

El papel de las emociones en la construcción de la autoría artística femenina durante el franquismo. Historias de posibilidades y resistencias¹

Ane Lekuona-Mariscal²

Recibido: 7 de julio de 2022 / Aceptado: 19 de enero de 2023

Resumen. El artículo analiza las posibilidades metodológicas que los estudios de las emociones pueden ofrecer a la historiografía feminista del arte e insiste en la necesidad de repensar nuevas formas de construir estas historias. Para ello, toma como caso de estudio la construcción de la autoría entre las mujeres artistas, preguntando qué papel jugaron en este proceso las emociones vividas en sus años de formación. Concretamos el estudio atendiendo la experiencia de algunas mujeres procedentes del País Vasco que recibieron su educación artística durante el franquismo, en la década de los cincuenta y sesenta, y se propone que estas alumnas configuraron y compartieron una estructura de sentimiento. Se atiende, entre otras cuestiones, la implicación que tuvieron las emociones en la elección técnica o estilística de las estudiantes, cómo influyeron las vivencias en el extranjero en su en su afán artístico o de qué forma las afectividades dadas en estos años tuvieron un impacto en su proyección a futuro.

Palabras clave: historia de las emociones, educación artística en el franquismo, mujeres artistas en el franquismo, autoría femenina, giro afectivo.

[en] The Role of Emotions in the Construction of Female Artistic Authorship during Franco's Regime. Stories of Possibilities and Resistances

Abstract. The article analyzes the methodological possibilities of “affective turn” within art historiography and insists on the need to rethink new ways of narrating these histories. To do so, it takes the construction of women artists' authorship as a case study, asking what role the emotions experienced in their formative years played in this process. We make the case by looking at the experience of some women from the Basque Country who received their artistic education during Francoism, in the fifties and sixties, and we propose these students shared a structure of feeling. Among other questions, the text studies the implication of emotions in students' technical or stylistic preferences, how their experiences abroad influenced their artistic desires, or how the affectivities given in these formative years impacted their future projection.

Keywords: history of emotions, artistic education during Francoism, women artists during Francoism, female authorship, affective turn.

Sumario: 1. Introducción. 2. La enseñanza superior o cómo aprender a *sentirse* artista. 3. Emociones que orientaron elecciones técnicas y estilísticas. 4. El viaje como una extensión ficcional de la realidad. 5. La entrada al sistema artístico. 6. Conclusiones. Referencias.

¹ Este trabajo se enmarca dentro de los proyectos de investigación *Desnortadas. Territorios del género en la creación artística contemporánea* (PID2020-115157BG-I00) y *Gorputza, egiletasuna eta generoa euskal kultur sorkuntzan* (US21/17).

² Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
E-mail: ane.lecuona@ehu.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3478-6158>

Cómo citar: Lekuona-Mariscal, A. (2023). El papel de las emociones en la construcción de la autoría artística femenina durante el franquismo. Historias de posibilidades y resistencias. *Arte, Individuo y Sociedad*. 35(2) 409-425 <https://dx.doi.org/10.5209/aris.82930>

1. Introducción

A partir del año 2010, el estudio de las emociones y los afectos han vivido un gran desarrollo dentro de los estudios culturales centrados en el caso español. Por su capacidad para cuestionar y plantear enfoques alternativos a la lógica epistemológica cartesiana mente-cuerpo, no es casualidad que gran parte de esta producción académica se alinee con los postulados feministas. Siguiendo esta incipiente genealogía, el presente artículo propone un análisis en torno a las potencialidades metodológicas que los estudios de las emociones y las afectividades³ pueden ofrecer a la historiografía feminista del arte.

Ya en los años ochenta, las investigadoras Rozsika Parker y Griselda Pollock (1981) señalaron que los esfuerzos feministas dentro de la historia del arte debían pasar por cuestionar la propia disciplina. Desde entonces, la agenda feminista ha ido enriqueciendo su campo de estudio y desafiando no solo los objetos y los sujetos de investigación, sino los modos de generar estos conocimientos. Una apuesta por desplazar la mirada hacia actitudes de apertura que estimulen nuevas formas de pensamiento, así como por la reevaluación de los materiales e historias que utilizamos para llegar a ellos (Haraway, 2019).

Este giro de la mirada se conecta asimismo con que, la investigación centrada en las mujeres artistas del pasado está íntimamente ligada a tener que dialogar con la precariedad y las ausencias. “Rebuscar entre los datos y leer entre líneas es siempre la misión del investigador ocupado en el tema de la mujer artista”, advertía Estrella de Diego (2009, p. 273). En este caso, la idea de la precariedad no hace referencia solo a la escasez de materiales tangibles de análisis. Se relaciona también con la falta de herramientas conceptuales, idiomáticas y sensitivas que disponemos para pensar, nombrar y sentir “otros” saberes (Rosón y Medina Doménech, 2017). En esta línea, me interesa pensar en la precariedad, recordando a la artista Lygia Clark, no como algo contra el que hay que luchar, como si de una carencia se tratara, sino como una potencia; la precariedad como medio de creación y producción, una motivación para buscar formas alternativas de relatar el pasado.

En este sentido, y por afinidad temática y cronológica, ha resultado especialmente enriquecedora la propuesta metodológica de María Rosón y Rosa María Doménech (2017), quienes bajo el término “resistencias emocionales” formularon un nuevo marco con el que llegar a conocer tácticas vitales, estrategias corporales o desobediencias emocionales de los sujetos silenciados por la historiografía tradicional. En este “giro metodológico”, las investigadoras plantearon que no solo los materiales de archivos institucionales o las acciones tangibles podían hablar de las resistencias del pasado, sino que había materiales que, por vivir cerca de las vidas vividas, estaban cargados de memoria afectiva y de historias de resistencia; era el caso de las

³ Siguiendo a Teresa Brennan, Sara Ahmed y Jo Labanyi, a lo largo del trabajo no haré distinciones entre los términos afectos, emociones y sensaciones. Sobre el debate terminológico en el ámbito angloparlante, consultar: Monica Greco y Paul Stenner (2008) y en el ámbito español: Javier Moscoso (2015).

fotografías, los escritos y objetos íntimos, los garabatos o los dibujos que conforman los archivos personales.

Este enfoque puede ser de gran utilidad para estudiar la construcción de la autoría femenina, y es que la hipótesis que plantea el artículo es que tal proceso guarda una estrecha relación con el orden de lo afectivo. Partiendo de la memoria oral y el rastreo de materiales en archivos personales, trataremos de identificar las estrategias, negociaciones y resistencias afectivas que desarrollaron las mujeres para identificarse a nivel personal y/o presentarse en sociedad como artistas, entendiendo que este proceso no es individual o privado, sino que tiene una raíz colectiva y estructural. Para ello, el artículo se alinea con el marco llamado “giro afectivo”, el cual no solo centra su análisis en el cuerpo y su agencia, sino que tiene en cuenta las tecnologías e interrelaciones que se dan entre el cuerpo y la realidad. Acorde a la pensadora Sara Ahmed (2017), concebimos las emociones como prácticas relacionales, sociales y culturales, que se construyen entre el “yo” y el mundo, donde las estructuras de clase, género, raza o pertenencia juegan un papel significativo.

Para concretar el análisis sobre el papel que desempeñaron las emociones en el proceso de identificarse como artistas, tomaremos como caso de estudio la trayectoria formativa de algunas mujeres del País Vasco a lo largo de la década de los cincuenta y sesenta del pasado siglo. La selección de los casos se relaciona, en primer lugar, con la experiencia investigativa de estos años: con la falta y el carácter fragmentario de las huellas tratadas en algunos casos, y con la dimensión afectiva y la capacidad para conectar en el presente, en otras. Al igual, para la selección ha sido fundamental que los casos compartieran condiciones del tipo procedencia, clase social, género, exterioridad o generación. Este marco ha permitido identificar lo que Raymond Williams (2008) llamó “estructuras de sentimiento”: la posibilidad de detectar organizaciones afectivas formadas a partir de experiencias compartidas por sujetos afines. Como veremos a lo largo del trabajo, el sentido estructural de este concepto no alude a la existencia de una conciencia colectiva entre los integrantes de la misma, sino que remarca el eje social y colectivo de estos estados emocionales, aun cuando se manifiesten o experimenten de forma individual y a veces privada. De ahí que el estudio se desarrolle a partir de casos concretos. Se plantea que, a modo de instancias individuales, es posible nombrar y reclamar la autoría de estas artistas desatendidas por la historiografía del arte tradicional, a la vez que profundizar en la raíz compartida y política de sus emociones⁴, las cuales, como plantea la hipótesis de este estudio, jugaron un papel crucial en la construcción de su autoría artística.

2. La enseñanza superior o cómo aprender a *sentirse* artista

Dentro de la lógica franquista, la educación artística dirigida a las mujeres estaba bien considerada siempre que se concibiera, siguiendo la tradición del siglo XIX, como una etapa transitoria en la que las jóvenes adquirirían habilidades estéticas y técnicas provechosas para su ocupación real: el mantenimiento del hogar, la familia, los valores nacionalcatólicos, y también la belleza de sus cuerpos (Graham, 1995). En líneas generales, las mujeres establecían su primer contacto con la práctica artís-

⁴ El trabajo de Nuria Capdevila-Argüelles (2013) prueba que es posible arrojar luz sobre la construcción de la autoría femenina a partir del estudio de casos concretos.

tica en las clases de Labores del Hogar, recibiendo clases particulares de pintura, en las Escuelas de Artes y Oficios o en el espacio del hogar, esta última principalmente en relación a las artes textiles. Esta formación no tenía como fin la creación libre ni el desarrollo intelectual, sino la habilidad de la copia y preferentemente el perfeccionamiento de técnicas como la costura, la acuarela, el óleo o el bordado, con las que podían confeccionar prendas de vestir, y embellecer y acomodar el espacio del hogar. Si poner el foco en la utilidad que los cuerpos asumen dentro de su conjunto brinda la oportunidad de identificar el valor que la sociedad asigna a los mismos (Ahmed, 2020, p. 20), entendemos que la sociedad franquista valoró a las mujeres en la medida en que ellas cumplieran con sus obligaciones.

No obstante, aquellas que quisieron desviarse del camino y seguir su afán artístico, intentaron seguir sus estudios en centros artísticos superiores, como la Academia de Bellas Artes de San Fernando en Madrid, la institución más concurrida por aquellas que provenían del País Vasco⁵. Desde principios de siglo, la Academia representó el camino más prestigioso para que una mujer pudiera presentarse en sociedad como una artista formada y así, hacer frente a la generalizada crítica paternalista que las nombraba como eternas aficionadas (Tejeda, 2013, p. 182). A diferencia de las academias privadas de pintura o las Escuelas de Artes y Oficios, en este centro no existían diferencias curriculares que segregaran al alumnado en base a su género, si bien las desigualdades siguieron existiendo⁶. Además, al graduarse las alumnas obtenían un título que les proporcionaba el acceso a unas oposiciones para ser docentes en las Escuelas de Artes y Oficios, y así optar a la independencia económica. Una opción atractiva, pues les permitía encajar en uno de los pocos idearios profesionales respetados para las mujeres –la enseñanza– y, a su vez, seguir en contacto con la práctica artística; ese fue el camino seguido por Isabel Baquedano, Carmen Maura, Ana Izura, Begoña Izquierdo, Carmen Galparsoro, entre otras. Mencionar, por último, que no todas las que desearon tuvieron las opciones materiales y simbólicas para poder ingresar en la Academia. En el caso de aquellas procedentes del País Vasco, trasladarse solas a Madrid y aspirar a profesionalizarse en artes no fue una apuesta apta para la economía y el marco ético de la mayoría de las familias de la época, además, la mayoría de los y las aspirantes no aprobaban el examen de ingreso el primer año, por lo que debían preparar esta prueba en academias especializadas, como la de Eduardo Peña o el estudio de Marisa Roësset. Por tanto, como apuntamos arriba, las protagonistas de esta investigación fueron, por lo general, mujeres pertenecientes a familias de clase media-alta.

Entrando al análisis de los archivos personales de las artistas, los primeros documentos a comentar se contextualizan en los años en los que la artista navarra Esther Navaz pasó en Madrid en la Academia de Bellas Artes de San Fernando. Navaz fue la segunda mujer en conseguir la beca de estudios de la Diputación de Navarra, ayuda que le permitió trasladarse a Madrid en 1933 y seguir su formación artística mientras se alojaba en la Residencia de Señoritas. Con el estallido de la Guerra Civil, la pintora no volvió a su localidad natal, sino que se quedó sola en Madrid decidida a

⁵ En la cronología marcada estudiaron ahí Menchu Gal, Isabel Baquedano, Begoña Izquierdo, María Teresa Echeveste, Ana Izura, María Victoria Menjón, Carmen Cullen, María Pilar Pérez, Irene Laffite, Josune Amunarriz, Marta Cárdenas, Marisa González, María Luisa Semper, Carmen Maura o Clara Gangutia. Para entonces, también existían los centros superiores de Barcelona, Sevilla y Valencia.

⁶ Se apuntan algunos ejemplos en: (Mangini González, 2001, p. 130; Lozano Uriz, 2007, p. 69.; y Cabanillas Casafranca y Serrano de Haro, 2019).

terminar su carrera y conseguir el título que le permitiría presentarse a unas oposiciones. Su etapa educativa acabó finalmente en 1951, año en el que se tomaron las siguientes dos fotografías (Fig. 1 y 2).



Figura 1. Fotografía del alumnado de la Academia de Bellas Artes de San Fernando en una salida al campo, 1951. (Archivo personal de Esther Navaz).

La primera de ellas captaba una de las salidas que el grupo de estudiantes hacía al campo para instruirse en la pintura al aire libre, un momento especial que rompía con la rutina en el aula. Al observar la escenificación grupal, la disposición central del profesor de pintura Daniel Vázquez Díaz recuerda la importancia que esta figura asumía dentro del conjunto (Figuroa-Saavedra, 2010). Los gestos y el lenguaje corporal del alumnado señalan, por otro lado, la cercanía, naturalidad y tranquilidad que les era permitido sentir a los diferentes cuerpos en ese espacio, idea que respalda el entendimiento de la dictadura franquista como una estructura con fisuras donde los sujetos subalternos, como eran las mujeres, también tuvieron agencia para franquear las normas establecidas (Rosón, 2016). Por su parte, las firmas personales añadidas a la segunda fotografía reafirmaban la afectividad y el cariño vivido en este espacio entre los y las compañeras de aula: era 1951, se cerraba una etapa vital y cada quien empezaba su propio camino.



Figura 2. Fotografía del alumnado de la Academia de Bellas Artes de San Fernando en una salida al campo, 1951. (Archivo personal de Esther Navaz).

Otra cuestión que evidencian ambas fotografías es que, a diferencia de otras ramas de conocimiento, el número de mujeres que recibieron enseñanzas artísticas superiores fue significativa⁷. A final de la década de los cuarenta, las alumnas matriculadas en el la Academia de San Fernando fueron el veinticinco por ciento del total, en la siguiente década superaron el treinta por ciento y para los años sesenta llegaban casi al cincuenta por ciento (Cabanillas y Serrano, 2019). En relación a esta cuestión, me interesa pensar en la potencialidad afectiva que podía implicar que, mujeres jóvenes de todo el estado convivieran diariamente en un espacio que les permitía continuar con su propósito de convertirse en artistas, meta que, recordemos, salía de la norma social.

Justamente, una de las ideas repetidas entre las entrevistas realizadas es que, los años de estudio en Madrid fueron duros e intensos, pero también emocionantes y gratificantes⁸. Testimonios como estos refuerzan la idea de que la circulación de emociones “positivas” ligadas a la amistad, el gozo o la satisfacción funcionaron como afectos políticos, en tanto en cuanto posibilitaron que las alumnas modificaran o desafiaran el régimen emocional⁹ dictado por la cultura oficial del franquismo (Jacoby, 2011). Si bien por parte del profesorado no tuvieron referentes femeninos (Figuroa-Saavedra, 2010), las experiencias afectivas compartidas entre afines y el “hacer” diario posibilitó que muchas de estas jóvenes se visualizaran como artistas más allá de las paredes del aula. Este y los siguientes casos permitirán dilucidar *qué* emociones estuvieron presentes en estos años de formación, *qué hicieron* en relación al proceso de identificarse como artistas o respecto a sus predilecciones artísticas, pero también *cómo* se vinculaban con los discursos instaurados en la propia Academia, la historia del arte hegemónica y el nacionalcatolicismo.

⁷ Para otros ejemplos visuales, consultar: (Gaitán, 2016; Cabanillas Casafranca y Serrano de Haro, 2019).

⁸ Idea repetida en las entrevistas realizadas a Ana Izura, Carmen Galparsoro, y las personas allegadas de Elena Goicoechea, Esther Navaz, Teresa Peña Echeveste y Begoña Izquierdo.

⁹ Concepto que emplea William Reddy (2001) para definir las normas emocionales que establece un régimen político estable a su ciudadanía.

3. Emociones que orientaron elecciones técnicas y estilísticas

A diferencia de Esther Navaz, la pintora Begoña Izquierdo, el siguiente caso a comentar, no recibió apoyo familiar a la hora de seguir sus inquietudes artísticas. Tuvo que trabajar y ahorrar dinero para trasladarse de Bilbao a Madrid e intentar entrar en la Academia San Fernando; lo consiguió el siguiente año, en 1949. Una cuestión interesante en lo que se refiere a la formación artística de las mujeres es que, en esta institución las alumnas podían aprender técnicas artísticas que difícilmente les eran accesibles en otros espacios. Era el caso de la escultura que, pese a su aparente carácter universal, ha guardado históricamente una estrecha relación con el imaginario masculino, dada su estereotípica vinculación a la fuerza física y su conexión con el espacio público, la conmemoración y la “grandeza” (Greer, 1979, p. 104). Recíprocamente, las mujeres tuvieron a lo largo de la historia dificultades para su práctica, entre otras razones, por no tener acceso a los materiales, el espacio y los conocimientos necesarios para su ejecución. Por ello, hasta casi los años setenta fueron pocas las artistas que practicaron escultura en el estado español y casi todas ellas compartieron la condición de ser hijas de artistas. Ante este escenario, la Academia de Bellas Artes posibilitaba los recursos humanos y materiales para que las alumnas pudieran experimentar con este género; sin embargo, la especialidad de la escultura nunca pasó del dos por ciento en el caso de las alumnas (Cabanillas y Serrano, 2019). Más allá de las condiciones materiales que propiciaron esta brecha, insistimos en que, identificar las emociones que las alumnas experimentaron alrededor de la práctica escultórica puede ampliar el marco interpretativo de la historiografía feminista.



Figura 3. Fotografía de Begoña Izquierdo en la clase de escultura en la Academia de Bellas Artes de San Fernando, hacia 1950. (Archivo personal de Begoña Izquierdo).

Fue en este centro, por ejemplo, donde la artista Begoña Izquierdo pudo probar por primera vez la escultura, siendo testigo de esta experiencia la siguiente imagen (Fig. 3). Tomada seguramente por otro u otra compañera del aula, la fotografía captaba a Izquierdo en una postura natural, situada entre dos bustos esculpidos en clase. Puede que ella fuera la autora de uno de ellos y que la razón de la fotografía recayera justamente en recordar tal esfuerzo. Si así fuera, podríamos deducir que la fotografía captaba una de aquellas vivencias emocionales cercanas a la alegría, como la satisfacción, el placer o la toma de confianza, las cuales, como señalábamos, fueron fundamentales para que las alumnas pudieran abrir sus horizontes emocionales y artísticos (Ahmed, 2017, pp. 253-254). Otro ejemplo de las respuestas emocionales que pudieron sentir las alumnas en su primer contacto con la escultura encontramos en las palabras que la artista Marca Cárdenas (1964) escribía al escultor Jorge Oteiza. Así narraba la artista su aventura con la escultura en sus años de estudiante en la Academia de San Fernando:

He encontrado un nuevo atractivo, inmenso, en la escultura. Esto es totalmente nuevo en mí, y me alegra. [...] Pensaba que yo quiero hacer escultura, hacer escultura en cantidad. De pronto ella adquiría un atractivo nuevo, nunca visto. Muchísimo mayor que la pintura. [...] Precisamente en ese momento me veía yo horrorosamente torpe, tan torpe tan torpe que voy la más rezagada de mi clase, que cualquiera se reiría de mí. Sufría lo indecible Jorge. [...] Esta mañana ¿no sabes lo que he sufrido modelando! [...] Sufro horriblemente [...] No sé modelar. Me siento horriblemente torpe... como los niños que aprenden a escribir (s.p.).

Así, la escultura se presentaba ante Cárdenas como un nuevo objeto de deseo, una meta que al alcanzar se constataría su verdadera capacidad y valía como artista. Es significativo que la artista explicaba tal atractivo como una “llamada interior”, como una necesidad que surgía desde sus adentros y a la que, a modo de verdad incuestionable, debía dar respuesta. Es decir, las palabras de Cárdenas se aproximaban a algunas de las nociones que fundaban el imaginario tradicional del artista-genio masculino, como el del instinto, la necesidad por crear o la obsesión. Sin embargo, la artista no se veía capaz de dar respuesta a aquella voz, lo que pareciera significar no tener el “don natural” indispensable para ser un verdadero artista. Esta imposibilidad llevaba a Cárdenas a tener que lidiar con otras emociones presentes en sus palabras, como el miedo o la vergüenza, las cuales tienden al deseo de ocultarse, a boquear el movimiento corporal y a restringir los impulsos internos (Ahmed, 2017, p. 164), pero también la irritabilidad y la frustración que, como afectos de menor intensidad que la ira, podían estar motivados por una percepción de injusticia (Ngai, 2007, pp. 174-181), como el hecho de no poder alcanzar la imagen del artista-genio, en este caso. Así, el ejemplo evidencia que los discursos aprendidos sobre el arte y el quehacer artístico jugaron un papel importante en el proceso de identificarse como artistas y en la predilección de algunas técnicas frente a otras. En este caso, podemos pensar que el deseo por expulsar el origen de ese malestar de sus cuerpos –la incomodidad, irritación y torpeza sentida al experimentar un arte históricamente entendido como no apto para ellas– explica, entre otros factores, por qué la mayoría de las alumnas de la época no se dedicaron a la escultura.

Algo similar ocurría con la dicotomía figuración-abstracción. Al revisar la historia del arte estatal de los años cincuenta y sesenta es visible que los artistas más

reconocidos por la historiografía tradicional siguieron el estilo abstracto, sin embargo, proporcionalmente fueron muy pocas las mujeres que practicaron este estilo en la época. El fenómeno no fue un caso aislado al estado español, sino que se conecta con la teoría y sociabilidad que tuvo la abstracción desde sus orígenes; y es que, sustentado sobre un pensamiento dualista, lo femenino representó lo “otro» a purificar y eliminar (Faxedas, 2013). Por ello, si bien en el contexto que tratamos hubo una cantidad de artistas mujeres que trabajaron la abstracción, este camino no estuvo exento de dificultades tangibles y simbólicas, entre ellas, tener que desmarcarse del régimen emocional que la Academia y la sociedad franquista orientaba a las mujeres. Por ejemplo, la pintora y grabadora Ana Izura (2019), quien fuera alumna de la Academia de San Fernando en los años sesenta, comentaba que los profesores del centro les encaminaban hacia un arte academicista y figurativo, por lo que, la verdadera experimentación plástica, como era el caso de la abstracción en aquella época, debía darse fuera de este espacio reglado.

Solía haber exposiciones muy interesantes. El grupo *El Paso* hacían exposiciones colectivas o individuales. Fue una época muy interesante. Y nosotros hemos vivido todo eso que ya te va poniendo la cabeza en otro sitio. Pienso que en ese sentido si fue muy muy muy interesante. Porque claro, al hacer Bellas Artes para todo el mundo es lo mismo. Pero ya es otra historia. Ves otras cosas distintas (s.p.).

Es decir, el cambio de la figuración a la abstracción se percibió como una posición que plantaba cara a las normas artísticas tradicionales y a las instituciones que las reglaban. Frente al discurso de la dedicación, la constancia y la perfección técnica que dictaba la Academia, la experimentación de la abstracción se concibió como un proceso apto para aquellos artistas “tocados”, noción ligada de nuevo a la categoría romántica del artista-genio. De modo que, por ser un proceso que implicaba osadía, confianza y determinación parecía necesario que el alumnado tuviera la predisposición emocional requerida para tal proceso, algo que difería en relación al régimen emocional inculcado a los diferentes cuerpos. Mientras que los hombres han estado encaminados históricamente a registros emociones próximos a la acción, como es el caso de la valentía y la confianza, los cuerpos asignados a lo femenino, moldeados por sentimientos de vulnerabilidad y miedo, han percibido el espacio del “afuera” como un escenario de daños futuros (Ahmed, 2017, pp. 115-116.). Además de otros factores, esta legada codificación emocional podría explicar por qué la mayoría de las artistas que siguieron esta formación se decantaron por seguir el camino trazado por la Academia, es decir, la técnica de pintura al óleo, un lenguaje figurativo naturalista y géneros como el retrato, el paisaje o los bodegones (Fig. 4); y, por el contrario, tuvieron más reticencias hacia aquellas prácticas ligadas a la innovación o a la “grandeza”. La distribución desigual del modo condicionó, por tanto, la circulación espacial y emocional de los cuerpos: el ámbito público y las artes ligadas al mismo se percibieron como un espacio peligroso y, a la inversa, el privado y el arte que entraba en la norma como seguros.



Figura 5. Elena Goicoechea, *Sin título*, hacia 1950.
(Archivo personal de Elena Goicoechea).

4. El viaje como una extensión ficcional de la realidad

Entre las mujeres que pudieron seguir su carrera artística en los años del franquismo es de destacar que algunas de ellas, principalmente a partir de la década de los sesenta, tuvieron la oportunidad de viajar al extranjero con el objetivo de seguir su formación. Roma y principalmente París fueron los destinos más visitados, ciudades que les permitían conocer de primera mano grandes hitos de la historia del arte, pero también sentirse próximas a la genealogía de artistas que vertebraban esta historia interiorizada¹⁰. La vivencia de viajar desde un ambiente de provincias a estas ciudades cosmopolitas, sin tener experiencias previas similares, por lo general solas y con el único objetivo de profundizar en su arte, fue una experiencia determinante y movilizadora para que muchas jóvenes ganaran seguridad en sí mismas y en sus prácticas, y empezaran así a incorporar la categoría de artista como seña de identidad; conclusión similar al que llegaba María Rosón (2016) al estudiar el viaje de Esperanza Parada a Roma (p. 313).

Por ejemplo, siguiendo el deseo de conocer *in situ* las pinceladas de los impresionistas del siglo pasado, la pintora guipuzcoana Ana Mari Parra viajó sola a París en los años cincuenta. Prueba de la potencialidad emotiva que acarrea este viaje antes

¹⁰ En la cronología atendida viajaron por motivos artísticos a París las artistas Menchu Gal, Sol Panera, Marta Cárdenas, María Franciska Dapena, Irene Laffite, Nisa Goiburu, María Paz Jiménez, Ana Díez, Irene Linares, Ana María Parra, Ana María Batanero y Teresa Ahedo. Y a Roma, gracias al premio de la Academia de España, María Teresa Peña Echeveste y Clara Gangutia.

incluso de empezar a vivirla es el siguiente documento: el dibujo a óleo que realizó desde la ventana de la pensión la mañana siguiente a llegar a París (Fig. 5). La joven retrataba la arquitectura, el río y los colores que reconocía de París, reproduciendo el imaginario de los impresionistas que admiraba. Pero, a diferencia de los artistas *flâneurs*, lo ejecutaba todavía desde un espacio privado y seguro como la pensión, ejemplo que recuerda la lectura que Pollock (2003) hacía sobre los espacios de la modernidad. Y es que, si bien había pasado casi un siglo y los códigos culturales hubieran cambiado, las calles desconocidas de la ciudad seguían presentándose ante los ojos de la joven como un espacio de posibles daños futuros. Al mismo tiempo, el acto de mirar e imaginar se conectaba con el deseo de Parra por abrirse a este espacio, a querer mirar lo que otros miraron y a aproximarse a la idea de artista que tenía interiorizada.



Figura 5. Ana María Parra, *Vista a París desde la pensión*, 1956. (Archivo personal de Ana María Parra).

Otro testimonio que condensa las vivencias emocionales de la pintora en París, es que, en ocasiones, se acercaba a pintar a la horilla del río Sena imitando a los pintores que veía. Parra (2019) recordaba que, en un principio las miradas externas le incomodaban mucho, pero que una vez acostumbrada, la sensación de ser admirada le agradaba. Es decir, aquello que en un principio se ligaba con la vergüenza y

la incomodidad, con la sensación de estar fuera de lugar y el deseo por esconderse, se convertía en una sensación de placer; un posible “goce de la negatividad de la vergüenza” que respondía al deseo por entrar y reclamar el espacio social (Ahmed, 2017, p. 224.). Ejemplos como estos evidencian que el poder experimentar vivencias emocionales difícilmente posibles en sus ciudades de origen tuvo un gran impacto en la expansión corporal, emocional y mental de las jóvenes.

Una experiencia similar fue el de Ana Izura, pues al acabar su formación en la Academia de San Fernando, la pintora-grabadora pudo conseguir una beca de estudio y ampliar su formación en el exterior, en su caso en Bélgica. A este respecto, Izura (2019) recordaba que esta experiencia fue muy importante en su toma de confianza, no tanto por las enseñanzas plásticas que adquirió en esta estancia, sino por la experiencia vital. “Fue una época que me vino muy muy bien, porque me permitió abrirme a Europa y eso te abre de una manera impresionante. [...] Me abrió de una manera muy especial, aprendí mucho de esta estancia y otros viajes” (s.p.).

Si viajar posibilita el salirse de uno mismo (De Diego, 2014, p. 69), estos estímulos permitieron que muchas jóvenes se imaginaran encarnando un futuro diferente al que el régimen había diseñado para ellas. De nuevo, identificamos que las emociones cercanas a la alegría operaron como resistencias políticas, pues funcionaron como tecnologías que transformaron los rígidos límites entre la esfera pública y privada, y permitió que las jóvenes se proyectaran en un futuro alternativo a la norma. Esta idea se repite en el testimonio de la artista vizcaína Sol Panera (2019) al hablar sobre su estancia en París: “Entonces allí es donde ya comencé a ir a los museos y conocí a toda la gente que estaba por allí de una generación mayor a la mía, y fue allí donde, más o menos dije, esto va a ser lo mío” (s.p.).

5. La entrada al sistema artístico

Entre el material recogido a lo largo de esta investigación resulta significativo que gran parte de este hace referencia al cierre de la etapa formativa de las artistas. Para muchas los años de formación superior fueron una etapa transitoria que finalizaba al aceptar su objetivo “natural” de convertirse en esposas y madres. Para otras, en cambio, fue el momento de empezar su camino hacia la profesionalización artística, ya fuera como profesoras, diseñadoras, ilustradoras o artistas. A modo de punto de inflexión, las alumnas debían tomar una decisión, la cual estaba estrechamente conectada a las condiciones materiales, discursivas y afectivas circundantes. Por ejemplo, entre los documentos del archivo de Esther Navaz, el primer caso comentado, se encontraba el folleto de su primera exposición en la Sala Clan de Madrid en 1951, el mismo año en el que finalizó su educación en la Academia de San Fernando (Figura 5). En el propósito de consolidar sus carreras como artistas, las primeras exposiciones individuales jugaban un papel importante, pues representaban la entrada al sistema artístico, a los ojos de la crítica y al espacio público. El hecho de que Navaz guardara en su archivo personal las críticas positivas que recibió en esta exposición, trae al presente la alegría y satisfacción que tuvo que sentir en el momento al ser aclamada por la crítica, y evoca la importancia que tendría tal estado emocional en el proceso de construir su autoría como artista (Figuras 6A y 6B).

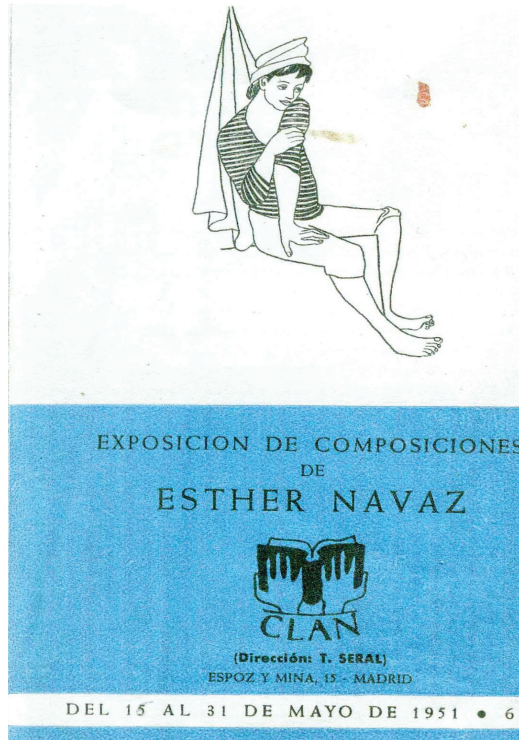


Figura 4. Folleto de la exposición de Esther Navaz en la Sala Clan, 1951. (Archivo personal de Esther Navaz).

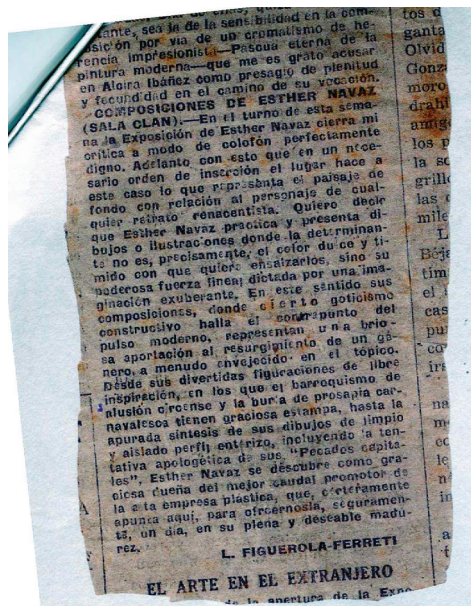
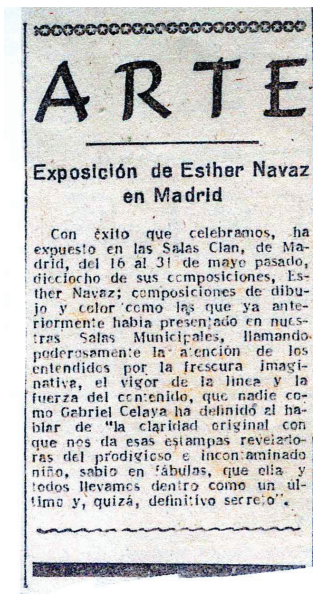


Figura 6A y 6B. Recortes de prensa en torno a la exposición de Esther Navaz en la Sala Clan, 1951. (Archivo personal de Esther Navaz).

Otro ejemplo significativo en torno a este cierre de etapa podría ser el testimonio de Marta Cárdenas, el cual reitera una de las hipótesis que plantea el artículo: que las emociones experimentadas en sus años de formación superior fueron cruciales para que las alumnas empezaran a identificarse como artistas, pero también a ser vistas en sociedad como tal:

Un buen día, sin apenas percatarme, me encontré con la respuesta a mis dudas de adolescente: por fin yo era, oficialmente, pintora. Un puñado de galerías daban fe de mi paso, si bien breve y compartido, pos sus paredes; pero sobre todo lo decía mi título de Bellas Artes. [...] ¡Pero eso de tener que abrirse camino como profesional! (Matxinbarrena, 2004, p. 79).

La cita señala, asimismo, que la entrada al sistema artístico implicaba tener que negociar con emociones como el miedo, la incertidumbre, la inseguridad o la vergüenza. En este sentido, entendemos que para las jóvenes artistas los ojos del público y el entramado artístico funcionaron, en líneas generales, como objetos de miedo, espacios que llevaban al encogimiento de los cuerpos y al deseo de huir de ahí. Por tanto, la voluntad por evitar tal objeto explicaría por qué muchas alumnas formadas abandonaron el proyecto de convertirse en artistas al poco de finalizar sus estudios. De ahí la importancia del registro emocional modelado en sus años de formación: el entusiasmo, la alegría o el gozo funcionaron como emociones políticas, pues contribuyeron a desarrollar resistencias emocionales que hicieran frente a la norma marcada por la sociedad.

6. Conclusiones

Los testimonios orales y materiales recogidos han permitido evidenciar que la construcción de la autoría artística guarda relación con el orden de lo afectivo y que, en el caso de las mujeres artistas en el contexto del franquismo, los años de formación fueron cruciales para que estas pudieran generar una estructura de sentimientos alternativa a la norma que las movilizara en el proceso de identificarse con la categoría de artista. El hecho de trasladarse a Madrid, desviarse del espacio privado familiar, desafiar los roles asignados socialmente, y poner a prueba y perfeccionar sus aptitudes artísticas se relacionó con estados emocionales ligados al entusiasmo, la alegría, el compañerismo o el gozo, posibilitando así que sus cuerpos expandieran los límites mentales, corporales y emocionales aprendidos. Este impulso por “salir de sí” fue todavía más notorio entre las alumnas que viajaron al extranjero. De modo que, es posible identificar que aquellas emociones “positivas”, en tanto que sortearon la cultura emocional del régimen franquista, funcionaron como tecnologías políticas. Sin embargo, el estudio ha comprobado que los discursos instaurados en la sociedad, así como en la Academia respecto a la historia del arte y el concepto de artista, restringieron y tensionaron tales pulsiones movilizadoras. Algunas prácticas y estilos artísticos como la escultura y la abstracción, pero también el sistema de arte convencional, operaron como objetos de miedo, encaminando a las jóvenes a sensaciones de ensimismamiento, torpeza o bloqueo. De ahí la utilidad del concepto “estructura de sentimiento”. Mediante el análisis se ha podido identificar que las jóvenes aspirantes

a artistas provenientes del País Vasco vivieron experiencias emocionales similares y lidiaron con discursos parecidos, generando así en ellas una dimensión emocional compartida, la cual jugó un papel importante a la hora de identificarse como artistas, en sus predilecciones artísticas y en la toma de decisión de seguir o no con su trayectoria artística. Si bien no existió una conciencia grupal y manifiesta entre las integrantes, esta estructura de sentimiento fue transformadora, pues instó a muchas jóvenes a desafiar la cultura dominante y sus normas de género¹¹.

Por otro lado, en lo que respecta a la propuesta metodológica, la investigación ha demostrado que, las herramientas metodológicas del “giro afectivo” pueden abrir el marco interpretativo de la historiografía feminista del arte, en tanto en cuanto permiten visibilizar y poner en valor las estrategias y negociaciones que desarrollaron las artistas del pasado, al mismo tiempo que evidencian la posición estructural diferenciada que habitaron estas respecto a sus compañeros. Al igual, acorde a la propuesta de pensar otras formas de generar pensamientos, este estudio se ha alineado con la puesta en valor de fuentes históricamente desatendidas por la historiografía tradicional del arte, como es el caso de los materiales visuales pertenecientes a los archivos personales o la memoria oral, documentos que más allá de funcionar como transmisores de las emociones pasadas, han puesto en evidencia su capacidad para seguir afectando en el presente. Las entrevistas cargadas de anécdotas, gestos sensoriales y silencios, así como los documentos de los archivos personales no solo han facilitado poder pensar en el papel que jugaron las emociones en la construcción de la autoría artística de las protagonistas. También han propiciado una reflexión en torno a la propia tarea de investigar, pues han permitido poner el foco y el cuidado en los afectos surgidos en el transcurso de la investigación, al mismo tiempo que, nos han llevado a tomar conciencia del papel que estos han jugado en el mismo proceso de pensamiento y escritura. En otras palabras, las emociones no solo han sido el objeto de investigación, sino que, en gran parte, han sido generadoras de la misma.

Como última anotación, en relación a los archivos personales consultados, ha resultado especialmente interesante que muchas de las protagonistas de este trabajo fueran las artífices de sus propios archivos. Fueron ellas quienes ordenaron, guardaron y conservaron a lo largo de los años todo tipo de recortes de prensa, fotografías, escritos y anotaciones que guardaban relación con su trayectoria artística. Este esfuerzo se podría conectar con la misma voluntad de dar forma a su autoría artística y de legitimarlo a través de un relato visual y sensorial. Un ejercicio que puede ser pensado como un ensayo político que buscaba subsanar el silencio al que parecían estar destinadas. En este sentido, tanto el ejercicio de construir sus archivos de artistas, como las diferentes resistencias emocionales atendidas a lo largo del artículo, se podrían interpretar como resistencias “transparentes”, siguiendo el término de Chayatri Chakravorty Spivak (1988), quién en su trabajo *Can the subaltern speak?* describió cómo el hecho de que ciertos factores históricos hayan sido subestimados por la historiografía tradicional no elimina sus efectos. Es decir, el hecho de que las estrategias, negociaciones y resistencias identificadas en este estudio hayan sido ignoradas por la historia del arte en mayúsculas, no repercute en que estos hechos no generaran efectos transformadores en los cuerpos de las protagonistas, en el de sus compañeras, sus descendientes o en quienes se interesen en la actualidad por sus historias.

¹¹ En su estudio sobre el movimiento ACT-UP Deborah Gould (2009) evidenció cómo las estructuras emocionales emergentes tienen la capacidad de generar y proyectar un imaginario alternativo.

Referencias

- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Ahmed, S. (2020). *¿Para qué sirve? Sobre los usos del uso*. Edicions Bellaterra.
- Avia, A. (2004). *De puertas adentro*. Taurus.
- Ayo, K. (24 de octubre de 2020). Entrevista personal a la sobrina de Teresa Peña Echeveste.
- Cabanillas Casafranca, A. y Serrano de Haro, A. (2019). La mujer en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando (1873-1967). *Academia. Boletín Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, (121), 111-136.
- Capdevila-Argüelles, N. (2013). *Artistas y precursoras. Un siglo de autoras Roësset (1882-1995)*. Horas y Horas La Editorial Feminista.
- Cárdenas, M. (22 de abril de 1964). [Carta a Jorge Oteiza]. Archivo de la Fundación Museo Jorge Oteiza (C-6/15), Alzuza.
- De Diego, E. (2009). *La mujer y la pintura del XIX español. Cuatrocientas olvidadas y alguna más*. Cátedra.
- De Diego, E. (2014). *Rincones de postales. Turismo y hospitalidad*. Cátedra.
- Esteve, L. (15 de octubre de 2019). Entrevista personal.
- Faxedas, L. (2013). ¿Contra sí mismas? Mujeres artistas en los orígenes de la abstracción. *BRAC-Barcelona Research Art Creation*, 1(1), 27-61. <http://dx.doi.org/10.4471/brac.2013.02>
- Figuroa-Saavedra, M. (2010). La estudiante de Bellas Artes y la generización masculina del artista creativo. *Nueva Antropología*, 23(72), 121-144.
- Gaitán Salinas, C. (2016). Arte, educación y mujer. Embarque hacia el exilio de 1939. *Archivo Español de Arte*, 89(353), 61-76. <https://doi.org/10.3989/aearte.2016.05>.
- Galparsoro, C. (1 de octubre de 2019). Entrevista personal.
- Goñi, E. (22 de julio de 2020). Entrevista personal a la hija de Elena Goicoechea.
- Gould, D. (2009). *Moving Politics. Emotion and ACT Up's Fight against AIDS*. The University of Chicago Press.
- Graham, H. (1995). Gender and the State: Women in the 1940s. En H. Graham y J. Labanyi (Eds.), *Spanish Cultural Studies* (pp. 182-195.). Oxford University Press.
- Greco, M. y Stenner, P. (2008). *Emotions: a Social Science Reader*. Routledge.
- Greer, G. (1979). *The Obstacle Race. The Fortunes of Women Painters and their Work*. Picador.
- Guibert, A. (19 de noviembre de 2019). Entrevista personal a la sobrina de Esther Navaz.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Izquierdo, V. (2 de febrero de 2020). Entrevista personal a la hija de Begoña Izquierdo.
- Izura, A. (11 de noviembre de 2019). Entrevista personal.
- Jacoby, R. (2011). La alegría como estrategia. En A. Longoni (ed.), *El deseo nace del derrumbe. Roberto Jacoby, acciones, conceptos, escritos* (pp. 410-412). La Central-Adriana Hidalgo-MNCARS-Red Conceptualismos del Sur.
- Labanyi, J. (2017). Afectividad y autoría femenina. La construcción estratégica de la subjetividad en las escritoras del siglo XIX. *Espacio, tiempo y forma. Serie V Historia Contemporánea*, (29), 41-63. <https://doi.org/10.5944/etfv.29.2017.19218>.
- Lozano Uriz, P. L. (2007). *Un matrimonio de artistas, vida y obra de Pedro Lozano de Sotés y Francis Bartolozzi*. Instituto Príncipe de Viana.
- Mangini González, S. (2001). *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*. Península.

- Matxinbarrena, Á. (com.) (2004). *Marta Cárdenas. Oinarriak = Fundamentos*. Koldo Mitxelena Kulturunea.
- Moscoso, J. (2015). From the History of Emotions to the History of Experience. A Republican Sailor's Sketchbook in the Civil War. En L. Elena Delgado, P. Fernández and J. Labanyi (Eds.), *Engaging the Emotions in Spanish Culture and History*. (pp. 176-191).
- Ngai, S. (2007). *Ugly Feelings*. Harvard University Press.
- Noain, S. (4 de diciembre de 2019). Entrevista personal al hijo de Carmen Maura.
- Panera, S. (3 de julio de 2019). Entrevista personal.
- Parker, R. y Pollock, G. (1981). *Old Mistresses: Women, Art and Ideology*. Routledge.
- Parra, A. M. (10 de octubre de 2020). Entrevista personal.
- Peciña, B. (20 de julio de 2019). Entrevista personal.
- Pollock, G. (2003). *Vision and Difference. Femininity, Feminism and Histories of Art*. Routledge.
- Reddy, W. M. (2001). *The Navegation of Feelings. A Framework for the History of Emotions*. Cambridge University Press.
- Rosón, M. (2016). *Género y memoria y cultura visual en el primer franquismo: (materiales cotidianos, más allá del arte)*. Cátedra.
- Rosón, M. y Medina Doménech, R. (2017). Resistencias emocionales, espacios y presencias de lo íntimo en el archivo histórico. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, (2), 407-439. <https://doi.org/10.30827/arenal.v24i2.3914>
- Seco, O. (22 de noviembre de 2019). Entrevista personal a la amiga de Begoña Izquierdo.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak?. En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313.). Macmillan Education.
- Tejeda, I. (2013). Artistas españolas bajo el franquismo. Manifestaciones artísticas y feminismos en los años sesenta y setenta. En J. Aliaga y P. Mayayo (com.), *Genealogías feministas en el arte español: 1960-2010* (pp. 181-206). This Side Up.
- Villate, G. (13 de noviembre de 2019). Entrevista personal.
- Williams, R. (2008). *Palabras clave: un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Ediciones Nueva Visión.