



<https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.19374>

**Flower Power: compartiendo con el profesorado sobre feminismos,
experiencias queer y educación artística**
**Flower Power: Sharing with Teachers about Feminisms, Queer
Experiences and Art Education**

Lander CALVELHE. *Universidad Pública de Navarra (España)*. lander.calvelhe@unavarra.es

Resumen: Este artículo quiere compartir una serie de experiencias que nacieron de la realización de dos seminarios de formación permanente del profesorado titulados *Flower Power*, entorno al legado feminista multidimensional, las experiencias queer y la educación artística, en el contexto de un centro de arte contemporáneo. Basándose en el lema fundacional de lo personal es político, y las corrientes de investigación narrativa y auto-etnográfica, aquí se presentan - ocasionalmente en primera persona-, los tres bloques principales de dichos seminarios. Primero, el auto-cuidado del profesorado como herramienta política en educación; segundo, el derecho al baile y el disfrute, dentro y fuera de las aulas; y tercero, las posibilidades sensibles de los cuerpos, tanto del profesorado como del alumnado. El artículo finaliza remarcando el importante potencial de innovación, bienestar y transformación personal y política que la educación en las artes puede facilitar desde una perspectiva feminista y queer multidimensional. En definitiva, una perspectiva que va construyéndose e informando la práctica docente más allá de temarios y contenidos específicos, basándose y generando experiencias igualmente multidimensionales en escuelas, institutos y universidades.

Palabras clave: formación del profesorado, educación artística, feminismos, queer, experiencias multidimensionales, investigación narrativa.

Abstract: This article wants to share a series of experiences that arise from a couple of training seminars for working teachers titled *Flower Power*, on the multidimensional feminist legacy, queer experiences and the visual arts education, in the context of a contemporary art centre. Based on the founding motto the personal is political, and the currents of narrative and auto-ethnographic research, the three main blocks of the seminar are presented here - occasionally using the first person of the singular voice. Firstly, the self-care of teachers as a political tool in education; second, the right to dance and enjoy,

inside and outside the classroom; and third, the sensible possibilities of the bodies, both for teachers and students. The article ends by highlighting the great potential for innovation, well being and personal and political transformation that art education can provide from a multidimensional feminist and queer perspective. In short, a perspective that is being built up while informing the teaching practice beyond specific topics and contents, based on, and also creating multidimensional experiences in schools, collages and universities.

Keywords: teacher training, art education, feminisms, queer, multidimensional experiences, narrative research.

Lo personal es político y el legado feminista multidimensional

Las teorías, reflexiones y experiencias feministas se pueden contar a través de sus corrientes y olas (Amoros y De Miguel, 2005), de las biografías de sus principales protagonistas (Ferrer Valero, 2020) o también gracias a aquellas personas que estaban, aún más, en los márgenes de la sociedad heteropatriarcal (Morris, 1996). De entre estas y otras estas maneras, constantemente emerge una frase esencial, un principio cuasi fundacional: “*Lo personal es político*”.

La lógica del capitalismo machista ha querido poner autoría a esta frase, pero ninguna de las mujeres señaladas como su artífice han accedido a entrar en ese juego. En cambio, todas ellas han insistido en que surgió aquí o allá, en las conversiones, en los parques, en las casas, en los encuentros, y han aclarado que ese lema es todas (Burch, 2012, p. 139). Son muestra de que el feminismo es generoso de raíz, y está ahí para todas las personas que sientan, efectivamente, que lo personal es político, y que estén dispuestas caminar juntas hacia la equidad, la dignidad y el disfrute, objetivos a los que se une este artículo.

Como escribe Cifali, si usamos adecuadamente nuestros sentimientos podremos ser maestras y maestros saludables, sin contaminar la labor docente ni investigadora, ni condicionar a estudiantes ni proyectos (Cifali, 2005, p. 175). Como también escribe Haraway, si reconocemos y celebramos con humildad nuestras imperfecciones, podremos juntarnos con las otras personas y cooperar en pro de una objetividad diferente a la heteronormativa, una objetividad no reduccionista que esconda desigualdad y opresión (Haraway, 1995, pp. 331-332), sino, en mis propias palabras, una objetividad tan multidimensional como el propio feminismo.

Por lo tanto, deseo explicaros que mi entrada al mundo de la investigación y docencia en educación artística y visual fue el resultado de una serie de decisiones tomadas con el fin de dar sentido, en muchas ocasiones, a la rabia y el dolor. Durante los años de estudiante en la universidad crecí en la convicción de que ese *dar sentido* debía pasar por lo sofisticado y serio de la académica, las lecturas, la reflexión y el análisis feminista, crítico, post-crítico, post-estructuralista, post-humanista, etc. De manera similar a Hooks (2003):

Llegué a la teoría porque estaba herida – el dolor en mí era tan intenso que no podía continuar viviendo así. Llegué a la teoría desesperada, deseando comprender – captar que

estaba sucediendo a mi alrededor y en mí. Es más, quería que el dolor desapareciera. Así, vi en la teoría un lugar para la sanación. (p. 59)

Desde aquellos años de licenciatura ha llovido lo suficiente como para afirmar que la reflexión teórica y la investigación académica son herramientas poderosas para localizar malestares, pero sus limitaciones también son grandes si lo que deseamos es sanar posibles heridas. Escribe Aguirre que analizar no es comprender (2004, p. 265), y añade, tampoco es curar. En este sentido, estoy sumamente agradecido de haber comprendido y experimentado que el legado feminista y sus derivas queer son multidimensionales. Que las palabras y los conceptos son importantes, pero que hay muchos mundos más allá. Que existen espacios y momentos en los que la verbalización no es la herramienta adecuada, que lo sensible se impone a lo decible, que lo impredecible de la vida silencia cualquier raciocinio, incluso al importante y necesario andamiaje teórico de las teorías feministas y queer.

Durante esos últimos descubrimientos, unas mujeres cercanas, admiradas y queridas me preguntaron: “¿Harías un seminario para el profesorado en activo?”. A lo que contesté que sí, y así nacieron los talleres *Flower Power*, primero el subtítulo *Esquejes de pedagogías feministas, queer y pragmatistas* (curso 2018-2019), y segundo, *Cosas que hacer con el arte contemporáneo* (curso 2019-2020)¹.

Regalando flores al profesorado en activo: apuntes auto-etnográficos

Las mujeres que me lanzaron tal propuesta fueron Nerea de Diego, Elisa Arteta, Oskia Ugarte, y más concretamente Betisa Ojanduren, directoras del Centro Huarte de Arte Contemporáneo (<https://www.centrohuarte.es>) desde el año 2016. En este tiempo su área de educación ha trabajado en diversos proyectos y ámbitos, muchos de ellos en colaboración con entidades como el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Ejemplo de ello son los numerosos cursos de formación permanente del profesorado que han puesto en marcha con gran esfuerzo e ilusión, entre ellos *Flower Power*.

Así, ante una propuesta tan generosa y la confianza depositada en mí, comencé a preparar estos seminarios con el sentir de quien organiza una fiesta sorpresa. De ahí que los objetivos del curso se convirtieron en principios sobre los que pasar a la acción; mi papel, el del llamado experto, quiso devenir en un liderazgo positivo y asertivo, y por ende cuestionable. Y en definitiva, y como toda fiesta, el punto más importante pasó a ser el compartir y celebrar, en este caso el legado multidimensional del feminismo y lo queer en torno a la educación y las artes. En este proceso creativo de preparación, emergió una idea coherente al dicho entramado de emociones y principios: cada día les llevaría al profesorado un ramillete de flores. Como decía el texto que escribí para la difusión del primer seminario:

Las flores están en todos lados. En las escuelas y en los hospitales, en los nacimientos y los funerales. En el refranero popular español y en las enseñanzas budistas. En los movimientos sociales de liberación y en las iglesias. Las flores sirven para agasajar, aunque

¹ Anteriormente a estos talleres, hubo una primera sesión de trabajo bajo el mismo título en el *Centro Internacional de Cultura Contemporánea Tabakalera* de Donostia / San Sebastián en junio del 2016, también dirigida al profesorado. Sin saberlo, resultó ser la semilla para lo que estaba por venir.

también puede haber quién se ofenda con ellas. Son decorativas, algunas opiáceas, otras alimenticias y todas, sin excepción, tienen el potencial de dar fruto.²

Seguidamente, continuando con la práctica de cómo lo personal es político, se comparten los tres principales bloques de aquellos seminarios gracias a la influencia de la investigación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000) y la reciente, pero ya profusa, corriente auto-etnográfica (Ellis, Adam y Bochner, 2011; Scribano y De Sena, 2009). Un reto que asumo con responsabilidad, en tanto que habilidad para responder a la demanda académica, y con la tranquilidad de sentir que es coherente con las cuestiones epistemológicas de la perspectiva feminista y queer multidimensional que se encuentra en el núcleo de lo que aquí se están relatando.

Primera flor: Audre Lorde y el auto-cuidado

Audre Lorde (1934 – 1992, EEUU) es la primera flor que comparto en los seminarios *Flower Power*. Mujer negra, poeta, feminista, lesbiana, activista, librera, ensayista, viajera y superviviente – entre muchas cosas más. En el epílogo de su ensayo *A Burst of Light* (2017) escribió la siguiente frase, que en español se ha popularizado así: “*Cuidarse a una misma no es auto-indulgencia, es auto-preservación, y eso es un acto de guerrilla política.*”

Cabe señalar que Lorde bien sabía de lo que escribía. Convivió con el cáncer alrededor de 15 años antes de morir, y para más prueba de ello, su libro titulado *Diarios del cáncer* (2020), nos ofrece gran belleza, dureza y honestidad. Lorde encarnó, reflexionó y compartió que lo personal es político con profunda generosidad, direccionalidad y sin ninguna dicotomía. De hecho, otra de sus citas más conocidas nos alerta del peligro de reproducir estructuras simplistas - machistas, racistas, queerfóbicas, etc. -, por parte de los propios movimientos de emancipación. Escribió: “Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo” (2003, p. 115), por lo que, efectivamente, otras herramientas son necesarias, como el auto-cuidado, por ejemplo y en nuestro caso, el auto-cuidado de l@s profesionales de la educación.

Si consideramos que el profesorado es un colectivo diverso y particular, de la misma manera serán nuestras condiciones de salud físicas, mentales y emocionales. Pero, más allá de las conversaciones de pasillo y de titulares sensacionalistas, estudios recientes aportan valiosas cifras que evidencian la necesidad de auto-cuidarnos: el 30% del profesorado en España presenta algún tipo de problema de salud mental, en su mayoría síndrome de estrés o de agotamiento emocional, y mientras que para la mitad es transitorio, no es así para el resto (Alonso, 2014, pp. 24-25).

Sobre estas cuestiones tratamos y compartimos en la primera sesión del taller, y tras visionar varias fotografías de Lorde y ponerle cara, ojos, cuerpo..., de leer unos fragmentos de sus textos en voz alta entre todo el grupo - y al hacerlo, de alguna manera revivir esa cara, ojos y cuerpo -, invito al profesorado a regalarse unos minutos para ell@s mism@s. Quienes quieran pueden buscar un lugar en la sala donde encontrarse los más cómodamente posible, llevarse un papel y algo para escribir, y ya en disposición,

² Ver: <https://www.centrohuarte.es/flower-power-esquejes-de-pedagogias-feministas-queer-y-pragmatistas/>.

les comparto estas tres preguntas, dejando cierto intervalo de tiempo entre ellas: ¿Cómo me cuido? ¿Cómo no me cuido? ¿Cómo eso influye en mí y en mi labor *docente*? Aclaro que no hay necesidad alguna de compartir las respuestas, a no ser que nos apetezca particularmente hacerlo, por ejemplo, en forma de pequeñas anécdotas.

Llegado este momento, yo mismo me atrevo contarles, brevemente y con humor, qué me sucede si no como con tranquilidad y el margen de tiempo adecuado antes de mis clases de la tarde en la universidad; si no me cepillo los dientes detenidamente y tengo que dar clase con una sensación desagradable en la boca; o si no me he permitido hacer un parón y pasear unos minutos por al campus para oxigenarme durante una de esas largas jornadas de día entero fuera de casa. También dejo claro que yo, en tanto que responsable del seminario, no soy terapeuta, y que esta pequeña introspección es sólo un esqueje, como el título del curso indica, de algo mucho mayor. Si alguien quisiera adentrarse más, a día de hoy contamos con profesionales y lugares para ello. Por lo tanto, en este contexto, en las circunstancias del seminario, es suficiente con tomar consciencia de la necesidad, el valor y la dimensión político/personal del auto-cuidado; incluso en las pequeñas cosas pequeñas como las que les comparto.

Finaliza el primer día del seminario y parafraseo la famosa cita de Lorde desde, y para, nuestra condición de docentes: “*Como profesor@s, cuidar de nosotr@s mism@s no es auto-indulgencia, es auto-preservación, y eso es un acto de guerrilla política educativa*”. Hay sonrisas de complicidad entre algunas personas al recoger y marchar, mientras que otras no se despiden. No quiere decir nada en concreto, pero es de esperar que el próximo día algunas no regresen, y que otras vengan con más ganas que a esta primera sesión.



Figura 1. Collage digital a modo de cita motivacional personal y política, creado con recursos *Creative Commons*. Archivo personal

Segunda flor: Emma Goldman y el baile

Emma Goldman (1869, Rusia – 1940, Canadá) es la flor que encabeza el segundo ramillete que llevo al profesorado del seminario. Mujer anarquista, feminista, obrera, migrante, encarcelada y deportada, ensayista, y en términos coloquiales, *bailonga*. Su cita más conocida traducida al español es: “*Si no puedo bailar, no quiero ser parte de tu revolución*”; de hecho, así lo escribió en su autobiografía:

En los bailes yo era una de los más incansables y alegres. Una noche [...] un joven me llevó aparte. Con rostro grave, como si estuviera a punto de anunciar la muerte de un querido camarada, me susurró que no me correspondía bailar, al menos no de una manera tan despreocupada e imprudente. Era indigno para quien estaba de camino a convertirse en una fuerza del movimiento anarquista. Mi frivolidad solo dañaría la Causa. Me enfurecí ante su insolente interrupción. Le dije que se ocupara de sus asuntos, estaba cansada de que constantemente me restringuen por la cara a la Causa. No creía que una Causa que representaba un hermoso ideal, el anarquismo, la liberación y la libertad de las convenciones y los prejuicios, debiera exigir la negación de la vida y la alegría. Insistí en que la Causa no podía esperar de mí que me hiciera monja, y que el movimiento no debía convertirse en un claustro. Si significaba tal cosa, no lo quería. “Quiero libertad, el derecho a la autoexpresión, el derecho de todas las personas a cosas hermosas y radiantes”. El anarquismo significaba eso para mí, y lo viviría a pesar del mundo entero: las cárceles, la persecución, de todo. Sí, incluso a pesar de la condena de mis propios compañeros, viviría mi hermoso ideal. (Goldman, 1934, p. 56)

Ese mismo disfrute del propio cuerpo, entero y en movimiento, despreocupadamente; de sus hermosas y radiantes cualidades de giro, salto, equilibrio y desequilibrio, de cambio de ritmo, de dirección, sigue siendo constantemente aniquilado por el sistema educativo, simplemente a través de su estructura de pupitres y sillas, de horas tras horas, y días tras días. De manera informal, cabe decir que el profesorado somos *víctimas*, y la vez *verdugos* de tal estructura; lo que afortunadamente nos permite transgredirla en menor o mayor medida. Maxime Greene, otra de las flores que comparto en este curso, escribió:

Obviamente, no basta simplemente con danzar y reír. Pero es importante dejar que se libere la energía que permite un contacto familiar con todo y con todos, [y] el valor de esa energía está muy relacionado con la posibilidad de incluir las artes y las humanidades en nuestros programas pedagógicos (Greene, 2005, p. 104).

De hecho, en las últimas décadas hemos conocido proyectos que acercan la danza a las escuelas sin el afán inicial de formar a futuras y futuros bailarines de profesión. Son proyectos en los que una serie de profesionales de la danza se acercan a los centros educativos para ofrecer al alumnado experiencias, individuales y grupales, de expresión y creación a través del cuerpo y el movimiento: *Five Days to Dance* (Andreu y Moles, 2014), que ha recorrido parte de España y Europa; *Respira* (Varanda, 2012), en Portugal; y *Dantzazubiak* en Navarra, son algunos ejemplos.

Volviendo al seminario, tras leer y hablar de Goldman, –pero también de Sylvia Rivera,

Marsha J. Johnson y Ocaña³ –, y de presentar los anteriores proyectos de danza al grupo de docentes, les pregunto si han echado en faltar alguna cuestión dentro de tales proyectos. En la primera edición, una de las maestras de infantil que participaba lo vio claro: faltaban los y las profesoras de los centros, hasta donde podíamos ver, sólo el alumnado bailaba.

Así, después de dos sesiones de convivencia como grupo, me atrevo a proponerles que bailemos, simplemente. Para ello bajo un poco las luces, despejamos la sala de forma colaborativa, y rompemos el hielo con un par de juegos grupales mientras suena música de fondo. Del juego pasamos al baile libre durante unos minutos, no hace falta mucho más, incluso las pocas personas que se han quedado sentadas, han bailado en sus sillas – un pie que sigue el ritmo, una mano, un ligero contoneo de la cabeza. Como transición al cierre de la sesión, pongo una canción más pausada y les invito a que vayamos haciendo un círculo en el suelo, hay cojines si alguien quiere. Se termina la música e inicio un aplauso, y ahí quien se une y ahí quien no. Tras unas pocas palabras lanzo dos preguntas, una primero y la otra más adelante, que igualmente pueden ser contestadas o no: “¿Cuándo fue la última vez que bailasteis antes de hoy?” “¿Tus estudiantes y tú habéis bailado, digamos junt@s?” En ese momento hay suspiros, vergüenzas y algún enfado, especialmente entre el profesorado de secundaria – “Eso no es de mi asignatura, es cosa de la de Educación Física”, expresó una participante una vez. Pero también hay imaginación, pues algunas maestras y maestros comienzan a imaginar cómo sería, cómo podrían llegar a la situación de bailar con sus estudiantes.

De nuevo, en este contexto del seminario, lo vivido hoy es suficiente. Al igual que hicimos con Lorde, sólo queda parafrasear la cita de Goldman y decir: “Si alumnado y profesorado no podemos bailar, no queremos ser parte de cual sea tu revolución educativa.” Al despedirnos doy las gracias por el esfuerzo y el tiempo dedicado, y varias personas expresan también su gratitud.

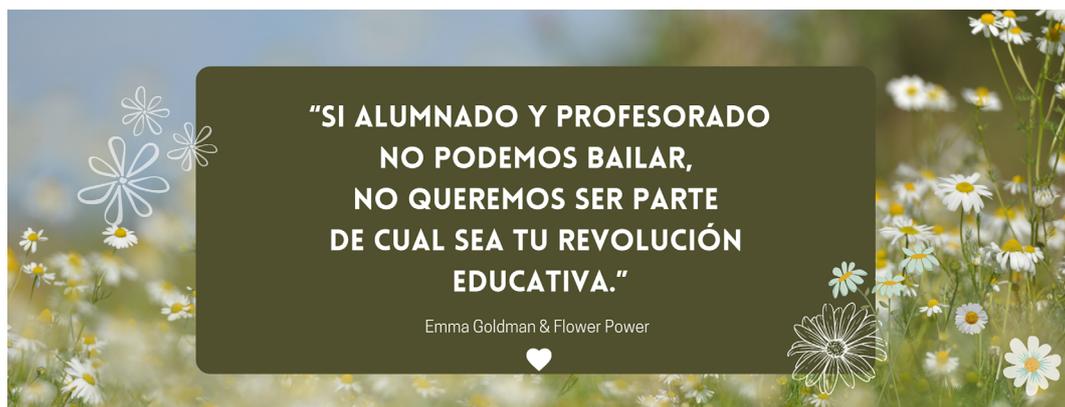


Figura 2. Collage digital a modo de cita motivacional personal y política, creado con recursos Creative Commons. Archivo personal.

3 En la película de Ventura Pons titulada *Ocaña, retrato intermitente* (1978), el mismo Ocaña relata un episodio que recuerda al de Goldman: sus amigos y él, travestidos de flamencas “muy locas, y muy divertidas, dando color a aquel barrizal” fueron menospreciados y vetados del escenario de un acto anarquista. Estos son ejemplos de cómo el disfrute corporal y público de aquellas personas sin los privilegios del hombre blanco, de clase media y heterosexual ha sido censurado, incluso desde las propias izquierdas.

Terceras flores: Barbara Kruger (cuerpo/batalla) y Ana Mendieta (cuerpo/madre tierra)

Barbara Kruger (1945, EEUU), mujer, feminista *pro-choise*, diseñadora gráfica, artista conceptual, rechazada por el mundo del arte primero y reconocida después; Kruger es otra de las flores que comparto con el profesorado. Una de sus piezas más populares no tiene título, pero es conocida por la frase: “*Tu cuerpo es un campo de batalla*” (1989). En el momento de su creación EEUU vivía un tóxico y conservador clima político, y los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres se vieron violentamente atacados, convirtiendo sus cuerpos, en *campos de batalla* político/personales (Mitchell y Kruger, 1991).

Por su parte, Ana Mendieta (1948, Cuba – 1985, EEUU), también mujer, migrante, latina, performer, *chamana* e intelectual, entre la naturaleza y el arte contemporáneo, su vida y obra nos ofrecen una visión algo diferente del cuerpo a través, precisamente, de su propia experiencia. En su serie titulada “*Siluetas*” (1973-1978) la artista inscribió y transformó su cuerpo en diferentes paisajes realizando un total de 200 siluetas. Un ejemplo es “*Imagen de Yagul*”, fotografía en la que aparece desnuda y acostada en una tumba azteca en Yagul (México), cubierta de vegetación y flores blancas. Según Mendieta, esta obra nació a partir de la profunda impresión que le dejó el poder y la vitalidad de la naturaleza del lugar, y así profundizó en el bello y potente paralelismo entre cuerpo y tierra (Faba-Zuleta, 2020; Ruido, 2002).

En relación a lo que se recogía en el apartado anterior sobre el baile, es evidente que el sistema educativo domestica y disciplina los cuerpos desde muy temprana edad. Como ha escrito Jordi Planella (2017), la pedagogía prevalente es *cartesiana* y anestesia los sentidos, cabe insistir, tanto del alumnado como del profesorado, y nos convierte en *campos de batalla*. Pero desde una perspectiva feminista y queer multidimensional, no podemos dejarnos llevar por una única y reduccionista visión, en este caso castradora y represiva. Dentro del gran legado dejado por Foucault, es más que pertinente romper los esquemas binaristas sobre el poder y el concepto tradicional de jerarquía:

Cuando se definen los efectos del poder recurriendo al concepto de represión se incurre en una concepción puramente jurídica del poder, se identifica poder con una ley que dice no; se privilegia sobre todo la fuerza. Me parece que ésta es una concepción negativa, estrecha y esquelética del [...]. Si el poder fuese únicamente represivo, si no hiciera nunca otra cosa que decir no, ¿cree realmente que se le obedecería? Lo que hace que el poder se aferre, que sea aceptado, es simplemente que no pesa solamente sobre una fuerza que dice no, sino que de hecho circula, produce cosas, induce al placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo más como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social, que como una instancia negativa que tiene como función reprimir. (Foucault, 1999, p. 48)

En consecuencia, al visualizar las relaciones de poder como una red productiva y en circulación podemos meditar sobre el papel jugamos en ella, cuáles son las contribuciones que vamos generando momento a momento, de forma individual y colectiva. Por su parte, Paco Vidarte escribió las siguientes líneas en su amoroso, potente y liberador libro titulado *Ética Marica*:

Yo soy optimista y confío enormemente en el poder de lo pequeño, de las micropolíticas, de los efectos imprevisibles de cada cosa que hago, de cada línea que escribo. Sé que un noventa por ciento de todos mis esfuerzos acaban en la basura, se vuelven contra mí, no ofenden a nadie, no le sientan mal a nadie, no le aportan nada a nadie, no generan ni un ápice de las ilusiones que yo había puesto en ellos, nunca responden a mis expectativas. Pero, a veces, cuando hay suerte, un parrafito hecho al azar, descuidadamente, un parrafito de transición, nada importante, de relleno, dibuja una sonrisa en quien lo lee, despierta una idea estupenda en alguien, cobra vida propia y, supongo yo, termina por tener algún efecto que no cambiará el mundo, pero al menos, unos segundos, habrá conseguido una sonrisa, habrá suscitado indignación, habrá generado complicidad o captado solidaridades. Mi revolución es muy pequeña. Mi riachuelo es apenas un hilillo. Pero sin hilillos de agua no hay inundación posible (Vidarte, 2007, p. 91)

En esta dirección, desde hace varias décadas, se ha publicado mucho entorno a la resiliencia y las capacidades de agencia, y su relación con los movimientos feministas y queer (Clegg, 2006; Wallace y Alexander, 2009). La entereza, la fortaleza, la inteligencia para adaptarse, sobrevivir, e incluso disfrutar en cualquier circunstancia, son características que encuentran gran interés y emoción, no únicamente a mí, también a los grupos de profesorado con los que me he encontrado en estos seminarios *Flower Power*.

Así, tras compartir las anteriores flores - Kruger, Mendieta, Foucault y Vidarte -, les presento un bello reportaje de *National Geography* sobre el estado actual de Chernobyl, 30 años después del trágico accidente nuclear (Wendle, 2016). Nos llevamos la grata sorpresa de ver cómo la naturaleza, la vida salvaje, ha tomado por completo la ciudad tras ser abandonada. La vegetación es frondosa y se abre paso entre las ruinas, y personalmente me conmueve saber que caballos, zorros y lobos conviven en el mismo lugar donde sucedió un desastre de tal magnitud. En el reportaje se dice que todavía no hay datos exactos de cómo la radioactividad ha afectado la naturaleza de la zona, pero sí vemos **cómo** la naturaleza ha sobrevivido y prosperado sin la presencia e intervención humana. Ciertamente es una gran prueba de la resiliencia y agencia de la madre tierra, y como nos recuerda la obra y vida de Ana Mendieta, cabe reconocer que nuestros cuerpos también son parte de ella.

Quedan 20/25 minutos para finalizar el seminario, apago ordenador y proyector, e invito al grupo a sentarnos de nuevo en círculo y revisar, sin papel ni bolígrafo ya, en voz alta, momentos de resiliencia de nuestras vidas docentes, pequeños o de cualquier tamaño, episodios de adaptación al medio, situaciones en los que hemos florecido, o nuestro alumnado ha florecido, a pesar de las circunstancias. Llegado este momento el grupo ha crecido en confianza, se respetan tranquilamente los silencios y los turnos de palabra, aunque yo, como responsable, estoy atento para coordinar en lo que sienta necesario. Algunas de las personas que comenzaron el primer día no están hoy, otras que dijeron que no podrían venir, sí están. Hablamos y nos escuchamos, compartimos pequeñas anécdotas, por ejemplo sobre usos creativos del mobiliario de aula, de pequeñas disrupciones de las reglas no escritas, de vivencias inesperadas, como la que comentó un profesor de primaria al que un alumno le abrazó de manera espontánea. Yo mismo comparto algunos de mis pequeños tesoros: cuando en la universidad usamos la tarima para saltar desde ella, a modo de performance que evidencia el currículo oculto del espacio; o cuando en otro ejercicio práctico, un grupo de estudiantes realiza una intervención efímera en los lavabos del edificio

principal; o cuando antes de introducirles en el dibujo del natural, saltamos a la comba y así activamos los sentidos y la coordinación ojo, cuerpo y movimiento.

Antes de dar las gracias al grupo por última vez y despedirme con los mejores deseos, al igual que hicimos con Lorde y luego con Goldman, recojo la obra de Kruger y le sumo la inspiración de Mendieta para acabar diciendo que: “*Nuestros cuerpos, del alumnado y del profesorado, son campos de batalla y también de flores*”.



Figura 3. Collage digital a modo de cita motivacional personal y política, creado con recursos Creative Commons. Archivo personal.

Concluyendo: experiencias multidimensionales a favor de la educación (y de la vida)

De un tiempo a esta parte las cuestiones de género y diversidad sexual han encontrado en la educación y la formación del profesorado una importantísima acogida, en nuestro caso dentro del panorama español y latinoamericano. Ya en el año 2013 Lucas Platero escribió *Entre el tabú y los estudios pioneros: Educación, LGTBfobia y bullying homofóbico* en el que presenta un minucioso recorrido por más de 50 publicaciones y señala que “en poco menos de quince años hemos pasado de la ausencia total, a contar, no sólo con materiales dirigidos al alumnado de todos los tramos educativos, también con textos para la formación del profesorado y de las familias” (Platero, 2013, p. 185). Al mismo tiempo, es significativo que una comunidad como Navarra haya consolidado el plan de coeducación *Skolae*, que a día de hoy cuenta con las siguientes cifras:

- Implantación en siete de cada diez centros de infantil, primaria, secundaria y formación profesional (12 escuelas infantiles, 183 colegios e institutos públicos, y 26 concertados).
- Llegando a unos 43.000 escolares (el 41% del total de la comunidad).
- Y con alrededor de 4.000 docentes habiendo realizado su plan de formación.⁴

4 Ver: <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/skolae-familias>

Por otro lado, en lo que respecta a la educación artística, las contribuciones de Ricard Huerta, tanto individualmente (Huerta, 2019, 2020), como junto a Amparo Alonso-Sanz, (Huerta y Alonso-Sanz, 2015), también nos indican el gran compromiso y los numerosos y diversos recursos puestos en marcha para que el sistema educativo cambie y haga cambiar la sociedad en términos de igualdad de género y atención a la diversidad sexual.

En este contexto tan rico de voces, materiales y propuestas, el presente artículo quiere recordar también la riqueza de los legados feministas y queer en tanto que multidimensionales, pues van más allá de las teorías, más allá de la crítica social, institucional y educativa; más allá de actividades y contenidos específicos, más allá de una temática. Es más, a través de relatar algunos de los momentos vividos en los seminarios *Flower Power*, se ha querido compartir y reconocer cómo estos legados se componen de experiencias individuales y colectivas, propias y ajenas, y que aúnan cuestiones de perspectiva, metodología y contenido de manera holística.

Parker Palmer escribió: “*We teach who we are*”, en su libro *The Courage to Teach* (1998). Por su parte, Don Hamachek reflexionó sobre lo que llamó el “*private curriculum*” (1999), y Roland Barth sobre la importancia del crecimiento personal del profesorado (1991). Estos tres hombres blancos, anglosajones y de clase media, nos recuerdan algo que dichos legados feministas y queer llevan décadas, sino siglos, viviendo en sus propias carnes: que lo personal es político, y viceversa. Por lo tanto, si es necesario concluir este artículo con una idea clara es que debemos mimar la formación del profesorado a corto, medio y largo plazo; cuidarnos a nosotr@s mism@s y al resto, sin paternalismos ni infantilismos, con amor y consciencia, para vivir en primera persona qué es crecer en igualdad, dignidad y disfrute, y así poder compartirlo.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2004). Beyond the understanding of visual culture: a pragmatist approach to aesthetic education. *Ijade. International Journal of Art and Design Education*, 23 (3), 256-270.
- Alonso, F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-30.
- Amoros, C. y De Miguel, A. (2005). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva.
- Andreu, J. y Moles, R. (Dirs/Prods.) (2014). *Five Days to Dance*. España/Alemania: SUICAfilm & REC grabateka estudioa.
- Barth, R. (1991). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. NY: John Wiley & Sons Inc.
- Burch, K. T. (2012). *Democratic transformations: Eight conflicts in the negotiation of American identity*. London: Continuum.

- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En I. Paquay (ed.) *La formación profesional del maestro (170-196)*. España: Fondo de Cultura Económica
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (eds.) (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clegg, S. (2006). The problem of agency in feminism: a critical realist approach. *Gender and Education*, 18 (3), 309-324.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2011). Autoethnography An Overview. *Historical Social Research*. 12 (1), 273-290.
- Faba-Zuleta, P. (2020). El cuerpo como acontecimiento. Las formas de operar de lo político en el arte de Ana Mendieta. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32 (1), 133-154. doi: [10.5209/aris.62796](https://doi.org/10.5209/aris.62796)
- Ferrer Valero, S. (2020). *Pioneras del Feminismo. Una historia de las primeras luchadoras*. Barcelona: Principal de los Libros.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.
- Goldman, E. (1934). *Living my life*. NY: Knopf.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó, 2005.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. En R. Lipka y T. Brinthaupt (eds.). *The role of self in teacher development*, 189 -224. NY: State University of New York Press.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborg y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hooks, B. (2003). *Teaching to transgress: education as the practise of freedom*. NY: Routledge.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (Eds.) (2005). *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Huerta, R. (2019). Arte, género y educación: diálogo en Brasil con Everson Melquiades, Vitória Amaral y Fabio Rodrigues. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 199-209. doi: [10.7203/eari.10.15732](https://doi.org/10.7203/eari.10.15732)
- Huerta, R. (2020). Formación del profesorado de Primaria defendiendo la diversidad 23 y la inclusión. Memoria de un caso de experiencia docente a través de *Museari*. *Revista GEARTE*, 7 (1), 23-49. doi: [10.22456/2357-9854.95295](https://doi.org/10.22456/2357-9854.95295)
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. Madrid: Horas y horas.
- Lorde, A. (2017). *A Burst of Light: And Other Essays*. NY: Ixia Press.

- Lorde, A. (2020). *Diarios del cáncer*. España: Ginecosofía.
- Mitchell, W. J. T. y Kruger, B. (1991). An Interview with Barbara Kruger. *Critical Inquiry*, 17 (2), 434-448.
- Morris, J. (ed.) (1996). *Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach. Exploring the inner landscape of a teacher life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Platero, R. (L.) (2013). Entre el tabú y los estudios pioneros: Educación, LGTBfobia y bullying homofóbico. En Jiménez, M. y Del Pozo, F. J. (Eds.) *Propuestas didácticas de educación para la igualdad* (185-205). Granada: Nativola.
- Ruido, M. (2002). *Ana Mendieta*. España: Ediciones Nerea.
- Scribano, A. y De Sena, A. (2009). Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta Moebio*, 34, 1-15. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, en: <http://www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html>
- Varanda, P. (2012). *Dançar é crescer. Aldara Bizarro e o projecto Respira*. Portugal: Caleidoscópico
- Vidarte, P. (2007). *Ética Marica. Proclamas libertarias para una militancia LGBTQ*. Barcelona/Madrid: Egales Editorial.
- Wallace, D. L. y Alexander, J. (2009). Queer rhetorical agency: questioning narratives of heteronormativity. *JAC*, 29 (4), 793-819. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20866924>
- Wendle, J. (2016). Animals rule Chernobyl three decades after nuclear disaster. *National Geographic*. Recuperado de <https://www.nationalgeographic.com/news/2016/04/060418-chernobyl-wildlife-thirty-year-anniversary-science/>