

TFG

LA CANCIÓN POPULAR INFANTIL EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR: LOS ROLES DE GÉNERO ASIGNADOS.

UN CASO DE ESTUDIO

Presentado por Natalia Coletto Sierra

Tutor: Juan Vicente Aliaga Espert

Cotutor: Carmen Navarrete Tudela

Facultat de Belles Arts de Sant Carles

Grado en Bellas Artes

Curso 2014-2015



UNIVERSITAT
POLITÀCNICA
DE VALÈNCIA



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA
FACULTAT DE BELLES ARTS DE SANT CARLES

RESUMEN:

En este proyecto indago sobre los roles de género que emergen y se reproducen en la cultura a través de la canción popular infantil. A partir de aquí, introduzco el proceso creativo y participativo como medio informativo, pedagógico, crítico y transformador. Investigo sobre formas alternativas de aplicar el género a la educación. Para ello, mi propuesta trata de hacer una relectura de la cultura hegemónica que establece la división sexual mediante una serie de propuestas con adolescentes recopiladas en un vídeo.

Palabras clave: feminismo, cultura popular, arte y educación, arte participativo, educación escolar, canción popular infantil, género

ABSTRACT:

In this project I inquire into gender roles that both emerge and are reproduced in culture through popular children's songs. From here, I introduce the creative and participative process as an informative, educational, critical and transformative method. I research about alternative ways to apply the concept of gender in the educational system. For this, my proposal is to reread the hegemonic cultural products that establish sexual division through a series of proposals with teenagers compiled into a video.

Key words: feminism, popular culture, art and education, participative art, school education, popular children's song, gender

AGRADECIMIENTOS

A mi abuela, quién me ha enseñado que transmitir conocimiento no depende solo de saber leer y escribir. Gracias a mi abuelo, por ser la banda sonora de mi vida, por su amor a los libros y por su sensibilidad con las personas. A mi madre, mujer trabajadora, luchadora y estudiante a la vez y con la mayor paciencia del mundo conmigo. Y por último, gracias a todos aquellos que han hecho posible este proyecto.

Por todas las mujeres olvidadas en el pasado y en el presente. Y para las mujeres libres del futuro.

“La revolución será feminista o no será”.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	<u>PÁG.</u>
1.1 Planteamiento de la temática y confección del marco de desarrollo.	...5
1.2 Motivaciones.	...7
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	
2.1. Objetivos.	...7
2.2 Metodología.	...8
3. MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I. Lo personal y lo político	
1.1 Introducción al feminismo de los 70 y su evolución hasta la actualidad.	...10
1.2 Repercusión del feminismo en España y su evolución en la educación.	...14
CAPÍTULO II. Cuestiones de educación y género del siglo XXI	
2.1 La estructura del poder establecido y su reflejo en la educación formal.	...16
2.2 Herencia cultural en la educación popular: La canción popular infantil perpetuadora de roles de género.	...19
2.3 Hacia una educación alternativa y perturbadora.	...21
2.4 Arte y educación: procesos colectivos y procesuales como métodos pedagógicos.	...22
4. PROYECTO PERSONAL: <i>Deformaciones culturales</i>	
4.1 Marco conceptual y referentes.	...25
4.2 Investigación de campo.	...28
4.3 El vídeo como creación y herramienta.	...34
5. CONCLUSIONES	...36
6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	...37
7. ÍNDICE DE IMÁGENES	...40

1. INTRODUCCIÓN.

1.1 Planteamiento de la temática y confección del marco de desarrollo.

Este Trabajo Fin de Grado pretende analizar por medio de la investigación, el trabajo de campo y la posterior interpretación la pervivencia de los valores de género en el ámbito escolar. Y ello lo haré mediante un vídeo como herramienta y documentación. Quiero indagar por qué y de qué manera nos llega a nosotros como individuos, y por tanto, como grupo social, la diferenciación cultural entre humanos que se basa en el sexo y el género.

Pese a los avances logrados como sociedad y su reflejo en las instituciones y leyes, siguen reproduciéndose ciertas costumbres que nos llegan como herencia cultural y actúan como respuesta contraria al discurso de igualdad de género de la democracia. Por otro lado se ha de considerar que estamos inmersos en un sistema neoliberal de capitalismo avanzado, en el que se inserta el sistema patriarcal existente. Así pues, pese a algunos cambios, sigue teniendo trascendencia la hegemonía de grupos dominantes identificados con el sujeto primordial de hombre, blanco, occidental y heterosexual.

La primera toma de contacto con la sociedad se forma dentro del seno familiar, el cual nos empieza a constituir como seres con unos determinados valores, una ética y una moral. Hay que tener en cuenta que incluso nuestro círculo social más próximo está contaminado por los discursos ya establecidos desde el poder. Así pues, podemos entender la cultura, y en concreto la popular como un producto de construcción contextual del espacio y tiempo en el que vive una sociedad, la cual sigue perpetuando valores y costumbres que son transmitidas de generación en generación. Por esto mismo, desde el nacimiento ya somos encasillados en unas ideas u otras que corresponderán según el sexo biológico al que se adscriben unos roles de género. Por lo tanto analizaré, cuestionaré y criticaré el efecto que nuestra cultura produce en las identidades sexuales estereotipadas en la actualidad.

Es en este sentido que me detengo a analizar la canción popular infantil pues acentúa la división sexual estereotipada de género como transmisora de valores opresivos para la libertad individual que perpetúan la discriminación de lo femenino. Asimismo, me interesa saber de qué manera han persistido dichos valores, o se han modificado en el tiempo.

Esta investigación responderá a un trabajo de campo en un colegio concertado de primaria y secundaria mixto en Valencia que de algún modo representa al sistema educativo español. ¿Cómo influye lo aprendido indirecta e involuntariamente en los adolescentes de hoy en día? En este caso de estudio mi propósito es intervenir en el aula para ver qué relaciones se generan entre la educación popular y la formal en cuanto a los roles de género. Escojo este colectivo puesto que considero que es el que más cercano al impacto de las canciones de la infancia, y su transición hacia el “mundo adulto”. Los niños/las niñas y adolescentes son el colectivo que reproducen mayormente los comportamientos aprendidos.

Otro asunto en el que pretendo indagar es la conexión que se establece entre pensamiento, arte y creatividad utilizando el trabajo participativo. Por esto mismo, mediante la propuesta de diferentes trabajos y tareas basados en la creación colectiva pretendo suscitar una reflexión individual y en conjunto de los propios protagonistas, en este caso de los y las adolescentes. Por consiguiente, busco una aproximación a la realidad social de los adolescentes sobre la base del impacto de la cultura recibida.

En suma, a partir de una problemática que considero fundamental como es la pervivencia de los estereotipos de género que aún están activos, desarrollo una serie de propuestas creativas con adolescentes con el fin de realizar una lectura personal crítica.

1.2 Motivaciones

Esta investigación nace de trabajos personales anteriores en lo que trataba de dar respuesta a prácticas culturales diferenciadas, que me afectaban como sujeto-mujer. Tratando de acercarme a las raíces de esta división sexual, pretendo un primer acercamiento a las tradiciones culturales españolas que se manifiestan en la canción popular. Me propongo indagar a través de preguntas como: ¿De qué manera hemos recibido estas costumbres y normas basadas en la diferenciación sexual? ¿Por qué se siguen reproduciendo los estereotipos de género? ¿Cómo influye la educación que recibimos en la infancia? ¿De qué modo han evolucionado los valores igualitarios que las luchas feministas consiguieron?

Se trata de realizar una interpretación individual a partir de lo colectivo sobre la realidad social desigual que observo y que se contradice con el discurso educativo actual. Un discurso en el que la igualdad es la supuesta base de la política educativa en sus planteamientos oficiales mientras que la realidad establece diferencias en función de un género u otro. Esto será condicionante para la constitución de nuestras identidades ya que somos herederos de una misma cultura popular que transmitiremos a generaciones futuras. Es el contenido de lo que comunicamos lo que quiero cuestionar.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

2.1 Objetivos.

1. Desarrollar el pensamiento crítico individual mediante un trabajo participativo.
2. Conceptualizar de manera sencilla el pensamiento individual y colectivo en el aula mediante la realización de un trabajo artístico.

3. Impulsar la participación con adolescentes, en este caso entre 12 y 15 años, y la cooperación entre ellos mismos.
4. Crear un vídeo como obra artística personal y creativa a partir de un caso de estudio de aplicación del pensamiento crítico individual y de la creación participativa.
5. Identificar la vigencia de los roles de género que se mantienen a través de la canción popular infantil en el contexto del alumnado de secundaria.
6. Generar una autorreflexión sobre la sociedad que habitamos, el impacto y la pervivencia de los roles de género tanto en la educación formal como en la popular.
7. Investigar las relaciones que se establecen entre pedagogía y feminismo mediante procesos artísticos.

2.2 Metodología.

Para poder resolver la problemática que planteo he llevado a cabo un método que me servirá para esclarecer las dudas e ideas que planteo a priori para conocer nuevos puntos de vista y nuevas realidades. Para esclarecer el trabajo realizado he seguido los siguientes puntos:

- La primera fase ha sido la búsqueda y estudio de una bibliografía relacionada en su mayor medida con la relación que se establece entre la cultura y las relaciones de poder entre hombre/mujer. Las lecturas de ensayos, catálogos, artículos, textos sobre diferentes artistas y escritores que trabajan el feminismo político, cultural y social, así como los que se cuestionan y analizan la cultura hegemónica y sobre las relaciones entre educación y feminismo. Este material ha sido esencial para realizar las reflexiones individuales necesarias para poder plantear diferentes puntos que trabajo en el proyecto personal posterior.
- La segunda fase pasa por un proceso bastante largo. Tiene que ver con la indagación de mi entorno como en mi misma. Principalmente se

basa en el trabajo de campo que realicé en el Colegio Esclavas de María para la adquisición de documentación variada (dibujos, canciones, audios, vídeos y fotografías). A partir de la creación colectiva realizada por parte de los adolescentes me permitirá saber e interpretar las cuestiones que al principio me planteo.

- La tercera fase pasa por la investigación y análisis de todo el material que he podido obtener a través de las propuestas prácticas que he realizado con los adolescentes para llevarlo a una interpretación personal. Parte de la necesidad de hacer una relectura en forma de producción artística mediante la elaboración de un vídeo creativo que recoge el material obtenido en la segunda fase.

Es un trabajo que nace del cuestionamiento de la cultura dominante con la intención de realizar una relectura tras un proceso de reflexión y exploración. Esto posibilitará que los espectadores también puedan cuestionarse mi punto de vista. De manera que mi intención no es ofrecer una solución, sino dejar un resultado abierto al cuestionamiento. Todo ello inserto en el lenguaje del arte contemporáneo mediante la confección de un audiovisual. Al fin y al cabo, se trata de indagar una alternativa cultural y educativa con los mismos protagonistas desde la perspectiva artística individual. En este trabajo no he tratado de que la objetividad sea la base, puesto que esta también está sumida en procesos de poder. Por tanto, el objetivo de los documentos que he recogido de las propuestas participativas en el aula ha sido constatar la existencia de la diversidad en los puntos de vista de los/las adolescentes. Y aunque la ejecución final del trabajo la he realizado a partir de la interpretación creativa personal, por lo tanto subjetiva, lo planteo como una pregunta al espectador acerca de la naturalización como son los estereotipos de género y en consecuencia la discriminación de niñas y mujeres, de lo que éste no se había planteado dudar.

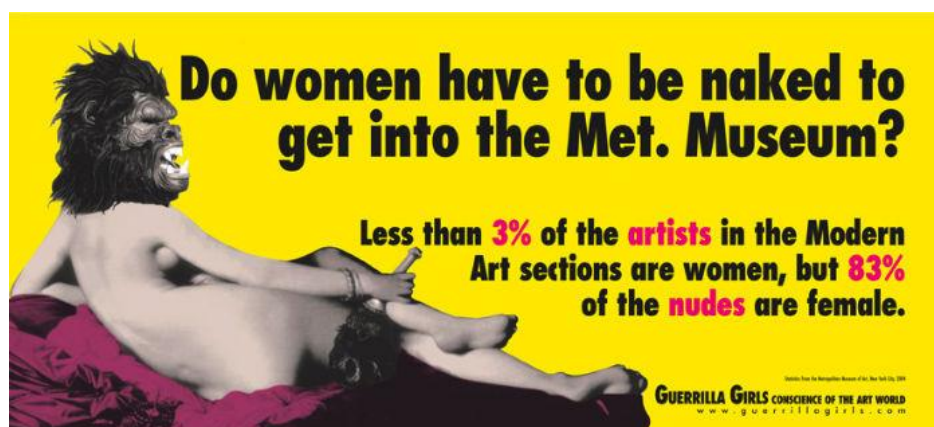
3. MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO I. Lo personal y lo político

1.1 Introducción al feminismo de los 70 y su evolución hasta la actualidad

A lo largo de la historia, a las mujeres se les ha imposibilitado la entrada en el mundo de la cultura. Y aquellas que lo han conseguido, han sido invisibilizadas. La mujer es el objeto que se produce y no el agente que lo construye, como denuncian el colectivo Guerrilla Girls en el caso de la presencia femenina del arte de los museos. Es curioso saber que en la Edad Media, hasta que los clérigos (hombres) lo prohíben, el convento se convierte en la alternativa para las mujeres que buscan una vía al margen de su destino en el seno familiar¹. Las pocas mujeres que lograron destacar, sobre todo en el terreno artístico, se las identifica cercanas a la virtud masculina, aunque nunca en ella. La cultura y la sociedad paternalista ya se han encargado de que desde tiempos anteriores a la aparición del concepto feminismo, se banalice la lucha de las mujeres por la igualdad y el trabajo que realizan en el mundo de la cultura.

Guerrilla Girls: *Do women have to be naked to get into the Metropolitan Museum?*, 1989.



Tal y como explica Beatriz Preciado el feminismo es un término inventado por el especialista en tuberculosis Faneau de La Cour en 1871, en su tratado

¹ CHADWICK, W.(1992) *Mujer, arte y sociedad*, p.60.

sobre la *Feminización de los hombres que sufren esta enfermedad: Del feminismo y del infantilismo en los tuberculosos*. Se trata de una patología en la que los hombres pierden sus caracteres masculinos desarrollando en algunos casos senos. En este sentido etimológico hay que señalar el contexto de la época (segunda mitad del siglo XIX en Francia) que la mujer estaba subordinada al hombre y relegada al ámbito de su casa (lo privado). El origen de esta palabra está cargado de un gran peso negativo al tratarse de un concepto médico-patológico. Más adelante, es utilizado por Alejandro Dumas (hijo) para descalificar a las mujeres y hombres que apoyaban el movimiento sufragista en la primera ola feminista. Desde este momento el término feminismo llega a convertirse en una teoría política².

En los años 20 surge la figura de la *garçonne*, una revolución en la estética que muestra una mujer dinámica con aires de independencia, las cuales actúan de manera indiferente a los varones. En esta época es importante destacar la influencia de *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir³, en el que diferencia los aspectos socio-culturales de la biología para la definición de “género”. Por lo tanto con la afirmación “la mujer no nace, se hace”, argumenta que el género es una construcción social y pone en duda los mundos simbólicos de la cultura dominante en la construcción de las individualidades. En 1968 estalla la segunda ola feminista de mayor carácter político. Se origina dentro de los diversos grupos contestatarios norteamericanos de los 70 y es influenciado por el contexto de mayo del 68 francés. Entre las nuevas corrientes feministas, está el feminismo radical que subraya el carácter político de la dominación en el ámbito privado de la familia, lo doméstico y de la sexualidad. Para ello Kate Millet, en una de las obras más influyentes⁴, busca las raíces invisibles de las estructuras de opresión y dominación hacia la mujer. Esta autora también conceptualiza el término de patriarcado como el sistema de dominación básico independientemente del sistema político, puesto que este se ha podido adaptar a cualquier sistema económico, político y cultural a lo largo de la



Marlene Dietrich. Fotografía:
Bettman/Corbis, 1933.

² PRECIADO, B. (2003) ¿La muerte de la clínica? [41.34 min] Disponible en: <http://www.museoreinasofia.es/actividades/beatriz-preciado-muerte-clinica>

³ BEAUVOIR, S (1949). *El segundo sexo*.

⁴ MILLET, K (1969) *Política sexual*.

historia. Sostiene que el patriarcado se reproduce en las familias a través de roles estereotipados y el papel dominante del hombre. Con la frase “lo personal es político”, divulgada por Carol Hanish, Millet da a entender que la esfera privada no es ajena a la política, sino que en este espacio también se desarrollan las relaciones de poder⁵.

En el contexto norteamericano los distintos feminismos que surgen (liberal, radical y socialista) afectan también a la educación. Las mujeres consiguen introducir algunos cambios sustanciales en la escuela, al mismo tiempo que las instituciones escapan de los términos que desarrollan las teorías feministas. Sobresalen las llamadas feministas radicales que entre sus intereses se encuentran la apropiación del monopolio de la cultura que ocupaban los hombres, y cambiar las normas establecidas de diferenciación sexual en las escuelas⁶. Se trata de la búsqueda de un cambio fundamental en la estructura social, más allá de la búsqueda de igualdad de oportunidades. Diferencian una educación de reproducción de los valores hegemónicos a una educación como liberación del pensamiento. Como dice Mary O’Brien “La meta de la educación feminista no es la igualdad en el conocimiento, el poder y la riqueza, sino la abolición del género como realidad cultural opresiva”⁷.

Este nuevo movimiento de mujeres que atacan al poder constituyen las bases teóricas en los que se fundan los feminismos posteriores que surgen para el análisis de la opresión en la vida de las mujeres y la búsqueda de igualdad y pluralidad de individualidades. Por lo tanto, ya no nos referimos a un solo feminismo, sino a la expansión de diferentes ideas e intereses como alternativa a lo establecido. Podemos decir, que el punto en común es la búsqueda y la detección de los mecanismos capitalistas que subordinan a la mujer en el terreno social, sexual, y laboral del neoliberalismo. En lo que supone la liberación de la mujer de su entorno privado, actualmente podemos encontrar el término al que Marina Núñez se refiere como super-mujeres⁸.



Activistas uniendo fuerzas en agosto por los derechos de las mujeres, EEUU. Foto de Diana Davies. 1970

Activista feminista. Foto de Virginia Blaisdell, 1970.

⁵ PÉREZ, J.S (2011) *Historia del feminismo*. pp.216-218

⁶ ACKER, Sandra (1995). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. p.70

⁷ *Íbid*, p.73

⁸ NÚÑEZ, M. (2001). Máscaras. En: *Transversal 15, El cos de les idees. Dones i filosofia*, nº15, p14.

Para entenderlo, identificaremos este término a mujeres que pueden realizar una doble acción, como menciona Joan Rivière en 1929, y que actualmente se sigue manteniendo; la intelectual y cumplir con los criterios femeninos establecidos. Estas mujeres pueden con todo, tan capaces de ser esposas y madres como de cumplir con dignidad las exigencias de su profesión⁹. Así pues, la salida de la mujer al mundo laboral ha supuesto una doble carga, puesto que aún no se ha desprendido de las funciones que se les sigue atribuyendo a su género.

Podría ser que la incorporación de la mujer a la educación y al trabajo, y a otros ámbitos que antes se consideraban de hombres no se valore por su *feminización*. En el sentido de que en muchos casos se siguen negando las capacidades de la mujer pese a su masiva incorporación a la educación formal y el desafío que plantean a su posición de subordinación¹⁰. Por tanto, el trabajo que ocupan ellas generalmente es de menor importancia y está desprestigiado. El problema es ahora la absorción de las funciones *naturales* de la mujer al campo laboral y público como es el caso de los trabajos relacionados con el servicio y los cuidados. O el cuestionamiento de las capacidades de la mujer, en cuanto a su rol asignado, cuando desempeñan cargos relevantes para la sociedad.

El objetivo del feminismo no es adoctrinar como señala la definición de la rae, sino que se define como un gran movimiento social, político y teórico en el que se cuestiona la subordinación de la mujer a la dominación del hombre por cuestiones biológicas. Por lo tanto, busca la transformación social para el desarrollo de las individualidades independientemente del sexo y género. Recientemente se han constituido diversos feminismos que cuestionan el poder en diferentes ámbitos como es el caso de los ciberfeminismos, transfeminismos, y ecofeminismos.

⁹ RIVIÈRE, J. (2007). La femineidad como máscara. En: *Athenea Digital*, nº11, p.220

¹⁰ RUBIO, E. y MAÑERU, A. (1989) El género como categoría de análisis de la educación. En: *Revista de Educación*, nº290, p.12

1.2 Repercusión del feminismo en España y su evolución en la educación

Tradicionalmente, las mujeres han sido las encargadas de la educación de sus hijos puesto que estaban destinadas a su familia. Ellas han ejercido, en parte, la transmisión de los valores que reproducen los roles de género. Los estudios y teorías feministas que manifiestan otras mujeres, ponen en cuestión el papel de la educación formal y familiar como los principales transmisores de los valores establecidos.



Grupo de estudiantes de la Universidad de Murcia en la nueva sede del Campus de la Merced, Curso 1935-1935. Autor: Anónimo

En el caso español, la II República supuso un cambio social y la inclusión de leyes en la Constitución de 1931 que reconocían algunos derechos femeninos. En la educación formal de las escuelas públicas se llevó a cabo la coeducación en todas las escuelas. A esto hay que añadirle la aparición de la Institución Libre de Enseñanza de la que surge la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (AEM)¹¹ con el fin de la mejora social mediante la educación de la mujer. No obstante, no fue suficiente para cuestionarse los papeles asignados al género y se siguieron llevando a cabo separaciones en el plan de estudios según “las labores propias del sexo”.

La irrupción del franquismo, por una parte supuso la parálisis del progreso democrático y del feminismo. Son muchas las que desde antes de la guerra luchan por la liberación, y sus nombres se han perdido durante el transcurso de la historia¹². Las mujeres fueron tratadas como menores de edad bajo tutela de su padre, tutor o marido. Se abolió la coeducación “para que la educación de los niños y de las niñas responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición”¹³. O como el lema fascista “Kinder, Küche, Kircher” (niños, cocina, iglesia). Por tanto, se llevó a cabo una educación segregada con el objetivo de seguir los papeles sociales que según el régimen distinguían a hombres y mujeres por las

¹¹ FRANCO, G. (2004) Los orígenes del sufragismo en España. En: Espacio, tiempo y forma, Serie V, Hª Contemporánea, pp 463.

¹² NAVARRETE, A. <http://www.nadieseacuerdadenosotras.org/>

¹³ Orden ministerial de 5 de Mayo de 1939.



Escuela de niñas en la dictadura franquista. Una educación nacional-católica donde se exaltaban los valores de la Patria y Dios. Autor: Anónimo. Años 40.

Sección Femenina de Falange Local portando la Madre de Dios del Socorro. Autor: Anónimo. Años 40.

Acción feminista de protesta ante la marcha "España, en marcha por la vida", Autor: Fotogracción. Barcelona 2010.

diferencias biológicas¹⁴. Es por ello por lo que la educación superior (secundaria, bachillerato y universitaria) queda destinada para los hombres. Las mujeres son guiadas a representar las virtudes de *feminidad* y a ser una profesional del hogar y de la familia¹⁵. Además, las profesoras de enseñanza media fueron sustituidas por hombres. Cabe decir que la Sección Femenina del Partido Falangista, única agrupación permitida, se dedica a abogar por la sumisión de la mujer bajo el carácter femenino de la "abnegación" y "sufrimiento", con el ejemplo "encarnado por la Virgen María"¹⁶. En los años 70 con la necesidad de adaptarse al desarrollo productivo de las primeras potencias se crea la LOCE (Ley General de Educación de 1970), en la que la única novedad fue la coeducación y el acceso de las mujeres a estudios superiores o encaminados a una profesión.

A partir de 1975, la muerte del dictador supone la entrada de los movimientos feministas de la segunda ola, y con ello mejorar la situación de las mujeres en el nuevo estado democrático que se estaba gestando. El feminismo en el contexto español supone el desafío del orden simbólico masculino y del sistema patriarcal¹⁷. La mayoría de mujeres adscritas provienen de organizaciones de izquierda y llevan una doble militancia debido a la incomprensión de sus partidos respecto a las "problemáticas" femeninas. La constitución de 1978 no fue suficiente para los reclamos que las mujeres pidieron.

Pese a que la LOCE fue aprobada en el franquismo se mantuvo durante los primeros años de democracia con la UCD hasta 1980. En este momento entra la LGE (Ley General de Educación) que moderniza los estamentos educativos. Tras varios proyectos no aprobados la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) se introduce en 1990 con el PSOE, y con una intención en la mejora de la igualdad de género. Más tarde en el 2006 el gobierno del PSOE

¹⁴ BALLARÍN, P (2004). Género y políticas educativas. En: Revista de Educación, pp35-36.

¹⁵ GRANA, I (2004). La historia de la educación de las mujeres en España: Líneas actuales de investigación. En: Revista de Educación, pp 137.

¹⁶ DÍEZ FUENTES, J.M.(1995) República y primer franquismo: La mujer española entre el esplendor y la miseria,1930-1950. En: Alternativas: cuadernos de trabajo social, p 35.

¹⁷ VERDUGO, V. (2010) Desmontando el patriarcado: Prácticas políticas y lemas del movimiento feminista español en la transición democrática. En: Feminismo/s nº16, p. 262.

elabora la LOE (Ley Orgánica de Educación), la cual mediante la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos, intentando en poner en manos de la institución la educación social. Fue gran criticada por el PP acusándola de adoctrinadora de la moral, por lo que con la llegada del poder de ellos en 2012 es suprimida. Recientemente, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) ha sido aprobada por el Partido Popular con oposición de todos los partidos políticos. Se trata de una ley en la que la cultura humanística (música, arte, ética) se ve afectada a favor de la asignatura de Religión y las ciencias. Además, su sistema de reválidas trata de la meritocracia más extrema, de forma que *los menos válidos* tendrán dificultades en acceder a la educación pública universitaria, y serán encaminados hacia otros sectores más productivos. Una ley que beneficia a las entidades privadas mediante los recortes en becas, que es sectaria y discrimina mediante la permisividad de colegios concertados divididos por sexos, y retrógrada en cuanto a la validez académica de la asignatura de religión (cristiana). Se trata pues de «*Todo para el pueblo, pero sin el pueblo*».

CAPÍTULO II. CUESTIONES DE EDUCACIÓN Y GÉNERO DEL SIGLO XXI

2.1 La estructura del poder establecido y su reflejo en la educación formal

“Vivió hace muchos años una reina poderosa y sabia obsesionada con mantenerse en el poder. Separada del pueblo por grandes murallas y profundos fosos, cada día daba órdenes a sus leales para que las condiciones de vida de campesinos y trabajadores fuesen aceptables. Desde su palacio, entre lujos y tesoros, clamaba para que ninguno de sus súbditos pasase excesiva hambre o demasiado frío. Insistía a sus hombres de confianza para que sus gentes no padecieran miserias ni sufrieran enfermedades relacionadas con la pobreza. Les organizaba grandes fiestas, los invitaba a vino y bailes. « ¡Que sean felices, que se diviertan! », decía. A la reina no le importaba que su gente tuviese de

todo... excepto educación. Las órdenes eran tajantes: nada de escuelas, nada de maestros, nada de libros. «Si les damos eso, sabrán tanto como yo. Y entonces se darían cuenta de que no me necesitan», sentenció¹⁸.

La educación es un elemento de dominación social el cual podemos pensar que está controlado por las estructuras de poder. Pero por otra parte, puede ser el lugar donde se genere el pensamiento crítico para la liberación. Las continuas reformas educativas a la par que cambios de gobierno en España pueden confirmar el control social por medio de la educación, a lo que podemos llamar *despotismo educativo*, pues no se han producido verdaderos debates políticos.

Para poder entender los vínculos, casi invisibles, que se dan entre el poder hegemónico con la educación formal y popular debemos ser conscientes de que el mundo inteligible el cual habitamos es descifrado a través de un *acuerdo entre las inteligencias*¹⁹. Esto quiere decir que la edificación de la realidad objetiva se conforma a partir de símbolos compartidos que funcionan como instrumentos de comunicación e integración social. Por ello, hablaremos del poder simbólico para referirnos a los poderes que establecen los distintivos que comparte un colectivo social. Estos símbolos se organizan mediante las *subjetividades estructurantes*²⁰, que se trata del consenso del mundo objetivo que se de acuerdo al poder hegemónico. Los elementos más básicos de estos símbolos compartidos son la lengua, como medio de comunicación y la cultura como medio de transmisión de valores y comportamientos.

Con el tiempo, se ha podido observar que los avances tecnológicos han dado lugar a las interconexiones entre culturas cuya existencia no conocíamos. La cultura global o interculturalismo es la hibridación de distintos mundos inteligibles organizados en diferentes culturas. No obstante, la consecuencia más directa es la homogeneización de la cultura, desapareciendo las características que diferencian a las sociedades. Se produce también la repetición de los modelos culturales más poderosos, los cuales siguen las

¹⁸ PÉREZ, J. (2011) Reacciona, pp 146-147.

¹⁹ BOURDIEU, P. (2000) Sobre el poder simbólico. En: Intelectuales, política y poder, p.2.

²⁰ Íbid.

estructuras económicas dominantes, y la desaparición de aquellos que no se asemejen al poder establecido o no interesen a los poderes fácticos. Pese al carácter negativo de la dominación, existen sectores de contestación y críticos hacia el poder.

La educación escolar que conocemos trata de la transmisión jerárquica del conocimiento del maestro hacia el alumnado, como recientemente Remedios Zafra ha señalado “[...] *el mundo que nos estaba ofreciendo la educación era un mundo que atendía a repetir y a repetir formas de hacer. Y un mundo que tiende a repetir tiende a domesticar.*”²¹ Estamos ante la transmisión de lo ya establecido, y por tanto la reproducción cultural y social. Se trata de la repetición de un mundo viejo. Este “conocimiento muerto”²² del que habla Hannah Arendt, es recibido por el niño con una actitud pasiva, puesto que está obligado a estar sentado y no experimentar. Por tanto, el juego se ve relegado a una actividad fuera de la institución, y utilizado en muchos casos como premio o castigo. La escuela también es el lugar donde un niño empieza a comprender el mundo, ya que es la que establece el contacto entre la protección familiar y la calle como lugar social²³.

¿Es por tanto la educación que se enseña en la escuela una forma de coacción al servicio del poder establecido?

Por una parte, la estructura social está dividida entre los que mandan (agentes económicos, poderes fácticos y políticos) y los que acatan (ciudadanos). En el lenguaje democrático, el derecho a elegir nos permite seleccionar por quienes queremos ser dominados, a lo que como Pierre Bourdieu cita a Max Weber con “*La domesticación de los dominados*”²⁴. Una lucha entre poderes políticos incluso religiosos que busca la imposición “democrática” para la definición del mundo objetivo respecto a sus intereses y posicionamiento ideológico, que a la vez está manejado por una “élite” de

²¹ ZAFRA, R. En: *You Tube*. #EED03. Salir del armario: pedagogías queer y otras formas de abordar la identidad. Disponible en: <https://youtu.be/h9hYQMNWuzU>

²² ARENDR, H. (1996) Entre el pasado y el futuro, p.194.

²³ Íbid, p. 200.

²⁴ Max Weber citado por Pierre Bourdieu en: BOURDIEU, P. (2000) Sobre el poder simbólico. En: *Intelectuales, política y poder*, p. 3.

poder económico. Por lo tanto, la educación popular transmitida a través del entorno social y la educación formal directamente ligada al poder político funcionarán como transmisores para el control y dominación del individuo y de la sociedad.

2.2 Herencia cultural en la educación popular: La canción infantil perpetuadora de roles de género

Para que una sociedad participe de la misma cultura, entendemos que comparte las mismas estructuras simbólicas recibidas a través de la sucesión de generaciones y puede estar sujeta a cambios según el contexto con el que convivan. Se puede hablar de la cultura como el conjunto de actividades, productos materiales y espirituales que distinguen a una sociedad determinada de otra. Para ello se valen de elementos como el proceso colectivo de creación, la herencia acumulada de generaciones anteriores y la hibridación de la interpretación entre lo nuevo y viejo²⁵.

En cuanto a la cultura popular ésta es a la vez cultura subalterna, cultura de clase y nacional/nacionalista. Por la primera, se trata de la búsqueda de un marco simbólico que responda a las necesidades reales de diferentes grupos sociales. Es tanto así que las clases dominantes y las estructuras políticas se insertan e incluso se apropian de las manifestaciones culturales de este sector. ¿Podemos considerar el folklore como un instrumento manipulado para un fin ideológico? La cultura de clase es la unión de los elementos que comparten las mismas clases sociales, o suponen la diferenciación con otras. Por consiguiente, el capitalismo que surge a partir de la II Guerra Mundial y se va conformando como otra forma de dominación cultural también conocida como la “cultura de masas”, define nuestro estilo de vida cotidiana a través de modelos de consumo y económicos. Y por último, la cultura nacionalista es vista como la simbología compartida que afianza una comunidad, o una manera política para reforzar un estado.

²⁵ STAVENHAGEN,R. (1986) La cultura popular y la creación intelectual. P. 10.

Las representaciones simbólicas de las que antes nos hemos referido reflejan la construcción de los valores y costumbres de un colectivo, lo que permite expresar la unión y solidaridad entre diferentes sectores de un mismo colectivo social. En este caso la canción forma parte de nuestras vidas, y los niños absorben el mundo a través de las letras infantiles que desde edad temprana reproducen. La canción popular infantil es una forma de transmisión del “saber popular” constituido por ideas, consejos, sentimientos, advertencias, normas de conducta y enseñanza con un lenguaje claro y sencillo. Así pues forma parte de la cultura popular que se reproduce la mayor parte de veces de forma inconsciente. Se trata de la hibridación entre lo viejo y lo nuevo, lo tradicional y lo moderno, lo popular y lo culto, lo hegemónico y lo subalterno²⁶. Al contrario de lo que creemos, y pese a la irrupción de las nuevas tecnologías, las canciones populares no desaparecen, sino que se siguen cantando. De hecho, los mass media han ampliado la escala de conocimiento de estas canciones, y la homogeneización respecto a las diferentes versiones. No tenemos tan en cuenta la cultura popular y tradicional como forma educativa del mismo modo que la educación escolar reglada. La canción como elemento lúdico participa tanto dentro como fuera de la institución social.

Así pues, la canción popular infantil es un elemento de endoculturación²⁷, que mediante mensajes creados intencionadamente por el modelo cultural dominante son reproducidos de manera inconsciente por el colectivo infantil. La herencia aceptada como natural funciona como excusa para la subordinación de la mujer y su desvalorización a través de canciones con letras camufladas de consejos y con mensajes intrínsecos relativos al comportamiento de la mujer en la sociedad. Se trata de violencia simbólica que se ejerce de un género sobre otro, pero de manera oculta. Con esto podemos establecer un paralelismo con los micromachismos²⁸ como comportamientos que hoy en día se siguen ejerciendo en favor de los

²⁶ FERNÁNDEZ, A.M. (1996) Estereotipos de género en el refranero popular. De la mujer mala te has de guardar y de la buena no fiar... En: Política y Cultural, p.45.

²⁷ ANDER, E. (2008) Léxico del animador sociocultural, p. 53.

²⁸ GÓMEZ, L. Micromachismos, un machismo silencioso y sutil. En: TintaLibre, Febrero 2015.

privilegios del hombre. Estos mensajes de violencia simbólica, y violencia real son los que pasan a ser naturalizados para la clasificación de los géneros. ¿Las canciones ayudan a perpetuar esta herencia de diferenciación entre el hombre y la mujer? Deberíamos reflexionar sobre el contenido que estos mensajes arrojan a los niños, y cómo pueden absorberlo de manera involuntaria y reproducir estos valores y comportamientos en la edad adulta.

2.3 Hacia una educación alternativa y perturbadora.

La educación como liberación del pensamiento y destinada a la transformación social es la base de los planteamientos que realiza la Pedagogía Crítica o Radical, entre otros tipos de educación alternativa. Ésta propone la construcción de un lenguaje y discurso pedagógico que se base en la participación social y democrática mediante acciones y prácticas liberadoras. Destaca la importancia del profesor como el transmisor de conocimientos a los educandos, pero pretende la revisión de la intención ideológica que la cultura dominante impone. Así mismo, supone la antítesis de la educación tradicional que aún hoy en día impera. El fundador de esta pedagogía es Henry Armand Giroux, quien manifiesta que la escuela es un lugar de la reproducción de la ideología de la cultura dominante. Propone formas alternativas de conocimiento y una acción cultural contradictoria. Entre quienes también desarrollan las teorías pedagógicas en torno a esta idea se encuentran Paulo Freire, que identifica la educación bancaria (acumuladora de información) como un instrumento de opresión. Mediante sus experiencias educativas de “concienciación popular” pretende la visibilización de la *cultura del silencio* y generar una conciencia crítica. Por otro lado Peter McLaren identifica la escuela como el espacio de resistencia a la ideología dominante y la precursora de nuevas formas de hacer pedagogía en favor del individuo y sociedad.



Rosan Boch: Vittra School
Telefonplan, Organic
conversation furniture.
Foto: Kim Wendt

Rosan Boch: Vittra School
Södermalm. Mountain,
2012. Foto: Kim Wendt

Rosan Boch: Vittra School
Brotorp. Organic table,
2012. Foto: Kim Wendt.

En el ámbito español actual María Acaso investiga sobre el efecto de la educación tradicional y propone otro tipo de pedagogías mediante sus “microrevoluciones” en las que el objetivo es el aprendizaje a partir de la investigación y descubrimiento de los alumnos con la democratización del aula. Al mismo tiempo plantea prestar atención a los lugares y arquitecturas que conforman el espacio de aprendizaje. El aula tiene que ser estimuladora para quienes la ocupan. Sirva de ejemplo el trabajo arquitectónico y de diseño que realiza Rosan Bosch en proyectos de las escuelas públicas suecas como son los de *Escuela Vittra Telefonplan*, *Escuela Vittra Brotorp* o *Vittra School Södermalm* entre otros. Se trata de áreas educativas que se crean en base a las personas que le van a dar el uso y las características educativas de cada centro. Supone una alternativa a las estructuras tradicionales del aula que se organizan en filas para la liberación hacia un espacio educativo acorde a las pedagogías alternativas.

2.4 Arte y educación: procesos colectivos y procesuales como métodos pedagógicos

“La inteligencia creadora se mira con desconfianza; se temen las innovaciones, que son la esencia de la individualidad, y se atan los impulsos generosos para que no perturben la paz.[...] El arte es un modo de predicción que no se encuentra en planos y estadísticas y que insinúa posibilidades de relaciones humanas que no se encuentran en reglas y preceptos, admoniciones y administraciones”²⁹.

²⁹ DEWEY, J.(1954) Arte y civilización. En: *El arte como experiencia*.

Para referirnos al arte y la educación recurriremos a “la mejora de la persona” como el desarrollo de sus habilidades y capacidades expresivas. Está bien pensar que el arte puede ser beneficioso para la educación, pero supone un error cuando se trata de forma secundaria y ligarlo a la “espiritualidad” alejado de la habilidad y el aprendizaje artístico. Por ello, para hablar de arte y educación se utilizan términos como “inteligencia colectiva”, “autoeducación”, “giro pedagógico”³⁰ de forma que puede llegar a desvirtuarse el significado de la relación entre arte y educación. Los procedimientos del arte aparecen alejados de la pedagogía, banalizando su función a las conocidas “manualidades” del aula. La educación artística debería ser una vía para establecer relaciones de cooperación para el enriquecimiento pedagógico. El objetivo del arte y la educación trataría pues de eliminar los obstáculos de la escuela u otra institución, para poder establecer didácticas colaborativas en favor de los alumnos a través de los procesos creativos. Asimismo, deberían crearse grupos de trabajo entre profesorado de diferentes ámbitos culturales (educadores sociales, artistas, maestros, pedagogos, psicólogos...) para el enriquecimiento crítico en los contenidos de la escuela. Por tanto, se trataría de la desjerarquizar el comportamiento que caracteriza al profesor contemporáneo.

El desarrollo individual está unido al grupo, puesto que el aprendizaje también se ejerce en los descubrimientos colectivos, y las críticas constructivas en la percepción que los demás tengan de la actividad individual. Cambiar la meritocracia del sistema actual por aceptar las diferencias y diversidad como algo positivo. La desigualdad comienza cuando consentimos que las diferencias sean una limitación. El arte colaborativo o colectivo está entre medias de la institución del arte (como es el museo) y los contextos públicos de los que surgen. Podemos decir que establece conexiones entre lo artístico y lo pedagógico en cuanto a que es a la vez experimental y capaz de transformar conciencias por su carácter democratizador y por su inserción en temas críticos y cotidianos. Además, los conocimientos que se pueden obtener en el campo del arte se pueden extraer de este contexto para introducirlo a otros. De esta

³⁰ SÁNCHEZ, A.(2010) Arte y educación: Diálogos y antagonismos, p. 57.

manera, se trata de establecer conexiones en diferentes ámbitos intelectuales o cotidianos. Es por esto que la educación artística tiene que ver con la expansión del modo en que los estudiantes ven y experimentan el mundo³¹.

La educación no tiene que cumplir la función de reflejar la herencia cultural y social, sino que tiene que producir cultura y ser potencial transformadora de ella³². Tiene que abrirse al cuestionamiento de los valores que se insertan en la cultura, así como la inserción en el proceso de las relaciones de poder. Es por ello, que los procesos imaginativos que vienen implícitos en la creación artística pueden desarrollarse a partir de la reflexión de temas sociales a fin de ser un precursor para transformaciones más profundas.

Actualmente, contamos con gran variedad de propuestas como es “Pedagogías colectivas y prácticas instituyentes”, una investigación que se desarrolla dentro de las Residencias de Investigación 2012-2013 del Museo Reina Sofía (MNCARS)³³ que se insertan entre la educación, la práctica cultural y el activismo. Su trabajo interdisciplinar basado en la investigación, el desarrollo sostenible, la cultura visual y el trabajo colectivo trata de identificar las problemáticas sociales y transformarlas a partir de los talleres que desarrolla como trabajo de campo. También resulta interesante AREA (Art, Research, Education and Activism)³⁴, unas publicaciones autoeditadas que junta a profesionales de diferentes campos en una investigación que hibrida el arte, la educación y el activismo como parte de los movimientos sociales de resistencia de Chicago. Otra organización que se basa en temas como la intervención social, proyectos antiglobalización, la ecología, pedagogía crítica, democracia y trabajo contra las políticas neoliberales es Platform³⁵. Se trata de una organización con sede en Londres que trabaja los temas mencionados anteriormente con la combinación e hibridación de combinan arte, activismo y educación. Por último está Transductores³⁶, se trata de una plataforma

³¹ EISNER, E.W.(2002) Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales, p. 54.

³² SÁNCHEZ, A.(2010) Arte y educación: Diálogos y antagonismos, p. 58.

³³ Pedagogías y redes instituyentes: <<https://redesinstituyentes.wordpress.com/>>

³⁴ Area Chicago: <<http://areachicago.org/>>

³⁵ Platform: <<http://platformlondon.org>>

³⁶ Transductores: <<http://transductores.net>>

interdisciplinar basada en las pedagogías colectivas, las prácticas artísticas colaborativas y la intervención en la esfera pública. Establecen colaboraciones con diferentes grupos a la vez que producen archivo y materiales pedagógicos.

Así pues, mediante el trabajo colectivo nacido de propuestas pedagógicas basadas en las artes se crean otro tipo de subjetividades individuales que se alejen del pensamiento normativo y jerárquico y se puedan exportar a otros ámbitos de nuestra vida.

4. PROYECTO PERSONAL: *Deformaciones culturales*

4.1 Marco conceptual y referentes.

Deformaciones populares es un audiovisual creativo sobre la identificación de los roles de género en algunas canciones populares infantiles como modo de transmisión de la cultura hegemónica. Al mismo tiempo, me interesan las relaciones que se establecen entre la cultura popular y la educación escolar. Para ello he realizado un trabajo participativo y artístico con adolescentes del Colegio Esclavas de María de Valencia, y lo complemento con otros jóvenes del Grupo Scout Edelweiss de Valencia, una asociación de tiempo libre. A partir de este trabajo de campo he realizado una relectura individual con los materiales recopilados a través de un audiovisual. De forma crítica me enfrento a la cultura predominante que transmite los roles de género de manera naturalizada. Por lo tanto, este proyecto está formado por tres conceptos que interrelaciono y que analizo en el marco teórico: Feminismo(s), Cultura y Educación. Para establecer la relación con estos conceptos y mi trabajo me valdré de diversos artistas que han estado presentes a lo largo de todo el proceso.



Hablaré de feminismo(s) puesto que existe una pluralidad de visiones con diferentes intereses respecto a la igualdad y libertades de la mujer. Mi trabajo se basa en los estereotipos de género que siguen estando presente. En 1971 en el ámbito de un proyecto de concienciación feminista en Los Ángeles, (California) llamado “Womanhouse”, Faith Wilding realiza una performance llamada “Waiting”, en la que la artista sentada con las manos sobre sus rodillas, y actitud pasiva, recitaba un texto mientras se balanceaba; un texto que trataba de la interminable espera que sufre la mujer en la vida, siempre a expensas de los demás, como en este fragmento:



[...]Esperando a ser una niña grande...

Esperando a llevar sujetador...

Esperando a que me venga la menstruación...

Esperando a leer libros prohibidos...

Esperando a tener novio...

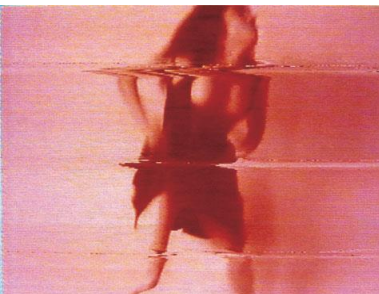
Esperando a ir a una fiesta, a que me saquen a bailar, una balada...

Esperando a ser bonita...

Esperando el gran secreto...

Esperando a que empiece la vida...

Esperando...Esperando a ser alguien...[...]



Faith Wilding: *Waiting*, 1971.

Barbara Kruger: *You are not yourself*, 1983/84.

Pipilotti Rist: *I'm not a girl who misses much*, 1986.

Con respecto a lo anterior, Barbara Kruger analiza en muchos de sus trabajos a la mujer como sujeto construido por las fuerzas sociales. Por lo tanto, a la mujer como un objeto de consumo. Me interesa el lenguaje del poder para criticar los tópicos. Estas construcciones culturales que Kruger explora en sus imágenes ha sido el punto en común para estudiar la diferencia que yo trato en este tema referido a la canción popular. Además, es imprescindible que mencione a Pipilotti Rist con obras audiovisuales como *I'm not a girl who misses much* (1986) en la que lleva al absurdo la representación de la mujer en la música pop-rock. En esta obra propone una parodia sobre la historia de la mujer. Asimismo el audio se va transformando hasta que al final se puede escuchar la canción original. En *I'm a victim of this song* (1995), estamos ante una canción cuya versión original es masculina y es interpretada

imágenes de la sociedad de la época. Estamos ante una obra que supone la base teórica de la Internacional Situacionista, movimiento que utiliza las estrategias culturales como instrumentos de transformación radical. Así, la cultura adquiriría capacidad crítica y se ponía en marcha una configuración de formas organizativas nuevas.



Tim Rollins and KOS. Proceso de trabajo, 1981.

Por último me parecía indispensable establecer una relación con la educación, puesto que es el proceso de transmisión de lo aprendido a la vez que una vía o forma de transformación social. En relación con esto último me parece interesante la respuesta a la problemática infantil por parte de diferentes artistas que se recoge en la exposición *Playgrounds. Reinventar la plaza* (2014) realizada en el museo Reina Sofía de Madrid. Los artistas han cuestionado la pérdida del espacio público como lugar lúdico en favor de la alienación laboral. Los trabajos que se muestran en esa exposición van desde el siglo XIX hasta la actualidad, por lo que es una problemática aún presente en las nuevas formas organizativas de la vida cotidiana que se reapropian de lo político. Por otra parte, quiero destacar a Tim Rollins, antiguo artista que pertenecía al Group Material, que en su calidad de profesor creó K.O.S (Kids of Survivals) en 1981 con los adolescentes marginales de su escuela. Su estrategia trataba de ahondar en la lectura y la escritura para la producción de arte. Se trataba de un *arte radical* que trascendió el aula puesto que escapaba a las restricciones del sistema educativo. La realización de estos trabajos incluía el proceso de aprendizaje por medio del arte mediante lecturas, difusión de ideas o debates.

4.2 Investigación de campo

En relación con el tema de las canciones populares infantiles observo la presencia de los estereotipos y roles sexuales que fijan el comportamiento a seguir. Los papeles que cada uno tiene que desarrollar en la vida adulta, según el discurso hegemónico, se ven reforzados. En el caso de las mujeres los temas directos son el trabajo doméstico, las virtudes femeninas (belleza, feminidad, sumisión), el deseo de matrimonio o emparejamiento, la maternidad, la



Me quiero
casar con una
señorita de
este lugar

Natalia Coletto. Prueba "Don Federico", 2015.

Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Fotografía, 2015.

Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Cartel, 2015.

comparación con elementos naturales. Las mujeres aparecen como las culpables de los comportamientos de los hombres respecto a ellas; son "la pérdida de los hombres". También están presentes las ideas que estas canciones difunden sobre la desconfianza en las mujeres, su debilidad, su comportamiento inestable, el ser vistas como charlatanas y cotillas.... En el caso de los hombres también se desarrolla un rol que ensalza su poder *masculino*. En las canciones populares son tratados de viciosos, holgazanes y vagos. Al mismo tiempo se les trata de forma permisiva en relación a la ausencia y despreocupación por la familia. Los hombres no deben tener actitudes femeninas, pues también son motivo de risa entre las mujeres, no deben mostrar sus sentimientos y sí mostrar seguridad. En cuanto al tema de la sexualidad existe una doble moral, ya que la mujer no accede a ella mientras que el hombre es libre de ejercerla. Lo que podemos ver como un estereotipo negativo para ellas se convierte en un guiño de aceptación entre ellos. Mientras tanto, las mujeres siempre tienen un papel menospreciado y subordinado.

Anteriormente al trabajo llevado a cabo, planteé un proyecto en el espacio público: mi propósito era la realización de unos carteles manifestando los roles existentes en las canciones populares infantiles. Para ello realicé una prueba en la calle en torno a la canción de "Don Federico" y utilicé imágenes infantiles calificadas en nuestra sociedad "para niñas". A partir de ello, realicé un vídeo a modo de prueba dando importancia al audio. Abandonando estas imágenes, como luego menciono en la conclusión, realicé una serie de fotografías y creé carteles en formato más grande, y así fui conjugando el discurso que culmina en *Deformaciones populares*.

El trabajo de campo constituye el grueso del trabajo, y me permite obtener la documentación artística de los procesos colectivos, muestras y aplicación de los planteamientos explicados en el marco teórico y material audiovisual y fotográfico. Se trata de un caso de estudio que he podido realizar a adolescentes de 1º de ESO del Colegio Esclavas de María de Valencia. Por una parte, la elección de este curso se debe a mi interés por esta franja de edad

(12-13 años). La elección de la adolescencia es porque son ellos y ellas quienes están abandonando la infancia, y quiero identificar de qué manera la herencia cultural de las canciones infantiles se reproduce para adaptarse al mundo que los rodea. Por otra parte, se trata de un colegio católico afín a la religión cristiana también presente en la cultura normativa en España.

He podido trabajar con tres clases de alumnos diferentes de este mismo curso, compuesta por una media de 30/34 alumnos cada una. Para ello he realizado dos tipos de actividades:

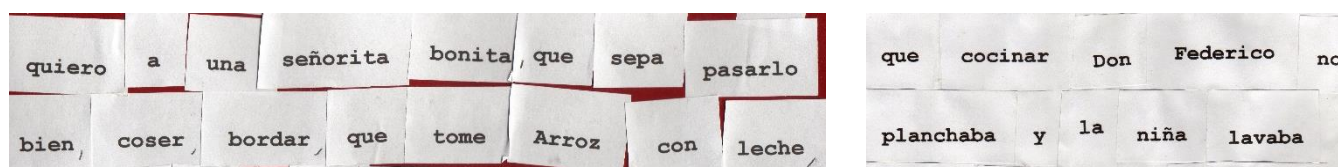
1. Creación lingüística (curso 1ºC y 1ºB ESO).



Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Fotografías del proceso, 2015.

Mi propuesta trata de dividir la clase por grupos aleatorios, y repartir a cada uno de ellos un sobre. En cada sobre hay palabras recortadas que pertenecen dos canciones populares infantiles diferentes, en algún caso solo una. Tras esto, les comunico que tienen que hacer una canción con esas palabras. Al principio algunos grupos hacen canciones “subidas de tono” y entre risas y vergüenza me preguntan si podrían poner eso, y al responder afirmativamente, se sorprenden. Finalmente optan por frases más estándar. Al final les propongo que me canten su nueva canción, algunos se niegan y la recitan, la mayoría la cantan y algunos lo hacen con ritmos similares a la canción original.

Del proceso me llama la atención un adolescente que tras preguntarme constantemente sobre si estaba bien me dice “ojalá nos dijeran que todo lo que hacemos está bien”, esto me reafirma en la idea que la educación escolar se basa en la meritocracia y en “vomitar” la lección sin probar el error/acierto mediante la experimentación. También hay otro grupo que me pregunta: “¿estás son canciones arcaicas?” y proponen realizar un electrolatino³⁷ que finalmente se convierte en la canción “Eres niña, yo mujer”. Otro grupo se queja sobre la falta del género masculino en algunas palabras. Y en cuanto a la observación de las canciones observo que canciones como *Don Federico*, *Al pasar la barca*, o *Arroz con Leche* son identificadas por la mayoría de ellos sin variaciones muy notables.

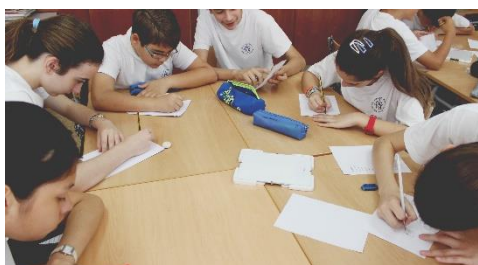


Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Fragmentos de la documentación, 2015.

En los resultados obtenidos se puede ver cómo se siguen reproduciendo los roles de género de la mujer-servicio mediante frases como “Don Federico no planchaba y la niña lavaba lavaba”, “yo vi que la bella niña barría y dijo que Don Federico tenía que jugar”, “una costurera que planchaba”, “yo quiero a una señorita bonita que sepa pasarlo bien, coser, bordar”. También los calificativos sobre la apariencia como “bella niña”, “señorita bonita”, “las niñas bonitas”, “bonita señorita”, “bella dama”, “fea señorita”, “bonitas niñas”. Por otra parte, se siguen manteniendo el discurso de violencia hacia la mujer con frases como “Don Federico le mató y se desmayó”, “Federico la mató con la sartén y su niña se desmayó y la perdió”, y como excepción una respuesta contraria a lo común “Don Federico se desmayó [...] y su mujer le mató”.

³⁷ Género musical de ritmos electrónicos y latinos cuyas letras generalmente reproducen de manera salvaje el rol femenino de sumisión y el poder del hombre sobre la mujer. A la vez que manifiestan modelos de feminidad sexistas.

2. Creación visual (curso 1ºA ESO).



Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Fotografías del proceso, 2015.

Con esta propuesta vuelvo a trabajar con la división en grupos aleatorios de la clase. Para ello, les reparto a cada grupo una canción diferente para que ellos mismos corrijan la letra según se la sepan o señalen las partes que no saben. A continuación, en cada papel hay una o dos palabras en negrita, por lo que les digo que dibujen un retrato individual de la palabra marcada y seleccionen uno para mostrar y explicar. Con esto quiero ver la destreza artística de representación, la subjetividad individual y la selección de lo que se considera como “bien visto”.

El grupo de la canción “Al pasar la barca” manifiesta que solo conoce la primera parte. En el retrato de las niñas bonitas selecciona un dibujo en el que se refleja otra realidad de la que la niña vería. Dentro del mismo grupo un niño me enseña el dibujo de una bruja con escoba y me explica de forma arrogante que “estaba barriendo la casa, de repente se ha mirado al espejo y ha dicho ¡uh qué fea!”. Otro grupo con la canción “Don Federico” me dice que se la sabe entera, y en el retrato de “la bella dama” elige la representación de una mujer enamorada de Don Federico, pese a que este mata a su mujer anterior. Por último, el caso de la canción de “La calle de la bomba/En la plaza redonda” la letra la cambia drásticamente calificando de “guarras” a las chicas protagonistas. Y en cuanto a los dibujos de este último grupo los retratos de “las chicas guapas” son mujeres deformes en las que su sexo aparece resaltado de forma muy grotesca. Se puede ver en algún dibujo el calificativo de “diva guarra”. Por el contrario, el dibujo que escoge este grupo es uno muy estándar comparado con lo grotesco de las demás imágenes.



Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Dibujo elegido “En la calle de la bomba. Las chicas guapas”, 2015.

EN LA CALLE DE LA BOMBA

plaza redonda, redonda.
 En la calle de la bomba, redonda, redonda.
 Hay una zapatería, ~~fa, fa~~ zo-pa-tería
 Donde van las chicas guapas, guapas, son guapas, son guapas
 A tomarse las medidas (~~me va estrecho~~), pies, cintura, cuello y altura
 Se levantan la "faldilla", olé, ola
 se les ve la pantorrilla, ~~pat~~ son guarras, son guarras
 Y el maestro de la escuela,
 se ha caído de la silla.
 Lo han llevado al hospital,
 Lo han tenido que operar.

Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Texto "En la calle de la bomba", 2015.

Por otra parte, como monitora de tiempo libre en el Grupo Scout Edelweiss de Valencia pude realizar la actividad de creación visual a un grupo de adolescentes de entre 12-15 años. Como aspecto diferenciador es que se trata de una asociación aconfesional y los jóvenes vienen de colegios e institutos diferentes. Esto me permitió identificar que los y las mayores eran más conscientes de los significados de las canciones manifestando su preocupación por la violencia implícita, y proponiendo discursos de igualdad. Con este grupo pude mantener una conversación más distendida y enriquecedora. Al igual que en el aula, les resultó difícil expresarse mediante el dibujo pero fueron más críticos con ello puesto que no se dedicaron solo a representar los retratos, sino que dudaron de ellos y fueron incisivos.

Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Dibujo "Chicas guapas. En la calle de la bomba", 2015.



Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Dibujo "Diva Guarra. En la calle de la bomba", 2015.



4.3 El vídeo como creación y herramienta

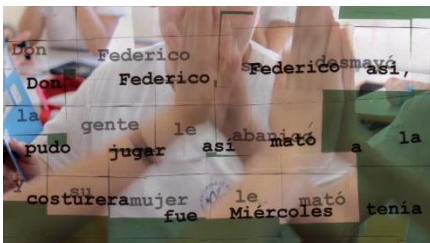


Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Vídeo: fragmento del principio, 2015.

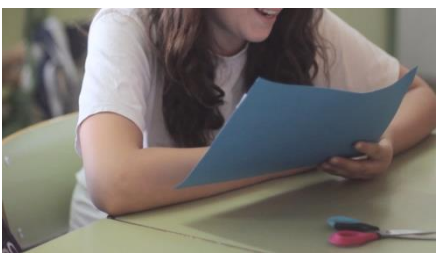
VÍDEO: https://youtu.be/ucVpC_X5mL4

El vídeo surge como elemento de recopilación de las diferentes subjetividades, la de los adolescentes y la mía. Recojo el proceso participativo y los resultados obtenidos para el cuestionamiento de la transmisión de la cultura predominante en su dimensión de género.

En cuanto a la estructura primero se sigue el proceso de trabajo que yo les propongo para dar paso a las siguientes partes, que son los resultados obtenidos:



- “Don Federico y la bella dama”. El lenguaje ya no es tan implícito, sino más bien explícito pero no plenamente consciente sobre la mujer. A la vez la bella dama, personaje de esta canción representa la aceptación y naturalización de la violencia asumida ya que solo se fija “en el amor”.



Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Vídeo: fragmentos, 2015.

- “El barquero y las niñas bonitas”. Se trata de una canción que nace de la contestación de las propias mujeres sobre la belleza. El resultado muestra una realidad contradictoria, puesto que los/las adolescentes crean canciones en la que predomina la feminidad de la mujer y las tareas domésticas vienen implícita en ellas a la vez que se mantienen un discurso sobre la belleza exterior.
- “La plaza redonda de las chicas guapas/guarras”. Es el reflejo de la permanencia de los roles más extremos cuando el grupo añade el término “guarra” a la canción que se saben. Los dibujos que muestro en el vídeo resaltan las partes sexuales de la mujer a la vez que les llaman guarras. Se trata pues de la naturalización de la degradación de lo femenino.
- “Una niña”. La explicación de las tareas domésticas a través de una ropa “anticuada” como punto de inflexión entre lo viejo y lo nuevo. Después un niño explica de forma *paternalista* la niña que ha dibujado.
- “Eres niña, yo mujer”. Es la recopilación de algunas lecturas que realizaron en el que cada grupo plasmó su propia versión de la canción, cuyos discursos no distan demasiado de las originales, por lo que se siguen manteniendo los mismos valores pero camuflados.

Finalmente, vuelvo a hacer hincapié sobre la visión “antigua” de las canciones que tienen los alumnos pero también la permanencia de los mismos valores desiguales que se han podido ver en los resultados. A través de ello pretendo que quién lo haya visto reflexione sobre qué tipo de información transmitimos, incluso me interesa que identifiquen la canción para que reconozcan la permanencia de los roles de género existentes aún hoy en día. Con las imágenes publicitarias utilizadas e insertadas en cada título quiero referirme a otro tipo de cultura popular –la mediática– que está presente hoy en día y funciona como transmisora directa de la cultura hegemónica. Se trata de una forma de indicar la atemporalidad del mensaje implícito que se instala en las diversas formas de la cultura según el contexto en que se vive.

5. CONCLUSIONES

El proyecto ha experimentado un proceso de cambio hasta su resolución final. Al principio, opté por trabajar la imagen fotográfica en forma de cartel en diversos puntos de Valencia abordando las problemáticas feministas. Planteaba la calle como una “pizarra de escuela”. Los inconvenientes que encontré fue que el tema era disperso y por lo tanto el mensaje se difuminaba. Por otra parte estaba la contaminación visual existente, y la dificultad de que destacase mi trabajo. Aun así, tras centrarme en las canciones populares pude experimentar de manera física algunos resultados. Los primeros carteles “Don Federico” pasaron desapercibidos pese a su mensaje agresivo. Yo proponía una reflexión sobre la violencia machista en el cartel pero no había forma de conocer la respuesta del viandante. Con *Deformaciones populares* pude observar el comportamiento de los viandantes respecto de las imágenes fragmentarias de los carteles en el barrio de Patraix. También me percaté de la atención de la gente hacia mi trabajo en el tiempo que permanecí allí. Pero un gran inconveniente fue su rápida desaparición ya que hubo gente que los arrancó.

Tras esto, empecé a trabajar en un colegio en gran medida por la propuesta de mi tutor y cotutora en insertarme dentro de la educación para identificar la veracidad del planteamiento de la permanencia de los roles de género en la herencia cultural. Tras contactar con el Colegio Esclavas de María de Valencia pude proponer varias actividades en las que desde un principio había una realización de *stop-motion* en vez del dibujo del retrato. Pero la clase se componía de entre 30 y 34 adolescentes cada una y tenía una duración de 50 minutos, por lo que tuve que adaptarlo a la realidad. Las actividades que realicé me han ayudado a descubrir las transformaciones que han experimentado algunas canciones, y el conocimiento solo de fragmentos de otra. Y lo que considero fundamental es que los valores de los estereotipos de género se han mantenido de manera inconsciente en las canciones populares y en las que los adolescentes crearon. Asimismo, los dibujos que elegían eran los que más se adaptaban a la imagen “estándar” de una chica bella como sucede en *Las chicas guapas/guarras*, que algunos chicos transformaban en

una imagen grotescamente sexualizada de la chica bella, generando una impresión violenta. Por lo que me hace pensar en la permanencia de las ideas sexistas. Por otra parte, los adolescentes mayores son los que reflexionaron más sobre las diferencias existentes en las canciones respecto de los comportamientos prefijados de género. Aun así, no vi ningún tipo de crítica ni siquiera autocrítica hacia su entorno.

Para configurar toda la información que pude obtener, el vídeo que es el medio en el que estoy familiarizada ha sido la forma que he optado para mostrar la permanencia de los estereotipos. Para ello, he seguido la estructura que utilicé para las creaciones participativas. También en el proceso he tratado de experimentar sobre las relaciones entre arte y educación, desde mi perspectiva de estudiante en bellas artes. Por esta parte, creo que el trabajo realizado muestra la evidencia de la falta de “educación artística” en la formación escolar y la necesidad de impulsar prácticas alternativas en las que, mediante procesos artísticos, los adolescentes y otros alumnos puedan desarrollar contenidos pedagógicos. Me parece imprescindible fomentar el desarrollo personal. También que se alimente el conocimiento mediante proyectos participativos que impliquen la colaboración de todo el alumnado. Y por tanto, soy contraria a los métodos de la educación escolar actual puesto que su función es evaluar la aceptación de los conocimientos oficiales, y por tanto de la cultura hegemónica, en la escuela. Se necesita un esfuerzo por todas las partes de la sociedad y de aquellos que se dedican a la cultura, para desarrollar e impulsar la aceptación de las pedagogías alternativas como una de las bases para la transformación social a favor de la igualdad entre los seres humanos.

En este trabajo final de grado he tratado de investigar sobre lo que conocía de forma superficial para profundizar en otros terrenos con el fin de entender y comprender cómo se perpetúan los estereotipos de género. Han sido descubrimientos muy enriquecedores que me han permitido ser crítica con la realización final de un trabajo artístico propio. También he experimentado yo misma sobre los métodos propios del feminismo y del arte. Ha sido un proceso largo y a la vez el inicio para seguir investigando y creando en este ámbito.

6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

LIBROS

-EDUCACIÓN

ACKER, S. *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid : Narcea, 1995.

ANDER, E. *Léxico del animador sociocultural*. Córdoba: Brujas, 2008.

ARENDR, H..*La crisis en la educación*. En: V.*Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ediciones Península, 1996.

PÉREZ, J. IX "El derecho a la cultura". En: *Reacciona*. Madrid: Aguilar, 2011.

-FEMINISMO

BEAUVOIR, S. *El segundo sexo*. Madrid: Feminismos, 2014.

PÉREZ, J.S. *Historia del feminismo*. Madrid: Catarata, 2011.

PHELAN, P. y Reckitt, H. *Arte y feminismo*. Londres: Phaidon, 2010.

MILLET, K. *Política sexual*. Madrid : Cátedra, 1995.

SOLÁ, M. y URKO,E. *Transfeminismos : epistemes, fricciones y flujos*. Tafalla, Nafarroa : Txalaparta, 2013.

-ARTE

ALIAGA, J.V. y MAYAYO,P. *Genealogías feministas en el arte español:1960-2001*. Madrid : This Side Up, 2013

CHADWICK, W. *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona : Destino, 1992.

DEBORD, G. *La sociedad del espectáculo*, Valencia : Pre-Textos, 2002-2008.

DEWEY, J. "Arte y civilización". En: *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 1954.

LINKER, KATE. *Barbara Kruger: the words and pictures of Barbara Kruger*. New York : Harry N. Abrams, 1990.

MONLEÓN,M. *In-out house : circuits de gènere i violència en l'era tecnològica = circuitos de género y violencia [exposición]*. Valencia : Universitat Politècnica de València, 2012.

VALERO, P. *Zona de recursos//El arte en acción*. Valencia: Diputación de Valencia. Sala Parpalló, 2011.

REVISTAS WEB

BALLARÍN, P. Género y políticas educativas. En: Revista de Educación, 6, 2004, pp35-42 <<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/937/b15152844.pdf?sequence=1>> [Consulta: 10 de Junio de 2015].

BOURDIEU, P. Sobre el poder simbólico. En: Intelectuales, política y poder. Buenos aires: UBA/Eudeba, 2000, pp 65-73.

DÍEZ FUENTES, J.M. República y primer franquismo: La mujer española entre el esplendor y la miseria,1930-1950. En: Alternativas: cuadernos de trabajo social, ISSN 1133-0473, Nº. 3, 1995, pp. 23-40 <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5845/1/ALT_03_03.pdf> [Consulta: 3 de Marzo de 2015].

EISNER, E.W. Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales. En: Arte, Individuo y Sociedad, ISSN: 1695-9477, 2002, pp 47-55. <http://www.arteindividuoy sociedad.es/articulos/ANEJO_I/Elliot_Eisner.pdf> [Consulta: 3 de Junio de 2015].

FERNÁNDEZ, A.M. Estereotipos de género en el refranero popular. De la mujer mala te has de guardar y de la buena no fiar... En: Política y Cultura, nº 6, México 1996, pp.43-61.

FRANCO,G. Los orígenes del sufragismo en España. En: Espacio, tiempo y forma, Serie V, HªContemporánea, 2004, pp 455-482. <<https://www.ucm.es/data/cont/docs/995-2015-01-09-sufragismo.pdf>> [Consulta: 3 de Junio de 2015].

GONZÁLEZ , L. La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. En: Revista Electrónica Sinéctica [en línea] 2006, (Agosto-Enero) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014>> [Consulta: 18 de junio de 2015].

GÓMEZ, L. Micromachismos, un machismo silencioso y sutil. En: TintaLibre, Febrero 2015. <<http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/Micromachismos.pdf>> [Consulta: 05/03/2015].

GRANA, I. La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación. En: Revista de educación, núm 334,2004, pp 131-141. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_09.pdf> [Consulta: 10 de Junio de 2015].

MARRERO, A. La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación, *Papers : revista de sociologia*, ISSN 0210-2862, N. 90, 2008, pp 191-211.

NÚÑEZ, M. Máscaras. En: *Transversal 15, El cos de les idees. Dones i filosofia*,2001,nº15,pp 13-15.<<http://www.marinanunez.net/textos/mascaras-3/>> [Consulta: 7 de febrero de 2015].

RIVIÈRE, J. La femineidad como máscara. En: *Athenea Digital*, 2007, nº11, ISSN:1578-8946, pp. 219-226. <<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/374/335>> [Consulta: 2 de febrero de 2015]

SÁNCHEZ, A. Arte y educación: Diálogos y antagonismos. En: *Revista iberoamericana de educación*, 2010, nº 42, pp. 43-60.

STAVENHAGEN, R. (1986) La cultura popular y la creación intelectual. En: *La Palabra y el Hombre*, enero-marzo 1986, nº. 57, p. 5-18.

RUBIO, E. y MAÑERU, A. El género como categoría de análisis de la educación. En: *Revista de Educación*, 1989, nº290, pp. 7-20.

<<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre290/re29001.pdf?documentId=0901e72b813cfeb>> [Consulta: 28 de mayo de 2015].

VERDUGO, V. Desmontando el patriarcado: Prácticas políticas y lemas del movimiento feminista español en la transición democrática. En: *Feminismo/s*, nº 16, 2010, ISSN 1696-8166, pp.259-279.

WEB

FUNDACIÓN TELEFÓNICA. #EED2015: *Escuela de Educación Disruptiva 2015, Fundación Telefónica*, 2015, [Consulta: 2015-06-25]. Disponible en: <<http://www.fundaciontelefonica.com/conferencias/escuela-educacion-disruptiva-2015/>>

TESIS

ARRAZOLA, T. *Creación colectiva. Teorías sobre la noción de autoría, modelos colaborativos de creación e implicaciones para la práctica y la educación del arte contemporáneo* [Tesis]. País Vasco: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), 2012.

CONFERENCIA

PRECIADO, B. (2003) ¿La muerte de la clínica?, En Programa de Prácticas Críticas. Seminario y Conferencias: Vivir y resistir en la condición neoliberal. Madrid: Museo Reina Sofía.

<<http://www.museoreinasofia.es/actividades/beatriz-preciado-muerte-clinica>> [Consulta: 10 de Diciembre de 2014].

VÍDEOS

ACASO, MARÍA.

- Directora de Escuela de Educación Disruptiva de la Fundación Telefónica. En: *La aventura del saber, RTVE a la carta*. 2015-06-15. [Consulta: 2015-06-25]. Disponible en: <<http://www.rtve.es/alicarta/videos/la-aventura-del-saber/aventuramacaso/3161940/>>

- ¿Cómo cambiar el paisaje de la educación? | María Acaso | TEDxBarcelonaED, En: *YouTube*[vídeo], 2015-01-23. [Consulta: 2015-05-30]. Disponible en: <https://youtu.be/ZFWG8zBmUXM>

BOSCH, R. Sesión 4 de la EED: "Habitar el aula: afectos, espacios y humor" En: *YouTube*[vídeo], 2014-03-25. [Consulta: 2015-05-30]. Disponible en:

Parte 1: <<https://youtu.be/sLpuxVqxxG4>>
Parte 2: <<https://youtu.be/PfIN2gyjkPE>>

Debate. Mediadores Culturales. En: *Para todos la 2, RTVE a la carta*. 2015-03-10. [Consulta 2015-03-10] Disponible en: <<http://www.rtve.es/alicarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-mediadores-culturales/3035850/>>

ZAFRA, R. y PLATERO, L. #EED03. "Salir del armario: pedagogías queer y otras formas de abordar la identidad", En: *YouTube*[vídeo], 2014-03-25. [Consulta: 2015-05-30]. Disponible en: <<https://youtu.be/h9hYQMNWuzU>>

8. ÍNDICE DE IMÁGENES

1. Guerrilla Girls: *Do women have to be naked to get into the Metropolitan Museum?*, 1989.
2. Marlene Dietrich. Fotografía: Bettman/Corbis, 1933.
3. Activistas uniendo fuerzas en agosto por los derechos de las mujeres. Foto de Diana Davies. 1970.
4. Activista feminista. Foto de Virginia Blaisdell, 1970.
5. Grupo de estudiantes de la Universidad de Murcia en la nueva sede del Campus de la Merced, Curso 1935-1935. Autor: Anónimo
6. Escuela de niñas en la dictadura franquista. Una educación nacional-católica donde se exaltaban los valores de la Patria y Dios.. Autor: Anónimo. Años 40.
7. Sección Femenina de Falange Local portando la Madre de Dios del Socorro. Autor: Anónimo. Años 40.
8. Acción feminista de protesta ante la marcha “España, en marcha por la vida”, Autor: Fotografación. Barcelona 2010.
9. Rosan Boch: *Vittra School Telefonplan*, Organic conversation furniture. Foto Kim Wendt
10. Rosan Boch: *Vittra School Södermalm*. Mountain, 2012. Foto: Kim Wendt.
11. Rosan Boch: *Vittra School Brotorp*. Organic table, 2012. Foto: Kim Wendt.
12. Faith Wilding:: *Waiting*, 1971.
13. Barbara Kruger: *You are not yourself*, 1983/84.
14. Pipilotti Rist: *I'm not a girl who misses much*, 1986.
15. Mujeres públicas: *Mujer colonizada*, 2004.
16. Pilar Albarracín *Musical Dancing Spanish Dolls*, 2001.
17. Tim Rollins and KOS. Proceso de trabajo, 1981.
18. Natalia Coletto. Prueba “Don Federico”, 2015.
19. Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Fotografía, 2015.
20. Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Cartel, 2015.
21. Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Fotografías del proceso, 2015.
22. Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Fragmentos de la documentación, 2015.
23. Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Fotografías del proceso, 2015.
24. Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Dibujo elegido “En la calle de la bomba. Las chicas guapas”, 2015.
25. Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Texto “En la calle de la bomba”, 2015.
26. Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Dibujo “Diva Guarra. En la calle de la bomba”, 2015.
27. Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Dibujo “Chicas guapas. En la calle de la bomba”, 2015.
28. Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Vídeo: fragmento del principio, 2015.
29. Natalia Coletto: *Deformaciones culturales*. Vídeo: fragmentos, 2015.