Figura 2. Fases y etapas de la investigación cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p.64).

Por su parte, Babbie (1990) configuró un esquema del proceso de investigación en las Ciencias Sociales que nos ha sido útil para aplicarlo a nuestro estudio y poder tener una visión global del mismo (figura 3).

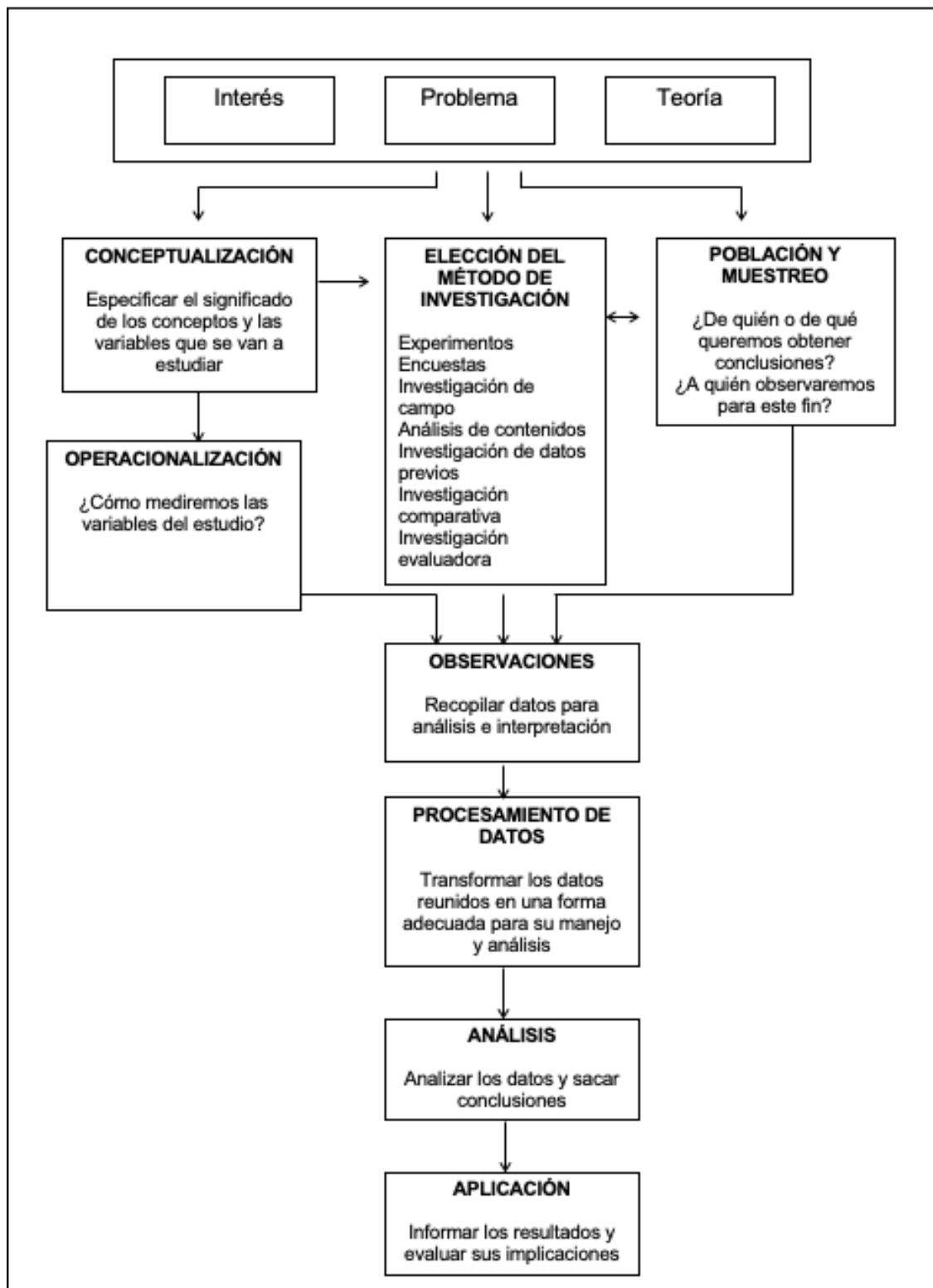


Figura 3. El proyecto de investigación (Babbie, 1999: 87).

3.1.1 Fases de la investigación

Para la presentación de nuestras fases orientativas de diseño de investigación seguimos la propuesta de Latorre, Rincón y Arnal (1996), quienes afirman que la configuración de una investigación educativa debe responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué queremos investigar?, que se corresponde con el problema;
- ¿Cómo queremos investigarlo?, que se corresponde con el diseño;
- ¿A quién queremos estudiar?, que se corresponde con la muestra;
- ¿Cómo recoger la información?, que se corresponde con los instrumentos de investigación;
- ¿Cómo y con quién compartir nuestros descubrimientos?, que se corresponde con los artículos publicados;
- ¿Cómo confirmar nuestros descubrimientos?, que se corresponde con el proceso de verificación (en nuestro caso, se corresponde con la comprensión).

Atendiendo a estas preguntas, nuestra investigación se desarrolló en cinco fases de las cuales tres de ellas corresponden a los artículos publicados. La investigación se inició en 2021, eligiendo el tema y delimitando los objetivos y problemas de investigación (primera fase). Tras una revisión de la literatura, pudimos elaborar los instrumentos de investigación y proceder a su validación (segunda fase). En esta segunda fase analizamos también las concepciones del profesorado en formación inicial para poder conocer qué aspiraciones tienen sobre estos temas y también valorar obstáculos que manifiestan tener para poder desarrollar una Educación Ecofeminista antiespecista en su futura praxis (primer y segundo artículo). En una tercera fase, se estudió el potencial didáctico que tienen los museos para ofrecer a los/as jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género y la especie a través del arte y del patrimonio. Los resultados de esta fase (tercer y cuarto artículo) fueron claves para poder desarrollar la cuarta fase de la investigación (quinto artículo), en la que diseñamos una herramienta didáctica para que el profesorado en formación pueda pensar en nuevos relatos y relecturas ecofeministas a través de elementos artísticos y patrimonial y tomar decisiones en su futura praxis docente para una intervención proactiva hacia una Educación Ecofeminista antiespecista. Por último, en la quinta y última fase se triangularon los resultados de los cinco artículos para presentar las conclusiones y recomendaciones para la adopción de una Educación Ecofeminista antiespecista a través del arte y del patrimonio en escuelas y museos generando nexos de unión entre ambas instituciones. A continuación, se muestra detalladamente cada fase de forma cronológica:

Fase 1: Elección del tema y revisión de la bibliografía.

- *Elección del tema o problema central de investigación.* Se escogió teniendo en cuenta el interés que tendría para la investigación y el perfil de la investigadora. En este punto decir que el interés por la Didáctica de la Historia del arte y de la educación patrimonial no es casuístico. La investigadora es licenciada en Historia del Arte y su primera tesis doctoral titulada “La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso” obtuvo la calificación de Cum Laude y fue premio INAP, de ahí la afinidad y el conocimiento del tema. Por otro lado, en lo que respecta al pensamiento ecofeminista antiespecista, la doctoranda tiene un compromiso personal muy fuerte con la protección hacia el medio y hacia los seres con los que compartimos el Planeta. Es vegana y yogui desde hace 15 años. En 2018, cursó en la Universidad de Valladolid un curso de

posgrado en especialista de Estudios de Género y Políticas de Igualdad, a través del cual pudo conocer a autoras tan relevantes en el ámbito del Ecofeminismo como son Angélica Velasco Sesma o Alicia Puleo. Fue años después docente y coordinadora de prácticas de este curso de posgrado. Por otro lado, a lo largo de su desarrollo profesional como docente en los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria, la investigadora ha podido conocer a través de su praxis las carencias formativas en estos temas a pesar de que, como hemos visto en el marco teórico de esta tesis, la legislación educativa obliga al profesorado en ejercicio a educar en la igualdad entre mujeres y hombres y en la empatía hacia los animales. Por otro lado, el activismo educativo y la didáctica crítica, corrientes a la que la doctoranda se adscribe, consideran que la finalidad última de la institución educativa es la de formar ciudadanas/os activas/os, comprometidas/os y críticas/os con la sociedad del momento.

- *Revisión bibliográfica.* Se profundiza sobre el concepto y las teorías ecofeministas y feministas, sobre el pensamiento antiespecista y la ética, el origen y el desarrollo de la coeducación y de Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial.
- *Delimitar los subproblemas y objetivos.* Se configuran los objetivos de la investigación cuyos contenidos se centran en la comprensión de cuestiones

Fase 2: Estudio de las concepciones del profesorado en formación inicial (artículos 1 y 2). Investigación cuantitativa.

- *Diseño de las categorías, subcategorías e indicadores* para establecer las preguntas de los cuestionarios. Este instrumento nos permitió también analizar los datos cualitativos obtenidos en las preguntas abiertas dicho instrumento.
- *Elaboración de los cuestionarios* aplicados en los dos artículos y validación de estos por grupos de expertas/os en las disciplinas de estudio. El proceso de validación de los mismos se explica en el apartado metodológico de ambos artículos.
- *Determinación de la muestra* (número y localización de estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria para implementar el cuestionario inicial y momento para realizarlo). Se explica en los artículos.
- *Análisis de los datos* cuantitativos con el software SPSS y los cualitativos con el software Atlas.ti.

Fase 3: Análisis de los museos como espacios para desarrollar una Educación Ecofeminista antiespecista a través del arte y del patrimonio (artículos 3 y 4). Investigación cualitativa.

- *Proyecto Power: Exploring gender and through/in Art* (artículo 3). Tras analizar las concepciones y el pensamiento del profesorado en formación inicial sobre ecofeminismo, antiespecismo y arte-patrimonio, y comprobar su interés en desarrollar en su futuro profesional una educación ecofeminista antiespecista a través del arte y del patrimonio, así como sus carencias formativas sobre estas cuestiones, quisimos investigar la potencialidad didáctica que tienen los museos para ofrecer a los/as jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género y la especie a través del arte y del

patrimonio. Para ello, se diseñó un taller, enmarcado dentro de dicho proyecto (ERASMUS + K2/2020-2-FR02-KA205-017944), y que tenía como finalidad evaluar una propuesta educativa que invitaba a las personas participantes a cuestionarse sus representaciones sociales y la existencia de una historia única, a través de actividades creativas y atractivas para poder entender los conceptos relacionados con el género en los museos. Este taller, como se explica en el tercer artículo, se implementaría simultáneamente en un museo del país de cada una de las instituciones participantes. Los resultados demuestran que los jóvenes participantes han adquirido las competencias necesarias para detectar los sesgos de género que están presentes en la historia y memoria cultural.

- *Análisis de los Ecomuseos españoles* (artículo 4). Los resultados obtenidos en el artículo 3 nos llevaron a analizar los programas didácticos (a nivel conceptual y metodológico) que ofrecían los ecomuseos españoles a sus visitantes. Se hizo un análisis cualitativo de las páginas web de estos museos, utilizando como instrumento de investigación un sistema de categorías con subcategorías, indicadores y descriptores que nos permitió clasificar los datos en una hipótesis de progresión desde una perspectiva simple de la educación ambiental hasta la educación ecofeminista deseable. Los resultados que obtuvimos demostraron que los ecomuseos españoles no contemplan en su mayoría la perspectiva de género y tampoco profundizan en los problemas ecosociales del territorio del que forman parte.

Fase 4: El Test de la Nueva Ariadna (artículo 5).

- *Propuesta didáctica.* En el artículo 5 se realiza en primer lugar un breve acercamiento al potencial didáctico de la(s) Historia(s) del Arte, analizando su valor estético y su utilización como herramienta didáctica para entender de manera crítica los valores y códigos culturales del pasado (heteronormativos, eurocentristas y patriarcales) que deben ser revisados y cuestionados para una formación ecociudadana justa e igualitaria. Seguidamente, tras una revisión histórica sobre el origen y evolución del ecofeminismo, considerando su vinculación con las mujeres y con la Educación Humanitaria, se presenta el Test de la Nueva Ariadna, una nueva herramienta didáctica diseñada por la doctoranda en colaboración con la profesora Arroyo Mora. Este instrumento se proyectó con la idea de que el profesorado en formación pueda asumir el potencial coeducativo de los museos de arte como contenedores de piezas abiertas a la creación de nuevos relatos y relecturas ecofeministas para poder identificar y analizar críticamente los problemas ecosociales y, tomar decisiones en su futura praxis docente para una intervención proactiva.

Fase 5: Conclusiones.

- *Síntesis de los resultados del estudio:* establecimos relaciones entre los cinco artículos para ofrecer un conjunto de conceptos relevantes para enmarcar un enfoque que recogiera los elementos básicos de la Educación Ecofeminista antiespecista, a través de la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial.
- *Conclusiones:* diseñamos un conjunto de recomendaciones vinculadas a los hallazgos de este estudio.



CAPÍTULO IV:

Artículos

4 Artículos

4.1 Artículo 1: Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students. Conceptions in a Spanish Educational Context.

Lucas-Palacios, L.; García-Luque, A.; Delgado-Algarra, E.J. (2022). Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students. Conceptions in a Spanish Educational Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148369>

Resumen: En los últimos años se ha avanzado en la integración de la perspectiva de género en los planes de estudio universitarios. A pesar de ello, siguen existiendo carencias que en las titulaciones universitarias de formación inicial del profesorado son especialmente destacables. Esto se debe a que, junto con las familias, los docentes tienen la corresponsabilidad de educar a las nuevas generaciones del futuro. Cuestiones como la escasa presencia de conceptos relacionados con el género en las guías docentes o la falta de interés del profesorado por incluirlo en sus clases, lleva a definir una investigación para conocer y comprender las concepciones de una muestra de 162 docentes de formación inicial del profesorado de Grado en Educación Infantil y Primaria y de Máster en Educación Secundaria sobre la incorporación del pensamiento feminista en la educación. Esta investigación forma parte de una tesis doctoral más amplia y de un proyecto de investigación y desarrollo. En términos generales, desde un enfoque cuantitativo y no experimental, se diseña y envía un cuestionario. El análisis incluye una fase descriptiva y una fase factorial que permite a los investigadores descubrir relaciones latentes entre las variables. Entre las principales conclusiones, a pesar de mostrar un conocimiento relativamente alto de la teoría feminista, confunden equidad e igualdad; reconocen la importancia de que los estudiantes tengan referentes femeninos con los que identificarse y consideran que el pensamiento feminista es un contenido transversal en la educación.

Objetivos:

Objetivo principal:

- OP: Analizar las conexiones que el profesorado en formación inicial de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria establece entre el pensamiento feminista y la coeducación para formar una ciudadanía justa y equitativa.

Objetivos específicos:

- O1: Conocer el nivel de conocimiento sobre el pensamiento feminista del alumnado.
- O2: Evidenciar las concepciones del alumnado sobre el pensamiento/teoría feminista y su papel en la formación de una ciudadanía justa y equitativa.
- O3: Conocer las propuestas educativas que el alumnado considera exitosas para coeducar.

4.1.1 Mi rol en este artículo

En este artículo soy la primera autora. Mi tarea ha sido elaborar la revisión de la literatura, diseñar los instrumentos de investigación, analizar los resultados y sintetizar los mismos. El artículo ha sido elaborado conjuntamente con la Dra. García-Luque y el Dr. Delgado-Algarra. Yo he escrito el marco conceptual, la metodología, los resultados y su discusión, así como las conclusiones; mientras que la Dra. García-Luque se ha encargado de redactar la introducción y el Dr. Delgado-Algarra ha supervisado el estudio, especialmente la parte metodológica y se ha encargado de la traducción y adaptación al inglés. Los tres hemos trabajado de forma conjunta en la respuesta a los revisores.

4.1.2 Revisión y modificaciones de mejora

Este artículo fue revisado por tres revisores distintos. El Revisor 1, realizó comentarios en los que manifestaba la originalidad e interés del artículo para la comunidad científica, la adecuación de la estructura, metodología y análisis de los datos; así como la significatividad de los resultados. Nuestra respuesta al Revisor 1 fue dar las gracias por sus comentarios.

“The paper is well structured. The objectives are clear and connect with one of the crucial issues in the United Nations 2030 Development Agenda: Education; feminism as an approach is novel and allows linking with Gender, another of the horizons in that same 2030 Agenda.

The methodology is clearly explained and produces results that are consistently discussed (reinforced by bibliographical references of interest), and that are accompanied by graphs that offer greater clarity in the presentation of the aforementioned results, and that also contribute to their respective interpretation”. (Review 1)

El Revisor 2 valoraba muy positivamente la contribución de este estudio a la literatura existente, pero aconsejaba modificar el título: *“The title may be changed to make it more explicit. Instead of “feminism”, the term “gender equity”* (review2). También nos pedía mejorar la noción de equidad y sus implicaciones incluyendo algunas recomendaciones de la UNESCO. Así mismo, nos aconsejaba una explicación mejor de la metodología, especialmente puntualizaba demostrar la representatividad del marco muestral y separar las conclusiones de la discusión. Atendimos todas sus sugerencias de mejora, así que, en una segunda versión, describimos cuidadosamente la selección y adecuación muestral, incluimos las consideraciones de la UNESCO sobre el término equidad y separamos resultados de conclusiones.

El Revisor 3 también comentaba el interés del tema para la educación superior y nos felicitaba por la revisión de la literatura: *“I find the topic of the manuscript as well as review of the up-to-date literature provided by the Authors sufficient”* (review 3). Este revisor nos señaló aspectos formales a mejorar como la adecuación de algunas tablas al formato y una revisión del inglés en algunas figuras que se habían enviado en castellano. Nos recomendaba también utilizar gráficos más visuales. Terminaba su revisión felicitándonos por el buen trabajo realizado: *“Overall it is a good job and I hope my suggestions will help you”*. Nuestra respuesta fue agradeciendo sus palabras y atendiendo a sus objeciones formales.

4.1.3 Artículo 1, versión final publicada

4.2 Artículo 2: Heritage education in initial teacher training from a feminist and animal ethics perspective

Lucas-Palacios, L.; Trabajo Rite, M.; Delgado-Algarra, E.J. (2023). Heritage education in initial teacher training from a feminist and animal ethics perspective. *Teaching and Teacher Education*, 129, 104-153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104153>

Resumen: Dados los retos socioambientales a los que nos enfrentamos, a través de un diseño de investigación mixto, esta investigación busca conocer y comprender las concepciones del profesorado en formación inicial en los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria, así en el Master de Educación Secundaria de diferentes universidades españolas en relación con educación patrimonial, el pensamiento feminista y la ética animal. Los resultados obtenidos nos llevan a proponer claves para integrar las tres categorías: justicia interespecífica, enfoque de género postcolonial y contra-hegemónico, construcción de nuevos imaginarios humanos y no-humanos, formación docente para el desarrollo de una pedagogía ecofeminista.

Palabras clave: coeducación patrimonial; formación de profesores; ecofeminismo; ética animal; educación ciudadana

Objetivos:

Objetivo principal:

- OP: Analizar las conexiones existentes entre la educación patrimonial, el pensamiento feminista y la ética animal en el pensamiento del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria.

Objetivos específicos:

- O.1: Evidenciar las concepciones de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria sobre la educación patrimonial y su papel en la formación de una ciudadanía crítica e igualitaria.
- O.2: Conocer el grado de conocimiento del pensamiento feminista en el alumnado de grado de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria.
- O.3: Conocer las concepciones del alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria sobre la ética animal.
- O.4: Comprender la vinculación entre feminismo, ética animal y educación patrimonial en el contexto educativo para lograr una educación enmarcada en los ODS.

4.2.1 Mi rol en este artículo

En este artículo soy la primera autora. Mi tarea ha sido la de elaborar la revisión de la literatura, diseñar los instrumentos de investigación, analizar los resultados y la síntesis de los mismos. Este artículo ha sido escrito íntegramente por mí con la revisión del Dr. Delgado-Algarra. La

Dra. Trabajo-Rite se ha encargado de revisar las referencias bibliográficas; y el Dr. Delgado-Algarra ha supervisado el estudio, especialmente la parte metodológica y se ha encargado de la traducción y adaptación al inglés. Los tres hemos trabajado de forma conjunta en la respuesta a los revisores.

4.2.2 Revisión y modificaciones de mejora

Este artículo fue revisado por tres revisores distintos. El Revisor 1, destacó la importancia del tema: *“The article deals with important areas both in feminist contexts and in the contexts of co-living with animals and the role of these two in teaching training”* (review 1) y nos aconsejaba aclarar la naturaleza de la muestra. También nos pedía utilizar un lenguaje más neutro en algunos aspectos que abordan el antiespecismo. Nuestra respuesta al Revisor 1 fue dar las gracias por sus comentarios, aclarar el origen y la procedencia de la muestra, así como el criterio de selección de la misma y mejoramos el lenguaje.

El Revisor 2 valoraba muy positivamente la contribución de este estudio a la práctica educativa:

“Thank you for a very interesting and important paper addressing an area of education practice and research less familiar to this reviewer (heritage education; HE). Your contribution has several qualities and I especially appreciate the way you bring together feminist issues and animal ethics, claiming a space for their joint positioning in HE. In particular, viewing these issues from the perspective of teacher students is a novel and significant approach” (review2).

También nos hacía algunas sugerencias de mejora como ampliar los estudios sobre Educación Patrimonial y Ecofeminismo en el marco teórico y nuestro posicionamiento y presentar las conclusiones de una manera más concisa y proponiendo futuras líneas de investigación en relación con estos temas de estudio. Terminaba su revisión con estas palabras que queremos reproducir en castellano porque para la doctoranda fueron especialmente emotivas, teniendo en cuenta la prestigiosa revista que es TATE:

“Dicho esto, he disfrutado de la lectura de su manuscrito y aprecio enormemente su ambición de impulsar la investigación sobre la formación del profesorado en una dirección feminista y antiespecista muy necesaria” (review2).

El Revisor 3 también comentaba el interés del tema para la comunidad educativa y nos felicitaba por la solidez de la investigación:

“This is a solid paper that articulates views that I find compelling. I think the paper should be published, but I think it'd be sharpened if the authors reconsidered or revised a few minor points.” (review 3).

Este revisor nos señaló aspectos formales a mejorar como mejorar la redacción de la tabla 8 y nos señaló erratas. Nuestra respuesta fue agradeciendo sus palabras y atendiendo a sus revisiones formales.

4.2.3 Artículo 2, versión final publicada

4.3 Artículo 3 El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder

Lucas-Palacios, L.; López Fernández-Cao, M; Sotelo, X. (en prensa). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. *Panta Rei*.

Resumen: Dados los retos socioambientales a los que nos enfrentamos, a través de un diseño de investigación mixto, esta investigación busca conocer y comprender las concepciones del profesorado en formación inicial en los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria, así en el Master de Educación Secundaria de diferentes universidades españolas en relación con educación patrimonial, el pensamiento feminista y la ética animal. Los resultados obtenidos nos llevan a proponer claves para integrar las tres categorías: justicia interespecífica, enfoque de género postcolonial y contra-hegemónico, construcción de nuevos imaginarios humanos y no-humanos, formación docente para el desarrollo de una pedagogía ecofeminista.

Palabras clave: Museo, patrimonio cultural, arte, didáctica del museo, feminismo.

Objetivos:

Objetivo principal:

- OP: Analizar la potencialidad didáctica que tienen los museos para ofrecer a los/as jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género.

Objetivos específicos:

- O.1: Identificar el museo como un espacio donde los/as jóvenes puedan desarrollar competencias sociales para la interacción entre ellos/as y el fortalecimiento de su personalidad.
- O.2: Cuestionarse sus representaciones sociales y la existencia de una historia única, ofreciendo a los/as jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género.
- O.3: Obtener herramientas para que los/as jóvenes puedan comunicar sobre las desigualdades y los desafíos relacionados con el género.

4.3.1 Mi rol en este artículo

En este artículo soy la primera autora. Mi tarea ha sido la de elaborar el marco teórico, analizar los resultados y redactar el texto. Las tres autoras han participado en la recogida de la información y la revisión final; y en dar respuesta a los revisores.

4.3.2 Revisión y modificaciones de mejora

Este artículo fue revisado por dos revisores distintos. El Revisor 1, destacó la pertinencia del artículo para la educación actual. Únicamente nos señalaba en el texto aspectos formales de puntuación y redacción que debíamos de modificar:

“El texto presenta una investigación asociada a un proyecto europeo de interés para el campo museológico y educativo. Está bien estructurado y los resultados se exponen de forma clara. El marco teórico es pertinente: se emplean en general, fuentes de interés, calidad y actualidad. Como propuestas de mejora, se incorporan comentarios en el texto” (review 1).

Nuestra respuesta fue agradeciendo sus palabras y atendimos a sus revisiones formales.

El Revisor 2 valoraba muy positivamente la contribución de este estudio a la práctica educativa y también nos pedía mejorar aspectos formales, como atender a un lenguaje no sexista y revisar la bibliografía:

“Se recomienda realizar las propuestas de mejora marcadas en el texto pese a que se trata de un trabajo riguroso y de gran interés científico en la línea de los estudios de género aplicados a la educación patrimonial. De especial interés y seguimiento es la del uso de un lenguaje no sexista e inclusivo a lo largo de todo el texto y una revisión formal del mismo en la línea marcada. Así mismo, es necesario revisar la bibliografía para hacerla coincidir con la referenciada en texto, tal como se señala en el documento adjunto” (review2).

Nuestra respuesta fue, de nuevo, agradeciendo sus comentarios y propuestas de mejora. Incorporamos el lenguaje inclusivo y también adaptamos toda la bibliografía a APA 7.

4.3.3 Artículo 3, versión final publicada

4.4 Artículo 4: Educación Patrimonial y ecofeminismo. Análisis de los ecomuseos españoles

Lucas-Palacios, L.; Arroyo-Mora, E. y Trabajo-Rite, M. (2022). Educación Patrimonial y ecofeminismo. Análisis de los ecomuseos españoles. *Aula Abierta*, 51 (2), 151-160. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.151-160>

Resumen: Las prácticas del ecofeminismo crítico son aún desconocidas en la educación a pesar de las potencialidades que ofrece para la formación de una ciudadanía crítica y democrática. Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo establecer unas pautas concretas para el desarrollo de propuestas de educación patrimonial y ambiental desde la perspectiva Ecofeminista. A partir del análisis conceptual y metodológico de 55 ecomuseos españoles observamos si sus propuestas didácticas se ajustan a los valores y principios del ecofeminismo crítico. Para indagar sobre dichas propuestas, se ha hecho un análisis cualitativo de las páginas web de los ecomuseos utilizando como instrumento un sistema de categorías con subcategorías, indicadores y descriptores que permite clasificar los datos obtenidos en una hipótesis de progresión desde una perspectiva simple de la educación ambiental hasta la educación ecofeminista deseable. Como primeros resultados, se ha encontrado que los ecomuseos españoles no contemplan en su mayoría la perspectiva de género y que ni siquiera tienden a ahondar en los problemas ecosociales con el objetivo de promover una transformación social en el territorio del que forman parte.

Palabras clave: Educación patrimonial, educación ambiental, ecofeminismo, ecomuseos, análisis cualitativo.

Objetivos:

Objetivo principal:

- OP: Analizar los programas didácticos de los ecomuseos dentro de las relaciones género-medioambiente-patrimonio

Objetivos específicos:

- O.1: Detectar la falta de referencias a la desigualdad de género en relación a los problemas medioambientales.
- O.2: Como consecuencia de lo anterior, establecer una hoja de ruta en educación ambiental y ecofeminismo a partir de la educación patrimonial.

4.4.1 Mi rol en este artículo

En este artículo soy la primera autora. Mi tarea ha sido la elaborar el marco teórico. Con la Prof. Arroyo-Mora hemos diseñado los instrumentos y analizado los datos. El texto del artículo ha sido redactado conjuntamente con la Prof. Arroyo-Mora y la Dra. Trabajo-Rite ha revisado la bibliografía. Las tres autoras han participado en la revisión del texto final y en dar respuesta a los revisores.

4.4.2 Revisión y modificaciones de mejora

Este artículo fue revisado por dos revisores distintos. El Revisor 1, aceptó el artículo sin recomendaciones ni comentarios

El Revisor 2 nos recomendaba redactar las conclusiones basándonos en los objetivos de investigación que nos habíamos planteado. También nos hacía correcciones formales con respecto a la repetición de términos y sustituir una tabla por una lista que recogiera el contenido de esta tabla. Por último, nos pedía explicar mejor la recogida de datos. Nuestra respuesta fue agradeciendo sus comentarios y propuestas de mejora, incorporando todas sus correcciones.

4.4.3 Artículo 4, versión final publicada

4.5 Artículo 5: El valor de la Historia (s) del Arte para educar en el Ecofeminismo crítico: de las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna

Lucas-Palacios, L.; Arroyo-Mora, E. y García-Luque, A. (en prensa). El valor de la Historia (s) del Arte para educar en el Ecofeminismo crítico: de las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna. *Asparkía, revista de Estudios Feministas*.

Resumen: En este trabajo se realiza, en primer lugar, un breve acercamiento al valor educativo de la(s) Historia(s) del Arte, analizando su valor estético y su utilización como herramienta didáctica para entender de manera crítica los valores y códigos culturales del pasado (heteronormativos, eurocentristas y patriarcales) que deben ser revisados y cuestionados para una formación ecociudadana justa e igualitaria. Seguidamente, tras una revisión histórica sobre el origen y evolución del ecofeminismo, considerando su vinculación con las mujeres y con la Educación Humanitaria, se presenta el Test de la Nueva Ariadna, una nueva herramienta didáctica, fruto de una tesis doctoral y enmarcada en un proyecto de investigación I+D+i, para estudiar el potencial coeducativo de los museos de arte como contenedores de piezas abiertas a la creación de nuevos relatos y relecturas ecofeministas, partiendo de la consideración del arte como un potente instrumento para la educación de una ciudadanía equitativa y ecosostenible, que pueda identificar y analizar críticamente los problemas ecosociales y, tome decisiones para una intervención proactiva.

Palabras clave: coeducación, ecofeminismo, Historia(s) del Arte, ciudadanía, museos

Objetivos:

Objetivo principal:

- OP: Analizar la potencialidad didáctica que tienen los museos de arte figurativo para ofrecer al profesorado en formación y en ejercicio formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el ecofeminismo crítico.

Objetivos específicos:

- O.1: Desarrollar competencias sociales y críticas en el museo, descubriendo este espacio como un lugar para la interacción con la historia y para la construcción de su identidad.
- O.2: Cuestionar las propias representaciones sociales y la existencia de una historia única, ofreciendo formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género, la raza y la especie.
- O.3: Obtener herramientas para poder diseñar propuestas didácticas para educar en base a la consciencia sobre las desigualdades y los desafíos relacionados con el ecofeminismo crítico.

4.5.1 Mi rol en este artículo

En este artículo soy la primera autora. Mi tarea ha sido elaborar el marco teórico y diseñar el Test de la Nueva Ariadna con la colaboración de la Prof. Arroyo-Mora. El texto del artículo ha sido redactado conjuntamente por las tres autoras. Las tres autoras han participado en la revisión del texto final y en dar respuesta a los revisores.

4.5.2 Revisión y modificaciones de mejora

Este artículo fue revisado por dos revisores distintos. El Revisor 1, destacó el trabajo de documentación que habíamos realizado y aceptaba su publicación si corregíamos algunos aspectos formales que nos señaló en el texto:

“Partiendo de la base de que se trata de un buen artículo, correctamente planteado y desarrollado y muy bien documentado, y de que merece ser publicado, el artículo, sin embargo, no puede ser publicado en su estado actual, puesto que, desde el punto de vista formal” (review1)

El Revisor 2 coincide con la valoración del revisor uno y nos pedía adecuarnos al formato de la revista y revisar la bibliografía:

“El artículo se adecúa a las líneas de la revista, está bien escrito y presenta una coherencia expositiva, con una fundamentación histórica que me parece muy interesante y bien planteada. Sin embargo, hay algunos aspectos que deben revisarse para adecuarse a las líneas normativas de la publicación” (review2).

Nuestra respuesta a ambos revisores fue de agradecimiento y atendimos a las correcciones.

4.5.3 Artículo 5, versión final publicada



CAPÍTULO V:

Resultados y discusión

5 Resultados y discusión

El trabajo de investigación de esta tesis va más allá del material que se ha publicado. A veces por razones de limitación de páginas y caracteres de las revistas hemos tenido que acortar y sintetizar muy bien lo que considerábamos esencial dejando muchas veces datos fuera de la publicación. Por este motivo, en este epígrafe, además de hacer una recopilación de los resultados de cada artículo de forma que estén conectados, se presentan también las discusiones algo más ampliadas, con el fin de consolidar lo obtenido y poder establecer futuras líneas de investigación.

La discusión de los resultados está marcada por los objetivos propuestos al inicio de la investigación y que derivan de los problemas que nos planteábamos:

- ¿Qué sabe el profesorado en formación inicial de Historia del arte y de patrimonio, y qué valor didáctico tienen para ellas/os, ambos contenidos para una ecociudadanía crítica y equitativa?
- ¿Cuál es el conocimiento que tiene el alumnado de grado de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria de feminismo?
- ¿Qué sabe el profesorado en formación inicial sobre ética animal y pensamiento antiespecista?
- ¿Cómo pueden los museos ser lugares de aprendizaje para la didáctica crítica en la que poder elaborar propuestas innovadoras que conduzcan a la formación de una ecociudadanía activa y empática con la Naturaleza?

Por ello, presentamos los resultados y su discusión en tres apartados que recogen las preguntas anteriores:

- Resultados derivados de las concepciones del profesorado en formación inicial sobre feminismo, antiespecismo-ética animal, Didáctica de la Historia del arte y Educación Patrimonial.
- Resultados del potencial educativo de los museos para el aprendizaje Ecofeminista antiespecista en la educación formal.
- Resultados de la revisión histórica sobre la Humane Education y las Bands of Mercy para diseñar el Test de la Nueva Ariadna.

5.1 Resultados derivados de las concepciones del profesorado en formación inicial sobre feminismo, antiespecismo-ética animal, Didáctica de la Historia del arte y Educación Patrimonial

Como hemos visto anteriormente, los datos que obtuvimos en los dos primeros artículos evidencian que el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria, reconoce haber recibido a lo largo de su formación inicial docente algún tipo de enseñanza sobre feminismo o perspectiva de género, demostrando conocer a nivel teórico

algunos términos importantes como androcentrismo o violencia de género. Sin embargo, cuando el feminismo tiene que ser implementado en sus prácticas coeducativas, los datos analizados concluyen que, en la mayoría de los casos, confunden equidad e igualdad, términos que es muy importante diferenciar para poder desarrollar una coeducación real y efectiva. Igualdad y equidad no son lo mismo y esta contradicción puede ser un reflejo de la ausencia de un conocimiento real y profundo de lo que significa la coeducación (Lahelma y Tainio, 2019; Navarro, García-Luque y De la Cruz, 2021). Lo más probable es que el futuro profesorado conozca la definición de coeducación, pero no ha reflexionado de cómo debería de ser su implementación ni del origen teórico de esta metodología feminista (Tomé y Bonal, 2014). Rebollo y Buzón-García (2021) llegaron a la misma conclusión tras investigar las percepciones y valoraciones de los futuros y futuras docentes de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria sobre un currículo con perspectiva de género. En su estudio, realizado con una metodología mixta en las titulaciones de educación de siete universidades públicas españolas (A Coruña, Alicante, Granada, Huelva, La Laguna, Málaga y Sevilla), evidencian que alrededor de un tercio de los estudiantes, especialmente los hombres, se muestran indecisos en cuestiones relacionadas con el uso del lenguaje inclusivo o cómo deben ser los criterios y sistemas de evaluación coeducativos.

Sin embargo, los dos cuestionarios coincidieron en mostrar que los estudiantes de estos grados y del máster de secundaria consideraban necesario incluir el feminismo en el currículo educativo; y lo justificaban afirmando que conocer la teoría feminista es necesario para formar una ciudadanía más justa y empoderada, ya que el feminismo es una herramienta y un contenido didáctico de gran valor para visibilizar las desigualdades de género en la sociedad actual y analizar el canon androcéntrico como causa de las desigualdades sociales. Estos resultados son, cuando menos, llamativos; y más aún si tenemos en cuenta que, a pesar de conocer la teoría feminista, cuando hay que transformarla en los contenidos del aula y en las metodologías de enseñanza, esta transposición didáctica no siempre se realiza de la forma correcta. Además, destacaban que era importante que su futuro alumnado tuviera referentes feministas en los diferentes campos de estudio para tener genealogías feministas con las que identificarse. Estos resultados corroborarían las investigaciones de Fernández-Valencia (2010) y Lucas-Palacios y Delgado-Algarra (2020), quienes afirman que conectar las exigencias del pensamiento feminista con el estudio de la historia y el patrimonio conduce a la formación de una ciudadanía más justa y equitativa. Por su parte, Matud et al. (2002) muestran que la escuela constituye el marco adecuado para que el proceso de construcción de la masculinidad y la femineidad sea posible, ya que la división de los roles de género es crucial para entender la ciudadanía. En esta misma línea, la investigación realizada por Lukas et al. (2002), evidenció que la educación para la ciudadanía con enfoque de género es uno de los instrumentos más poderosos que tienen las sociedades para lograr un cambio equitativo en la sociedad civil, ya que nos lleva a analizar el género como una construcción social e implica una educación antidiscriminatoria, una educación en valores y en el respeto al otro y a la obtención de igualdad de oportunidades.

Por otro lado, consideramos que un hallazgo interesante de esta investigación es la importancia que los informantes dan a la Educación Patrimonial y a la Didáctica de la Historia del arte para reflexionar sobre las violencias que el sistema andro-antropocéntrico ejerce hacia las mujeres

y animales no humanos. Consideran que son contenidos y herramientas didácticas de gran valor para entender que el canon andro-antropocéntrico es la causa de muchas desigualdades (de género, raza, religión, especie etc.). El hecho de que la mayoría de las personas encuestadas muestren que el pensamiento feminista y el antiespecista son contenidos transversales en la educación apoya las investigaciones de West y Zimmerman (1989); Lucas-Palacios y Delgado-Algarra (2021) y Velasco (2019). Aun así y a pesar del interés del futuro profesorado por introducir el pensamiento antiespecista en su futura praxis, es incuestionable el desconocimiento que manifiestan sobre su base epistemológica que se fundamenta en la capacidad de sintiencia (Regan, 1999; Singer, 1999). En este sentido, son muchos los/as autores/as antiespecistas (Tafalla, 2019; Velasco, 2019; Rowlands, 2016) que defienden que para justificar el límite ético entre humanos y animales y la utilización de estos para los fines de los primeros, necesitamos definir qué individuos tienen derecho a un estatus moral y por qué motivos. De tal forma que, del mismo modo que como ocurre con la teoría feminista, el pensamiento antiespecista es también un contenido necesario para la profesionalización docente, porque como demuestra Martin (2001), el carácter especista de los saberes científicos y del currículo educativo pasa desapercibido sin la formación necesaria para detectarlo.

Lo que sí que es concluyente en este estudio es que la mayoría de las personas que han participado en él muestran un alto grado de conformidad en considerar a la Educación Patrimonial y a la Didáctica de la Historia del arte como contenidos importantes en las asignaturas que derivan de la Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que los elementos artísticos y patrimoniales de una sociedad nos permiten conocer no sólo su manera de vivir sino también sus constructos de pensamiento por los que se organizan y legitiman unas jerarquías de poder que hace que determinados individuos se sitúen en un estatus social, político y/económico superior que al resto. De forma que, tal y como señalan López López Fernández-Cao y Fernández Valencia (2019), si el alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria aprende a interpelar e interpretar el arte y el patrimonio, podrá analizar exclusiones y proponer modelos alternativos para la enseñanza del arte, la historia en su futura praxis. En este sentido, consideran que una buena metodología para enseñar ecociudadanía crítica es mediante visitas fuera del aula (museos, monumentos, yacimientos arqueológicos), de tal forma que, el patrimonio tiene para nuestras/os encuestadas/os un importante valor didáctico.

5.2 Resultados del potencial educativo de los museos para el aprendizaje Ecofeminista Antiespecista

En los artículos tres y cuatro, analizamos la potencialidad didáctica que tienen los museos y los ecomuseos para ofrecer a los/as jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género a través del arte y del patrimonio. Los resultados obtenidos nos han permitido detectar una serie de conceptos que se repiten y se observan con frecuencia en las respuestas del alumnado durante la experimentación (artículo 3) y que pueden darnos la explicación acerca del último resultado comentado en el apartado anterior: “las visitas fuera del aula (museos, monumentos, yacimientos arqueológicos) son herramientas metodológicas adecuadas para enseñar ecociudadanía crítica”. Así mismo, el análisis de los datos de cuarto

artículo nos ofrece las claves para conocer cuál es la realidad educativa en los ecomuseos y cómo podemos mejorarla.

- El museo es un espacio que permite crear dinámicas y relaciones horizontales para establecer vínculos de empatía y confianza entre ellos/as y con el espacio museístico. Lo que viene a corroborar la investigación de Conway et al. (2009), quienes demuestran el impacto positivo que tienen estos lugares como espacios de aprendizaje en el desarrollo de las habilidades cognitivas, cívicas, personales, éticas y morales de los visitantes. Así mismo, Yorio y Ye (2012), en su investigación sobre el protagonismo pedagógico de la experiencia del visitante que aprende haciendo, destacan que este tipo de actividades y espacios enlazan saberes y vida, obligando a los/as asistentes a poner en juego sus habilidades sociales. En la sociedad del conocimiento, un/a ciudadano/a socialmente competente sería aquél capaz de interpretar la información y tomar decisiones en un mundo en constante cambio e inserto en una sociedad cada vez más estratificada, plural y diversa; de manera que, como muestran los datos, los museos pueden ser espacios educativos que ofrecen experiencias de socialización orientadas a la cohesión social (Morris y Spurrier, 2009).
- Los museos arrastran una enorme carga moral y política de memorias colectivas patriarcales que dificulta la resignificación de las identidades de género. Recordemos que los datos obtenidos de los/as jóvenes de los centros de DADAU y MOH mostraban que habían adquirido menos habilidades para entender el arte de manera diferente porque sus talleres se desarrollaron con una metodología tradicional (artículo tres). Por tanto, como afirman Richard (2010) y Estermann (2020) es necesario realizar una pedagogía con perspectiva de género que no solo revise y discuta las huellas del pasado, sino que también logre descifrar silencios, omisiones y negaciones. En este sentido, es necesario ofrecer a los jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género para que puedan cuestionarse sus representaciones sociales y la existencia de una historia única. En esta misma línea, los resultados del cuarto artículo, evidenciaban que, si queremos conseguir que los ecomuseos sean espacios sociales, deben integrar en sus propuestas didácticas aspectos conceptuales y metodológicos que giren en torno a problemas ecosociales del territorio fomentando las ideas de ecójustizia e igualdad de género a través de métodos activos.
- Las actividades o talleres que se desarrollen en los museos deben ser vivenciales, participativos y conectados con las experiencias e intereses de los estudiantes. Este tercer artículo demostró que, si las experiencias didácticas que ofrecemos desde estos espacios conectan con la experiencia y la realidad en la que se encuentran, el alumnado puede obtener las herramientas para comunicar desigualdades y los desafíos relacionados con el género. Del mismo modo, los datos del artículo cuatro, demostraban la importancia de incluir el factor afectivo y la perspectiva de género en la educación ambiental como valores necesarios para la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo humano sostenible. Datos que coinciden con los de García-Luque y De la Cruz (2018), quienes subrayan la importancia de promover situaciones de aprendizaje en las que el patrimonio sea un detonante para el conflicto cognitivo con la finalidad de promover la movilización

de nuevos saberes y su aplicación práctica. En esta misma línea, Sánchez y Miralles (2014) demuestran que, si queremos fomentar un pensamiento reflexivo, divergente y crítico, es esencial transmitir una visión de las relaciones arte-género-poder a partir de una perspectiva cultural y holística de nuestro patrimonio. Por esta razón, Lucas-Palacios (2022) defiende que la coeducación patrimonial tiene que estar encaminada a poner en cuestión los comportamientos y actitudes –poses estatizadas, jerarquías y discriminaciones de género– que encontramos de manera repetitiva en el patrimonio cultural y que pasan desapercibidas, asumiéndolas como lo natural. Para deconstruir dichos roles y estereotipos de género, es preciso que se universalice la ética del cuidado desde la educación (Puleo, 2017), siendo los ecomuseos los espacios más adecuados para poder reflexionar sobre nuestras acciones cotidianas con el fin de desarrollar actuaciones empáticas y respetuosas que lleven a la defensa y la protección de los seres vivos que están en una posición de desigualdad (Silva, 2018). Por ello, es importante que los ecomuseos a través de sus programas didácticos, pongan en valor el patrimonio natural desde una perspectiva simbólica-identitaria (Morón, 2015) para que la naturaleza sea entendida como hábitat que hay que proteger y cuidar y no como un enorme almacén de recursos (Pascual y Herrero, 2010).

5.3 Resultados de la revisión histórica sobre la Humane Education y las Bands of Mercy para diseñar el Test de la Nueva Ariadna

El quinto artículo recoge la revisión histórica que he realizado sobre la Humane Education, que se puede considerar el origen de la Educación Ecofeminista antiespecista. En este subapartado no queda mucho por decir, ya que en el epígrafe dos de esta tesis se recogen todos los hallazgos que encontré y que dieron un giro a toda mi investigación, pues tenía las bases para proponer una herramienta que fuera efectiva para que los/as docentes en formación inicial pudieran adquirir los conocimientos y competencias necesarias para desarrollar una Educación Ecofeminista antiespecista a través del arte y del patrimonio.

No obstante, sí que quiero recoger los puntos más importantes de la Humane Education que son la base de la Educación Ecofeminista antiespecista en el panorama actual:

- Los actos violentos contra los seres humanos que pueden considerarse vulnerables — como mujeres, niñas y niños, personas con capacidades diferentes, personas racializadas, etc.— podrían ser erradicados si se condena y sanciona la violencia hacia los animales no humanos (Klingberg, 1942).
- Las piezas artísticas y los objetos y prácticas patrimoniales nos permiten analizar el rol que desempeñan las mujeres en la conservación y gestión del entorno y su papel en el sostenimiento de la vida, promover una ética de los cuidados hacia las personas y la Naturaleza mediante el ejercicio activo de la ecociudadanía e integrar en el conocimiento científico aquellos saberes asociados tradicionalmente al género femenino para poder tener una comprensión completa de las problemáticas socioambientales actuales y para poder iniciar una transformación ecosocial (Lucas-Palacios et al., 2022).

- Introducir el ecofeminismo en las escuelas contribuye a empoderar a la ciudadanía, para que construyan una sociedad en la que merezca la pena vivir, siendo el arte una herramienta de gran potencial educativo para hacerlo por su carácter visual e iconográfico (Tafalla, 2019). La asociación mujer-naturaleza y mujer-animal es frecuente en numerosas representaciones iconográficas de mitos, alegorías o símbolos diversos que forman parte de la Historia del Arte tradicional, lo cual no solo servía para destacar algún defecto atribuible al género femenino, sino que, además, ponía en evidencia el carácter casi *infrahumano* de las mujeres, como se refleja en muchas obras de la Edad Media (gárgolas, arpías, esfinges o sirenas, entre otras, como símbolo de pecado e impureza de la raza humana).
- Unido al punto anterior, Selwyn (2002) señala la importancia de que docentes y estudiantes sepan interpretar de forma situada las imágenes, siendo conscientes de que son producto de un contexto determinado y que responden a unas ideas políticas, sociales y económicas concretas.
- La nueva legislación educativa (LOMLOE), al incorporar la perspectiva de género en la materia de Historia del Arte, ofrece la oportunidad de analizar el «papel que ha ocupado la mujer y la imagen que de ella se ha dado en los diferentes estilos y movimientos artísticos, para visibilizar a las artistas y promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 174). Sin embargo, la mirada antiespecista sigue ausente, pues no incorpora ningún contenido referente a los animales como sujetos por sí mismos, ni tampoco hace referencia a estudiar las representaciones de los varones y su relación con la Naturaleza y con los animales.
- El Test de la Nueva Ariadna se presenta como un instrumento cuyo objetivo principal es analizar la potencialidad didáctica que tienen los museos de arte figurativo para ofrecer al profesorado en formación y en ejercicio formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el ecofeminismo antiespecista.



CAPÍTULO VI:

Conclusiones del estudio y proyecciones futuras de investigación

6 Conclusiones del estudio y proyecciones futuras de la investigación

Teniendo en cuenta que, tanto en los artículos como en el epígrafe anterior, paralelamente a la descripción de los resultados se ha ido presentado la discusión de los mismos con las aportaciones de la literatura científica, nos limitaremos a señalar las conclusiones generales que nos llevan a poder perfilar la concepción de un marco teórico que permita aplicar la Educación Ecofeminista antiespecista en la Didáctica de la Historia del arte y en la Educación Patrimonial.

Recordemos que los dos principales objetivos de esta investigación eran:

- OP1: Conocer el pensamiento del futuro profesorado sobre feminismo y antiespecismo o ética animal, así como el valor educativo que otorgan a la Didáctica de la Historia del arte y a la Educación Patrimonial para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales.
- OP2: Sistematizar un marco teórico para la implementación de una educación Ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial.

Consideramos que los dos objetivos han quedado resueltos en el conjunto de los cinco artículos presentados ya que, partiendo de las concepciones e intereses de las/los futuros docentes hemos podido presentar una herramienta como es el Test de la Nueva Ariadna que aplica ese marco teórico Ecofeminista antiespecista que hemos ido dibujando desde el inicio de esta tesis.

Así pues, consideramos que la Educación Ecofeminista antiespecista aporta un modelo innovador y eficiente que permite al alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria repensar el papel del arte y del patrimonio, con el fin de conseguir una mirada y pensamiento crítico que les lleve a implementar en su futura praxis una educación que practique la bondad para detener todas las formas de crueldad sobre cualquier ser viviente para la construcción de una sociedad justa y ecosostenible, basada en un nuevo paradigma de convivencia.

A continuación, recogemos algunas de las conclusiones que nos parecen más relevantes. Muchas de las reflexiones que aquí establezcamos habrán podido tener cabida en momentos anteriores, pero trataremos de ofrecer una visión más general que nos muestre, de un modo más aquilatado, el resultado de todo el proceso de investigación.

6.1 Conclusiones generales

Recordemos que, al comienzo de nuestro estudio, llevamos a cabo una revisión de la literatura que dio origen a nuestro marco teórico y que nos permitió definir los conceptos clave, las categorías estructurales de la investigación, identificar propuestas, así como enmarcar las características necesarias que debían de tener para poder proponer un marco teórico a partir del cual implementar una educación Ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial.

Si bien somos conscientes de la dificultad que supone la comprensión de cualquier realidad social, y particularmente, en un tema tan complejo como el del pensamiento de la formación inicial docente, podemos afirmar que a lo largo del trabajo de indagación hemos podido acceder al conocimiento que las/os estudiantes del grado de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria tienen, para poder abordar una Educación Ecofeminista antiespecista a partir de la Didáctica de la Historia del arte y de la Educación Patrimonial, en los dos primeros artículos que configuran esta tesis. De esta forma, a partir de, por un lado, dos cuestionarios distintos y complementarios validados por expertas/os en estas disciplinas; y por otro lado, analizar cuáles son las propuestas educativas que actualmente ofrecen los ecomuseos españoles (artículo cuatro) y cómo se puede desarrollar el pensamiento y la mirada crítica en los museos artístico-patrimoniales (artículo tres); hemos podido aproximarnos a un escenario real del que partir para plantear un marco de buenas prácticas educativas que consideramos deseables y que intentaremos concretar a continuación. También somos conscientes de que la entidad de las diferentes muestras no permite una generalización de los resultados, pero sí nos sitúa sobre la pista de cuestiones de gran interés.

Como ya hemos señalado en páginas anteriores, el profesorado en formación inicial considera que la Didáctica de la Historia del arte y la Educación Patrimonial son contenidos y herramientas didácticas de gran potencial para llevar la coeducación al aula; eso sí, siempre que se conozcan las nociones básicas de la teoría feminista y del pensamiento antiespecista. Por ello, sería recomendable incorporar una asignatura obligatoria sobre educación en materia de género-ecofeminista en los planes de estudio de los grados en Educación y máster en Profesorado, siendo el Patrimonio y la Historia del arte elementos de potencial valor didáctico para ello.

Asimismo, estos estudios han puesto de manifiesto que las personas participantes consideran necesario tener conocimientos de pensamiento feminista como futuros/as docentes para poder trabajar eficazmente las desigualdades de género en las aulas. En este sentido, cabe señalar que, actualmente, tal y como hemos defendido en los artículos que son el cuerpo de esta tesis, desde el feminismo académico, el género no sólo se incorpora como una categoría más a los contenidos vigentes, ya que se busca un cambio holístico en la forma de construir el conocimiento histórico desde la interseccionalidad, con el fin de generar discursos inclusivos capaces de romper silencios y traspasar el muro compacto de la academia para llegar a la ciudadanía. Por ello, es importante centrar la atención también en la metodología de transmisión del conocimiento, es decir, en las estrategias de educación y difusión desde una perspectiva de género.

Por otro lado, las personas encuestadas consideran que tanto el feminismo como la ética animal son contenidos importantes en las aulas para educar a una futura ciudadanía en un marco de sostenibilidad ecológica y respeto a la vida, lo que pone de manifiesto la necesidad de promover una pedagogía ecofeminista crítica y antiespecista en la formación docente que rompa con los dualismos jerárquicos que han desconectado a la humanidad de su entorno y nos lleve a un nuevo paradigma de convivencia en el que la vida se sitúe en el centro.

En la aproximación histórica de la Educación Humanitaria (en adelante, EH) desarrollada a lo largo del presente trabajo, se ha podido comprobar cómo desde hace más de dos siglos la educación ha sido considerada como uno de los pilares fundamentales para la protección ambiental y animal y, para la desarticulación de la violencia en todas sus manifestaciones. En el acercamiento realizado a las primeras propuestas educativas para educar en el antiespecismo (Ligas de la Bondad), hemos podido entender que aprender a practicar la bondad para detener todas las formas de crueldad sobre cualquier ser viviente es fundamental en la construcción de una sociedad justa y ecosostenible. Uno de los vehículos que estas ligas utilizaban era el arte y el patrimonio. Como ha quedado demostrado en esta tesis, la interpretación de una obra de arte o elemento patrimonial va a depender de la mirada contemplativa y esta, a su vez, estará sujeta a los códigos y valores culturales imperantes en el modelo de socialización, de manera que, en una sociedad eminentemente patriarcal, cuyo modelo de socialización diferencial de género mantiene y perpetúa roles y estereotipos asentados en asimetrías de poder, la mirada contemplativa será androcéntrica y sexista. Por tanto, hay que reeducar esa mirada a través de la lente crítica ecofeminista que cuestiona el orden social establecido por el género y la especie. Con este objetivo se ha creado el Test de la Nueva Ariadna, diseñado para ser aplicado en las Facultades de Educación y en los museos de arte y que pretende poner en contacto directo a docentes y estudiantes con las fuentes primarias de información histórica, con el objetivo de que puedan cuestionar los discursos hegemónicos tradicionales, interpelando a las obras de arte desde una mirada crítica ecofeminista antiespecista.

Con todo ello, a lo largo de este trabajo hemos podido obtener cuatro directrices generales que nos permitieron diseñar el Test de la Nueva Ariadna pero que son extensibles a cualquier área para educar en el Ecofeminismo antiespecista: el desarrollo de una ética de afirmación de la vida; la conciencia de cómo los seres humanos, los animales y la naturaleza están interconectados y son mutuamente interdependientes; la conciencia de los diferentes sistemas de valores y un discernimiento crítico con respecto a ellos; y el compromiso con los principios y procesos democráticos en los que la ciudadanía activa es fundamental.

6.2 Proyecciones futuras de investigación

En los apartados anteriores hemos establecido las conclusiones generales de nuestra investigación, ofreciendo soluciones a las cuestiones que nos planteamos al inicio de nuestro estudio. Sin embargo, es evidente que, como resultado de los diversos análisis que hemos expuesto en los distintos artículos, se nos han planteado nuevas cuestiones y ámbitos de investigación relacionados con los estudios desarrollados en esta tesis.

Uno de los aspectos más importantes que queremos destacar para futuras investigaciones es tener en cuenta el marco teórico presentado en el primer artículo para establecer un modelo de acción para la implementación de la Educación Ecofeminista antiespecista en colegios, a fin de elaborar directrices para docentes y escuelas a través de un trabajo en el que se invita a las/os niñas/os a experimentar el arte y el patrimonio a través de la literalidad crítica y la imaginación, desarrollando nuevas interpretaciones para tener una aproximación a nuestro pasado más completo. Creemos que este marco teórico, dado que permite repensar el papel del arte y el

patrimonio en la educación desde un modelo pedagógico innovador, sencillo y eficaz, puede utilizarse como guía de buenas prácticas para presentar una nueva perspectiva y fomentar la innovación en el desarrollo profesional de los docentes. También puede utilizarse para proporcionar una serie de directrices útiles para mejorar los planes de estudio de la formación del profesorado en los programas universitarios.

Por ello, consideramos que es necesario seguir investigando sobre la Humane Education y Bands of Mercy, que ofrece metodologías interesantes y diferentes para enseñar las artes, la cultura de paz y el respeto por el medio y la vida, mostrándonos alternativas para desarrollar a través de la educación artística-patrimonial del pensamiento crítico y creativo relacionando los contenidos curriculares con el mundo y con los demás.

Sin embargo, a la luz de los resultados y de la escasez de literatura sobre Educación Ecofeminista, creemos que merece la pena estudiar cómo la Educación Patrimonial y la Didáctica de la Historia del arte pueden ser estrategias instructivas útiles para promover el Ecofeminismo y el respeto a los animales en el aula. Prácticas que son esenciales para la sociedad del siglo XXI, pero que no se incluyen en el dilatado ámbito de la Educación para la Ciudadanía.

Desde un punto de vista práctico, pudimos constatar que existen carencias en la formación del profesorado, así como barreras curriculares y administrativas que dificultan que el feminismo y el antiespecismo sean tratados con carácter inclusivo y como medios en sí mismos en los currículos de la formación inicial del profesorado. Por ello, creemos que es importante indagar sobre la presencia de didácticas específicas dichos programas, ya que el análisis epistemológico de las materias en relación con su enseñanza, implica una mejora en el conocimiento de estos contenidos, así como de la Didáctica de la Educación Patrimonial y de la Historia del Arte.

Así mismo, es necesario seguir profundizando en las concepciones que tiene el alumnado de los grados de Infantil y Primaria y del máster de Secundaria respecto al patrimonio-artístico, al feminismo y al antiespecismo, de tal manera que nos permita completar la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido de los docentes.

Bajo la perspectiva ecofeminista antiespecista que hemos defendido en este trabajo, se podrán diseñar y experimentar nuevos recursos y procedimientos didácticos artístico-patrimoniales que conduzcan a la formación ciudadana de los jóvenes y a modelos de integración didáctica de ambos en el currículo de Ciencias Sociales. Para proponer un modelo más completo de buenas prácticas educativas que hagan funcionar los recursos y procedimientos que se puedan proponer, es necesario seguir analizando la práctica docente para detectar los obstáculos que existen así como para conocer el pensamiento y el aprendizaje del alumnado.

Por último, cabe señalar la necesidad de seguir indagando en la relación existente entre educación patrimonial, feminismo y antiespecismo, pues los tres contenidos son clave para el presente y el futuro que tenemos que vivir y, por tanto, indispensables en la formación de

futuras/os ciudadanas/os para que sean capaces de comprometerse socialmente y promover cambios sistémicos que lleven a un sistema de derechos y deberes de alcance universal.

6.3 El proceso de investigación: logros y debilidades

Para terminar, nos gustaría ofrecer un breve análisis de lo que ha supuesto esta investigación. Con el fin de aprender de nuestros errores y poder abordarlos en futuros trabajos. También nos gustaría destacar los logros conseguidos.

En primer lugar, debemos de hacer referencia a nuestro sistema de categorías que surgió del análisis bibliográfico inicial y por tanto, tuvimos que adaptarlo y mejorarlo para adecuarlo a los distintos contextos que hemos estudiado. En consecuencia, fue difícil comprender y reflexionar sobre cada una de las anotaciones que se registraron y, por supuesto, revisable desde otros planteamientos y perspectivas, especialmente la relacionada con el antiespecismo.

De igual forma, a pesar de tener unas muestras amplias de informantes, somos conscientes de que nuestros resultados tienen que ser evaluados en otros contextos para poder profundizar en los aspectos que en este estudio hemos considerado relevantes y poder comprobar si los aciertos que encontramos pueden darse en otras situaciones. En cualquier caso, esto no impide utilizar estos datos para complementar y ampliar la investigación actual en el futuro.

En cuanto a las fortalezas de nuestro trabajo, consideramos que la variedad de los contextos analizados en los cinco artículos, han aportado una gran riqueza de matices que nos han ayudado a acercarnos con bastante precisión a una realidad compleja de analizar cómo es el feminismo y el antiespecismo y su conexión con la Educación Patrimonial y la Didáctica de la Historia del arte. No nos estamos refiriendo únicamente a los cuestionarios, que nos han permitido conocer con bastante precisión las concepciones docentes o al análisis de los recursos educativos de los ecomuecos, sino también el análisis de la bibliografía encontrada sobre Humane Education y las Bands of Mercy, especialmente. Una tarea que nos llevó a hacer una labor de investigación en archivos antiguos y noticias de prensa en hemerotecas que no siempre se podía hacer por internet. En este punto y aunque ya está recogido en los agradecimientos, quiero expresar mi cariño, admiración y respeto a mi amiga Ana Muñoz, sin sus averiguaciones para su próximo libro y la generosidad que ha tenido de compartirlas conmigo, no hubiera sido posible esta tesis. El Nuevo Test Ariadna, sin embargo, ha sido sin duda la herramienta que más nos ha sorprendido positivamente. Sobre todo, por lo difícil que fue diseñarla y ponerla en práctica, pero también por el volumen de información que nos ha proporcionado. Dado que rara vez se da voz a uno de los agentes más significativos del proceso educativo, los propios/as alumnos/as, creemos que las reflexiones que cada estudiante ha hecho sobre cada ítem de esta prueba son de enorme importancia. Puesto que son ellos/as los/as que se verán afectados/as por estos cambios, es crucial tener en cuenta lo que piensan sobre su proceso de aprendizaje, cómo se produce y qué es lo que más les interesa. En vista de lo anterior, estamos preparando una publicación para comunicar los resultados de este instrumento.

Para ir cerrando esta larga narración, debemos señalar que los/as participantes en el estudio - estudiantes que cursan los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria- son el mayor activo de la tesis. Hay que felicitarles por su total disposición a responder al cuestionario y por facilitarnos los medios para profundizar en algunas de sus respuestas si fuera necesario.

Por último, la elaboración de esta tesis ha supuesto una gran satisfacción para la doctoranda. Los temas que aquí se tratan son los que condicionan y rigen mi vida personal. Gracias a ellos he podido comprender que los activistas por los derechos de los animales están concienciados también con el sexismo, el racismo, la opresión de los más pobres, la explotación incontrolada de la naturaleza, etc. Por este motivo, creo que son los/as animalistas-antiespecistas las/os que deben dar el primer paso y acercarse a otros ámbitos como el educativo.



BIBLIOGRAFÍA

7 BIBLIOGRAFÍA

- Agulló Díaz, C. (1999). Azul y rosa: franquismo y educación femenina. En Mayordomo, A. (ed.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, 243-295. Valencia: Universitat de València.
- Altable, C. (2001). Educación para el amor, educación para la violencia. En N. Blanco (Coord.). *Educación en femenino y masculino*, 99-110. Madrid: Akal.
- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Aznoátegui, M. y Femenías, M. L. (2015). Problemáticas urbano-ambientales: un análisis desde el ecofeminismo. En Puleo, A. (ed.). *Ecología y género en un diálogo interdisciplinar*, 219-240. Plaza y Valdés Editores.
- Aristizabal, P., y Vizcarra, M.T. (2012). Illustration of Gender Stereotypes in the Initial Stages of Teacher Training. *Education*, 2(7), 347-355
- Arroyo, E. (2021). Ecofeminismo crítico y pedagogía de los cuidados en Educación Primaria: una propuesta de intervención. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Huelva.
- Babbie, E. (1999). *Fundamentos de la investigación social*. Universidad Chapman: International Thomson Editores.
- Ballarín, P. (2001). *La Educación de las Mujeres en la España Contemporánea (Siglos XIX y XX)*. Madrid: Síntesis Educación.
- Ballarín, P. (2001). La coeducación hoy. En González, N. B. (ed.). *Educación en femenino y masculino*, 31-40. Andalucía: Ediciones Askal, SA.
- Ballarín, P. e Iglesias, A. (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia y Educación*, 37, 37-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu2018373767>
- Balza, I. (2018). Una biopolítica feminista de la carne: la gestación subrogada como ejemplo de los vínculos de opresión entre las mujeres y los animales no humanos. *Asparkia. Investigación Feminista*, 33, 27-44.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Cooeducar*, 10, 51-78.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, J. L. y Lacruz, J. L. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 101-131.
- Blanco García, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 65, 11-22.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Broom, D. M. (2014). *Sentience and animal welfare*. Wallingford: CABI.
- Butler, J. (2009) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Madrid, Paidós.
- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 4 (2), 20018. DOI: <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>
- Capitán Díaz, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel Educación.
- Capitán Díaz, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cámara Villar, G. (1984). *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*. Jaén: Ed. Herperia.

- Cano, M. (2017). Algunos animales somos más iguales que otros. Hacia una zoedanía materialista. *Revista Géneros: Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 21, 75-94.
- Carrasco, M. (2009). *Mujer y agua potable: Un análisis de sustentabilidad y gestión del recurso a partir del uso doméstico en el municipio de Tlaxcala*. Ciudad de México, México: EUMED.
- Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T, Guich, R, Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. y Serrats, M.G (2003). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- Carson, R. (2005). *Primavera silenciosa*. Barcelona: Crítica.
- Cobo, R. (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Collard, A., y J. Contrucci, 1988. *Rape of the Wild*. Londres, The Women's Press.
- Contreras, P. y Trujillo, M. (2014). Coeducación para la equidad: a propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 29-49.
- Derrida, J. (1989). Firma, acontecimiento, contexto. *Márgenes de la filosofía*, 347-372. Madrid: Cátedra. Disponible en: <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2012/01/firma-acontecimiento-y-contexto.pdf>
- Díaz de Greñu Domingo, S. (2010). Discriminación o igualdad: la educación en el respeto a la diferencia en la enseñanza de la historia. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid.
- Díaz Fernández, P. (2005). La dictadura de Primo de Rivera. Una oportunidad para la mujer. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, 17, 175-190.
- Díaz-Estévez, A. (2019). *Ecofeminismo: poniendo en cuidado en el centro*. Ene, 13 (4). Recuperado de: <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/1072>
- Dinker, K. G. & Pedersen, H. (2019). Critical Animal Pedagogy: Explorations Toward Reflective Practice. In: A. J. Nocella II; C. Drew; A. E. George; S. Ketenci; J. Lupinacci; I. Purdy & J. Leeson-Schatz. (eds.). *Education for total liberation: critical animal pedagogy and teaching against speciesism*. New York: Peter Lang.
- Donovan, J. (1990). Animal Rights and Feminist Theory. *Signs*, 2 (15), 350-375.
- D'Eaubonne, F. (1997). La época del ecofeminismo. En M. Agra y X. Granada (eds.), *Ecología y feminismo*, 23-51. Granada: Comares.
- Echegoyen, Y. (2019). Sostenibilidad y género. El ecofeminismo y su dimensión educativa. En Helena Rausell y Marta Talavera (coords.), *Género y Didáctica. Una mirada crítica, una aproximación práctica*, 225-246. Tirant Humanidades.
- Escudero, J. M. (2013, 10 de diciembre). Nos va a caer como una losa. El País. Recuperado de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/17/actualidad/1358441982_49294.html
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Espinosa, R., Tago, D. and Treich, N. (2020). *Infectious Diseases and Meat Production. Environmental and Resource Economics*, 76 (4), 1019–1044.
- Fernández Enguita, M. (2002). *La sociedad desigual*. Barcelona: Ariel

- Fernández González, N. y González Clemares, N. (2016). La LOMCE a luz de la CEDAW: Un análisis en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.
- Flecha, C. (2004). Historiografía sobre educación de las mujeres en España. En Ma. I. Del Val (coord.). *La Historia de las mujeres: una revisión historiográfica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fontecha, M. (2006). Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Freixas, A., García, E., Jiménez, J. R., Sánchez, J. L. y Santos, M. A. (1993). *La coeducación, un compromiso social*. Sevilla: Instituto de las Mujeres.
- Gadotti, M. (2008). Education for Sustainability: A Critical Contribution to the Decade of Education for Sustainable Development. *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4 (1), 15–64.
- García Pastor, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 213-229.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1985). El sexismo en el material escolar: Los libros de texto actuales. Primeras Jornadas Mujer y Educación. *Serie Documentos 3*. Ministerio de Cultura. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gifford, R., y Sussman, R. (2012). Environmental Attitudes. En S. D. Clayton (ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology*, 65-80. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0004
- Gimeno Sacristán, J. (2014). Calidad de la educación: la deconstrucción del concepto. *Cuadernos de pedagogía*, 451, 32-35.
- González, R. (2003). Diferencias de género en el desempeño matemático de estudiantes de secundaria. *Educación Matemática* (15), 2, 129-161
- González Berruga, P. & González Berruga, M. Á. (2018). Análisis del discurso especista antropocéntrico en la Educación Secundaria Obligatoria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (34), 63-76.
- Griffin, S. (1994). *Woman and Nature*. London: The Women's Press.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 148–165. Madrid: Akal.
- Herrero, Y. (2015). *Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo*. Boletín de recursos de información de Hegoa: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, (43). <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/334>
- Horta O. (2017). *Un paso adelante en la defensa de los animales*. España: Plaza y Valdés.
- Jiménez, L.; Aguirre, I. y Pimentel L. (2021). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. España: OEI-Santillana.
- Jiménez Campo, J. (1983). La igualdad jurídica como límite frente al legislador. *Revista española de derecho constitucional*, 9, 71-114.
- Jukes, N. & Chiuiia, M. (2006). *Form Guinea Pig to computer mouse*. England: InterNICHE.
- Kelly, P. (1992). *Pensar con el corazón. Textos para una política sincera*. Barcelona: Círculo de Lectores.

- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, (BOE nº 307, 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [en línea], 19 de enero de 2021. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lillo, J.; Brotons, P. y Simón, M. N. (2006). *Teoría y Práctica de la Coeducación*. Alicante: Diputación Provincial de Alicante.
- López Navajas, A. (2014). Ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía del conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363 (1), 282-308.
- Martínez-Galindo, C. (2006). Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de Educación Física. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia: Murcia.
- Mazas, B. & Fernández, R. (2016). El concepto de bienestar animal en el currículo de Secundaria Obligatoria y en los libros de texto de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(2), 301–314.
- Mellor, D. J. (2019). Welfare-aligned Sentience: Enhanced Capacities to Experience, Interact, Anticipate, Choose and Survive. *Animals*, 9 (7), 440. DOI: <https://doi.org/10.3390/ani9070440>
- Merchant, C. (1981). *The Death of Nature: Woman, Ecology, and the Scientific Revolution*. San Francisco, Harper and Row.
- Monarca, H.; Fernández-González, N. y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (ed.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*, 173-190. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moreno, M. (1986). *Cómo nos enseñan a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Munro, L., (2001). Caring about Blood, Flesh, and Pain: Womens Standing in the Animal Protection Movement. *Society and Animals*, 1 (9), 43-61.
- Nash, M. y Tavera, S. (1994). *Experiencias desiguales: conflictos sociales y respuestas colectivas (S. XIX)*. Madrid: Síntesis.
- O'Neill J., 2015. Antimicrobials in agriculture and the environment: reducing unnecessary use and waste. The review on antimicrobial resistance. London. [en línea] Disponible en: <https://wellcomecollection.org/works/x88ast2u>
- Otte, J. & Pica-Ciamarra, U., 2021. Emerging infectious zoonotic diseases: The neglected role of food animals. *One Health*, 13, 100-323.
- Pedersen, H. (2010). *Animals in schools: Processes and strategies in human-animal education*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press.
- Pelluchon, Corine (2017). *Manifiesto animalista*. Barcelona: España.
- Poore, J. & Nemecek, T. (2018). Reducing food's environmental impacts through producers and consumers. *Science*, 360(6392), 987–992.

- Puleo, A. (2002). Un repaso a las diversas corrientes del Ecofeminismo, feminismo y ecología. *El Ecologista*, 31. <https://ecopolitica.org/un-repaso-a-las-diversas-corrientes-del-ecofeminismo-feminismo-y-ecolog/>
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, Art. 2. (BOE nº 152, 26 de junio). Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Art. 2. (BOE nº 152, 26 de junio de 1991).
- Regan, T. (1983). *The Case for Animal Rights. Berkeley and Los Angeles*. California: University of California Press.
- Rico, M. (1998). *Género, Medio Ambiente y Sustentabilidad del Desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rubio Llorente, F. (1991). La igualdad en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional: introducción. *Revista española de derecho constitucional*, 31, 9-36.
- Ruiz, C. y Moreno, M. (2016). *Cambios Sociales y Género*. Madrid: Anaya.
- Ruíz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad. *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, 2 (1), 166-191.
- Salomone, R. (2009). Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (238), 433-446.
- Sánchez, L. y Hernández, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado*, 3, 255-281.
- Sarah, E. (1980). Teachers and Students in the Classroom: an Examination of Classroom Interaction. In Spender, D. y Sarah, E. (eds.). *Learning to Lose: Sexism and Education*. Londres: The Women's Press.
- Sau Sánchez, V. (2000). *Un diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: icaria.
- Searchinger, T. D. et al., 2018. Assessing the efficiency of changes in land use for mitigating climate change. *Nature*, 564(7735), 249–253.
- Segales, M. (2005). *Mujeres y Ecología: El ecofeminismo*. Madrid, España: Instituto de Desarrollo Regional.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Horas y Horas.
- Silva, N. (2018). *Invitaciones a repensar los cuidados desde la economía feminista, el ecofeminismo y el Buen Vivir*. Fundación InterRed.
- Singer, P. (1975). *Animal Liberation*. United states: HarperCollins.
- Spear, M. G. (1985). Teacher's attitudes toward Girls and Technology. In White, J. et al. (eds.). *Girls Friendly Schooling*. Londrés: Routledge.
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta, ¿garantía de coeducación? *Participación educativa*, 11, 84-89.

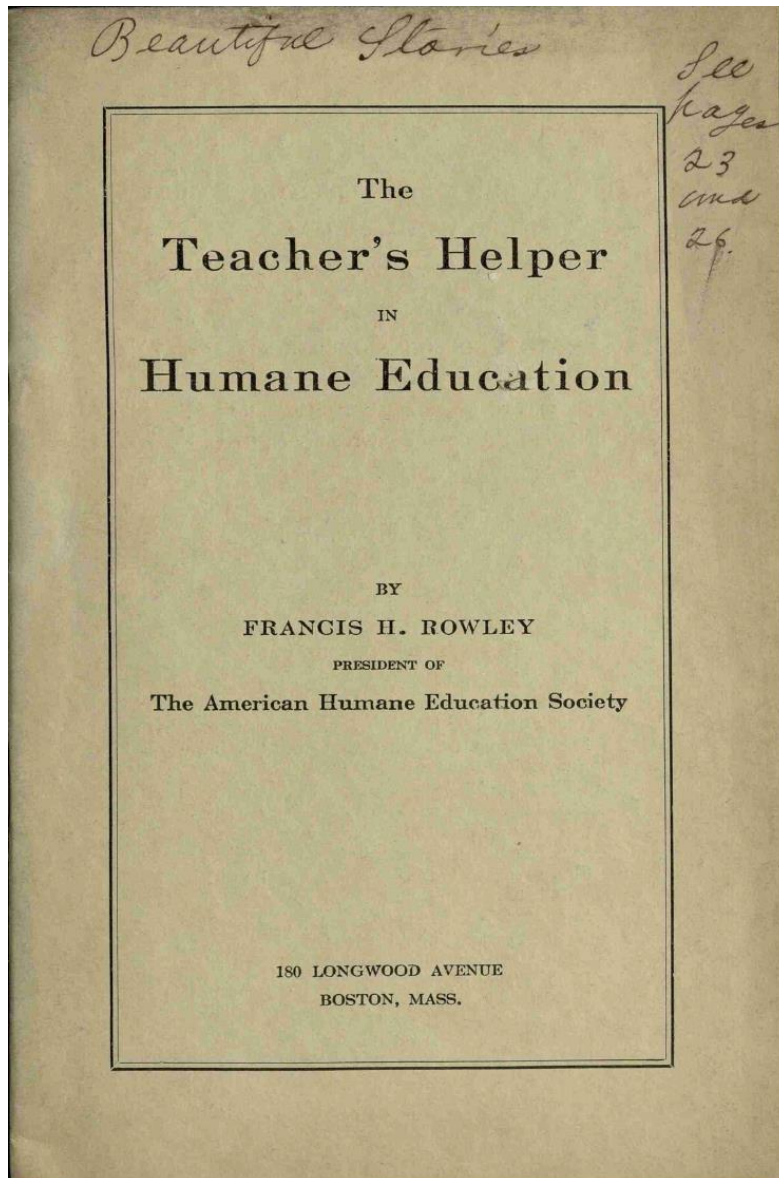
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 19 (1), 22-36.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, una apuesta por la libertad*. Madrid: Octaedro.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). Pautes d'observació per a l'àlisi del sexisme a l'àmbit educatiu. *Quaderns per a la Coeducació*, 2. Bellaterra: ICE de la UAB.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Tafalla, M. (2019). *Ecoanimal. Una estética plurisensorial, ecologista y animalista*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Tapia, A. (2018). *Mujeres indígenas en defensa de la tierra*. Madrid: Cátedra.
- Tardón, M. (2011). Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. *El Futuro del Pasado*, (2), 533-542. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3697663>
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona: Síntesis.
- Tripp, A. (2008). La política de los derechos de las mujeres y la diversidad cultural en Uganda. En Suarez, L., y Hernández, A. (eds.) *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, 285- 330. Madrid: Cátedra.
- United Nations (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. New York, USA. Disponible en: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations (2019). Independent Group of Scientists appointed by the Secretary-General, Global Sustainable Development Report 2019: The Future is Now – Science for Achieving Sustainable Development. Nueva York, USA. Disponible en: <https://sustainabledevelopment.un.org/gsdr2019>
- Urruzola, M. J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal Editora.
- Valdés Quintero, R. (2019). Aportaciones sociológicas sobre el ecofeminismo. *Murmulllos Filosóficos*, 8 (17), 6-11.
- Valdivia, P. A.; Sánchez, A.; Alonso, J. L y Zagalaz, M. L. (2010). La coeducación en el área de Educación Física en España: reseña histórica. *Cultura, ciencia y Deporte*, 14 (5), 77-83.
- Valpuesta, M. R. (2002). Mujer y Universidad. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 11-28.
- Vázquez Ramil, R. (1989): La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: La Residencia De Señoritas (1915-1936). Tesis doctoral leída el 18 de marzo 1989 en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Velasco, A., (2017). *La ética animal. ¿Una cuestión feminista?* Madrid: Cátedra.
- Velasco, A. (2019). ¿Quiénes son los sujetos dignos de consideración moral? Una aproximación al debate entre el holismo ecológico y el atomismo moral animalista en la filosofía ecofeminista. *Ecología Política*, 58, 27-37.
- Venegas Medina, M. (2015). Segregar versus Coeducar: un marco para educar las relaciones afectivos-sexuales y prevenir la violencia de género en la adolescencia. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 49-75. doi: <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0003>

- Voltes, A. (2021). Rediseñando la educación postpandemia: retos y oportunidades para las pedagogías animales a propósito de la LOMLOE. *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad*, 6 (12), 130-154
- Warren, K. (1997). El poder y la promesa de un feminismo ecológico. En Agra M. y Granada X. (eds.), *Ecología y feminismo*, 117-146. Granada: Comares.
- Warren, K. J. (1997). *Ecofeminism. Women, Culture, Nature*. Bloomington: Indiana University Press.
- Warren, K., (2003). Filosofías ecofeministas: una mirada general. En K. Warren (ed.), *Filosofías ecofeministas*, 11-33. Barcelona, Icaria.
- Wilcox, K. A. (1980). Differential Socializaation in the Classroom: Implicatioos for Equal Opportunity. In Spindler, G. E. (ed.). *Doing Etnography of Schooling*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wu, T. (2021). The socioeconomic and environmental drivers of the COVID-19 pandemic: A review. *Ambio*, 50(4), 822–833
- Zagalaz, M. L; Artegaga, M.; Cepero, M.; Martos, M.; Moreno, R. y Rodrigo, M. (2000). Los temas transversales, interdisciplinarietàd y currículum oculto en Educación Física. En Zagalaz, M. L. y Cepero, M. (eds.). *Educación Física y su Didáctica. Manual para el maestro generalista*, 293-318. Jaén: Jabalcruz.



ANEXOS

Anexo 1. Algunas páginas del manual para el profesorado sobre Educación Humanitaria “The teacher’s Helper in Humane Education”.



*From Mrs. Maria Jordan
Stonham Mass.*

HUMANE EDUCATION

What It Is and How to Teach It

What Is Humane Education?

It is the awakening and fostering, particularly in the mind of the child, of those principles of justice, fair play, and kindness toward every form of life human and sub-human, capable of suffering, without which there can be no character worthy of citizenship in a free state.

What Is the Object of The American Humane Education Society?

By humane education to stop all forms of cruelty both to human beings and the lower animals.

To this end it would quicken in our colleges, schools and elsewhere that spirit of chivalry and humanity which shall finally end all wars, prevent lawlessness, anarchy and crime. Peace on earth and goodwill to every living creature—this is its goal.

*"Humane education lowers
the criminal record"*

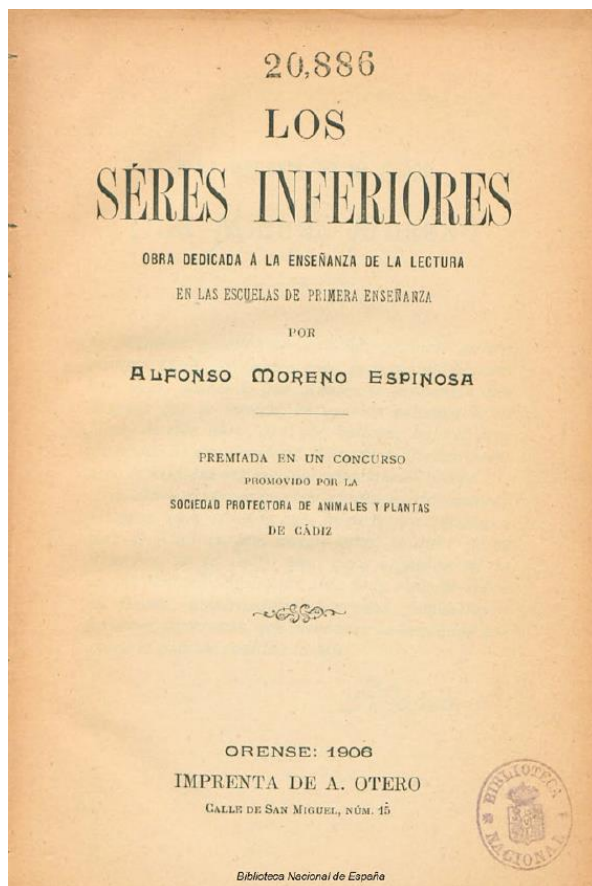
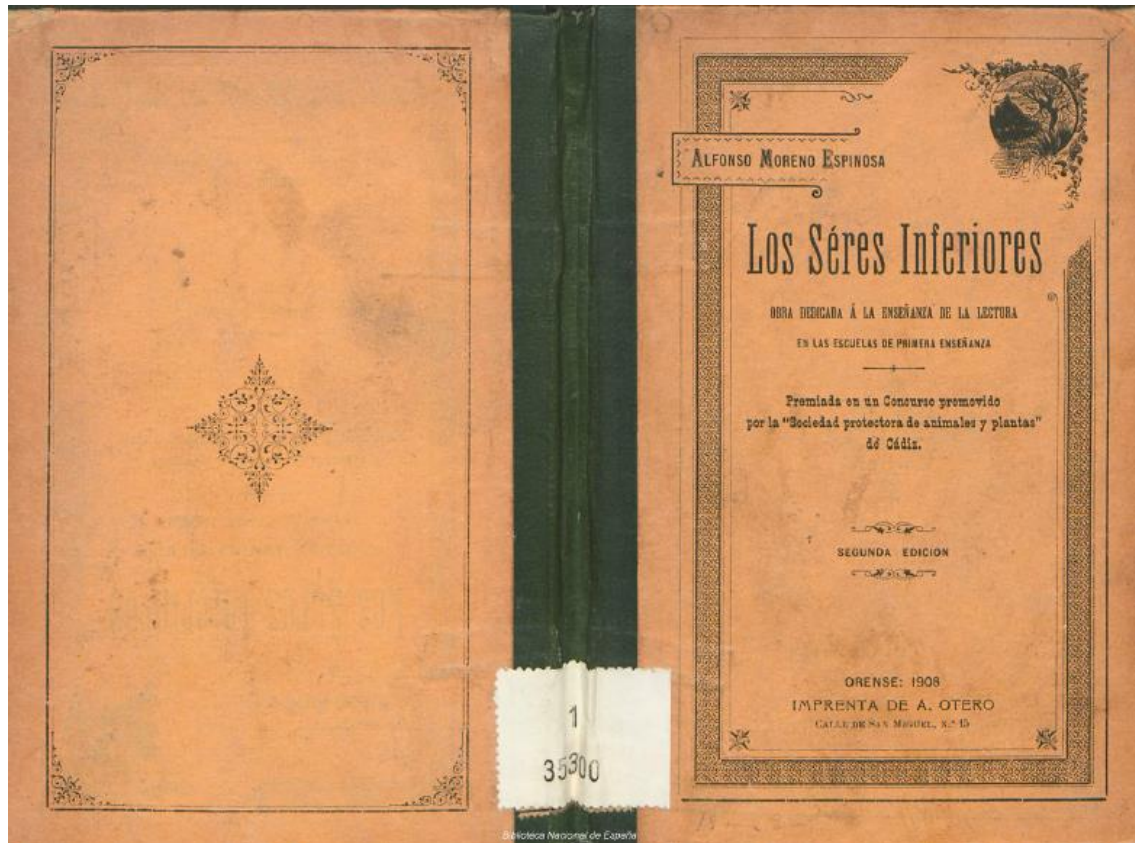
X Books on Animals

Bird Friends	<i>Trafton</i>	Houghton Mifflin Co., Boston
*Our Friend the Dog	<i>Maeterlinck</i>	Dodd, Mead & Co., New York
*Bob, Son of Battle	<i>Ollivant</i>	A. L. Burt Co., New York
Greyfriars' Bobby	<i>Atkinson</i>	Harper & Brothers, New York
<u>Black Beauty</u>	<i>Sewell</i>	American Humane Education Society, Boston
*The Horses of Homer	<i>Rowley</i>	
<u>Friends and Helpers</u>	<i>Eddy</i>	Ginn & Company, Boston
Heroes and Greathearts and Their Animal Friends	<i>Dane</i>	D. C. Heath & Co., Boston
*Our Dooryard Friends	<i>Pruesser</i>	The Platform, Chicago
Famous <u>Four-footed Friends</u>	<i>Harvey</i>	Robert M. McBride & Co., New York
*The Bird Study Book	<i>Pearson</i>	Doubleday, Page & Co., New York
*Wild Bird Guests	<i>Baynes</i>	E. P. Dutton & Co., New York
The <u>Child's Natural History</u>		De Wolfe, Fiske & Co., Boston
*The Works of Henri Fabre—the Homer of the Insects		Dodd, Mead & Co., New York
<u>American Wild Life</u>	<i>Deming</i>	Frederick A. Stokes Co., New York
*A Dog of Flanders	<i>Ouida</i>	Houghton Mifflin Co., Boston
Stories of Brave Dogs	<i>Carter</i>	The Century Co., New York
<u>Bird World</u>	<i>Stickney</i>	Ginn & Co., Boston
Our Humble Helpers, etc.	<i>Fabre</i>	The Century Co., New York
*The <u>Fireside Sphinx</u> <i>cat</i>	<i>Reppier</i>	Houghton Mifflin Co., Boston
*Famous Pictures of Real Animals	<i>Bryant</i>	John Lane Co., New York
Beautiful Joe	<i>Saunders</i>	American Baptist Publication Society, Philadelphia
*In Beaver World	<i>Mills</i>	Houghton Mifflin Co., Boston
<i>got and</i> <u>Songs of Happy Life</u>		The Educational Publishing Co., Boston
*For Older Pupils.		

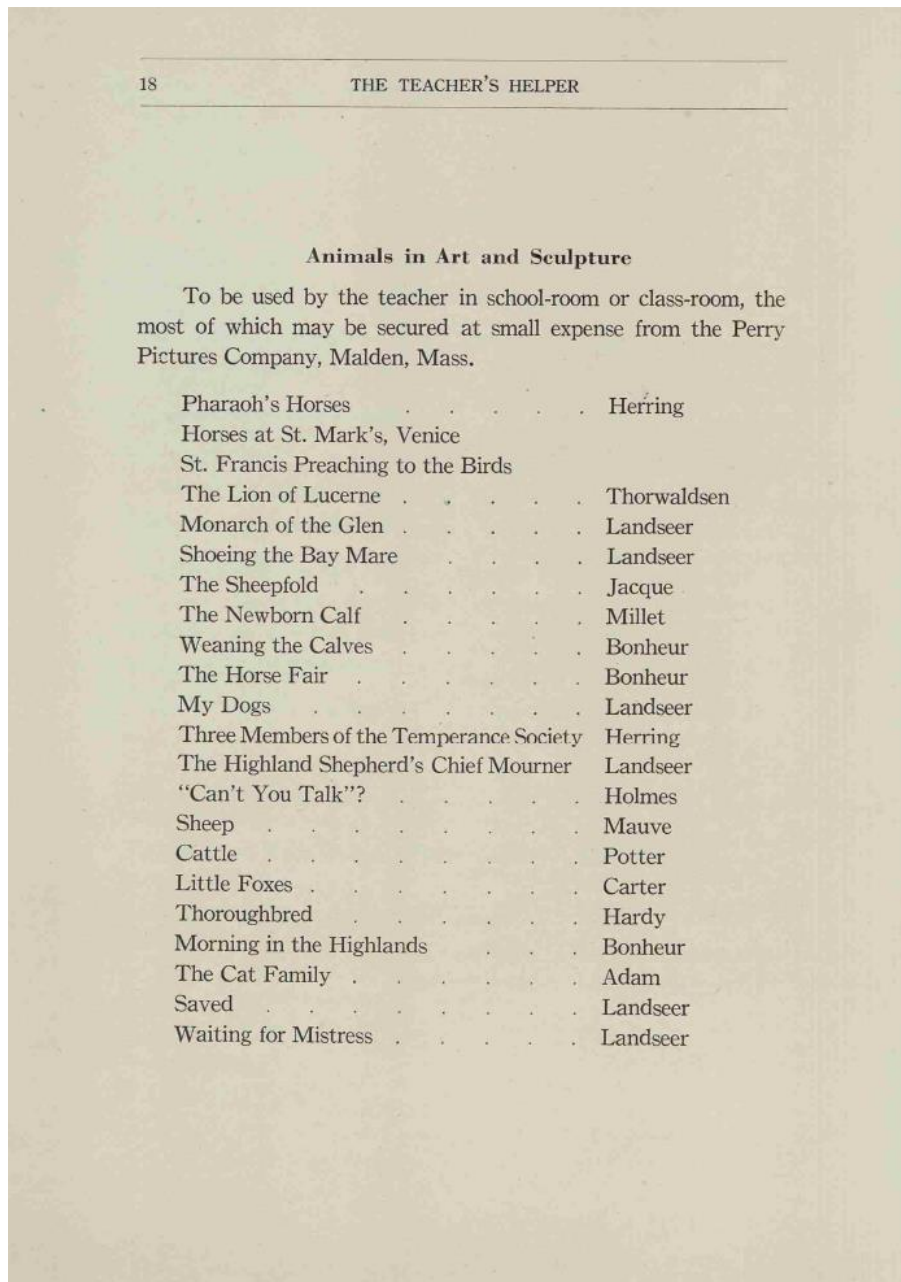
Books for Teachers

The Humane Movement	<i>McCrea</i>	The Columbia Press, New York
The Humane Idea	<i>Rowley</i>	American Humane Education Society, Boston
Manual of Moral and Humane Education	<i>Krause</i>	Atkinson-Mentser Publishing Company, Chicago
Animals' Rights	<i>Salt</i>	G. Bell & Sons, Ltd., London
<i>Grand</i> <u>Voices for the Speechless</u>	<i>Firth</i>	Houghton Mifflin Co., Boston
The <u>Universal Kinship</u>	<i>Moore</i>	Charles H. Kerr & Co., Chicago
The Place of Animals in <u>Human Thought</u>	<i>Cesaresco</i>	Chas. Scribner's Sons, New York
The <u>New Ethics</u>	<i>Moore</i>	S. A. Black, Chicago
Every Living Creature	<i>Trine</i>	Purdy Publishing Co., Chicago
Thoughts on Humane Education	<i>Reynolds</i>	Humane Publishing Co., Washington, D. C.
Little Brother to the Bear	<i>Long</i>	Ginn & Co., Boston
Billy and Hans	<i>Stillman</i>	
Billy Boy	<i>Long</i>	Dodd, Mead & Co., New York
<i>fine</i> Our <u>Gold Mine at Hollyhurst</u>		American Humane Education Society, Boston
John of the Woods Saints and Friendly Beasts Curious Book of <u>Birds</u>	} <i>Abbie Farwell Brown</i>	Houghton Mifflin Co., Boston
Neighbors Unknown		
Insect Stories	<i>Kellogg</i>	
<i>fine</i> Our <u>Four-Footed Friends</u>	<i>Mrs. Huntington Smith</i>	Ginn & Co., Boston

Anexo 2. Manual de lectura “Los seres Inferiores”



Anexo 3. Página del manual para el profesorado sobre Educación Humanitaria “The teacher’s Helper in Humane Education” que hace referencia a obras de artistas para educar en el antiespecismo.






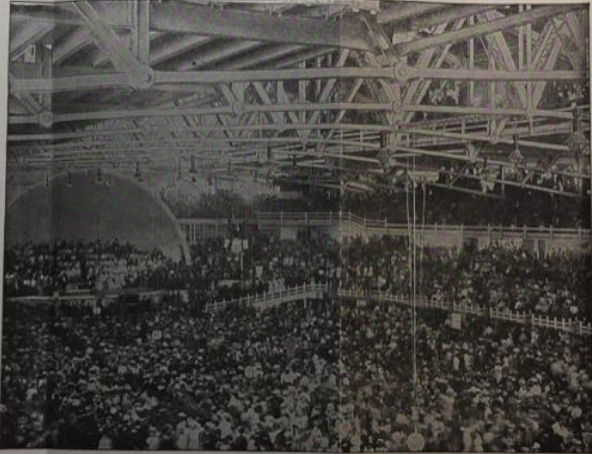
Anexo 4. Grabado “The Four Stages of Cruelty”. William Hogarth (British, London 1697–1764 London)





Anexo 5. Folleto impreso por la American Humane Education Society (AHES). Reunión de Bands of Mercy en Kansas City, Missouri.

Children who attended this great meeting will never forget it. It will influence to a greater or less extent their whole lives. We have already printed over 500,000 copies of this picture, and intend to print constantly for wide distribution. 11,500 - July 9, 1913







BAND OF MERCY

Ribbon Badge of Band of Mercy.

THE GREAT MEETING OF TWENTY-FIVE THOUSAND "BAND OF MERCY" CHILDREN AT KANSAS CITY, MISSOURI.
VIEW FROM THE WEST BALCONY.
[Used by kind permission of Edwin R. Weeks, Esq., President of the Kansas City Humane Society.]

For full information in regard to the American Humane Education Society and its over eighty-two thousand Bands of Mercy write
Dr. FRANCIS H. ROWLEY, President, 45 Milk Street, Boston. Cont. 1. 204 page 100

Anexo 6. Página de periódico que recoge la creación de Ligas de Bondad en España.

A B C. MIERCOLES 27 DE JUNIO DE 1925. EDICION DE LA MAÑANA. PAG. 19.

LA FAMILIA REAL Y LA CORTE

Su Majestad el Rey recibió ayer mañana en audiencia a la baronesa de Segur; condesa de Mirasol, con su hijo, D. Luis Gordon, gobernador de Vizcaya, y conde de Plasencia con sus hijos, el marqués de Valverde y el conde de Montelegre, que dió las gracias al Soberano por haber concedido a éstos la merced del hábito de caballeros de la Orden de Santiago. Dichos señores se cruzaron en la iglesia de las Comendadoras el próximo día 20.

También cumplimentaron al Rey el arzobispo electo de Santiago, D. Julián de Diego y Alencá, que dió las gracias a Monarca por su nombramiento.

También cumplimentaron al Rey los duques de Bivona, Tovar y Hernani, marqués de Cerveto y D. José Domínguez, presidente de la Compañía Transmediterránea.

Don Enrique Sureda, administrador del Real Patronato en Mallorca, ofreció sus respetos al Monarca y le dió las gracias por el pésame que le envió Su Majestad con motivo de una desgracia de familia.

Nuestro ministro en Budapest, vizconde de Gracia Real, cumplimentó a Su Majestad.

Su Majestad la Reina doña Victoria recibió en audiencia al gobernador civil de Madrid, Sr. Semprún, que entregó a Su Majestad 1.000 pesetas, sobrante de lo recaudado por la comisión organizadora del homenaje que elevaron días pasados, y varios amigos le ofrecieron para que lo destinara a fines benéficos, y el Sr. Semprún lo ha contestado a doña Victoria con objeto de que lo aplique a la obra benéfica que más le agrade.

También recibió la Reina a la marquesa de Villanueva, señorita de Castejón, teniente coronel Obregón y señora.

El Monarca recibió al marqués de la Frontera, que habló a Su Majestad de diversos asuntos relacionados con la agricultura y destilación de carbonos y al director general de Agricultura, Sr. Archa.

Cumplimentaron a los Reyes y a la Reina doña María Cristina los embajadores de Bélgica.

Ayer hicieron su primera guardia en Palacio la marquesa de Arizno, como dama de la Reina doña Victoria, y el comandante de Artillería marqués de Someruelo, como ayudante de órdenes del Rey.

El Soberano ha recibido un telegrama del presidente del Gobierno portugués, diciéndole que, en nombre del presidente de la República, le enviaba el entusiasta testimonio de salutación, con motivo de haber concedido la Universidad de Coimbra el título de doctor honoris causa al ingeniero español Sr. Torres Quevedo.

El Monarca ha contestado expresando su agradecimiento por ese tributo al señor Torres Quevedo, y diciendo que España agradece la distinción otorgada a uno de sus hijos más ilustres.

El rector de la Universidad de Coimbra ha dirigido, también, a S. M. el Rey un telegrama en nombre del Congreso de Ciencias, expresando el testimonio de su afecto al Rey, y celebrando la circunstancia de haber asistido al Congreso nuestro representante en Lisboa.

El Soberano ha contestado con otro telegrama, dando las gracias, y enviando un saludo al Congreso de Ciencias, y a la Universidad de Coimbra.

Ayer tarde asistieron el Rey, la Reina doña María Cristina y la infanta doña Isabel al festival deportivo celebrado en el frontón Jai-Alai, organizado por la Junta de Patronato de la Escuela de María Milagrosa, para jóvenes abandonados.

Recibieron a las personas de la Familia Real las señoras que constituyen dicha Junta.

Todas las localidades del espacioso frontón estaban ocupadas por personas aristocráticas.

Sus Majestades y Altezas fueron objeto por parte del público de cariñosas manifestaciones de simpatía.

LA SOCIEDAD PROTECTORA DE ANIMALES Y PLANTAS

Ayer dimos la noticia de la visita hecha al presidente interino del Directorio por una comisión de la Sociedad Ibérica Protectora de Animales y Plantas, que fué a solicitar del Gobierno una reforma en la legislación que rige sobre la materia.

La Sociedad Protectora de Animales y

Plantas, sección de Madrid, es de reciente organización. La Federación está compuesta por las secciones de Barcelona, Bilbao, Coimbra, Lisboa, Oporto y Zaragoza, a más de la madrileña.

El patronato de tutela, está presidido por SS. AA. el príncipe de Asturias y las infantas doña Beatriz y doña Cristina.

El programa que piensa desarrollar la Federación es vastísimo, y en él figuran objetivos tales como obtener del Gobierno una legislación lo más completa posible, que proteja con más eficacia que en la actualidad a los animales domésticos y a las plantas; emprender una campaña de educación humanitaria en los Centros de enseñanza; organizar Ligas juveniles con igual cometido; establecer clínicas y Asiles de animales; celebrar concursos y fiestas educativas, etc.

La Federación se propone también publicar una revista para propagar sus ideas y conquistar adhesiones.

Esta sección de Madrid ha abierto un concurso entre los niños de uno y otro sexo menores de catorce años, para premiar un cartel-aviso inspirado en alguna idea de bondad hacia los animales domésticos, y otro concurso literario sobre temas de bondad hacia animales y plantas.

ESTE ES EL MOMENTO de librarse DE SUS MALES DE PIES

pues sufrirás usted más que nunca durante los meses de calor.

Todas las personas que tienen los pies sensibles, propensos a inflamaciones dolorosas y que sufren de callos y durezas han de procurar durante esta época cuidar sus pies con la ayuda de saltratados de uso corriente, si durante diez minutos bañan usted sus pies en agua caliente, a la que habrá adicionado un puñadito de saltratado, toda hinchazón y magulladura, toda sensación de dolor y de quemazón desaparecerán como por encanto.



Una inmersión más prolongada reblandecerá los callos, durezas y demás callosidades dolorosas a tal punto, que podrán quitarse fácilmente sin necesidad de navaja ni tijerna, operación siempre peligrosa. Además, la acción antiséptica de los saltratados combate y previene eficazmente la irritación y mal olor producidos por transpiración excesiva. Estos baños saltratados reponen y conservan los pies en perfecto estado, de manera que incluso durante los meses de calor el calzado más estrecho le parecerá tan cómodo como el más usado.

NOTA.—Todos los farmacéuticos venden los Saltratados Rodell, si le ofrecen imitaciones, recházelas, ya que no tienen ningún valor curativo. Exigid siempre los verdaderos Saltratados.

ESPUMOSOS HERRANZ

Las aguas alcalinas elaboradas por esta casa curan radicalmente las dispepsias de todas formas, las hiperclorhidrias y todo trastorno de la digestión. Alcañá, 14.

DE SOCIEDAD. ECOS DIVERSOS

Los días 19 y 20 del corriente, de cinco a ocho de la tarde, estarán expuestos en casa de los condes de Limpia la cañastilla y regalos de boda de su hermosa hija Cristina, cuyo matrimonio con el Sr. D. José Chavarrí se celebrará en breve.

Por los señores de Escudero, y para su hijo D. Emilio, ha sido pedida, en Murcia, la mano de la encantadora señorita Luisa Servet, perteneciente a una muy distinguida familia murciana.

La boda se celebrará en breve.

Ha dado a luz felizmente, en San Sebastián, una preciosa niña la señora de Amilibia (D. José María), hija del marqués de la Paz.

Los señores de Proctor, con quienes pasa actualmente una temporada su linda sobrina la señorita de López de Ceballos, obsequiarán esta tarde con un te a algunas de sus amistades.

Desde hace unos días se encuentra delicada de salud la marquesa de Arrituce de Ibarra.

Ultimamente han salido: para su palacio de Nueva, los condes de la Vega del Sella y sus hijos; para Biarritz, los duques de Baena y su hija, la marquesa de Villamanrique; para Canteret, la condesa de Monte Oliva; para Londres, los señores de C. Anzúa (D. Manuel); para Bilbao, la señora viuda de Chavarrí y D. Tomás Allende, con sus hijos.

El doctor de la Asociación de la Prensa D. Alfonso Fernández de Alcalde ha marchado a Coimbra, donde pronunciará una conferencia en el Congreso de la Asociación para el Progreso de las ciencias.

Ha regresado de Granada la señora viuda de Sancho Mata.

También ha regresado de Roma la marquesa de Aguila Real.

Ha sido pedida la mano de la bella y distinguida señorita Marina Iraola para el joven abogado D. Julio Fernández de Santos.

La boda se celebrará en breve.