

# ¿Por qué no están las mujeres artistas en el imaginario del alumnado de educación artística plástica y visual? Estudio de caso en torno a los sesgos de género en los Grados de Educación Infantil y Primaria

Why are Women Artists Absent from the Imagination of Students Studying Plastic and Visual Arts? A Case Study on Gender Bias in Early Childhood and Primary Education Degrees

**Stella Maldonado Esteras**

Universidad de Alcalá

stella.maldonado@uah.es

<https://orcid.org/0000-0002-4984-9625>

Recibido: 10/09/2025

Revisado: 30/09/2025

Aceptado: 30/09/2025

Publicado: 01/11/2025

Sugerencias para citar este artículo:

Maldonado Esteras, Stella (2025). «¿Por qué no están las mujeres artistas en el imaginario del alumnado de educación artística plástica y visual? Estudio de caso en torno a los sesgos de género en los Grados de Educación Infantil y Primaria», *Tercio Creciente*, extra10, (pp. 145-163), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra10.9973>

## Resumen

El principio de toda investigación se erige en torno a preguntas a las que se desea dar respuesta: ¿Qué revelan los trabajos de nuestro alumnado? ¿Qué tipo de autorías utilizan como referentes? ¿Por qué la gran mayoría utilizan referentes masculinos? A partir de aquí, e inspirada por el trabajo artístico de Marina Vargas en torno a la figura de María Magdalena y otras muchas mujeres que, a lo largo de la historia de la humanidad, han sido invisibilizadas, se inicia un camino indagador y reflexivo que analiza algunos de los trabajos prácticos del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria, así como sus respuestas a un sencillo formulario.

Con las primeras conclusiones obtenidas, se desea trazar líneas de investigación más amplias en torno a los referentes que forman parte del imaginario del estudiantado

y los sesgos artísticos en torno a la obra creativa de las mujeres, de cara a planificar acciones, como docente del área de educación artística plástica y visual, que abran un abanico de posibilidades al alumnado con el cual se trabaja y al cual se forma para que imparten, a nivel escolar, esta disciplina de modo ético, equitativo y feminista.

**Palabras clave:** imaginario artístico; feminismo; formación superior; educación artística plástica y visual; sesgos de género.

### **Abstract**

The starting point for any research is the questions we want to answer: What do our students' work reveal? What kind of authors do they use as references? Why do the vast majority use male references? From here, and inspired by Marina Vargas' artistic work on the figure of Mary Magdalene and many other women who, throughout human history, have been made invisible, we embark on an investigative and reflective journey that analyzes some of the practical work of students in the Early Childhood and Primary Education Degrees, as well as their responses to a simple questionnaire.

With the initial conclusions obtained, the aim is to draw broader lines of research around the role models that form part of the students' imagination and the artistic biases surrounding the creative work of women, with a view to planning actions, as a teacher in the area of plastic and visual arts education, that open up a range of possibilities for the students with whom we work and whom we train to teach, at school level, this discipline in an ethical, equitable, and feminist manner.

**Keywords:** Artistic Imagination; Feminism; Higher Education; Artistic and Visual Arts Education; Gender Biases.

### **1. Introducción**

Nuestra formación continua y crítica nos ha llevado a establecer líneas de investigación-acción en las que el posicionamiento feminista está presente. Cada vez que se inicia un proyecto o la planificación de una acción, no solo se quiere sacar a la luz, poner blanco sobre negro, a todas aquellas creadoras que han contribuido a la historia sociocultural y artística, sino que también se desea indagar en torno al porqué de su invisibilización, ocultación y su no presencia en el imaginario del alumnado con el cual se trabaja, al cual se forma como futuros maestros y maestras.

En nuestro caso, el feminismo es un posicionamiento político que afecta tanto a la vida personal como a la profesional. Indagar no sólo en lo teórico, sino también en lo práctico sobre la acción creativa de las mujeres se alinea con una perspectiva en la que, como afirma Hooks (2021), prima el pensamiento crítico, la conexión entre la educación y la justicia social. La autora afroamericana teorizó y practicó el pensamiento feminista creyendo en e implementando una pedagogía del compromiso y la posibilidad, con la que nos sentimos muy identificadas.

Partiendo de aquí, se establecieron los primeros interrogantes, no solo a nivel personal sobre la presencia de las mujeres artistas en el hacer docente, en la forma en qué entendemos la educación artística, así como la manera de investigar en nuestro campo de desarrollo (Mesías-Lema, 2019). Por tanto, la exposición que se plantea a continuación parte de una reflexión personal, una problematización de la situación a nivel multidimensional, un modo de aprender del otro, al cual formas y, finalmente, el establecimiento de dinámicas de acción docente enriquecedoras para todos los agentes intervenientes en el proceso educativo.

Debido a que el proceso educativo se da y comienza no sólo en el aula, sino fuera de las cuatro paredes (también puede acontecer en espacios como los museos o las salas de exposiciones), nos gusta hablar más de aprendizajes que de educación y enseñanza. Y es en esos aprendizajes que se dan de manera no siempre reglada, no situada, ubicua, etc., en donde encontramos inspiración para muchas propuestas. Es el caso que ocupa estas líneas y el estudio exploratorio inicial, que surgió visitando la exposición *Revelaciones*, de la artista visual Marina Vargas. La muestra, englobada dentro del Programa Kora<sup>1</sup> que implementa el Museo Thyssen Bornemisza (Madrid), versaba sobre esas figuras femeninas que han sido, a lo largo de la historia de la Humanidad, invisibilizadas, silenciadas, ninguneadas... como María Magdalena, primera apóstol del cristianismo (Watterson, 2020, como se cita en Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, 2025, p. 11). Aunque toda la exhibición era un ejercicio reflexivo-artístico en torno a algunas mujeres ocultadas, con textos curatoriales magníficamente trazados, nosotras nos fijamos en una obra en concreto: *La Magdalena* (2024), centrada en la figura bíblica de María Magdalena y que, bajo la perspectiva de Vargas, adquiere unos matices reivindicativos históricos, legítimos y acordes con la sociedad actual.

Y esa atención se amplió al indagar en torno a cómo se comunican artísticamente nuestro alumnado, qué ejemplos o referencias artísticas utilizan en sus trabajos académicos... porque será parte de este imaginario el que llevarán a las aulas escolares cuando desempeñen su labor de enseñanza. ¿Hay limitaciones en su imaginario? Si las hay, ¿cómo plantean remediarlas? ¿Cómo influyen nuestros referentes artísticos y culturales sobre nuestro alumnado y sus procesos educativos? Si se abre la educación artística plástica y visual a las intervenciones creativas de las mujeres, ¿se puede abrir la mirada a otros colectivos, manifestaciones o autorías general y normativamente dejadas de lado? El feminismo es equidad, es transversal, es inclusivo, por lo que se podrían ir introduciendo ejemplos no heteronormativos ni hegemónicamente excluyentes, en busca de construir espejos más variados y diversos en los que los niños y las niñas, y jóvenes a los que formamos, se miren y se sientan identificados.

---

1 El Programa Kora que, anualmente realiza el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, trata de dar visibilidad a una creadora española viva, dentro de la programación de sus salas de exposiciones.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. La perspectiva feminista en los procesos educativos**

Como afirma Ballarín (2020), «el feminismo en educación es teoría educativa, es política feminista, es práctica de mujeres educadoras que persiguen alcanzar la igualdad real entre mujeres y hombres» (p. 96). Aunque en educación escolar, la perspectiva feminista se ha diluido en educación a través del concepto “coeducación”, este enfoque viene de la confluencia entre las Ciencias de la Educación y los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género.

En la práctica, la coeducación, en los espacios escolares y académicos, se ha aplicado al lenguaje y los sexismos que acarrea, los contenidos que se imparten y que están en los libros de textos y marcan el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, las relaciones en el trato entre los diferentes agentes que forman una comunidad educativa. En todos estos aspectos ha prevalecido una mirada androcéntrica, homogénea, desigual y pseudo-neutral.

La pedagogía del compromiso desde el feminismo, de la que hablaba bell hooks (2021), gracias a la cual se pueden posibilitar transformaciones tanto en la teoría como en la práctica educativa, pasa por «identificar mejor espacios y aspectos educativos en la sombra y plantear nuevas preguntas para abrir el conocimiento de forma más amplia» (Ballarín, 2020, p. 101). A pesar de que el sujeto “mujeres” sigue dando miedo (incluso se tacha de exceso su presencia actual) el incorporar de pronto nuevas figuras a los procesos socioeducativos, es esencial hacerlo porque el feminismo no solo habla de añadir mujeres y agitar (Jiménez-Esquinas, 2016), como si de un cóctel se tratara. Se trata de que, al hablar y actuar desde la perspectiva feminista, se expandan los focos y las voces de las narrativas que no solo interpelan a las mujeres, sino también a otros colectivos que han estado, tradicionalmente, relegados a un segundo plano. No hay que olvidar que el feminismo es interseccional.

El término “feminismo interseccional” fue acuñado por la académica jurídica Kimberlé Crenshaw en 1989, y definido como «un prisma para ver cómo las diversas formas de desigualdad a menudo funcionan juntas y se exacerbaban entre sí» (ONU Mujeres, 2025). El feminismo interseccional nos ayuda a entender cómo los diferentes tipos de desigualdad, como el racismo, el sexism, el capacitismo y el clasismo, no solo existen uno al lado del otro, sino que a menudo se superponen y agravan.

Es este enfoque del feminismo el que, más allá de la convivencia con conceptos como “coeducación”, se debe incorporar a las aulas escolares y universitarias, así como en todo contexto educativo que se precie ¿Por qué? Porque la sociedad en la que nos desarrollamos es una sociedad plural, heterogénea, diversa, en cuanto a las identidades y posibilidades de ser, y esto se transfiere a los espacios educativos. Por tanto, si se apela a la inclusividad y transversalidad de la educación y sus procesos, es fundamental que estos sean feministas, anti capacitistas, antirracistas, anti clasistas, y que promuevan la visibilización de todos los discursos bajo el amparo del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

## 2.2. Las figuras ocultadas y la vindicación desde la educación artística

La mujer creadora, como afirma Mayayo,

Es simplemente una anomalía incómoda en la trama narrativa de la exclusión. Así, una mujer artista no tiene más que dos alternativas: renunciar a su sexualidad (convirtiéndose en hombre) o seguir siendo mujer y, por lo tanto, abandonar el sueño de ser considerada un genio (2007, p. 67).

Como la mujer no podía ser “genial” o “alcanzar la genialidad” porque no podía estar en igual rango que un hombre artista y, obviamente, tampoco superarle, puede encontrarse aquí una de las razones para que muchas mujeres creadoras hayan sido invisibilizadas a lo largo de la historia del arte. Sus obras eran, y siguen siendo, consideradas de poca calidad y relevancia; otras veces, se atribuían a una figura masculina como la del maestro al cargo del cual estaba su formación artística y estética.

Estos hechos no solo son preceptivos de la historia del arte, sino que se han producido en muchos otros ámbitos de la vida social (cultura, política, economía, historia, ciencia, etc.). La mujer ha sido relegada al campo del cuidado como si este no fuera importante, como si este no sostuviera el resto. Una anécdota muy repetida es la que tiene como protagonista a la antropóloga Margaret Mead (Sánchez Romero, 2024): a la pregunta de un estudiante sobre cuál era el primer signo de una sociedad civilizada, respondió que el primer signo de civilización fue un fémur humano curado. Al explicar su afirmación, Mead afirmó que los animales heridos en la naturaleza serían cazados y comidos antes de que sus huesos rotos pudieran sanar, lo que hacía que, si se encontraba un fémur curado era señal de que una persona herida debía de haber recibido ayuda de otros, concluyendo que ayudar a alguien más a superar las dificultades es donde comienza la civilización. Ese cuidado es el que ha sostenido la vida de otros, incluso por encima del beneficio propio femenino.

Entrelazando historia, artes, cuidados y mujeres invisibilizadas, nos detenemos en la figura de María Magdalena, porque es a ella a quién se le atribuye en los textos bíblicos una expresión en su primer encuentro con Jesús resucitado. El *noli me tangere*, traducido como “no me toques”, nos ayuda a establecer un juego relacional y una lectura metafórica con la figura de la mujer a lo largo de la historia: no toques a las mujeres, no nombres a las artistas en tus trabajos o intervenciones académicas.

Fue ella, la Magdalena, la que lavó los pies en la Última Cena, la que estuvo al pie de la cruz y la que cuidó, untando de perfumes y otras esencias, el cadáver de Jesús en el tiempo que medió entre la crucifixión y la resurrección.

Fue María de Magdala la primera testigo y mensajera de la Resurrección al resto de discípulos; y escribió un maravilloso texto evangélico que, siguiendo la norma, no fue considerado entre los canónicos, los aceptados por la Iglesia, y pasó a formar parte de los Evangelios Apócrifos.

A lo largo del tiempo, ha habido muchas representaciones artísticas, plásticas y visuales, de María Magdalena, así como descripciones de su aspecto físico. No obstante, hemos elegido la pieza de Marina Vargas como matriz de una triangulación de investigación-acción, que empieza y acaba con un acto reflexivo. La artista visual la presenta sin rostro, un detalle muy significativo, y haciendo el gesto del triángulo, con las manos levantadas; este gesto,

Es parte de la herencia cultural que el feminismo ha dejado en el imaginario social desde los años setenta del siglo pasado. Se trata de un gesto que une las manos y junta los dedos pulgar e índice para simbolizar la forma de la vagina. Fue un gesto que nació espontáneamente en un congreso que se realizó en la Mutualité en París en 1971, en el que participaron Simone de Beauvoir y otras figuras de la intelectualidad de la izquierda política. En aquella ocasión, del grupo feminista de Roma, intervino Giovanna Pala que fue quien de manera impulsiva realizó por primera vez el gesto triangular como mensaje feminista (Zacarés, 2018).

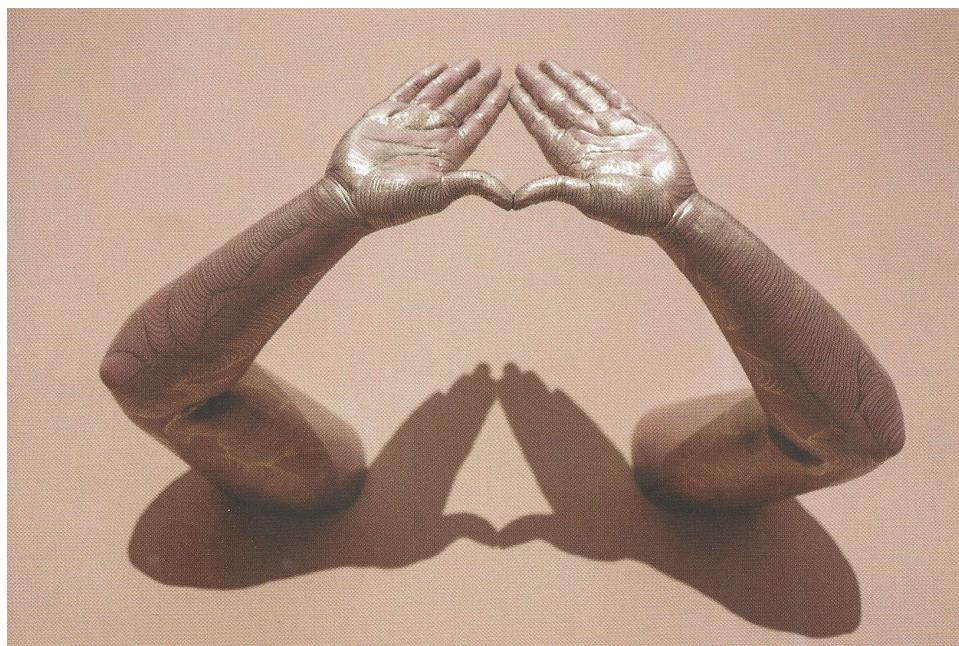


Figura 1. *La Magdalena*, Marina Vargas, 2024. Nota: El gesto feminista más representativo bajo el nombre de una mujer cuyo verdadero significado histórico ha sido ocultado. Imagen procedente de Revelaciones, Marina Vargas (Museo Thyssen-Bornemisza, 2024).

Este gesto, signo, símbolo identificativo y reivindicativo de una lucha, de un movimiento, se hace carne a través de la plástica elaborada por Vargas y que nos interpela a unas manifestaciones artísticas actuales que ponen pie en pared contra lo normativo, lo homogéneo. No se puede obviar que las producciones artísticas contemporáneas, en general, y en concreto, las que llevan autoría femenina, muestran un posicionamiento sociopolítico que pretende romper las barreras y los obstáculos que durante siglos se han impuesto a la disidencia artística, confinándola a los márgenes.

### **2.3. Las artes y su influencia en los procesos educativos ¿seguir manteniendo los sesgos o expandir la mirada?**

Esos márgenes vienen atestiguados por las radiografías, manifiestos, declaraciones que se han ido sucediendo en torno al sector artístico-cultural.

En el año 2008, la investigadora Patricia Mayayo realizó una investigación titulada *El sistema del arte en España*, sobre la participación femenina en el campo de la creación, el mercado de ferias y galerías, el comisariado, la dirección de museos o la enseñanza; los resultados distaron mucho de reflejar paridad, ni de una supuesta “feminización” del sector al cual hacían referencia ciertas voces críticas (Mayayo, 2012). Esto ha sido ratificado en los diagnósticos anuales que desde la asociación Mujeres en las Artes Visuales (MAV) se han ido publicando, llegando a la actualidad, en donde la presencia de mujeres artistas en las ferias y exposiciones ha vuelto a bajar considerablemente (MAV, 2025).

¿Cómo influye esta insuficiente presencia de las mujeres artistas en los procesos educativos? Influye en lo que a referentes diversos se ofrece al estudiantado, y no sólo a las niñas y jóvenes en edad académica, sino también a los niños, a los cuales hay que educar en el respeto a la otredad, al valor que tiene la diversidad de la palabra y la plástica. En las limitadas horas escolares destinadas a educación plástica y visual parece que solo caben ejemplos masculinos de artistas y sus producciones. Ya no sólo se ha de reivindicar la educación artística en la formación integral, sino que también hay que luchar por visibilizar trabajos silentes, que se salgan de las listas y marcos establecidos.

Es cierto que los sesgos siguen existiendo, incluso quienes estamos haciendo un ejercicio de deconstrucción de lo aprendido y aprehendido, podemos caer en ellos, citando siempre a artistas u obras canónicas, en vez de poner el marco sobre aquellas producciones liminales, aquellas que rompen con estereotipos anquilosados.

Y es aquí en donde la educación artística tiene mucho que ofrecer. Asumimos como un mantra una expresión del educador e investigador Imanol Agirre «educar es desubigar» (citado en García Lage, 2022, p. 67); desde la educación en general, y la artística en concreto, debemos atrevernos a curar la “herida de la homogeneidad” (Bosch, 2003, p. 81) y enfrentarnos a abrir múltiples miradas a nuestro alrededor. La educación a través de las artes no solo ayuda a valorar las manifestaciones culturales (reiteradas hasta la saciedad en los textos legislativos), sino sobre todo abre el camino para una educación más sensible, respetuosa, afectuosa, crítica y llena de posibilidades.

### **3. Estudio exploratorio**

#### **3.1. Intencionalidad de la investigación exploratoria: objetivos y competencias**

La investigación surgió con una motivación inicial: indagar en torno a la justificación de porqué la mayoría de los referentes artísticos que tiene el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria son masculinos, clásicos y heteronormativos. Este fin va aparejado a la trayectoria investigadora propia desarrollada, que ahonda en la exclusión

de las mujeres de la historiografía artística y de los discursos educativos, en línea con lo que afirma Patricia Mayayo: «la mujer creadora es simplemente una anomalía incómoda en la trama narrativa de la exclusión» (2007, p. 67).

En este sentido, la investigación exploratoria planteada no sólo atiende a un conocimiento de los sesgos estudiantiles en torno a las producciones artísticas con nombre de mujer, sino que también desea ahondar en:

- Conocer los ejemplos artísticos y/o perfiles e identidades que sirven de ejemplo al alumnado el desarrollo de sus diferentes tareas académicas. Se incluye también los movimientos artísticos, las disciplinas, los elementos patrimoniales, etc., que pueden encontrarse en sus actividades.
- Saber si existen voces críticas en torno a los referentes masculinos en las artes. Es decir, si dentro del alumnado hay referencias artísticas masculinas en forma de crítica patriarcal.
- Establecer, a partir de los datos, fórmulas de actuación a nivel formativo universitario, repercutiendo en el alumnado en formación como futuros docentes.
- Favorecer, a través de la práctica docente, una verdadera inclusión educativa en lo que respecta a los contenidos, ampliando las narrativas referenciales.

Por de pronto, las finalidades propuestas en esta investigación son, más o menos, ambiciosas, a lo que sumamos, en boga con la actualidad, las competencias que se pretenden unir, en línea con los ámbitos de la Agenda 2030: el punto 4, *La educación de calidad* y el punto 5, *La Igualdad de Género*.

### **3.2. Metodología de la investigación**

Como se ha afirmado en líneas anteriores, para nosotras, el comienzo de toda investigación es una reflexión y una formulación de preguntas:

- ¿Qué revelan los trabajos del alumnado?
- ¿Qué tipos de autorías utilizan como referentes para la elaboración de sus trabajos?
- ¿Por qué la gran mayoría del alumnado utiliza sólo y exclusivamente referentes artísticos masculinos?
- ¿Por qué, parte del alumnado femenino, también se incluye dentro de esa mayoría?
- ¿Por qué, además de los referentes artísticos masculinos, se ciñen a ejemplos clásicos, obviando las producciones más contemporáneas y actuales?
- Teniendo en cuenta el giro que se dio a los contenidos de las asignaturas del área de educación artística plástica y visual (de ambos grados, con diferentes denominaciones), ¿ha influido en los ejemplos con los que se trabaja, así como en las manifestaciones y la presencia de líneas problematizadoras ligadas a la educación, para adherirse a la apertura?

Ante todas estas cuestiones, así como los datos que se han ido extrapolando en los primeros análisis realizados, se optó por una metodología flexible, no cerrada, y que facilitara ir construyendo un armazón lleno de sentido y significado. Se apostó, por tanto, por la Teoría Emergente de los Datos, un método cualitativo fundado por Grasser y Strauss (1967, p. 32), que «pone gran énfasis en la teoría como proceso; es decir, la teoría vista como una entidad en constante desarrollo y no como un producto final» (como se cita en Kristjansson-Nelson, 2022, p. 4).

La teoría elegida permite a los investigadores profundizar en su campo de estudio y desarrollar teorías necesarias debido a la escasez de estas. Además, al mostrarse iterativa, dinámica, multidireccional, no lineal, acoge no solo las fuentes autorizadas, sino también,

el bagaje personal, formativo y la experiencia investigadora del sujeto encargado de realizar el análisis, mediatisado, como no puede ser de otro modo, por el campo de conocimiento circunscrito a sus investigaciones. Esta conjunción de cualidades y circunstancias personales configuran la capacidad denominada “sensitividad teórica” del investigador, que debe actuar plenamente para procurar el desarrollo de la teoría preexistente, o la generación de una nueva teoría (Corgin y Strauss, 2008, como se cita en Ortega-Cubero, 2010, pp. 112).

Esta metodología se ve complementada y triangulada por las líneas de investigación-acción de la Investigación Basada en las Artes (IBA), que permitirá trazar una cartografía con el cruzamiento de datos que se obtengan en base al análisis de los trabajos presentados desde el curso 2021/2022, curso en el cual se empezó a impartir la asignatura de *Fundamentos de Educación Artística Plástica y Visual*, y los trabajos académicos que se desarrollaron en los cursos académicos 2022/2023, 2023/2024 hasta el presente dentro de dicha asignatura así como en *Didáctica de la Expresión Plástica* (Grado en Educación Infantil) y *Didáctica de Educación Artística Plástica y Visual* (Grado en Educación Primaria).

Para el estudio se han establecido una serie de criterios, sobre todo cualitativos, para que la triangulación final sea multifactorial y no solo categórica. Y, además, se establecen comparaciones con los ejemplos de los que se disponga de cursos académicos anteriores, en asignaturas similares (*Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual*), ya que la metodología emergente permite los análisis comparativos.

La introducción de la Investigación Basada en las Artes ha ayudado a caracterizar el estudio, al perseguir tres puntos esenciales (Baron y Eisner, 2006, como se cita en Hernández, 2008):

- Utilizar elementos artísticos y estéticos, no lingüísticos, relacionados con las artes visuales y performativas.
- Buscar otras maneras de mirar la realidad y representar la experiencia. La IBA no persigue obtener certezas, sino realzar otras perspectivas o matices no explorados.
- Tratar de desvelar aquello de lo que no se habla.

Con respecto a la Investigación Basada en las Artes se manejan fuentes principales como Fernando Hernández Hernández (2008), Ricardo Marín Viadel (2011), Ramón y Alonso (2022), entre otras autorías ligadas al área de educación artística plástica y visual, ya que las artes emergen como un poderoso vehículo para la expresión, el aprendizaje y la exploración del mundo circundante (López-Méndez et al., 2024).

### **3.2.1. Instrumentos de análisis y recogida de datos**

Los instrumentos de análisis y estudio atienden a la observación, así como la creación de una taxonomía de criterios en torno a los cuales se ajusta la información extraída de los trabajos analizados:

| Criterio 1       | Criterio 2       | Criterio 3             | Criterio 4                    |
|------------------|------------------|------------------------|-------------------------------|
| Mujeres artistas | Hombres artistas | Movimientos artísticos | Elementos de tipo patrimonial |

Tabla 1. *Categorías o criterios previos.* Nota. En una primera exploración de los trabajos para extraer datos sencillos y previos, se estipularon estos cuatro criterios. Fuente: elaboración propia

Además de la observación como herramienta de obtención de datos, se diseñó una encuesta semicerrada que fue enviada al alumnado del curso académico 2024/2025 de las materias vinculadas al área de educación artística plástica y visual.

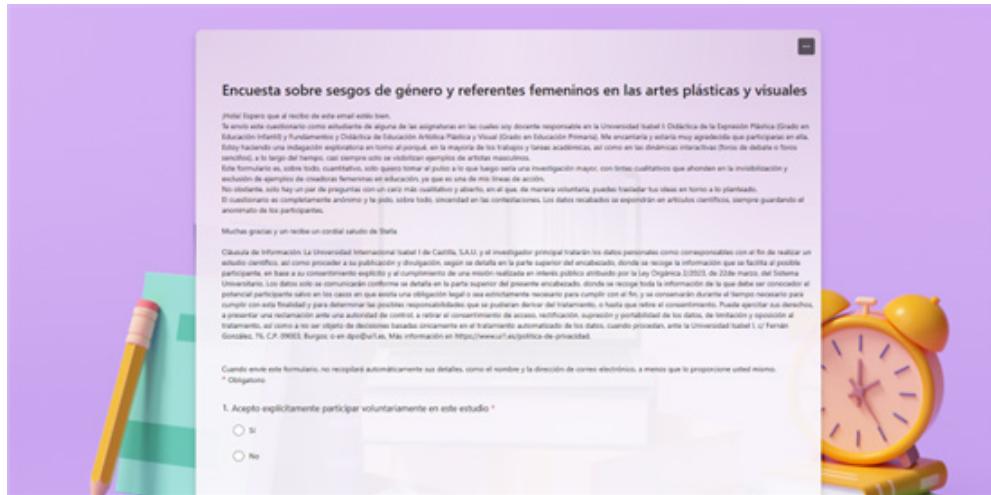


Figura 2. *Encuesta distribuida.* Nota. Presentación de la encuesta sobre sesgos de género y referentes femeninos en las artes plásticas y visuales

Esta encuesta, constaba de diez preguntas de obligada respuesta; unas cuestiones permitían respuestas múltiples (hasta 2) y, en la última pregunta, se dejaba espacio para que las personas participantes respondieran de forma abierta.

|   |
|---|
| ¿Qué asignatura cursaste o estás cursando en la actualidad y dentro de qué titulación de Grado?   |
| ¿Qué referentes artísticos tienes?  |
| Dentro del panorama artístico (plástico y visual), ¿de qué tipología son tus referentes?  |
| ¿Por qué motivo crees que sucede que, casi todos los ejemplos usados en las tareas o intervenciones en foros analizadas sean masculinos?  |
| ¿Te gustaría que hubiera o se mostraran más ejemplos artísticos creados por mujeres?  |
| Siendo mujer, si escoges la obra de un artista hombre para identificarte y trabajar ¿cómo suele ser tu vinculación con ella?  |
| ¿Cómo crees que afecta a tu formación y desarrollo docente tener conocimiento de un abanico más amplio de creadoras y creadores en todas las disciplinas?   |
| A la hora de llevar al aula escolar los ejemplos artísticos de autoría con nombre de mujer, ¿cómo crees que influye en el alumnado?   |
| ¿Cómo crees que es la presencia y enseñanza de la educación artística plástica y visual en las aulas escolares actuales?  |
| En general, qué opinión te sugiere contar con amplitud de perspectivas artísticas y, especialmente, con los trabajos realizados por mujeres creadoras, dentro de los contenidos de las asignaturas del área de Educación Artística Plástica y Visual que has cursado. |

Tabla 2. Nota. Se muestran las cuestiones sobre las que se quería hacer reflexionar al alumnado.

Fuente: elaboración propia

### 3.2.2. Muestra de estudio

La muestra para el estudio es algo pequeña, no obstante, se considera que puede servir para una primera aproximación al tema y que, con el tiempo, se podría llegar a comparar con otras muestras y estudios de caso concretos.

|                     |                 |
|---------------------|-----------------|
| Encuesta            | 69 estudiantes  |
| Ánalisis de trabajo | 130 estudiantes |

Tabla 3. Nota. Elaboración propia

En la selección de participantes no ha habido ningún criterio de exclusión.

El estudio de caso se ciñó al alumnado de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria, de las asignaturas vinculadas con el área o campo de la educación artística plástica y visual, de la Universidad Isabel I, una entidad privada de enseñanza online, presentando ciertas limitaciones en el desarrollo de la investigación por el carácter mismo de la metodología pedagógica llevada a cabo. En este caso, sería bueno que, en la ampliación del estudio, se puedan conjugar y comparar con otras muestras más amplias procedentes de contextos de enseñanza-aprendizaje con una metodología presencial.

### **3.3. Resultados obtenidos y limitaciones encontradas**

En la primera aproximación realizada, se han analizado un total de 358 trabajos académicos, procedentes de esos 130 estudiantes que figuran en el muestreo. En este caso, no sólo se ha atendido a las asignaturas de planificación curricular actual, sino que también se consultaron algunos de los trabajos archivados, correspondientes a cursos académicos del plan antiguo de la titulación de *Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual*, para establecer comparaciones.

Partiendo de esta comparación, se han podido extraer una serie de resultados y conclusiones:

- Mayoritariamente, los referentes utilizados por los estudiantes de educación infantil en sus producciones son artistas masculinos clásicos de la historia del arte.
- En las actividades de las asignaturas de Primaria (*Fundamentos y Didáctica de Educación Artística Plástica y Visual*) hay un mayor equilibrio entre los referentes de artistas masculinos y femeninos, incluso se llegan a romper con las líneas canónicas. Este hecho da pie a trabajar la educación artística con un claro objetivo: mostrar lo oculto bajo presupuestos feministas de equidad, transversalidad e inclusión.
- En el plan antiguo, aunque en los contenidos se visibilizan piezas con firma de mujer, solo se utilizan referentes de artistas mujeres si se solicitan específicamente en la tarea.

Lo que revela, someramente, este estudio exploratorio es que el introducir ejemplos femeninos y, además, hablar abiertamente de elementos como las líneas sexoafectivas, la multiculturalidad, cultura visual, el patrimonio inmaterial, etc., ha ayudado a cambiar la mirada de parte del alumnado, atreviéndose a reflexionar y diseñar actividades en torno a temas más arriesgados y que están en sintonía con la actualidad escolar.

A la hora de iniciar este estudio se han encontrado una serie de limitaciones que se exponen a continuación:

- No se poseían las tareas de todos los cursos académicos explorados, suponiendo una pérdida de datos e información inestimable.
- Los tiempos para pasar la encuesta han sido muy limitados, ya que ésta debía pasar por diferentes comités de estudio y certificación de su viabilidad, dentro de la entidad universitaria adscrita. El envío del cuestionario se produjo muy al final del curso académico, cuando el alumnado estaba preparando los trabajos y exámenes finales, lo que ha influido en el bajo número de contestaciones.

Estas limitaciones han influido en la puesta en marcha tardíamente de la investigación, así como la obtención de datos en tiempo y forma.

Resultado del envío tardío del cuestionario, es la baja participación:

| Estudiantes encuestados                               | Encuestas completadas |
|---|-----------------------|
| 69 personas (Grados de Educación Infantil y Primaria) | 20 personas           |

Tabla 4. Nota: las encuestas fueron remitidas por correo electrónico en dos fechas distintas, mediando dos semanas entre medias. Fuente: Elaboración propia.

A pesar de esta baja participación, se ha tenido acceso a resultados interesantes, que se pasan a relatar a continuación:

3. ¿Qué referentes artísticos tienes?

[Más detalles](#)

- Solo masculinos 2
- Solo femeninos 0
- Tanto masculinos como femeninos, en igualdad y equilibrio 6
- Más masculinos que femeninos 12

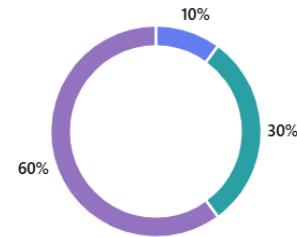


Figura 3. *Referentes artísticos dentro del imaginario personal.* Nota: Imagen gráfica extraída del GoogleForms

Llama poderosamente la atención que el 60% de los encuestados tenga más referentes masculinos que femeninos, el doble de quienes afirman tener un imaginario más equilibrado.

5. ¿Por qué crees que sucede que, casi todos los ejemplos usados en las tareas o intervenciones en foros analizadas, sean masculinos?

[Más detalles](#)

- Por preferencia 0
- Por ignorancia 1
- Por cultura de nacimiento y/o desarrollo 12
- Por información reglada recibida 14
- Por desinterés en temas artísticos 0

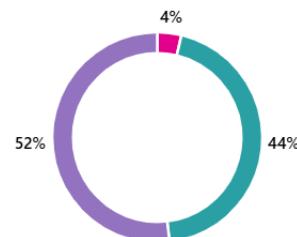


Figura 4. *Motivaciones para que haya más conocimiento sobre artistas masculinos que femeninos.* Nota: imagen gráfica extraída de GoogleForms.

Casi en paralelo, juegan el mismo papel la cultura de nacimiento y socialización que la formación reglada recibida, en la que siguen predominando ejemplos como Diego Velázquez, Pablo Picasso, Joan Miró y Joaquín Sorolla, con una única artista, Frida Kahlo, a la cual se incorpora con fuerza Yayoi Kusama.

7. Siendo mujer, si escoges la obra de un artista hombre para identificarte y trabajar ¿cómo suele ser tu vinculación con él? [Más detalles](#)

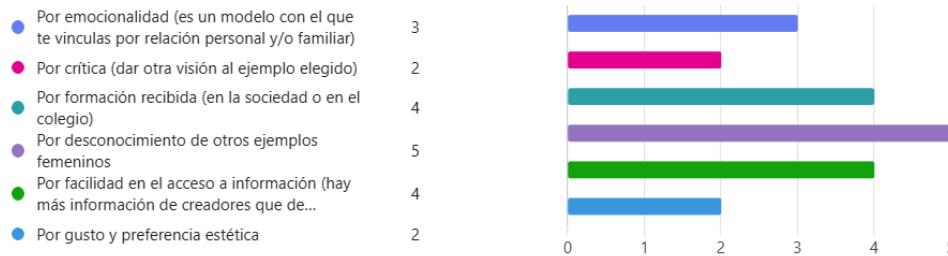


Figura 5. Referentes masculinos siendo mujer ¿por qué?. Nota: imagen gráfica extraída de Googleforms.

Una de las cosas que nos llamó la atención al analizar los trabajos académicos es que, las estudiantes usaban ejemplos artísticos firmados por hombres. Por ese motivo, les preguntamos acerca de ello. Está claro, que la vía de educación y socialización es muy potente, ya que el desconocimiento viene por la insuficiente muestra de referentes creadoras. En el caso del alumnado que utiliza los ejemplos masculinos como crítica, se corresponde con estudiantes que tomaron esos modelos como crítica a la situación de falta de referentes femeninos en los contenidos que se dan en la educación escolar, así como la sociedad patriarcal ha influido en que esto suceda.

9. A la hora de llevar al aula escolar los ejemplos artísticos de autoría con nombre de mujer, ¿cómo crees que influye en el alumnado? [Más detalles](#)

|  |    |
|--|----|
| No influye en nada                           | 0  |
| Amplía su visión del mundo                   | 13 |
| Aporta referentes tanto a niñas como a niños | 17 |
| Genera conflictos                            | 1  |
| Solo aporta referentes a las niñas           | 0  |



Figura 6. Influencia en el entorno escolar del trabajo con referentes más variados, en concreto, con mujeres artistas. Nota: imagen gráfica extraída de GoogleForms

En este gráfico, se quiere recalcar lo positivo que es ampliar las referencias artísticas y no solo para las niñas y jóvenes que están en las aulas escolares, sino también para los niños y jóvenes, ya que les muestra un mundo menos encorsetado, más igualitario.

Y, enlazado con la figura 6, encontramos el presente gráfico en el que se focaliza el problema de por qué no se muestran referentes más variados:

10. ¿Cómo crees que es la presencia y enseñanza de la educación artística plástica y visual en las aulas escolares actuales? [Más detalles](#)

- Como siempre, no ha cambiado mucho de cómo me enseñaron a mí cuando iba al colegio 4
- Se está abriendo algo más a otras realidades, actividades y ejemplos artísticos 3
- Depende del docente, de su formación e interés 12
- Es una materia que no sirve para la formación del alumnado 0
- Es una materia de entretenimiento 1

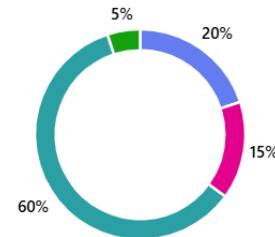


Figura 7. *Presencia de la educación artística plástica y visual en las aulas escolares*. Nota:  
Imagen gráfica extraída de GoogleForms

Los resultados que refleja este gráfico nos interpelan directamente como profesionales que forman a los futuros docentes y cómo, dependiendo de cómo les hagamos llegar la materia, la vivirán y la trasladarán al aula escolar. Un 60% de las contestaciones afirman que la presencia de la educación artística plástica y visual dependerá del docente, de cómo haya sido su formación y su interés en mostrar innovación en la materia.

|  |
|--|
| Creo que es muy útil, ya que me permite ampliar mis propios conocimientos sobre mujeres artistas para, en el futuro, poder aplicarlos al aula.   |
| Se debería de promocionar más a las artistas y creadoras ya que los creadores ya tienen su protagonismo, ya se les conoce.   |
| Sería un aspecto fructífero ya que, abre visión y equipara géneros, creando emoción tanto en hombre como mujeres.  |
| Incluir diversas perspectivas artísticas y obras de mujeres creadoras en Educación Artística enriquece la mirada del alumnado y promueve la igualdad. Favorece una educación más inclusiva, crítica y representativa.  |
| Yo pienso que cuantos más ejemplos haya, ya sean mujeres o hombres, habría que valorarlos igual.   |
| Tener más referentes femeninos ayudaría a ofrecer una imagen más completa del mundo del arte y ayudaría a romper estereotipos. En mi caso, nunca conocí ni trabajé obras de mujeres artistas, y creo que eso refleja un vacío importante que debería corregirse en la formación docente. |

Pienso que es preferible trabajar con artistas de ambos géneros sin enaltecer la figura femenina para paliar la desdicha que vivieron antaño en cuanto a la valorización de la mujer en el arte causada por ideas negativas del pasado, ya que, como bien he dicho, esto forma parte del pasado, y sería conveniente para la sociedad tratar de mantener un equilibrio que siempre debió existir entre hombres y mujeres, valorando el arte sin tener en cuenta si proviene de un hombre o una mujer y dando a conocer las obras de ambos sexos...

*Tabla 5. Opinión sobre la amplitud de referentes mostrados en los contenidos de la materia y su proyección a la práctica docente futura.* Nota: Opiniones extraídas del apartado abierto de la encuesta distribuida.

En esta tabla, se han rescatado algunas de las opiniones vertidas en la última pregunta (11). Se trataba de la única pregunta de contestación abierta. Desde nuestro punto de vista, concluimos que muchas de estas ideas pueden servir tanto para concluir el presente artículo como para estipular qué tipo de acciones docentes debemos llevar a cabo en nuestras aulas universitarias. Desde atender a las respuestas tibias que hablan de un equilibrio que nunca ha existido, o quienes dejan la desigualdad como algo del pasado que no hay que repetir ni corregir en el presente ¡borrón y cuenta nueva!

Por el contrario, están aquellas personas que se han dado cuenta de que su imaginario es limitado y cómo puede influir en su acción docente futura. Este hecho va en paralelo a la muestra de otros ejemplos artísticos contemporáneos que aborden otras realidades sociales, así como ampliar los modelos masculinos más allá de “los de siempre”.

#### **4. Conclusiones y líneas prospectivas**

Queremos cerrar el artículo rescatando una de las opiniones que hemos encontrado al analizar la encuesta:

*“Jamás me había parado a analizar las pocas referencias femeninas que se dan en la escuela, las casi inexistentes que tenía yo misma, y la gran importancia de mostrar mujeres referentes en este ámbito tanto a niñas como a niños. Mi idea de la Educación Artística Plástica y Visual, y de las artes en general, antes de cursar estas asignaturas, se limitaban a la pintura, a la escultura y a la fotografía. Conocer diversas perspectivas y tantos ejemplos de obras creadas por mujeres ha abierto mi curiosidad al arte, y una necesidad interna de poder aportar en un futuro a mi alumnado, y actualmente, a mi hija y a mi hijo, la diversidad del arte y especialmente, los valores que transmite este ámbito. Ojalá en mi época escolar me hubieran despertado esta curiosidad, y los valores que me han transmitido estas dos asignaturas, y en especial, su docente.”*

¿Qué conclusiones podemos extraer de esta respuesta?

- A nuestros estudiantes en formación les faltan referentes, no solo femeninos, sino también masculinos (más allá de los clásicos), así como contenidos ligados al día a día, que puedan ser de interés para el alumnado escolar.
- No solo les faltan figuras referentes sino también manifestaciones y/o disciplinas artísticas que se puedan llevar al aula escolar (performance, instalaciones, videoarte, etc.).
- La muestra de ejemplos diversos, heterogéneos, no-nomativos, inclusivos, etc., lleva a trabajar valores que se dan como superados, pero que deben estar atravesados en la vida escolar.
- Señalan directamente al docente, al tipo de docente y de contenidos que trabaja, su interés en la materia y el que no la vea como insignificante o subsidiaria, como responsable de ampliar los constructos artísticos. Esto nos lleva a la importancia de los perfiles de especialización, tanto a nivel universitario como escolar. Variará mucho si él o la profesional de Matemáticas da Educación Plástica y Visual, o existe una persona dentro del claustro especializada y solo enfocada a esta materia.

Y, a partir de aquí, toca actuar dentro de nuestras planificaciones docentes a nivel universitario, y también en las líneas investigadoras:

- Trazar contenidos equilibrados, que sanen la herida de los apartados durante demasiado tiempo. Es decir, hablar de productoras y de producciones realizadas por mujeres, por personas LGTBIQ+, racializadas, con capacidades diferentes, etc. Mostrar las artes que se realizan en continentes y países más allá del marco anglosajón-occidental.
- Ampliar el estudio a otros cursos en formación de universidades públicas, para establecer comparaciones, disensos y ratificaciones de ideas y afirmaciones.

En conclusión, el imaginario artístico del cual parten nuestros estudiantes va a influir en cómo se enfrenten al aula escolar (Infantil, Primaria y Secundaria), y en nuestra mano está brindarles posibilidades y oportunidades de aprendizaje, modelos y ejemplos que se salgan del marco instituido e institucional, académico y oficial. El imaginario artístico con el cual nosotras enfrentemos nuestra labor formativa e investigadora, mediadora, dialogadora, relacional (Trafí-Prats, 2012), influirá, igualmente, en las personas con las que compartimos espacios y tiempos educativos.

La educación artística no solo puede tener como objetivo mostrar y sensibilizar hacia las artes, sino y, sobre todo,

Generar pensamiento crítico y reflexión a través del conocimiento de la cultura visual y desde los medios creativos que ofrecen la propia cultura visual y el arte. Lejos de dar respuestas objetivas y claras, se trata de autocuestionarse a sí mismo, reelaborando las estructuras del pensamiento propio (Ramón, 2013, p. 13).

## Referencias

- Ballarín, P. (2020). El giro feminista: «No es oro todo lo que reluce». En J.Mª Sancho Gil, F. Hernández Hernández, L. Montero Mesa, J. De Pablos Pons, J.I. Rivas Flores y A. Ocaña Fernández (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, (pp. 95-108). Octaedro.
- Bosch, R. (2003). *¿Quién educa a quién? Educación y vida cotidiana*. Laertes.
- García Lage, M. (2022). Amor. En E. Aberasturi-Aprailz, M. Peña-Zabala (eds.), *Paisajes de la educación artística: una aproximación desde el contexto universitario*, (pp. 67-69). Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Paperback.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, b. (2021). *Enseñar pensamiento crítico*. Editorial Rayo Verde.
- Jiménez-Esquinas, G. (2016). De “añadir mujeres y agitar” a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *Revista ph*, 89, 137-140. DOI: <https://doi.org/10.33349/2016.0.3708>
- López-Méndez, L., Ranilla, M.y Díaz Tizón, M. (2024). *Intersecciones artísticas: exploraciones en las artes*. Ediciones Egregius. [https://drive.google.com/file/d/1H\\_HdeCUKzJllvo5kc\\_0zr8kLSiEoCcuro/view](https://drive.google.com/file/d/1H_HdeCUKzJllvo5kc_0zr8kLSiEoCcuro/view)
- Kristjansson-Nelson, K. (2022). Métodos Aplicados en la Práctica: La Teoría Fundamentada en la Investigación sobre la Formación en Medios Audiovisuales. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.55354/2692-3394.1034>
- Marín Viadel, R. (2011). La investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI*, 1(29), 211-230. <http://hdl.handle.net/10201/27182>
- MAV. (2025). *Informes MAV #25. Se reduce de nuevo la presencia de artistas mujeres en ArcoMadrid, y especialmente de artistas españolas*. <https://mav.org.es/category/informes/>
- Mayayo, P. (2007). *Historias de mujeres, historias del arte*. Cátedra.
- Mayayo, P. (2012). El imperio de “las señoras”. Orígenes de un mito fundacional o el acceso de las mujeres a la institución arte. En VV.AA., *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*, (pp. 146-158). Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d’Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Universidad Internacional de Andalucía.

- Mesías-Lema, J.M<sup>a</sup>. (2019). *Educación artística sensible: cartografía contemporánea para arteducadores*. Editorial Graó.
- Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. (2025). *Marina Vargas. Revelaciones*. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
- ONU Mujeres. (15 de junio, 2025). *Feminismo interseccional: qué significa y por qué es importante en este momento*. <https://www.unwomen.org/es/articles/explainer/intersectional-feminism-what-it-means-and-why-it-matters-right-now>
- Ortega Cubero, I. (2010). Los secretos del arsintes bajo el prisma de la teoría emergente de los datos. *Arte, Individuo y sociedad*, 22(2), 103-122. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS1010220103A>
- Ramón, R. (2013). Entorno multidimensional y construcción identitaria en las prácticas de educación artística. *Arte y movimiento*, (8), 9-20. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/907>
- Ramón, R. y Alonso, Á. (2022). La c/a/r/tografía en el aula como instrumento de desarrollo creativo, visual y de pensamiento complejo a través de las artes. *Revista KEPES*, (25), 531-563. DOI: 10.17151/kepes.2022.19.25.18
- Trafi-Prats, L. (2012). De la cultura feminista en la institución arte. En VV.AA., *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*, (pp. 214-245). Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Universidad Internacional de Andalucía.
- Zacarés, Á. (10 de enero, 2018). *El gesto feminista*. <https://amparozacares.com/el-gesto-feminista/>

