

Trabajar Temas Emergentes en la Formación de los Grados de Educación: Ecofeminismo a través del Artes

Work on Emerging Issues in the Training of Education Degrees: Ecofeminism through Art

Laura Lucas-Palacios ^{*,1}, Ainhoa Resa Ocio ² y Teresa Campos-López ³

¹ Universidad de Alicante, España

² Universidad Complutense de Madrid, España

³ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

DESCRIPTORES:

Formación
Educadores
Didáctica
Historia del arte
Antiespecismo

RESUMEN:

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que busca conocer el valor educativo de la Didáctica de la Historia del arte para analizar y entender críticamente los códigos culturales de las sociedades del pasado y del presente (heteronormativos, eurocentristas, especistas y patriarcales), que deben ser revisados y cuestionados para la formación de una ciudadanía crítica, justa y equitativa, alineada a los valores del Ecofeminismo tal y como se recomienda en el programa Horizonte Europa y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para ello, se diseñó un instrumento llamado “Test de la Nueva Ariadna” que se implementó en los grados de Educación Social y de Educación Primaria de la UPV-EHU. Para el análisis de los resultados se ha aplicado una metodología de investigación mixta: a través de un cuestionario pretest y otro posttest, se realizó, en un análisis descriptivo-comparativo, para después aplicar técnicas cualitativas de análisis del discurso multimodal. Los resultados demuestran que las personas jóvenes participantes la aplicación del programa, un porcentaje significativo del alumnado cambió su opinión sobre el uso del arte como recurso educativo y considera que cuenta con más herramientas y recursos para abordar temas emergentes en educación, aunque reclama más formación en estas áreas. Se concluye que el programa tiene un impacto positivo en la mejora de la formación inicial docente, facilitando la acción frente a los retos sociales actuales.

KEYWORDS:

Training
Educators
Didactics
Art history
Anti-specicismism

ABSTRACT:

This paper presents the results of a research that seeks to discover the educational value of Didactics of Art to critically analyse and understand the cultural codes of past and present societies (heteronormative, Eurocentric, speciesist, and patriarchal), which must be reviewed and questioned for the formation of a critical, fair, and equitable citizenship. To this end, an instrument called the “New Ariadna Test” was designed and implemented in the Social Education and Primary Education degrees of the UPV-EHU. A mixed research methodology was used to analyse the results: a descriptive-comparative analysis was carried out by means of a pre-test and a post-test questionnaire, followed by the application of qualitative techniques of multimodal discourse analysis. The results show that a significant percentage of the young participants changed their opinion on the use of art as an educational resource and consider that they have more tools and resources to address emerging issues in education, although they demand more training in these areas. It is concluded that the programme has a positive impact on the improvement of initial teacher training, facilitating action considering current social challenges.

CÓMO CITAR:

Lucas-Palacios, L., Resa Ocio, A. y Campos-López, T. (2024). Trabajar temas emergentes en la formación de los grados de educación: ecofeminismo a través del arte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(3), 321-338.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.018>

1. Introducción

La situación actual del mundo –pandemias, conflictos, violencia de género, cambio climático, crisis humanitarias, etc.– indica la necesidad de un cambio en los planteamientos educativos. Una de las mayores obligaciones de una nación es formar a sus hombres y mujeres para un futuro mejor de convivencia entre sí, así como con los demás seres vivos y el planeta. Por ello, el feminismo ecológico o ecofeminismo se ha convertido en una de las líneas de investigación académica más activas en la última década, siendo numerosos los monográficos (Kerslake y Gifford, 2013; Philips y Rumens, 2016) e investigaciones (Anzoátegui y Femenías, 2015; Puleo, 2011; Tardón, 2011) que se publican en torno a ella.

Por otro lado, pero en relación con lo anterior, cada vez son más las investigaciones que reivindican el papel de la coeducación patrimonial y artística como un elemento clave para el tratamiento de problemas ecosociales en las aulas por ser una fuente directa que muestra al estudiantado la discriminación que mujeres, animales y naturaleza han sufrido a lo largo de la historia (Lucas-Palacios y Delgado-Algarra, 2019; Okvuran, 2010; Redón, 2019; Simsek y Kesici, 2012). Como asegura Visglerio y de Haro (2021), el lenguaje artístico y visual puede ser de gran ayuda como un medio relevante para poder introducir temas desafiantes o difíciles. En este sentido, Lucas-Palacios y cols. (2023), demuestran que el arte y la historiografía actual legitiman distintos tipos de violencia (violaciones, raptos, asesinatos, maltratos, etc.) bajo su privilegio de sacralidad cultural, lo que hace que se naturalicen como evocadoras, poéticas y bellas, y que interpretamos como tradiciones culturales, mitos clásicos, amores románticos (Estermann, 2020). Es por ello que, para poder comprender la complejidad de las dinámicas sociales y avanzar de una forma consciente hacia una sociedad libre de violencias, es preciso realizar un análisis crítico de la propia cultura, siendo el arte y el patrimonio, por su dimensión de espejo social (Marqués et al., 2020), el recurso idóneo para ello.

En este marco, se podría afirmar que diseñar y desarrollar proyectos educativos desde la perspectiva ecofeminista antiespecista y, desde la didáctica del arte implica cuestionar el esencialismo andro-antropocéntrico que atribuye que unos seres son superiores a los otros y comprender que las relaciones de poder y dominación establecidas no responden a ninguna lógica conceptual y sí a la lógica del mercado (González-Berruga y González-Berruga, 2018). Siguiendo esta idea, Herrero (2015), demuestra que educar en el ecofeminismo favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el alumnado porque se tratan temas que le lleva a cuestionarse los valores y normas sociales establecidas, y a plantear posibles soluciones o alternativas éticas que rompan con las dinámicas vigentes.

Pero para que esto pueda ser posible, es necesario que el personal educativo en formación inicial tenga las competencias y los conocimientos necesarios para abordar una educación ecosocial, con conocimientos del lenguaje artístico, de perspectiva de género y consciente de que la especie humana es una forma de vida más en un Planeta finito. En este sentido, Alario y cols. (2000), aseguran que es necesario trabajar en la sensibilización y formación del profesorado en cuestiones de género –y de educación ecosocial–, pues, para que estos contenidos y valores estén en las aulas, es necesario superar las barreras y resistencias que ellos y ellas mantienen acerca de los estereotipos de género y de especie, que rigen en cierta medida las acciones educativas cotidianas (García-Luque y De la Cruz, 2017; Merma-Molina y Díez-Ros, 2021; Rebollo-Catalán et al., 2017). Por su parte, Coe y cols. (2021) afirman que abordar las cuestiones

polémicas y las preocupaciones socioambientales que subyacen al patrimonio en general, y al patrimonio artístico en particular, capacita a los futuros y futuras educadoras para analizar críticamente la historia hegemónica, la jerarquización de las relaciones, el dominio masculino sobre los cuerpos y los territorios, y la discriminación, marginación y/u opresión de determinados grupos sociales. Méndez y Digón (2023), por otra parte, entienden que “formar a una ciudadanía para vivir en un mundo global con una corresponsabilidad ecosocial es una carrera de fondo que debe empezar cuanto antes” (p. 59). Por este motivo, García-Pérez y cols. (2010), defienden que es necesario que el futuro profesorado, tanto del ámbito formal como no formal, adquiera la competencia ecosocial para que pueda ser un agente educativo transformador y pueda crear acciones específicas para un cambio en el paradigma educativo (Lucas-Palacios, 2023).

En la literatura científica existen algunos ejemplos de experiencias educativas de formación inicial para educadores y educadoras que utilizan los museos de arte como recursos didácticos a partir de la teoría feminista, la pedagogía crítica y los principios de la museología crítica (Arriaga, 2021; Lucas-Palacios et al., 2023) que utilizan el patrimonio artístico de forma integrada y holística desde una perspectiva de género, simbólica e identitaria a partir de metodologías de enseñanza y aprendizaje activas y basadas en la cooperación. Para cambiar el paradigma educativo en los centros de educación infantil y primaria, los currículos deben incluir estos contenidos de manera homogénea y su tratamiento no debe depender del voluntarismo de equipos docentes concretos. Y es que, según Lucas-Palacios y García-Luque (2023), los proyectos aislados en materia de género y de educación patrimonial y artística en la formación del profesorado son insuficientes para que esta educación ecofeminista sea una realidad en las aulas.

Por todo ello, hemos analizado el valor educativo que el Test de la Nueva Ariadna (Lucas-Palacios et al., 2023) tiene para que educadoras y educadores en formación inicial, desarrollen una visión ecofeminista del arte y adquieran, a partir de él, las competencias necesarias para crear contra-narrativas al discurso patriarcal, androcéntrico y antropocéntrico dominante; así como para diseñar propuestas educativas que busquen una relectura crítica de los elementos patrimoniales y artísticos, revisando los criterios que los jerarquizan. Dicha herramienta es fruto de una tesis doctoral¹ que establece seis categorías de análisis, basadas en las claves ecofeministas de Alicia Puleo (2019) y en test o pruebas de imagen como el Test de Baeza, diseñado desde la red de investigación *PastWomen* para mostrar los sesgos androcéntricos de las ilustraciones arqueológicas de los libros de texto, así como los que se aplican para detectar los sesgos sexistas que se proyectan desde el cine, como el Test Bedchel (Bedchel, 2008), el Test Dottle y Koeze, el Test Peirce y el Test Landau, el Test Villareal, el Test de la lámpara sexy y el Test de Mako Mori (Marañón, 2018).

2. Método

El objetivo principal de esta investigación es analizar la potencialidad didáctica que tiene el arte para ofrecer a educadores y educadoras en formación inicial formas

¹ Lucas-Palacios, L. (2023). El valor de la(s) Historia(s) del Arte y de la Educación Patrimonial en la Didáctica de las Ciencias Sociales para educar en el Ecofeminismo Antiespecista. Tesis doctoral inédita. Universidad de Jaén.

creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el ecofeminismo antiespecista. Este objetivo general se ha concretado en tres específicos:

- Conocer el grado de conocimiento que tienen las y los futuros profesionales del ámbito educativo sobre arte, feminismo y ecologismo.
- Analizar el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales.
- Estudiar la idoneidad del Test de la Nueva Ariadna para trabajar el ecofeminismo en la formación inicial en educación

Los resultados que aquí presentamos responden a un diseño de investigación mixto (Núñez-Moscoso, 2017) donde, partiendo de los enfoques del paradigma positivista e interpretativo, se busca conocer y comprender las concepciones de la juventud sobre el arte como instrumento didáctico para adquirir aprendizajes significativos relacionados con el ecofeminismo antiespecista y conectados con la realidad. Así pues, se han utilizado como instrumentos de recogida de información dos cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, diseñados a través de Google Forms®, que se han distribuido de manera telemática. Este estudio emplea un diseño de medidas pretest-postest con los dos grupos experimentales que describiremos en el epígrafe siguiente.

El análisis pasa por dos fases, una de tipo descriptivo-comparativo (media, frecuencia y tablas de contingencia) que nos permiten descubrir las relaciones latentes entre variables (pre y post test) y entre las personas participantes (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010) que ha sido realizado a través del software de análisis estadístico SPSS en su versión 28, así como pruebas de variabilidad (Wilcoxon). Y, por otro lado, se ha analizado la reflexión de los participantes para poder interpretar y comprender las respuestas que se han dado con el software de análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 23.

Se ha realizado un estudio de intervención antes-después sin grupo de control en tres etapas:

- Al inicio de la investigación, se realizó una evaluación (pretest) con la finalidad de medir sus actitudes y posicionamientos en relación con 12 variables pre-diseñadas.
- Posteriormente, se realizaron las sesiones de implementación de la formación y aplicación del instrumento, con una duración aproximada de cinco horas por grupo. Estas consistieron en una primera fase de formación sobre ecofeminismo a través del método de clase magistral, abordando conceptualizaciones básicas, recorridos históricos, perspectivas actuales e implicaciones educativas del mismo; y una segunda fase de trabajo con el Test de la Nueva Ariadna como herramienta didáctica para el análisis de arte. Esta segunda fase de trabajo consistió en el empleo del Test de la Nueva Ariadna a modo de rúbrica para el análisis crítico de obras de arte en las aulas.
- Para finalizar, se realizó una evaluación posttest aplicándose el mismo instrumento que en la fase pretest con ligeras modificaciones que detallaremos en el siguiente epígrafe.

Los participantes son 72 estudiantes de los grados de Educación Social y de Educación Primaria, de entre 20 y 26 años de edad. Del conjunto de la muestra, 29 pertenecen al Grado en Educación Social y 43 al Grado en Educación Primaria de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU): 54 son mujeres (75 %), 17

hombres (23,6 %) y 1 no binaria (1,4 %) (Cuadro 1). La participación fue voluntaria. Para definirla se han tenido en cuenta los siguientes aspectos: la representatividad del marco de esta, la posibilidad o no de calcular la probabilidad de selección y la eficiencia o ratio por el cual la población puede verse representada (Fowler, 2014). En líneas generales, se parte de la premisa de que no se busca una generalización de los resultados, lo que lleva a una selección de informantes que resulte representativa en el seno de la acotación poblacional llevada a cabo previamente (Goetz y Le Compte, 1988).

Cuadro 1

Caracterización sociodemográfica de los participantes

	Grado de Educación Social	Grado de Educación Primaria
Mujeres	23	31
Varones	5	12
Género no binario	1	0
<i>Total</i>	<i>29</i>	<i>43</i>

Los instrumentos para recoger la información fueron dos cuestionarios validados por dos juezas de expertas en la materia: una catedrática en didáctica del arte y dos profesoras contratadas-doctoras en educación patrimonial. La confiabilidad de los mismo se estableció mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que mide el grado de fiabilidad o precisión de cálculo de una escala o test, siendo mayor fiabilidad cuanto más se acerca a 1 (entre los valores 0-1). Ambos instrumentos (pretest y postest) se aplicaron a una muestra piloto conformado por 15 estudiantes, después de procesar los resultados se obtuvo un coeficiente $\alpha=0,829$, determinando una alta confiabilidad.

Tanto pretest como postest tienen la misma estructura: nueve preguntas de perfil sociodemográfico, diez preguntas con respuesta de escala Likert (1 “en absoluto” – 5 “totalmente”); y dos preguntas de respuesta abierta (Cuadro 2). Sin embargo, en el postest se añadieron dos preguntas abiertas más (Cuadro 3) para poder profundizar en sus percepciones sobre los aprendizajes obtenidos en el proceso. Para su elaboración se toman como referencias las fuentes epistemológicas de los cuestionarios Alonso-Sanz (2011), Castejón (2021) y Lucas y cols. (2023); y las orientaciones dadas por Carrillo y cols. (1999) y Galindo (1996). Para minimizar el efecto de respuestas basadas en la deseabilidad social y que las personas encuestadas no respondieran acorde a lo que consideraban que podría ser la posición de las investigadoras. En todo momento, se garantizó el anonimato.

Cuadro 2

Listado de preguntas tipo Likert de los cuestionarios pretest-postest.

1. ¿Es importante trabajar el arte para nuestra formación?
2. ¿Es importante trabajar el ecofeminismo para nuestra formación?
3. ¿Es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?
4. ¿Consideras que el arte una herramienta didáctica adecuada?
5. ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar el antiespecismo?
6. ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar el ecofeminismo?
7. ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar desde el ecofeminismo?
8. ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar la ética de los cuidados?
9. ¿Consideras que el arte una buena herramienta para concienciar sobre el patriarcado?

Cuadro 3***Preguntas abiertas de los cuestionarios pretest-postest.***

<i>Pretest</i>	
1.	¿Podemos usar el arte como recurso didáctico o educativo?
2.	¿Podemos usar el arte como recurso didáctico para trabajar temas emergentes actuales?
<i>Postest</i>	
1.	¿Podemos usar el arte como recurso didáctico o educativo?
2.	¿Podemos usar el arte como recurso didáctico para trabajar temas emergentes actuales?
3.	Una vez terminada práctica, ¿consideras que tienes más herramientas para trabajar con estos recursos?
4.	Una vez realizada la práctica, ¿ha cambiado tu opinión con respecto al uso del arte como recurso educativo?

Tanto para orientar el proceso de recogida y organización de la información como para su análisis, se elaboró un sistema de categorías (Cuadro 4) cuya estructura general se toma de las investigaciones de referencia anteriormente mencionadas, como las de Calaf y cols. (2020); Lucas-Palacios y Delgado-Algarra (2020) y Lucas-Palacios, et al. (2023). Las variables de análisis del sistema de categorías, que derivan de este marco de referencia, son tres y responden a los tres objetivos específicos planteados: conocer el grado de conocimiento que tienen las y los futuros profesionales del ámbito educativo sobre arte, feminismo y ecologismo (OE1); analizar el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales (OE2); estudiar la idoneidad del Test de la Nueva Ariadna para trabajar el ecofeminismo en la formación inicial en educación (OE3).

Cuadro 4***Sistema de categorías, descriptores y coincidencias en los instrumentos de recogida de información pretest-postest***

Variables de análisis	Descriptores	Ítems coincidentes	Ítems Extra Pretest/Postest
Concepciones iniciales sobre arte, feminismo y ecologismo	Conocimiento, grado y características de la formación previa en estas materias.	2	Postest -2
Reflexión sobre el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales	No necesariamente presentan conocimientos sobre estos aspectos, pero sí que demuestran una reflexión sobre la visión andro y antropocentrista como construcción social que lleva a la exclusión.	7	Postest +1
Adecuación del test de la Nueva Ariadna para la implementación de una educación ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte.	Visión de las teorías ecofeministas antiespecistas bajo el prisma de la didáctica crítica. Uso de la herramienta didáctica para promover la reflexión de las identidades, el capacitismo y el especismo.	2	Postest +2

Los datos obtenidos en cada una de las pruebas (pretest y postest) fueron procesados en hojas de cálculo (Excel) mediante tablas estadísticas de doble entrada y gráficos correspondientes, determinando las medidas de tendencia central (media aritmética) de variabilidad. Así mismo, para comprobar la validez de la hipótesis se usó la prueba de Wilcoxon para muestras que se relacionan, siendo dicha prueba la más apropiada para tamaños de muestra menores a 100 informantes como es la que aquí se presente.

Así mismo, para analizar los datos cuantitativos se utilizó el software IBM SPSS v25 y para el análisis de las preguntas abiertas, se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas.ti v23.

3. Resultados

Tanto los resultados como la discusión se presentan en tres partes que responden a las categorías y objetivos de análisis explicados en el apartado anterior.

3.1. Concepciones iniciales sobre arte, feminismo y ecologismo

En relación con esta primera categoría que aborda el conocimiento y grado de formación en estas materias, es importante mencionar que la mayoría de las y los participantes habían recibido algún tipo de instrucción en las tres: 59,7 % en formación artística, 66,7 % en teoría y pensamiento feminista, 62,5 % en ecologismo (Figura 1).

Figura 1

Frecuencias absolutas y porcentuales de formación previa



Sin embargo, los canales de formación son diferentes en cada caso. Si bien en educación artística y en ecologismo, su principal vía de preparación ha sido a través del ámbito formal –asignaturas obligatorias–; en cuestiones feministas, su formación ha sido autodidacta, mediante lecturas, charlas y conferencias en espacios educativos del ámbito no formal y/o sociales.

[Sobre arte] Han sido siempre en asignaturas, tanto en el instituto como el curso anterior en la universidad... en la asignatura de Didáctica del arte el año pasado fuimos a un museo e hicimos como si fuésemos alumnos de primaria. (Informante 36 / Quotation 45:89)

[Sobre feminismo] Informal, autodidacta y online. He tenido formaciones en instituciones sociales y he leído bastante. (Informante 9 / Quotation 37:102)

[Sobre ecologismo] Durante la etapa del Bachillerato y la ESO teníamos varios cursos de una hora de duración. (Informante 10 / Quotation 29:97)

Además, es importante destacar que, a pesar de que la formación recibida en ecologismo proviene de asignaturas como Educación para el Desarrollo Sostenible, en las respuestas obtenidas a través de la pregunta abierta “¿Cómo ha sido esa formación? (reglada, informal, autodidacta, etc.)”, la mayoría de las personas encuestadas puntualizan que los conocimientos adquiridos se reducían a temas relacionados con el reciclaje y el cuidado del Planeta, entendido este como escenario de las relaciones humanas sin profundizar en las causas y las consecuencias del colapso medioambiental vigente.

En los centros en los que he estudiado se ha trabajado la Agenda XXI. Se basa básicamente en reciclaje y cuidar el planeta. (Informante 13 / Quotation 91:203)

En la carrera de Educación Social tenemos una asignatura de educación para el desarrollo sostenible. (Informante 54 / Quotation 71:109)

Respecto a la valoración que dan al arte como herramienta didáctica, antes y después de la aplicación del programa, la prueba de Wilcoxon para los rangos promedio obtenidos en los ítems 4, 5, 6 y 7, nos muestra que el ítem 5 (el arte es un recurso didáctico importante para trabajar el antiespecismo) y el ítem 6 (el arte es un recurso didáctico importante para trabajar el ecofeminismo) muestran diferencias significativas, con una significancia asintónica bilateral de $p=0,001<0,05$ y de $p=0,003<0,05$ respectivamente (Cuadro 5).

Cuadro 5

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas aplicada a los ítems 4, 5, 6 y 7 (pretest-postest).

	¿Consideras que el arte una herramienta didáctica adecuada?	¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar el antiespecismo?	¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar el ecofeminismo?	¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar desde el ecofeminismo?
Z	-0,594 ^b	-4,635 ^c	-2,967 ^c	-0,719 ^c
Sig. Asin. (bilateral)	0,552	<0,001	0,003	0,472

Notas. a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon. b. Se basa en rangos positivos. c. Se basa en rangos negativos.

La explicación de estos resultados, tanto las puntuaciones significativas como las no significativas, las obtenemos en la pregunta abierta del postest: “Una vez terminada práctica, ¿consideras que tienes más herramientas para trabajar con estos recursos?”. La mayoría de las respuestas subrayan la idea de que el arte es un recurso con mucho potencial, aunque reclaman una mejor formación de esta materia en su formación como docentes:

El arte puede ser un recurso didáctico. Sin embargo, me ha costado y he echado en falta tener más conocimiento en temas artísticos. (Informante 4 / Quotation 18:145)

Si, considero que ahora tengo más herramientas para trabajar con estos recursos, pero tendría que formarme más. (Informante 61 / Quotation 57:82)

En estos mismos términos se manifiestan en cuanto a tener las competencias necesarias de feminismo y ecologismo:

Tenemos que aprender más sobre temas antiespecistas y ecofeministas para poder diseñar mejores situaciones de aprendizaje. (Informante 10 / Quotation 97:102)

Después de trabajar con ello tengo más ideas, pero no lo sé. (Informante 15 / Quotation 49:114)

De este modo, tras realizar la triangulación de los datos cuantitativos con los cualitativos, podemos afirmar que, tras la aplicación del programa, ha habido un cambio en la valoración que otorgaban al arte para trabajar temas de ecofeminismo y antiespecismo.

3.2. Reflexión sobre el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales

Centrándonos en la segunda categoría de análisis: reflexión sobre el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los

problemas actuales, aunque los tres ítems están altamente valorados en el postest, ya que ninguno de ellos obtienen puntuaciones mínimas por debajo de 2, comprobamos que el que mayor puntuación ha recibido, tanto antes como después de la aplicación del programa, es el ítem 3 (¿es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?) (Cuadro 6).

Cuadro 6

Estadísticos descriptivos de los ítems 1, 2 y 3 (pretest-postest)

	Min	Max	Media	DE
Pre - ¿Es importante trabajar el arte para nuestra formación?	1	5	3,85	,988
Pre - ¿Es importante trabajar el ecofeminismo para nuestra formación?	1	5	4,08	,900
Pre - ¿Es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?	3	5	4,64	,589
Post - ¿Es importante trabajar el arte para nuestra formación?	2	5	3,92	,707
Post - ¿Es importante trabajar el ecofeminismo para nuestra formación?	2	5	3,99	,796
Post - ¿Es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?	4	5	4,92	,278

En el Cuadro 7 se visualiza que los ítems 1 y 2 no tuvieron diferencias significativas ($p=0,692 >0,05$; $p=0,471 >0,05$) al comparar pretest y postest, pero sí el ítem 3 (¿es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?), que tiene un rango de significancia asintónica bilateral de $p=0,01 <0,05$) mostrando el efecto positivo de la prueba en cuanto la adquisición del pensamiento crítico (Gráfico 4).

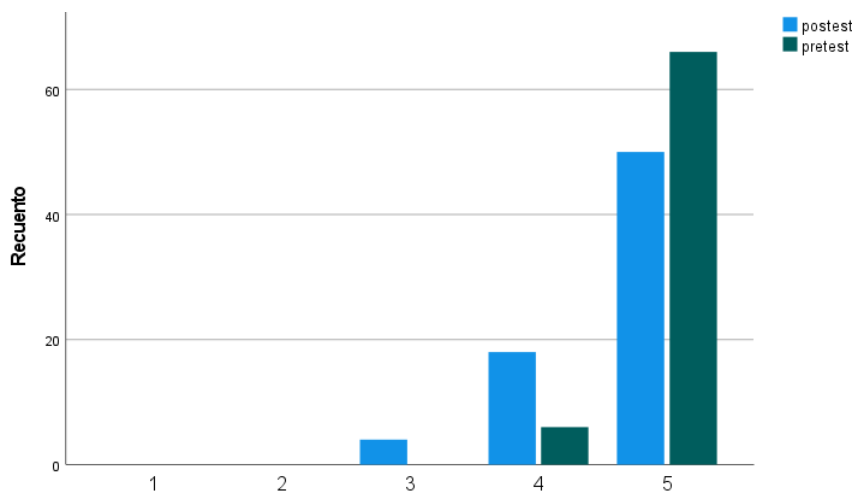
Cuadro 7

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas aplicada a los ítems 1, 2 y 3 (pretest-postest)

	¿Es importante trabajar el arte para la formación?	¿Es importante trabajar el ecofeminismo para nuestra formación?	¿Es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?
Z	-0,396b	-0,721c	-3,421c
Sig. Asin. (bilateral)	0,692	0,471	<0,001

Gráfico 4

Importancia de trabajar el pensamiento crítico en la formación inicial en educación



Además, en la información registrada en las preguntas abiertas se puede detectar que las y los futuros educadores y educadoras manifiestan el convencimiento de entender

la didáctica del arte como herramienta para cumplir con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en su recomendación de proporcionar múltiples formas de representación, acción y expresión, y motivación (Alba, 2022). La meta del diseño universal para el aprendizaje es utilizar diferentes métodos de enseñanza a fin de eliminar cualquier obstáculo que impida el aprendizaje. La idea es que sea flexible para que pueda ser adaptado a las fortalezas y necesidades de cada persona, por esta razón el diseño universal para el aprendizaje beneficia a todos los estudiantes.

El arte nos da la oportunidad de trabajar y aprender visualmente y es una opción más para la enseñanza. (Informante 48 / Quotation 12:10)

Es un recurso con el que se pueden trabajar muchos conceptos y adaptarlos a diferentes edades y necesidades. (Informante 47 / Quotation 07:52)

Asimismo, hacen referencia a la necesidad de una formación crítica que les permita adquirir las competencias necesarias para poder desarrollar una didáctica del arte comprometida y ecosocial

Puede llegar a ser muy educativo, pero para ello se debe tratar el tema desde un punto de vista crítico. (Informante 59/ Quotation 109:86)

El arte puede servir para desarrollar la imaginación y el espíritu crítico del alumnado desde la etapa de infantil. (Informante 02/ Quotation 12:03)

Mediante el arte se pueden enseñar valores. (Informante 70/ Quotation 68:36)

Esto es especialmente importante dado que entienden que el arte puede suponer una herramienta para la formación integral de las personas y, especialmente, para el desarrollo de una ecociudadanía sensible a problemáticas actuales y activa hacia el cambio: “el arte puede servir para hacer una crítica social a cualquier tipo de tema emergente actual” (Informante 35/ Quotation 59:01).

Con todo ello, tras realizar la triangulación de los datos cuantitativos con los cualitativos, de nuevo, podemos afirmar que, tras la aplicación del programa, ha habido cambios. En este caso, en entender que el arte es un buen recurso didáctico para desarrollar el pensamiento crítico, que es una de las competencias necesarias para la formación de una ecociudadanía comprometida.

3.3. Adecuación del test de la Nueva Ariadna para la implementación de una educación ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte

En cuanto a la última categoría de análisis que responde al tercer objetivo que nos planteábamos: sistematizar un marco teórico-metodológico para la implementación de una educación ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte, es interesante comprobar qué grado de concienciación y conocimiento ha adquirido las personas participantes en cuanto a implementar una ética de los cuidados y detectar comportamientos y estereotipos que subyacen del sistema patriarcal.

Según los datos obtenidos en las respuestas pretest y posttest de los ítems 8 (¿consideras que el arte es un recurso adecuado para trabajar la ética de los cuidados?) y 9 (¿consideras que el arte es una buena herramienta para concienciar sobre el patriarcado?), comprobamos que no se muestran cambios significativos ($p=0,604>0,05$ y $p=0,287>0,05$) (Cuadro 8).

Cuadro 8***Estadística de muestras emparejadas en ítems 8 y 9 (prueba de Wilcoxon para medidas repetidas)***

	¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar la ética de los cuidados?	¿Consideras que el arte una buena herramienta para concienciar sobre el patriarcado?
Z	-0,518c	-1,066c
Sig. Asín. (bilateral)	0,604	0,287

Sin embargo, los datos que se obtienen tanto en el pretest como en el postest son relativamente altos (Cuadro 9), valorándose como importante la didáctica del arte para aprender sobre ética de cuidados y como medio para detectar las desigualdades que el sistema patriarcal ha sistematizado a través de la cultura.

Cuadro 9***Estadísticos descriptivos de los ítems 8 y 9***

	Mín	Máx	Media	DE
Pretest - ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar la ética de los cuidados?	2	5	3,92	,852
Pretest - ¿Consideras que el arte una buena herramienta para concienciar sobre el patriarcado?	2	5	3,93	,954
Postest - ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar la ética de los cuidados?	2	5	3,97	,804
Postest - ¿Consideras que el arte una buena herramienta para concienciar sobre el patriarcado?	2	5	4,10	,790

Un dato que se corrobora en el análisis de la respuesta abierta ¿consideras que tienes más herramientas para trabajar con estos recursos?

Hay algunos artistas que utilizan sus obras para expresar conflictos actuales y temas emergentes. Veo que puede ser una herramienta para concienciar a la gente sobre el machismo de una manera indirecta. (Informante 16/ Quotation 36:41)

Ya que los niños disfrutaban mucho con el arte, aprovechándolo de forma correcta, podemos utilizarlo para trabajar diferentes temas del currículum o para trabajar valores éticos de la sociedad, entre los que están los que hemos visto en clase. (Informante 25/ Quotation 59:07)

Con estos resultados se pone de manifiesto que el personal educativo en formación considera que es necesario implementar una educación ecofeminista antiespecista en el ámbito educativo presente y futuro. Además, identifican que la didáctica del arte puede ser una buena herramienta para hacerlo, siempre y cuando se ofrezca mayor formación también en este aspecto.

4. Discusión

El actual escenario mundial ha sido ampliamente descrito por la comunidad científica como un momento de emergencia ecológica (climática, pérdida de biodiversidad, agotamiento de recursos materiales, etc.) y crisis social (vulneración de los derechos humanos, crecimiento de la desigualdad y del riesgo de exclusión social, amenazas a la democracia, etc.), de forma que ambas esferas se interrelacionan entre sí de formas complejas, pero insolubles (Susinos et al., 2022). Según Bauman (2007), para adaptarte con éxito a la sociedad es necesario ser versátil y tener capacidad de resolución, siendo necesaria la creatividad. La educación debe tener una gran dosis de creatividad, pues es la capacidad que nos ayuda a adaptarnos al cambio, a las

dificultades, a los hechos; en definitiva, al transcurrir de la vida. En este sentido, no solo existen teorías pedagógicas que defienden la necesidad de educar para el cambio (Freire, 2014), sino que la propia legislación vigente, como es la propia Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), exige acomodar la educación a los retos actuales fijados por la Unión Europea y la UNESCO, esto es: reducción de desigualdades, comunidades sostenibles, acción por el clima o igualdad de género, entre otras (UNESCO, 2015). Por todo ello, esta investigación, estudia las posibilidades educativas que tiene el conocimiento y la comprensión del arte para formar a una ciudadanía equitativa y ecosostenible que sepa dar respuesta a los múltiples desafíos a los que debemos de atender para proyectar un futuro mejor.

Partiendo del primer objetivo específico que busca conocer el grado de conocimiento que tienen las y los futuros profesionales del ámbito educativo sobre arte, feminismo y ecologismo, los resultados muestran la formación artística recibida en su experiencia como discentes es escasa, existiendo, como ellos y ellas mismas reconocen, una clara ausencia del componente estético, crítico y transformativo y primando una visión elitista y desconectada del arte con la sociedad. Lo que viene a corroborar la investigación de Castejón (2021), quien alerta sobre la insuficiente alfabetización en torno a las artes y su didáctica dentro del ámbito de la educación formal. Así mismo, López-Castelló (2021), en su investigación sobre las concepciones en la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte en los y las estudiantes del máster de profesorado en la Educación Secundaria, destaca que mantienen una concepción formalista-teleológica de la disciplina, con una finalidad eminentemente culturalista y con unas estrategias de enseñanza y aprendizaje enmarcadas en la transmisión de contenidos. En este sentido, Lucas y Delgado-Algarra (2022), reflexionan sobre la idea de la aparente continuidad conceptual de la importancia del objeto o de la imagen frente al sujeto, a las ideas, al pensamiento y a los discursos. Otros estudios sobre la didáctica de la Historia del Arte y sus programas educativos (Belting, 2007; Gondra et al., 2014; Ruíz y Ledezma, 2017) coinciden en señalar los discursos educativos tradicionales sobre la materia que aún hoy son reproducidos de forma acrítica en el aula.

Sin embargo, la Historia del Arte escolar es uno de los espacios curriculares idóneos para conseguir el desarrollo de una alfabetización audiovisual crítica mediante el trabajo de competencias histórico-artísticas propias de una sociedad democrática. De igual modo, en consonancia con los presupuestos de los *cultural studies* o *visual culture studies*, la Historia del Arte debe de insertarse en un marco que permita no solo desentrañar los mecanismos y procesos que posibilitan la creación de sentidos icónicos y su funcionamiento, sino también cuestionar, de forma previa y en paralelo, los discursos tradicionales heredados (Gondra et al., 2014; Ruíz y Ledezma, 2017). En este sentido, la “LOMLOE ha perfilado abiertamente su apuesta en esta línea y nos brinda una oportunidad excepcional para materializar estos cambios” (Susinos et al., 2022), no sólo en arte sino también en feminismo y ecologismo; ya que los y las participantes también resaltan la importancia de una formación inicial docente más sólida en temas emergentes y retos actuales, como el ecofeminismo antiespecista, ya que todavía sienten que no cuentan con competencias suficientes para poder dar respuesta a las demandas sociales existentes. De esta forma, se corrobora en los estudios de Pascual y Herrero (2010) y de Lucas-Palacios (2023), que apuntan a que los presupuestos educativos que asumen perspectivas ecofeministas siguen apareciendo bajo planteamientos fragmentados y particularistas. Por esto, Hawkerworth (2006) señala que la educación ecofeminista no se ha llegado a constituir y que los intentos por integrarla siguen ocupando dentro de la educación posiciones marginales.

En cuanto al segundo objetivo que nos planteamos: “analizar el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales”, los datos obtenidos demuestran que a través del Test de la Nueva Ariadna, las personas participantes en este estudio, han adquirido las competencias necesarias para realizar una lectura crítica de las imágenes, lo que, a su vez, les ha llevado a generar cambios en su sistema de valores y promover acciones transformadoras. Estos datos corroboran los de Lucas (2023) quien, en su estudio con el profesorado en formación inicial, ratifica que analizar los mensajes que transmite el arte desde una perspectiva coeducativa y ecológica, es uno de los instrumentos más potentes que tiene la escuela y las instituciones museísticas para concienciar de las contradicciones personales entre pensamiento y acción y para contrarrestar los efectos de los mensajes sexistas y ecodidas que nos configura como ciudadanía. Esta misma línea ya la planteó Freire (2012) con anterioridad, quien defendió que la formación inicial de los agentes educativos debía hacerse desde pedagogías críticas y feministas (Martínez, 2016), abordando problemáticas actuales y analizando críticamente y en diversidad la realidad. Se trata de alfabetizar socialmente al estudiantado, generando en él actitudes corresponsables con el medio de acción social y participación ciudadana (Aladro-Vico et al., 2018). Así, el futuro profesorado se desvinculará de los discursos hegemónicos que legitiman ciertos intereses y podrá abordar los retos mencionados aportando a la construcción de una cultura colectiva basada en los cuidados y la sostenibilidad.

Sobre el objetivo específico tres “sistematizar un marco teórico-metodológico para la implementación de una educación ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte”, los datos reflejan valoraciones muy altas de las capacidades críticas que los y las jóvenes participantes dan a esta disciplina. En este sentido, Cambil y Romero (2017), demuestran que para que el aprendizaje sea significativo, este debe de ser vivencial, activo y conectado con las experiencias e intereses de los discentes. Del mismo modo, Lucas y cols. (2023) subrayan la importancia de promover situaciones de aprendizaje en las que el arte sea un detonante para el conflicto cognitivo con la finalidad de promover la movilización de nuevos saberes y su aplicación práctica. En esta misma línea, Sánchez y Miralles (2014) demuestran que, si queremos fomentar un pensamiento reflexivo, divergente y crítico, es esencial transmitir una visión de las relaciones arte-género-poder a partir de una perspectiva cultural y holística de nuestro patrimonio histórico-artístico. Sin embargo, Quintero y Sánchez-Carretero (2017) destacan que, a pesar de los avances realizados en encontrar nuevas fórmulas de participación en procesos de patrimonialización, existen estudios que detectan que esta participación está instrumentalizada se hace desde los discursos patrimoniales autorizados y con finalidades cosméticas (Bendix et al., 2012, Sánchez-Carretero, 2013).

En definitiva, los participantes resaltan la importancia de una formación inicial docente más sólida en arte y su didáctica para una implementación efectiva en el aula, así como de temas emergentes y retos actuales de la educación, ya que todavía sienten que no cuentan con competencias suficientes para poder hacer uso del arte como herramienta y dar respuesta a las demandas sociales existentes.

5. Conclusiones

En conclusión, la urgente crisis ecológica y social que atraviesa nuestra sociedad actual demanda una respuesta educativa integral y transformadora. La investigación detalla una brecha significativa en la formación artística y la alfabetización en las artes dentro

del ámbito educativo formal, lo que subraya la necesidad imperiosa de reevaluar y fortalecer los enfoques pedagógicos existentes. Como se ha podido evidenciar a través del primer objetivo específico, todavía el estudiantado cuenta con deficiencias en cuanto al conocimiento que tienen sobre arte, feminismo y ecologismo.

Partiendo de estos resultados, consideramos que la Historia del Arte emerge como un espacio educativo clave para desarrollar la alfabetización audiovisual crítica y desafiar los discursos tradicionales. La creatividad se posiciona como una habilidad vital para abordar los desafíos complejos y entrelazados de nuestra era, tal como lo sugiere Bauman (2007). Además, la investigación resalta la importancia de una formación docente robusta en temas emergentes como el ecofeminismo antiespecista, y muestra que programas educativos centrados en el arte y el pensamiento crítico pueden tener un impacto positivo y transformador en las concepciones de los estudiantes. Tratando de dar respuesta al segundo objetivo de la investigación, los datos ponen de manifiesto que el trabajo con el Test de la Nueva Ariadna puede facilitar el desarrollo de competencias para la lectura crítica de imágenes y la creación de contradiscursos.

A pesar de ello, queda claro que se necesita una inversión significativa en la formación docente, con un enfoque específico en áreas como el ecofeminismo, para preparar a las futuras generaciones de educadores y educadoras. Esta inversión no solo beneficiará a los estudiantes, dotándolos de herramientas para comprender y enfrentar las complejidades de la sociedad actual, sino que también contribuirá a la creación de ciudadanos críticos y comprometidos capaces de abordar los desafíos ecosociales desde una perspectiva transformadora. Además, en respuesta al objetivo específico tres, los datos reflejan valoraciones muy altas que las personas participantes dan a esta disciplina.

Con todo lo anteriormente expuesto y a pesar de las limitaciones inherentes a la presente investigación, especialmente la ausencia de capacidad de generalización, consideramos que una línea a seguir en futuros estudios sería analizar los planes de formación inicial y permanente del profesorado docente para ver el grado de presencia de estos temas. En última instancia, esta transformación educativa es esencial para construir un futuro sostenible y equitativo para todas las personas.

Referencias

- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D. y Baley, O. (2018). Artivismo: un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 57, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Alario, C., Alario, M. Y. y García Colmenares, C. (2000). Llevar la coeducación de la teoría a la práctica. La pequeña historia de un proyecto europeo. *Tabanque*, 15, 9-17.
- Alba, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de diseño universal para el aprendizaje*. Editorial SM.
- Alonso-Sanz, A. (2011). La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 43-60.
- Anzoátegui, M. y Femenás, M. L. (2015). Problemáticas urbano-ambientales: Un análisis desde el ecofeminismo. En A. Puleo (Ed.), *Ecología y Género en Diálogo Interdisciplinar* (pp. 219-240). Plaza y Valdés.
- Arriaga, A. (2021). Aportaciones desde el feminismo para la formación del profesorado en el uso de los museos como recursos educativos. Un ejemplo de aprendizaje-servicio. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 12, 201-214. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20448>
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós.
- Bechdel, A. (2008). *The essential dykes to watch out for*. Houghton Mifflin Harcourt.

- Belting, H. (2007) *Antropología de la imagen*. Katz.
- Bendix, R., Eggert, A. y Peselmann, A. (2012). *Heritage regimes and the state*. Universitätsverlag Göttingen.
- Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M. A. (2020). La evaluación en la educación patrimonial. 20 años de investigaciones y Congresos de ICOM. *Aula Abierta*, 49(1), 55-64.
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64>
- Cambil, M. E., y Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M. E. Cambil y A. Tudela (Eds.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 61-80). Pirámide.
- Carrillo, J., Coriat, M. y Oliveira, H. (1999). Teacher education and investigations into teacher's knowledge. En K. Krainer y F. Goffree (Eds.), *On teacher education* (pp. 99-137). Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik, Osnabrück.
- Castejón, M. (2021). Arte, museos y maestros: una perspectiva desde la formación del profesorado de educación primaria. *ARTSEDUCA*, 29(29), 127-139.
<https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.10>
- Coe, E., Waring, M., Hedges, L., y Ashley, L. D. (2021). *Research methods and methodologies in education*. Sage Publishing.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XXI*, 20(2), 259-278.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Estermann, J. (2020). Ya no mirarse con los ojos del amo... Apuntes sobre una educación descolonizadora y decolonial. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 117-134.
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods*. Sage Publishing.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Galindo, R. (1996). *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- García-Luque, A. y De la Cruz, A. (2017). Coeducar para transformar: Directrices educativas para combatir la violencia de género. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 6, 30-50.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata
- Gondra, A., De Angelis, M. G., López, G. y Vives-Ferrándiz, L. (2014). *Cuando despertó el elefante todavía estaba ahí. La imagen del rey en la cultura visual 2.0*. Sans Soleil Ediciones.
- González Berruga, P. y González Berruga, M. Á. (2018). Análisis del discurso especista antropocéntrico en la educación secundaria obligatoria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 63-76.
<https://doi.org/10.7203/dces.34.10944>
- Hawkerworth, M. E. (2006). *Globalization and feminist activism*. Rowman & Littlefield.
- Herrero, Y. (2015). *Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo*. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.
- Jiménez Andújar, E. M., Monforte García, E. y Alcalá Ibáñez, M. L. (2023). Currículo oculto de género desde la mirada docente. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 25-44.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>
- Jiménez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Kerslake, L. y Gifford, T. (2013). Introducción. Ecofeminismo/s: Mujeres y naturaleza. *Feminismo/s*, 22, 9-12.
- López Castelló, R. (2021). la historia del arte escolar en el recuerdo del profesorado de educación secundaria en formación. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 55-66.
<https://doi.org/10.5209/rced.68010>

- Lucas-Palacios, L. (2023). *El valor de la(s) historia(s) del arte y de la educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales para educar en el ecofeminismo antiespecista* [Tesis Doctoral]. Universidad de Jaén.
- Lucas-Palacios, L. y Delgado-Algarra, E. (2022). La función coeducativa de los espacios patrimoniales: El caso del museo nacional de antropología. *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*, 20, 11-31.
- Lucas-Palacios, L. y García-Luque, A. (2023). Concepciones del profesorado sobre coeducación patrimonial. En Cambil, M. E., Fernández, A. R y De Alba, N. (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 119-123). Narcea.
- Lucas-Palacios, L., Arroyo, E., y García, A. (2023). El valor de la(s) historia(s) del arte para educar en el ecofeminismo crítico: De las bands of mercy al test de la nueva Ariadna. *Asparkia. Investigación Feminista*, 42, 167-189. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6848>
- Lucas-Palacios, L., y Delgado-Algarra, E. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 5-15.
- Marañón, I. (2018). *Educar en el feminismo*. Plataforma Editorial.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de educación*, 20, 129-151.
- Méndez, R. M., y Digón, P. (2023). Justicia Global y Educación Primaria: El Caso de las Matemáticas, Ciencias y Lenguas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 45-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.003>
- Merma-Molina, G. y Diez-Ros, R. (2021). Programa de prevención eco-constructivista para prevenir la violencia de género: Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 237-261. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.8293>
- Núñez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un modelo reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Okvuran, A. (2010). The relationship between arts education, museum education and drama education in elementary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5389-5392. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.878>
- Pascual, M. y Herrero, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *ECOS*, 10, 1-7.
- Phillips, M. y Rumens, N. (2016). *Contemporary perspectives on ecofeminism*. Routledge
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Quintero Morón, V. y Sánchez Carretero, C. (2017). Los verbos de la participación social y sus conjugaciones: contradicciones de un patrimonio democratizador. *Revista Andaluza de Antropología*, 12, 48-69.
- Rebollo-Catalán, Á., Ruiz-Pinto, E. y García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Redon, S. (2019). Ciudadanía y participación en redes sociales: un estudio en adolescentes chilenos. *Aula Abierta*, 48(2), 203- 212. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.203-212>
- Ruiz, M., y Ledezma, L. (2017). ¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la historia del arte. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 37, 187-194.
- Sánchez, R. y Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: Estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6(11), 278-298.
- Sánchez-Carretero, C. (2013). Patrimonialización de espacios represivos. En torno a la gestión de los patrimonios incómodos en España. En C. Sánchez-Carretero (Ed.), *El imperativo de la participación en la gestión patrimonial* (pp. 39-55). CSIC.
- Simsek, G. y Kesici, A. E. (2012). Heritage education for primary school children through drama: The case of Aydin, Turkey. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 3817-3824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.153>

- Susinos, T., Morante, J. R., López, N. C. y Linares, Á. S. (2022). Reforma de la formación inicial de docentes en clave ecosocial. La pandemia como maestra. *Innovación Educativa*, 32, 57-81.
<https://doi.org/10.15304/ie.32.8703>
- Tardón, M. (2011). Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. *El Futuro del Pasado*, 2, 533-542.
- UNESCO. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. UNESCO.
- Visglerio, L. y de Haro García, N. (2021). Hacer pública la historia del arte: Reflexiones desde una perspectiva feminista. En VVAA (Coords.), *Género e historia pública: Difundiendo el pasado de las mujeres* (pp. 73-93). Editorial Comares.

Breve CV de las autoras

Laura Lucas-Palacios

Profesora a tiempo completo en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante, dos veces doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Huelva y por la Universidad de Jaén, y experta en estudios de género y políticas de igualdad por la Universidad de Valladolid. Su primera tesis doctoral fue premiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la segunda tesis se ha valorado como el primer trabajo de su área de conocimiento en abrir una línea de investigación emergente como es la Didáctica del arte y del patrimonio para Educar en el Ecofeminismo. Pertenece a los grupos de investigación IGE: Igualdad, Género y Educación; DESYM: Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas; EARTDI: Grupo de Investigación en Aplicaciones del arte en la integración social: arte, terapia y educación artística para la inclusión. También es investigadora de los Institutos de Investigación Feministas de la UCM y del Instituto Universitario de Investigación en Estudios de Género de la UA. Email: laura.lucas@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7214-181X>

Ainhoa Resa Ocio

Graduada en Pedagogía por la Universidad del País Vasco, realizó el Máster en Investigación en Educación y Doctorado en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Profesora Ayudante del Departamento de Estudios Educativos (Área de Didáctica y Organización Escolar) de la UCM. Su tesis doctoral, situada en el marco del Proyecto de Investigación Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia (SUPERA), versó sobre la formación inicial en igualdad de género del profesorado de Educación Primaria. Sus principales líneas de investigación están vinculadas con la igualdad de género y la educación, la historia de la educación de las mujeres y la formación del profesorado. Es miembro del grupo de investigación consolidado CLAVES (Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades) de la misma universidad. Email: aresa@ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4341-8450>

Teresa Campos-Lopez

Licenciada en Humanidades (Conservación del Patrimonio) por la Universidad de Jaén, donde también cursó los cursos de Doctorado. Después, realizó un posgrado de Gestión Cultural Internacional en la Universidad Autónoma de Barcelona para terminar su formación, esta vez, en la Universidad del País Vasco, realizando el máster

"Europa y el mundo atlántico: poder, cultura y sociedad". Esta trayectoria se ha finalizado con la defensa en 2019 de su tesis "¿Para qué sirve la arqueología preventiva? Una propuesta desde la (re)significación del patrimonio, práctica arqueológica y la educación". Sus líneas de investigación están vinculadas con las intervenciones arqueológicas, el poblamiento altomedieval y la numismática árabe. Email: teresa.campos@ehu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3137-6492>