

CARTOGRAFÍAS DE GÉNERO

EN LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

Editoras.

Cintia Gutiérrez Reyes

Inmaculada Hurtado Suárez

Dykínson, S.L.

CARTOGRAFÍAS DE GÉNERO
EN LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA
CONTEMPORÁNEA

Editoras

CINTIA GUTIÉRREZ REYES - INMACULADA HURTADO SUÁREZ

Dykinson, S.L.

CARTOGRAFÍAS DE GÉNERO EN LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

Con el apoyo financiero del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación (PEICTI):

Proyecto I+D+i: Desnortadas. Territorios del género en la creación artística contemporánea. PID2020-115157GB-I00. Agencia Estatal de Investigación. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades



Diseño de cubierta y maquetación: Cintia Gutiérrez Reyes

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-943-9

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

PRÓLOGO. CARTOGRAFÍAS DEL DESNORTAMIENTO	9
CINTIA GUTIÉRREZ REYES INMACULADA HURTADO SUÁREZ	
PIONEERING FEMALE MUSEUM DIRECTORS: A TRANSNATIONAL COMPARISON	14
LAIA ANGUIX-VILCHES	
PARAMUSEOS, PARALIMPIADAS: LORENZA BÖTTNER Y LA INCLU- SIÓN-EXCLUYENTE	39
JÚLIA AYERBE	
CARLA LONZI: ELOGIO DEL MARGINE. GLI ANNI NOVANTA IN ITALIA. APPUNTI PER UNA STORIA DIMENTICATA	59
GRETA BOLDORINI	
¿QUÉ HARÍA FRANK? CÓMO LA ULTRADERECHA Y LAS FUERZAS DEL ESTADO PERSONIFICAN UN ANTIHÉROE	74
OLATZ REBECA BUESA AGUIRRE	
DEL GÉNERO EN LA CRÍTICA DE ARTE A LA CULTURA <i>MAINSTREAM</i> : UN ANÁLISIS POSTFEMINISTA DE ROSALÍA Y BAD GYAL.....	99
MARÍA DEL MAR CABEZA JIMÉNEZ	
OCAÑA, BENLLOCH Y LAS DEMÁS. MANUAL DE INSTRUCCIONES SI- TUACIONISTAS PARA UN ARTE DISIDENTE ANDALUZ	120
IRENE CAMPOS PÉREZ	
PRIVATE DANCERS, POSITIONINGS, AND THE POSSIBILITIES OF AU- TOTHEORY IN THE HUMANITIES	140
DAVID CARRILLO RANGEL	
ARTE MODERNO Y ESOTERISMO QUEER. LA ANDROGINIA COMO PUENTE ENTRE LA CULTURA SÁFICA Y EL OCULTISMO	156
ELISA DÁVILA	

DE LA CALLE AL MUSEO. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS FEMINISMOS EN “LA PLAZA. PENSAR DESDE LO COLECTIVO” DEL MNCARS.....	189
CLAUDIA DESILE ABRAHAM	
STARTING FROM ONESELF: AUTOCOSCIENZA AS A NON-HEGEMONIC RESEARCH PRACTICE	210
FABIOLA FIOCCO	
HUMOR (ES) FEMINISTA(S): PUNTOS EN COMÚN Y DESENCUENTROS	231
SABELA FRAGA COSTA	
AUTORREPRESENTACIÓN DE LA TRANSEXUALIDAD MAH EN LA FOTOGRAFÍA DE EEUU Y CANADÁ	252
VALLE GALERA	
INICIAR LOCUCIÓN/CARGAR MUNICIÓN. <i>DEL MANIFIESTO S.C.U.M. DE VALERIE SOLANAS AL ARTE QUE COMBATE EL OLVIDO</i>	278
ALBA GUSANO SÁNCHEZ	
EL TIEMPO A TRAVÉS DEL TIEMPO. LA FOTOGRAFÍA ANTIGUA COMO HERRAMIENTA ARTÍSTICA.....	298
CINTIA GUTIÉRREZ REYES	
GENEALOGÍAS BOLLERAS: PRÁCTICAS Y POLÍTICAS DEL SUJETO LESBIANO QUEER	313
MALENA HIDALGO GARCÍA-BRAVO	
ANNI ALBERS Y ALEX REED: EN BUSCA DE LA BELLEZA EN LA FORMA DE LO OBJETO INÚTIL.....	334
INMACULADA HURTADO SUÁREZ	
PERFORMAR (EN) LA VIRTUALIDAD: EXPONER U OCULTAR ONLINE.....	383
IRENE MACHUGO AMARO	
MIGUEL BENLLOCH O CÓMO EXPONER UN CUERPO	407
PEDRO MERCHÁN MATEOS	

MIRADA DOCUMENTAL Y GÉNERO EN EL MÉXICO CONTEMPORÁ- NEO. TRES VISIONES DE MUJERES BAJO LA LENTE DE PATRICIA ARIDJIS.....	431
EUNICE MIRANDA TAPIA	
MUJERES EN LA RED: APUNTES SOBRE ARTE Y (POST)CIBERFEMI- NISMO.	459
ÁNGELA MONTESINOS LAPUENTE	
IDENTIFICACIÓN Y LESBIANISMO: SEMILLA DEL CINE LÉSBICO INDE- PENDIENTE	481
LLEDÓ MORALES ROIG	
DEL ÁLBUM ILUSTRADO AL MICROENSAYO SOBRE ARTE: LA PARO- DIA PEDAGÓGICA EN <i>WE GO TO THE GALLERY</i> DE MIRIAM Y EZRA ELIA.....	508
ESTHER MORILLAS	
TRAUMA, MEMORIA Y TESTIMONIO: SOBRE MONA HATOUM Y LA CONEXIÓN DE SU PRODUCCIÓN ARTÍSTICA CON LO SINIES- TRO.....	529
CRISTINA MUÑOZ DEL ÁGUILA	
CAPRI META DEL ALMA	546
BIANCA PELLIGRA	
LAS MUJERES MAGREBÍES BAJO LA MIRADA DE LAS ARTISTAS FRAN- CESAS EN EL PERIODO DE ENTREGUERRAS.....	572
EVA RAMOS FRENDO	
DESORDENAR LO ORDENADO. ENSEÑAR Y APRENDER ARTE DESDE UNA MIRADA INTERSECCIONAL	603
EUGENIO RIVAS	
EL ACUARELISMO FEMENINO. RECEPCIÓN DE UN GÉNERO CURSI, CUANDO ERA PINTADO POR MUJERES (O POR INGLÉSAS).....	626
ISABEL RODRIGO VILLENA	
SOBRE LO QUE ESTÁ POR DEBAJO, Y POR ENCIMA DE LA PIEL.....	639
AICHA JOSEFA TRINIDAD GOUOUI	

DESORDENAR LO ORDENADO: ENSEÑAR Y APRENDER ARTE DESDE UNA MIRADA INTERSECCIONAL

EUGENIO RIVAS HERENCIA
Universidad de Málaga

1. ¿POR QUÉ DESORDENAR LO ORDENADO?

Como advierte Luis Camnitzer en su *Manual Anarquista de Preparación Artística*, hemos de desordenar todo lo que tiene un orden "para entender la razón que informa su orden" (2020, p. 268). Desordenamos porque, al desmontar las jerarquías de lo establecido, aprendemos a dudar del statu quo y, así, entendemos que las injusticias no son casuales, que los abusos tienen responsables y que es posible señalar dónde se ubica el poder. Tal vez, en el mejor de los casos, será también posible cuestionarlo y plantear maneras de distribución alternativas. Imaginar diferentes maneras de hacer mundos en esta interminable trama de *mundos de verdad*, como dijera Nelson Goodman (1990, p. 14). Una diversidad de modos de hacer, y de entender el ámbito de lo real, todos correctos y a veces en conflicto, puesto que no existe un mundo, que no existe una verdad, sino que se trata de una multiplicidad de *mundos de verdad* (Rivas Herencia, 2013, p. 84). Pero para ello, primero hemos de entender a qué factores se deben nuestras posiciones o, dicho de otro modo, ¿Qué es *estar situado*?

2. LA MIRADA INTERSECCIONAL O QUÉ ES ESTAR SITUADO

Cuando hablamos, cada vez que usamos nuestra voz, lo hacemos desde una postura particular, condicionada, sesgada, una mirada imbricada en su propio contexto de un modo irremediamente singular. En este caso, como no podía ser de otro modo, hablo desde una perspectiva

situada, en concreto, la de docente-artista o artista-docente. Y con el propósito fuertemente marcado por la idea de que es posible «transformar la educación a través de las artes y transformar las artes a través de la educación» (Acaso y Megías, 2017, p. 30). Hablamos de una producción cultural interdisciplinar, que nace con carácter proyectual y desde una orientación cooperativa con el propósito de trascender el simulacro educativo. Una práctica contrapedagógica de resistencia basada en «la producción de formas de ser y de vivir alternativas frente a lo que la prohibición prohíbe» (p. 32). Partimos desde una comprensión de la naturaleza política de las artes plásticas o visuales donde es importante escuchar la voz del otro y de la otra, un lugar donde la práctica puede y pretende ser socialmente transformadora.

3. ¿CÓMO DESORDENAR LO ORDENADO?

Como denunciara Audre Lorde (1979) «para desmontar la casa del amo no se pueden usar las herramientas del amo». De modo que hemos de desarrollar armas propias desde las diferentes perspectivas por las que nos asomamos a lo real. Herramientas o estrategias, de acuerdo con Lorde, capaces de combinar lo personal y lo político, capaces de reunir el poder de la reflexión teórica y el militante. Una línea de pensamiento y acción defendida por las *feministas Negras* mediante la exploración del lenguaje literario y artístico, que promueve un tono coloquial para alejarse de la rigidez académica (Argueta, 2020, pp. 148-154). Sin embargo, hay veces que el lenguaje del opresor es el único capaz de servir para establecer un diálogo crítico con otras perspectivas oprimidas (Hooks, 2021b, p. 189).

En cualquier caso, como explica Camnitzer en su revisión de las ideas de John Dewey: «No podemos pensar en una metodología pedagógica despegada de una ideología política» (2019, p. 38). E, igualmente, esta ideología definirá la mecánica de la estrategia metodológica. Es por ello por lo que, de un modo particular, este texto quiere abrir la puerta a la noción de interseccionalidad, una herramienta analítica que nos ofrece una mejor comprensión de la complejidad del mundo y de nosotras mis-

mas. Una herramienta que nos permite resolver problemas de desigualdad social, pensar y desarrollar estrategias para asegurar la igualdad, así como abordar las complejas discriminaciones, de cara a la constitución de comunidades más justas e inclusivas.

Para ello, la visión interseccional nos permite atender «las dimensiones sociales de clase, raza, género, etnia, ciudadanía, sexualidad y capacidad» (Hill Collins y Bilge, 2019, p. 14). El análisis de las intersecciones entre dichas dimensiones nos permite entender que las divisiones de una sociedad determinada y en un momento determinado se deben a diferentes ejes interconectados y mutuamente dependientes, que nos sitúan de forma muy concreta en nuestra realidad. Solo así es posible entender la multitud de singularidades diversas que completan la complejidad compartida de nuestro panorama sociocultural.

Esta perspectiva matiza las teorías de Goodman (1978), que analizábamos en "Simulacros de verdad: Absurdo e ironía en el arte y el pensamiento de la posmodernidad" (Rivas, 2013, pp. 84-93). Estas teorías defienden la existencia de múltiples mundos de comprensión o entendimiento con marcos de referencia propios y formas de descripción que establecen los parámetros con los que cada cual nos acercamos al entendimiento. Hablamos de la existencia de muchas versiones compatibles de lo real:

Cualquier hacedor de mundos podría quedar [...] paralizado por una obstinada y errada política de «la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad». Toda la verdad sería demasiado, sería algo excesivamente amplio, mutable y anegado de trivialidades. Sólo la verdad sería demasiado poco, pues algunas versiones correctas no son verdad pues son o falsas o no son ni verdaderas ni falsas y esa validez o corrección puede ser más importante incluso para aquellas versiones que son verdaderas. (Goodman, 1990, p. 14)

En este sentido, Chantal Maillard matizaba que la creación consiste en diseñar nuevos mundos posibles, nuevas posibilidades de ser para el mundo (1998, p. 20). Maneras de estar en el mundo que denomina *formas actuantes*. De una u otra manera, estamos de acuerdo en que existen muchas maneras de estar, maneras de situarse, que señalan la riquísima diversidad de existencias.

4. ENTONAR LA VOZ PROPIA

Tanto Lorde como Collins insisten en la importancia de la autodefinición y la autodeterminación (Argueta, 2020, p. 155). Una vez detectados y expuestos los sistemas de opresión y censura que acallan ciertas maneras de estar en el mundo, es imprescindible asumir la voz propia. Para que esto suceda hemos de crear espacios democráticos en los que toda persona pueda expresarse, compartir su experiencia, ser reconocida y valorada (hooks, 2021b, 207). Asumo este espacio escrito desde el poder que me otorga para pronunciar mi voz, y hacerlo desde la historia personal, conectando la teoría con la experiencia vivida y encontrando, de esta manera, la coherencia ética y los valores que defienden unas ideas sobre otras.

4.1. PRESENTACIÓN SITUADA

En mi familia, somos tres hermanos y una hermana. Nuestra madre, quien se dedica al hogar, nos inculcó el amor incondicional, priorizándolo sobre todas las cosas, fomentando la generosidad incluso cuando materialmente no teníamos mucho que dar; haciendo que, a este acto, lo consideráramos como un ejercicio de poder. Esta lección se convirtió en la mejor receta para alcanzar la felicidad. Por otro lado, mi padre, agricultor y durante mucho tiempo con múltiples empleos, nos transmitió otras lecciones valiosas derivadas de su propia experiencia: creció en el campo y comenzó a trabajar desde muy joven. Además, se quedó sin padre muy joven. Probablemente por estas vivencias, nos enseñó la transitoriedad de las cosas y la importancia de seguir adelante, sin perder de vista dos valores fundamentales: la dignidad y la sonrisa. Diría que estos dos aspectos van de la mano, siendo prácticamente inseparables.

Tal vez debido a esos valores que absorbí a lo largo de mi infancia y adolescencia, afirmo con convicción que soy feminista y de izquierdas. De izquierdas porque creo que todas las personas son dignas y, por ende, merecen las mismas oportunidades. No me refiero a igualdad, sino a equidad. No estoy para nada de acuerdo con la despiadada idea de que "cada cual tiene lo que se merece". Hablo de justicia social, de

equilibrar las posibilidades que cada persona debe tener para acceder a los beneficios que nos brinda la sociedad del bienestar. Por lo tanto, debemos cooperar si queremos que aquellas personas que tienen menos puedan acceder a una realidad mejor.

También afirmo que soy feminista porque, como han reclamado muchas líderes del feminismo, todas las personas deberíamos ser feministas y actuar ante las infinitas injusticias que se cometen en cuestión de género. Lo digo no sin provocar ciertas miradas cruzadas y algún comentario molesto, recriminando que los hombres deben permanecer fuera de esta lucha. Lo afirmo, por tanto, aceptando que las cuestiones de género pueden incomodar e irritar, ya que remueven malestares, generando grandes dificultades para el entendimiento (Adichie, 2019, p. 39).

No hace mucho, analizando otras masculinidades posibles, junto al artista y *performer* Claudio Davio, (cuya obra profundiza en el peso que conlleva ser hombre y el sufrimiento que esa carga puede llegar a suponer para la existencia de algunas personas), tuve la suerte de leer *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*, donde Bell Hooks (2021a) defiende un cambio radical de la estructura patriarcal. Un cambio que, impulsado desde el amor, quiere liberar al pensamiento feminista de la idea de que el hombre es el enemigo (pp. 44-45). Hooks insiste en la necesidad de enseñar a los niños a reconocer la emoción y también el sufrimiento, de enseñarles *el arte de amar* (p. 32). Este matizado texto conectaba de forma directa con los valores que tuve la suerte de recibir por parte de mi madre, Emilia, desde mi primera infancia y que, inevitablemente, volvían a actualizar ciertas ideas que no habían sido pronunciadas de un modo preciso. Algunas mujeres, en el mejor de los casos, reducen el papel masculino a la mera colaboración con la causa. Aunque es cierto que hay hombres que no contribuyen a que el rol tradicional sea modificado. Soy feminista porque el patriarcado ha hecho y sigue haciendo mucho daño, imponiendo su rigidez y su lucha violenta; es necesario poner remedio para sanar a nuestra humanidad. Desde ese feminismo que promueve el cuidado y el amor para vivir en este mundo abogo por la aceptación de nuestra naturaleza emocional, una naturaleza que también incluye el dolor.

FIGURAS 1 Y 2. Claudio Davio (2022). *Hombre Carga* [Performance]. Málaga.



Fuente: Cortesía del artista

Pero en mi infancia, acunado por los cuidados de mi madre, no todo era amable. Como ella y otras mujeres que me criaron: Los hombres en los ochenta tenían que ser hombres, y esto significaba entonces dureza, agresividad. Ese era el peso de la masculinidad. Así que, como hijos de nuestro tiempo y de nuestro contexto, los niños crecíamos en la calle, - porque en los pueblos los niños pasan muchas horas en la calle con otros niños-, jugando gran parte de ese tiempo y peleando otro tanto.

Y de esa manera aprendí que –como decían tantas canciones y aprobaba la cultura popular– «los chicos no lloran, tienen que pelear». En ese mundo donde me tocó aprender a vivir, no quedaba otra que reprimir los sentimientos a base de golpes: el dolor masculino había perdido su voz. No podíamos saber desde cuando, pero sí sabíamos que no debía ser pronunciado. Esto es lo Hooks denomina estoicismo emocional (2021a, p. 24): la prohibición al hombre desde sus primeros años de aceptar cualquier sentimiento o emoción que no provenga a través del enfado o la violencia, el bloqueo de su realidad emocional, la negación del sufrimiento.

Para Chimamanda Adichie «la masculinidad es una jaula muy pequeña y dura en la que metemos a los niños» y que, mediante la educación, reprime su humanidad y les enseña a ocultar quienes son, «a tener miedo al miedo, a la debilidad y a la vulnerabilidad» (2019, p. 27). Es difícil recordar en que momento de mi infancia entré en aquella jaula, pero buena parte de mi niñez y adolescencia consistió en dar la espalda a la fragilidad.

FIGURA 3. Eugenio Rivas (Archivo familiar).



Fuente: Álbum familiar

4.2. EL FALSO MITO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

A pesar de la dificultad que implica esta realidad, debemos creer en la capacidad de los seres humanos para reformularse a sí mismos en pro de una mejora. Estamos de acuerdo en que «la cultura no hace a la gente», sino que «la gente hace la cultura» (Adichie, 2019, pp. 40 y 47). De modo que podemos y tenemos la responsabilidad de cambiar la cultura cuando no está a la altura de los derechos de todas y cada una de las personas. Una idea que nos acerca a la noción de dignidad definida por José Antonio Marina (1999 y 2000) y a la diferencia entre ética y moral que establece Edgar Morin en su *Introducción al Pensamiento complejo* (1990). Esta evolución en los tipos de relación social diferencia, según los estudios de Piaget, «la sumisión a una autoridad exterior y la cooperación entre iguales» (Marina, 1999, p. 51). Un proceso en que la evolución de lo moral inevitablemente viene acompañada del desarrollo del razonamiento lógico que proporciona un equilibrio más estable entre nuestro entendimiento y lo real. Es entonces cuando la ética se ejercita con todo su poder.

Desde la perspectiva interseccional entendemos que cada persona se sitúa de un modo particular en un lugar y un momento determinados, según las confluencias de las diferentes dimensiones que se cruzan en su realidad y determinan su situación en la sociedad. Las sociólogas Patricia Hill Collins y Sirma Bilge (2019) se preguntan: «¿Por qué unas personas ganan y otras pierden? Y más importante, ¿por qué algunas siempre ganan y otras siempre pierden?». Parece que aquellas personas que ganan lo hacen por motivos justificados, o sea, «tienen talento, disciplina y suerte» y aquellas otras a las que les toca perder es porque no han hecho lo suficiente, o bien «carecen de talento, son menos autodisciplinados y/o tienen mala suerte» (p. 21). De algún modo perverso, este planteamiento pretende convencernos de que existe una competencia justa capaz de generar resultados justos y que, según este esquema, siempre habrá ganadores y perdedores en el ámbito social, llevándonos a creer que la desigualdad tiene una lógica basada en reglas equitativas. Sabemos que no es así. No todas partimos desde el mismo punto, ni competimos con los mismos recursos.

Hill Collins y Bilge (2019) introducen un ejemplo basado en las competiciones deportivas que ilustra con evidencia su visión. Esta metáfora nos advierte de que en algún momento hemos aprendido la idea de que existe un campo nivelado en el que cada cual tiene lo que se merece, lo que se ha ganado, y si no lo tiene es porque no ha hecho lo necesario para conseguirlo. Pero no es cierto que exista un juego limpio. El mito de la igualdad de oportunidades nos enseña a despreocuparnos de la responsabilidad social, a mirar solo por el interés propio y a olvidar que hay personas que parten con una inmensa desventaja, mientras otras lo hacen con grandes privilegios. Esto es lo que aprendemos en cada competición deportiva, como recalcan las sociólogas en su texto (p. 21). Estos eventos, camuflados bajo el disfraz de amable entretenimiento, funcionan como armas de poder con objetivos políticos bien afilados. De este modo, en el ámbito social, las divisiones de clase, género y raza crean un injusto campo desnivelado. *Mala suerte* de jugar cuesta arriba para algunas personas y *buena* para otras que compiten cuesta abajo.

Sin embargo, «el ámbito cultural del poder ayuda a divulgar la idea de que los terrenos de juego están bien nivelados, que todas las competiciones son limpias y que cualquier patrón de ganadores y perdedores que haya resultado ha sido justo» (p. 21). De algún modo, los estudios interseccionales se alzan como antídoto u oposición contra este mito reforzado por los múltiples mecanismos de poder:

En lugar de entender a la gente como una masa homogénea e indiferenciada, la interseccionalidad sirve de marco para explicar de qué manera las divisiones de raza, género, edad y estatus de ciudadanía, entre otras, sitúan de forma distinta a todas las personas del mundo, y de un modo especial en lo que se refiere a la desigualdad social global. (Hill Collins y Bilge, 2019, p. 25)

Como adelantábamos, el terreno de juego no siempre es justo. Algo que irónicamente mostraba el proyecto *Podler Cup* de Mainer López (2015). Para esta propuesta la artista organizaría un campeonato de fútbol en un terreno atravesado por canales de agua. A partir del obstáculo o la imposibilidad que suponían dichos canales, se generó un espacio de cuestionamiento y reflexión que imponía la necesidad de crear «nuevas reglas, nuevos funcionamientos, nuevas estrategias, [...] alianzas entre

equipos contrarios» para salvar las situaciones inesperadas que los jugadores tenían que resolver (López, 2015, 3'40''). Con este trabajo la artista nos hace conscientes de que no pueden establecerse reglas generales cuando las características del contexto pueden llegar a ser tan específicas. Una metáfora que nos sirve para contestar a esa tendencia hacia lo normativo, que promueve la igualdad en lugar de la equidad, esa tendencia que mediante la indiferencia pretende obviar las desigualdades.

La imposición del neoliberalismo ha amplificado de un modo aterrador la brecha de riqueza, llevándonos de lo que pretendió ser un estado del bienestar a una descarada desprotección social, situando de manera muy desproporcionada a algunas personas frente a los cambios de la economía global, haciendo a algunas personas cada vez más vulnerables, mientras que otras obtienen más y más beneficios desde sus plataformas privilegiadas. Un amplio rango de la población es ignorado en pro de un mercado salvaje donde reina la ley del más fuerte, que desafortunadamente se acaba traduciendo en una falta de inversión en servicios y atención social.

FIGURAS 4, 5 y 6. Maider López. (2010). *Proyecto Podler Cup*. Ottoland. Witte de With Center for Contemporary Art y Skor / Foundation Art and Public Space. Holanda.





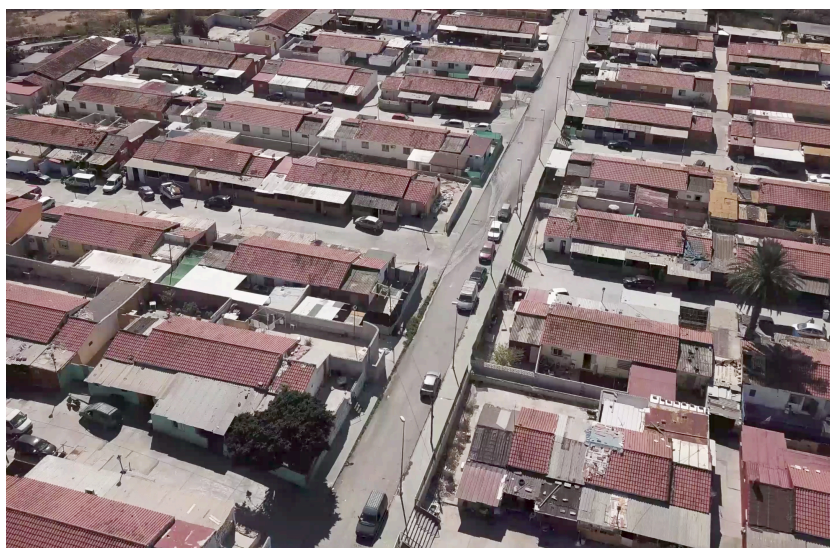
Fuente: Cortesía de la artista: <https://www.maiderlopez.com/>

4.3. LA PRÁCTICA ARTÍSTICA FRENTE A LA REALIDAD SITUADA

Infraestructuras concretas, y muy cercanas a nuestro contexto, como lo son el colegio público María de la O en el barrio de Los Asperones, situado en la periferia de la cultural capital de la Costa del Sol, ilustran el abandono de unas instalaciones que han quedado obsoletas. En particular, podemos afirmar que elementos como los juegos del patio de este colegio pertenecen literalmente a otro tiempo, a otra época. Sin

duda, son de otro siglo. Hablo de los inconfundibles columpios donde hace unas décadas jugábamos a la salida del colegio emborrizándonos en un suelo de albero. La infraestructura del patio en el que juegan los niños y las niñas de Los Asperones corresponde a un parque, cuando menos, de los ochenta.

FIGURAS 7, 8 y 9. Eugenio y María Rivas (2021). *A 15 minutos de Los Asperones*. Málaga.





Fuente: Cortesía del autor y la autora.

Estos niños y niñas juegan en un tiempo pasado, casi cuarenta años atrás. Su colegio no ha sido actualizado porque sus usuarios parecieran no merecerlo. Las niñas y los niños gitanos no son atendidos con los recursos del presente. Su dignidad se mide con las reglas éticas de un tiempo anterior. Por cuestiones obvias de etnia, de racismo contra esta etnia, el estado no protege a este grupo de población. Las necesidades de estas personas son descuidadas por el interés público, que practica un antigitanismo deliberado y sistemático fuertemente institucionalizado (Filigrana, 2020; Agüero, 2020). Este ejemplo evidencia que si confiamos en el mercado libre, la justicia social queda relegada a un plano fuera de enfoque. Y lo que es peor, bajo estas reglas neoliberales parece que las personas no pudieran culpar a nadie más que a sí mismas de los problemas sociales que sufren, que parecen haber pasado a la única responsabilidad del individuo (Hill Collins y Bilge, 2019, p. 28). Definitivamente, esta falta de atención aumenta el malestar y la brecha social. Es por ello que la interseccionalidad pone el foco en la vida de las personas, abriendo espacios de análisis alternativos que nos permiten comprender la singularidad de cada realidad.

Si perdemos la esperanza de cambio, no habrá energía que mueva a la protesta social, advierten Collins y Bilge (2019, p. 28). Tal vez estemos

en ese ímpase y un absoluto escepticismo sea la única opción para nuestra contemporaneidad. Por ello, tanto desde el arte como desde la educación es necesario promover escenarios para el debate que funcionen como espacios de esperanza y permitan imaginar una vida mejor para todas las personas, sean cuales sean las intersecciones que las sitúan en su lugar y en su tiempo. Una visión interseccional es fundamental para comprender la complejidad de interacciones que dan lugar a cada situación de desigualdad y para señalar la injusticia social que las desencadena. Desde esta comprensión profunda es posible diseñar estrategias para atender a aquellas que más lo necesitan, para poner remedio a la injusticia, para cuidar de un modo preciso que nos encamine por medio del amor, ya que «el amor no puede coexistir con la dominación» (Hooks, 2021a, p. 157).

4.4. CONTRA EL PATRIARCADO

bell hooks invitaba a «repensar el cuerpo y la esencia del hombre como un lugar de belleza, placer, deseo y posibilidad humana» (2021a, p. 158), a reconciliar el cuerpo con el espíritu a través de la amabilidad. Se trata del camino de la aceptación, del amor y del dolor propio, y el de los otros, de los niños y el de todos los hombres: «Este es el viaje heroico de los hombres de nuestro tiempo» (2021a, p. 160). Hablamos de una masculinidad rota a base de endurecerse y ser golpeada. Para sanar la herida masculina y emprender el camino de salida del patriarcado debemos seguir una senda relacional en la que los hombres puedan conectarse, crear intimidad y comunidad. Y para que esa cultura del amor llegue a los niños debe hacerse desde la familia, pero también desde la escuela, en la universidad y en el trabajo: «Para crear una cultura que permita a los niños amar, debemos ver que la familia tiene como función principal dar amor» (Hooks, 2021a, p. 154). A través de estas relaciones familiares aprendemos a construir comunidad tanto en el hogar como en el mundo. A través de estas relaciones de amoroso cuidado aprendemos a construir comunidad tanto en el hogar como en el resto del mundo: «tenemos que criar a nuestras hijas de otra forma. Y tam-

bién a nuestros hijos», enseñarles a cuestionar el lenguaje como depositario de prejuicios, creencias y presunciones (Adichie, 2019, pp. 27 y 81).

5. VOLVIENDO AL PUNTO DE PARTIDA: LAS RELACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LAS ARTES PLÁSTICAS

Volviendo el ámbito de la enseñanza, y para evitar que sea sienten esas falsas creencias que alimentan la desigualdad, es imprescindible «abordar la clase en la clase», como anima Hooks:

Desde la escuela primaria en adelante, se nos anima a cruzar el umbral del aula creyendo que entramos en un espacio democrático, en una zona libre en la que el deseo de estudiar y de aprender nos hace iguales. Y, aun cuando entramos reconociendo la realidad de las diferencias de clase, la mayoría seguimos creyendo que el conocimiento se nos repartirá en proporciones justas y equitativas. (2021b, p. 199)

Y es tan evidente como dramático que nada garantiza esa justicia. Nada ni nadie puede asegurar que el paso por cierto nivel de estudios proporcione los mismos recursos y oportunidades a personas que provienen de realidades diferentes. Y no hablamos tan solo de una cuestión material, sino también y, tal vez, sobre todo, de «valores, actitudes, relaciones sociales y sesgos» que determinan la manera en la que se transmite y recibe el conocimiento (Hooks, 2021b, p. 200). En la misma línea, Bernardo Secchi, acentúa como tanto la pobreza como la riqueza dependen de una compleja «maraña de factores políticos, sociales, históricos, institucionales y tecnológicos» (2015, p. 30). Además de parámetros como la renta o la posición en el mercado de trabajo, el nivel de educación o factores relativos a la vivienda o a los espacios habitados, existen otros indicadores que definen el nivel de riqueza que tienen que ver con la historia personal, la familia o el grupo de pertenencia. El valor cultural de la comunidad y el poder de manifestar el pensamiento propio, el derecho a la palabra, como promulgara Paulo Freire en su *Pedagogía del Oprimido* (2012), son bienes preciados que, más allá de lo material o lo monetario, nos sitúan en diferentes posiciones dentro de la economía. La riqueza tiene muchas dimensiones:

Rica no es una persona, la familia, el grupo que dispone de una renta elevada y/o de un patrimonio notable. Rica es también la persona a quien, por usar las palabras de Pierre Bourdieu, un consistente capital cultural, esto es, un elevado saber o una elevada profesionalidad, o una consistente red de relaciones con sus semejantes y en especial con los «poderosos», le confieren un estatus, le permiten gozar de una renta y acumular o conservar una riqueza análoga a aquella persona dotada de un capital económico elevado. (Secchi, 2015, p. 31)

Estamos de acuerdo en que ese capital cultural ha de ser puesto en valor. También el capital espacial, el tiempo propio o los lazos familiares, suponen una riqueza que no debe ser despreciada en pro de un intercambio exclusivamente mercantil. Para ello, deben establecerse otras reglas sociales diseñadas desde otras estructuras de valores que promuevan la inclusión, reconociendo la diversidad de maneras de estar situado.

Como se atreven a comparar Andrea De Pascual y David Lanau, el artista es como un delincuente, en cuanto que «atenta contra el orden establecido, que genera relatos alternativos a los del poder y que propone rutas distintas a las establecidas por el sistema» (2020, pp. 51-59). Estamos de acuerdo en que el énfasis de las artes no debe estar en el objeto, sino en la idea que hay detrás, pues, como dice Camnitzer «toda obra de arte [...] es una solución a un problema de su tiempo [...], una pregunta que intenta buscar la mejor respuesta posible» y no una respuesta formal que fomente una relación hedonista, sino aquella que quiebre el sentido preestablecido (De Pascual y Lanau, 2020, p. 52). En esta dirección, la didáctica de la liberación, que Camnitzer identifica en el arte conceptualista latinoamericano (2009), está preocupada en cómo transformar la enseñanza en una herramienta para la libertad de pensamiento crítico. La educación y el arte deben permanecer ligados a lo político en cuanto pretendan mirar al mundo de forma autónoma, cuestionarlo desde una perspectiva ética y tomar decisiones, desarrollar un proceso indagatorio con implicación y repercusión en lo colectivo.

Del mismo modo, hemos de entender la escuela (en todas sus versiones) como espacio de resistencia y de emancipación, donde aprender a subvertir los ordenes y a emplear la violencia simbólica en pro de la realidad social en la que se inscribe (Acaso y Megías, 2017, pp. 26-29). Una pedagogía comprometida ha de afrontar de manera constructiva las

cuestiones de clase, transformando las prácticas en el aula para acercarse al ideal democrático donde todas las voces puedan participar y ser reconocidas. Siguiendo los preceptos de Hooks, tenemos la responsabilidad de crear espacios en el ámbito universitario donde se preste atención a la clase social. Para que estos lugares de encuentro funcionen, hooks nos anima a emplear esas «estrategias pedagógicas que crean rupturas en el orden de lo establecido, que promueven modos de aprendizaje que cuestionan la hegemonía burguesa» ya que, si no lo hacemos, «los privilegios de raza, sexo y clase dan más poder a unos estudiantes que a otros, otorgando más “autoridad” a unas voces que a otras» (2021b, pp. 207-212):

Ganamos en poderío cuando reconocemos nuestra propia capacidad de acción, nuestro potencial para participar activamente en el proceso pedagógico. Este proceso no es sencillo ni fácil: hace falta valor para abrazar una visión de la integridad del ser que no refuerce la versión capitalista, que apunta a que siempre hay que renunciar a algo para conseguir otra cosa. (Hooks, 2021b, p. 205)

En este sentido, y para poner en pie una comunidad de aprendizaje verdaderamente democrática, es imprescindible ser desobediente con la neutralidad de los contenidos enseñados y promover que el estudiante determine qué necesita saber para atender a sus problemáticas reales. Hemos de ser desobedientes frente a la disciplina y, por tanto, proponer metodologías abiertas y participativas; desobedientes contra las relaciones establecidas y distantes entre las personas que enseñan y las que aprenden, proponiendo conexiones humanas más allá del entorno académico; promover una desobediencia que no acepte la idea de objetividad y abra espacio suficiente para las subjetividades, incluyendo estas en los procesos de evaluación. Hablamos de una desobediencia transversal, que defienda el uso de arte como metodología y reivindique el placer en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como sustitución de las pedagogías del miedo, o las que solo entienden de zanahorias y palos (De Pascual y Lanau, 2018, pp. 65-67). Esto es algo que no puede dejar fuera la visión personal de cada uno de los individuos implicados, incluida, por supuesto, la de la persona que enseña:

Cuando los profesores compartimos valerosamente experiencias personales, [...], ayudamos a establecer los cimientos de una comunidad de

aprendizaje auténtica. Al mostrarnos vulnerables, demostramos a nuestros estudiantes que también ellos pueden mostrarse así, que pueden asumir riesgos, que pueden confiar en que sus pensamientos, sus ideas, serán tratados con el debido respeto y consideración. (Hooks, 2022, p. 75)

El diálogo colectivo, la conversación genera comunidad de aprendizaje, fomenta el pensamiento crítico, la tolerancia, la solidaridad y beneficia a las personas más desprotegidas. Por todo ello, el aprendizaje cooperativo es una herramienta de subversión (Ovejero, 2018, p. 20). Esta apuesta por la construcción social del conocimiento constituye el punto de partida para lo que el Proyecto Roma defiende desde su visión inclusiva que abraza a las minorías en toda su diversidad (López Melero, 2019). Pero, antes de nada, hemos de dejar claro qué entendemos por democracia: «Una herramienta que ha de servir para todos y no para unos pocos. [...] Un compromiso con los valores fundamentales (libertad e igualdad/equidad), no es algo que nos viene dado, sino que se construye con todos» (López Melero, 2019, p. 107). Y, de este modo ha de oponerse al poder absoluto, incluso cuando este es el de la mayoría, ya que la mayoría no siempre tiene la razón, puede estar equivocada y ser injusta con la minoría. Por ello, la democracia debe constituir una herramienta para, por medio de argumentos, acercarnos al consenso en el que la voz de la minoría sea escuchada y tenida en cuenta: «La democracia es una herramienta para hacer las cosas bien y no para aniquilar a las minorías» (López Melero, 2019, p. 107).

Como advierte Camnitzer (2009), el arte será más valioso para la sociedad cuanto más ligado esté a una visión política, responsabilizándose de su labor ética y poniéndose en marcha para repercutir en la realidad desde la que nace. Las prácticas artísticas deberían asumir la labor responsable de generar conocimiento de forma poética a la vez que útil, un conocimiento capaz de responder a cuestiones prácticas sin despreciar lo sensible. Habitualmente no se atiende a las consecuencias sociales: «el arte interviene en las mentes y las emociones ajenas, y a veces también en los cuerpos, y sin embargo allí la ética no se discute», reduciendo a la práctica artística a un mero «eslabón en la cadena de las relaciones sociales» (Camnitzer, 2020, p. 270). En definitiva, este modo

de entender el arte defiende su capacidad para «incidir en los órdenes dominantes, ensayar nuevas posibilidades y transformar el mundo» (De Pascual y Lanau, 2018, p. 130):

La voluntad de incidir en lo social exige al pensamiento artístico un compromiso de honestidad con lo real, sin el cual corre el peligro de ser apropiado por el individualismo neoliberal como herramienta de consumo y competencia laboral [y] construir colectivamente estructuras sociales que no respondan al proyecto particular de nadie y que permitan establecer relaciones justas entre los individuos” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 119)

Y esto debe ocurrir independientemente de las condiciones de raza o etnia, de género o tendencia sexual, de clase, de capacidad u otras dimensiones sociales. Para que esto pueda suceder es preciso aprender a mapear, no memorizar el mapa que otros han construido, sino ejercitarse en la configuración de nuevas representaciones de nuestro mundo (Camnitzer, 2020, p. 271). No recitar como un mantra la traducción que otros han hecho de una realidad determinada y desde una perspectiva inevitablemente sesgada, sino aprender a traducir desde la duda, a crear nuevos juegos de relaciones capaces de visibilizar las intersecciones para poder así compartir de un modo más justo los derechos (también los deberes) sobre el mismo tablero de juego en el que quepamos todas las personas.

Con fuerte inspiración en la pedagogía de Freire, Bell Hooks defiende la educación como epicentro de la libertad: hemos de «derribar los muros de nuestra imaginación porque lo que no podemos imaginar, no puede llegar a ser» (2022, p. 18). Esta demanda honrada y violenta requiere que desde las prácticas artísticas contemporáneas se constituyan las estrategias con las que trabajar para transformar la educación del siglo XXI (Acaso y Megías, 2017, p. 29). Y esto ha de pasar por entender el arte como un proceso global de aprendizaje, «como una forma de conocimiento integrada a todo lo que se hace» y «permitir pensar en lo imposible y lo ilógico como complementos imprescindibles de lo posible y lo lógico» (Camnitzer, 2020, p. 273).

6. ESTAR SITUADO AL SUR

En el contexto de un congreso que nos invita a desnortar en femenino, a desmontar los mitos que se han ido imponiendo al sur, recordamos el artículo de la abogada laboralista sevillana Pastora Filigrana, en el que trata de desmontar el mito del Polígono Sur (2016), un contexto habitacional de la capital andaluza más conocido como Las tres mil viviendas. Pero la mentira parece reinar en este territorio que, para empezar, no reúne tres mil, sino siete mil viviendas, y que no es un barrio, sino la reunión de muchos barrios. Filigrana insiste en cómo ciertos estereotipos han sido impuestos al pueblo gitano y a otros grupos de población a los que se ha hacinado verticalmente durante décadas en las afueras de las ciudades, sin atender el derecho al arraigo y las situaciones socioeconómicas de la población, en un deliberado ejercicio de exclusión social y expulsión geográfica movido por el fin último de mantener limpios los centros de las ciudades. Filigrana (2016) abre su texto con unos versos de Benedetti, donde el poeta nos habla de ese estar «aquí abajo», donde «... hay quienes se desmueren / y hay quienes se desviven». Benedetti, concluye su pensamiento defendiendo la posibilidad de un sur que «también existe» y que es capaz de liberarse y liberar, un sur oprimido que comparte el poder de la pedagogía de Freire (2012):

De alguna manera, el Sur es el futuro, siempre y cuando este exista. Quizás el futuro del hombre deba ser construido artesanalmente, en ciudades donde las urgencias no nos derriben, en tierras donde los árboles nos ayuden a respirar, en tiempos y lugares donde podamos al fin morir tranquilamente, sabedores de que la humanidad ha ganado el derecho a sobrevivirnos. (Benedetti, 1985, p. 202)

Todo se trata de desvivirse o, si es preciso, *desmorirse* para hacer memoria y recordar que aquí abajo no existe un sur, sino muchos sures. De modo que para desnortar desde una mirada interseccional hemos de identificar las fronteras o intersecciones que sitúan a unas realidades más al sur que a otras, identificar quienes se benefician de estos desplazamientos de poder y cuáles son los motivos que mantienen y perpetúan el reparto. Y desde esta comprensión proponer otras miradas y poner en práctica otros modelos de orientación con el propósito de que el sur no siempre quede abajo, o al menos, no tan abajo.

Entre otras, estas son las luchas en las que deben inmiscuirse la cultura, las prácticas artísticas y la educación. Con cada una de ellas hemos de preguntarnos, como haría Freire: «educación para qué, educación a favor de quién, educación contra quién» (Ovejero, 2018, p. 19). Como adelantábamos, hemos de desordenar todo lo que estaba ordenado, desbaratar el statu quo y entender cuáles son las estructuras que ejercen su poder. A partir de ese desorden que nos permite comprender, podremos proponer otros modos de ordenación, poner en marcha la utopía, podremos ser realistas y ambicionar lo que parece imposible, puesto que «no tenemos nada bueno que no haya sido utópico anteriormente» (p. 25).

Con esta revisión apostamos por un acercamiento desde las prácticas artísticas a la diversidad de realidades situadas. Con esta implicación social, arengamos a sacar la universidad a la calle para entender y conectar con la realidad compleja que nos rodea, para proyectar soluciones de forma cooperativa que incluyan la diversidad de miradas (Rivas Herencia y Alonso Calero, 2022). Mediante iniciativas cruzadas entre arte y educación o educación y arte podremos, entre otros propósitos, «identificar qué es lo que hace que lo imposible no se pueda realizar, y qué o quién lo impide y por qué» para a través de la acción poética «ampliar al máximo el campo de lo posible» (Camnitzer, 2020, p. 274).

7. AGRADECIMIENTOS

Antes de cerrar, me gustaría expresar el entusiasmo que me despierta esta publicación. No quiero dejar de compartir el agradecimiento que siento al participar en un compendio con personas a las que guardo un gran aprecio. En particular, quiero dedicar esta reflexión a Emilia y a Domingo, por todo lo que hemos aprendido y seguimos aprendiendo en familia.

Este texto se inserta dentro de las actividades del Grupo de Innovación Educativa en *Investigación-Acción: La construcción del conocimiento a partir de la interacción entre Arte y Psicología*. GIEAPS. Gracias por el valioso respaldo del grupo de investigación *HUM-246 Cultura de la Diversidad y Escuela*.

8. REFERENCIAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Adichie, Chimamanda Ngozi (2019). *Todos deberíamos ser feministas*. Penguin Random House.
- Agüero Fernández, S. (2020). *Mi feminismo es gitano*. Pikara Magazine.
- Argueta Pérez-Coronado, I. (2020). Audre Lorde y Patricia Hill Collins. Aportaciones para entender el Black feminism, el racismo y su imbricación con otras opresiones. *Antropología Americana*, 5(9), 145–160. <https://doi.org/10.35424/anam92020%of>
- Benedetti, M. (1985). Septentrión y Meridión. En (1987). *Subdesarrollo y letras de osadía*.(pp. 196-202). Alianza.
- Camnitzer, L. (2009). *La didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. CENDEAC.
- Camnitzer, L. (2019). La prohibición de jugar o la educación bélica. En Tudela, P. y Paraja, P. (Coord.) (2019). *El arte de educar creativamente. Reflexiones para una educación artística contemporánea*. (pp. 34-46). TEA Tenerife Espacio de las Artes.
- Camnitzer, L. (2020). Manual Anarquista de Preparación Artística. *DAT Journal* 5(2), 267-274. <https://doi.org/10.29147/dat.v5i2.206>
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2020). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Catarata.
- EITB Kultura (27 noviembre 2015). Mainer López y su arte en “Desplazamiento” [Entrevista en televisión]. *EITB*. <https://is.gd/bDLefk>
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Filigrana, P. (2020). *El pueblo gitano contra el sistema mundo. Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista*. Akal.
- Filigrana, P. (del 20/05 al 20/07 de 2016). Desmontando el mito del Polígono Sur. *El Topo*, #16. *Desmontando mitos*. <https://eltopo.org/desmontando-el-mito-del-poligono-sur/>
- Filigrana, P. (del 20 de septiembre al 20 de noviembre de 2018). Dudar es resistencia. *El Topo*, #30. <https://eltopo.org/dudar-es-resistencia/>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores.

- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Visor.
- Hill Collins, P. & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- hooks, b. (2021a). *El deseo de cambiar. Hombres, Masculinidad y amor*. Bellaterra.
- hooks, b. (2021b). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitan Swing.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo verde.
- López Melero, M. (2019). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Lorde, A. (1979). Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo. En Audre Lorde (2003). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. (pp. 115-120). Horas y horas.
- Maillard, C. (1998). *La razón estética*. Laertes.
- Marina, J. A. (1999). *Ética para náufragos*. Anagrama.
- Marina, J. A. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- Rivas Herencia, E. (2013). *Simulacros de verdad. Absurdo e ironía en el arte y el pensamiento de la posmodernidad*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/23484>
- Rivas Herencia, E., & Rivas Herencia, M. (2020). A 15 minutos de Los Asperones. *Umática. Revista sobre Creación y Análisis de la Imagen*, 3, 173-190. <https://doi.org/10.24310/Umatica.2020.v2i3.11195>
- Rivas Herencia, E., & Rivas Herencia, M. (2021a). Sembrar a la deriva. La revolución de la mala hierba en Los Asperones de Málaga (España). *Artilugio*, 7, 283-300. <https://doi.org/10.55443/artilugio.n7.2021.34559>
- Rivas Herencia, E., & Rivas Herencia, M. (2021b). Cartografiar a la deriva en los Asperones. *SOBRE. Prácticas Editoriales En Arte Y Arquitectura*, 7, 38-48. <https://doi.org/10.30827/sobre.v7i.20744>
- Rivas Herencia, E. y Calero, J. M. (2022). *Artefacto Social. Nos Falta Calle*. UMA Editorial.
- Rodo-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.
- Secchi, Bernardo (2015). *La ciudad de los ricos y la ciudad de los pobres*. Catarata.

