

EDUCACION ARTISTICA Y MOVIMIENTOS SOCIALES

NOEMI MARTINEZ DIEZ
CATALINA RIGO VANRELL
MARIAN LOPEZ FERNANDEZ CAO

RESUMEN

A través de estas páginas se intenta establecer las posibles relaciones entre la Educación Artística y la Teoría Crítica con sus variables en los movimientos sociales. El texto está dividido en tres apartados: Educación Artística y Educación Multicultural; Educación Artística y Feminismo; y Educación Artística y Ecología, tres partes que se intentan estudiar desde una concepción ética y estética de la Educación Artística.

ABSTRACT

Throughout this paper we try to establish the relationships of Art Education with the basic elements of Critic Theory and Alternative Movements. We divide our paper in three branches: Art Education and Multicultural Education; Art Education and Feminism; and Art Education and Ecology, three parts of a whole ethic and esthetic conception in Art Education.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Multiculturalismo, Feminismo, Ecología.

KEYWORDS

Art Education, Multiculturalism, Feminism, Ecology.

1. INTRODUCCION

"La Educación ha de ofrecer no sólo la instrucción en unas disciplinas, sino principalmente en formar personas, y es necesario que incorpore los valores éticos esenciales y fundamentales. (...)

Debemos dotar a los futuros educadores de una pluralidad de recursos tanto culturales como metodológicos y curriculares, y hacerles comprender que el arte es un germen primordial de conocimiento".

(Bettelheim, B.,1982)

En los últimos años, hemos asistido a la irrupción de cambios y nuevos enfoques en la Educación Artística. A partir de la década de los ochenta, una iniciativa llevada a cabo por la Fundación Getty para las Artes, La Educación Artística como Disciplina, ha renovado y puesto en cuestión algunos elementos que se consideraban afianzados en la teoría de la Educación Artística. El lector y la lectora conocerán ya sus principales características, pero no está de más recordar algunas de sus premisas fundamentales, como la secuencialización

de los contenidos, la introducción de materias como la Teoría e Historia del Arte, la Crítica de Arte, la Estética y la Creación Artística. De algún modo, se intentaba una mayor profesionalización de los contenidos en detrimento de aquella tendencia inaugurada por Lowenfeld, entre otros, que primaba la libertad individual y la autoexpresión. El objetivo era elevar la Educación Artística al rango de disciplina académica.

Paralelamente a esta tendencia, aparece otra, más general y global en la Educación, y es en ésta en la que nos detendremos, pues recoge de modo amplio, una serie de iniciativas sociales y culturales. Esta tendencia aparece con el nombre de Teoría Crítica.

Teoría Crítica. Fuentes

La Teoría Crítica aparece como respuesta al movimiento posmoderno, y reivindica los valores ilustrados. Hunde sus raíces en los valores éticos, en el respeto a otras culturas y en el respeto a la diversidad. Creemos oportuno, antes de comenzar nuestro ensayo, recoger varias obras que nos parecen fundamentales al respecto. Pasamos a comentarlos seguidamente.

Los Valores de la Educación

En esta obra Victoria Camps reflexiona sobre la dignidad humana, el derecho a la igualdad pero también a la diversidad, el concepto de libertad, el valor de la corresponsabilidad -la responsabilidad del y de la educadora- la necesidad, razones y límites de la tolerancia, la solidaridad como complemento de la justicia y la necesidad de una educación para la paz, que resumiría las premisas o condiciones anteriores.

"Tal vez la ética sea, como dicen algunos, una causa perdida. Indiscutiblemente lo es, si entendemos por ética la realización de una utopía. Sea como sea, la responsabilidad ética no es sino la capacidad de responder de los valores que queremos preservar y mantener. Y poder responder de ellos significa empeñarse en introducirlos en nuestro mundo. Que, sin embargo, el resultado no depende de nosotros, es algo que Kant vio con total lucidez. ¿Qué puedo esperar si hago lo que debo? se preguntó como colofón a su sistema ético. Y la respuesta fue, más o menos, ésta: nada más que la satisfacción de haber actuado como debía" (Camps, 1993, p. 81-82).

La Teoría de la Justicia

La Teoría de la Justicia, de John Rawls, profesor de la Universidad de Harvard, y publicada por vez primera en 1971, marca un hito en el neocontractualismo actual y es uno de los principales tratados sobre los que se basan la mayoría de los estudios sobre ética actual. Esta obra intenta construir una teoría política, una teoría de la justicia universalmente válida. Para Rawls la justicia es la virtud social básica, alrededor de la cual se organizan las instituciones sociales y las relaciones entre los miembros de la comunidad. Rawls elabora una serie de principios básicos, que no reproducimos aquí por no extendernos, y una serie de premisas -el velo de la ignorancia, que elimina las posibles discriminaciones- para hacer efectivo un estado justo. La igualdad básica consistiría en el hecho de que cada uno goce de la misma autonomía para proyectar su vida en la forma que desee y que goce asimismo de la capacidad de cooperar en el proyecto común de la justicia. Del tratado de Rawls -en el cual se trata el papel de las instituciones, el papel de la tolerancia, el principio de participación y sus limitaciones, los sistemas económicos en relación al concepto de justicia, el deber y la obligación, la definición, justificación y papel

de la desobediencia civil, así como los fines de la justicia, etc.- podemos inferir el sentido de la educación moral, para la autonomía del individuo. A este respecto dice Rawls, en la p. 107:

"Así, por ejemplo, los recursos para la educación no se asignarán única y necesariamente, de acuerdo con lo que previsiblemente puedan rendir como capacidades productivas, sino de acuerdo también al valor que tengan como medios que enriquecen la vida personal y social de los ciudadanos, incluyendo aquí a los menos favorecidos. En la medida en que una sociedad progresa, esta última consideración se vuelve cada vez más importante".

Así, la educación en un estado justo debe ser deontológica, y ocupa un papel básico en la construcción de las subjetividades, y todos los principios que Rawls menciona al comienzo en su justicia como equidad, deberían ser aplicadas al ámbito educativo.

Teoría de la Acción Comunicativa

La obra de Jürgen Habermas, filósofo alemán contemporáneo, surge como contrapunto a las teorías posmodernas. Habermas defiende la idea de que la modernidad, lejos de haber fracasado, es un proyecto inacabado, dicho de otro modo, parte de los ideales ilustrados no han visto su realización, en especial aquel tratado por el círculo de Frankfurt, y a partir de la obra Dialéctica de la Ilustración de Adorno y Horkheimer. En su obra, Teoría de la Acción Comunicativa, Habermas defiende la acción comunicativa frente a la razón instrumental. Así como la razón instrumental se halla orientada al éxito, la razón comunicativa se halla orientada hacia el entendimiento y no se rige por criterios de eficacia. En palabras de Agapito Maestre (1988, p. 114) "la racionalidad cognitivo-instrumental tendría un uso no comunicativo del saber proposicional en la acción orientada a un fin (...) mientras que la racionalidad comunicativa se refiere a la experiencia de la fuerza de los discursos de los distintos sujetos, discursos argumentativos para aunar y producir consenso". En este sentido, Habermas es neocontractualista, es decir, el consensualismo no es más que una forma de contractualismo. Contractualismo cuya última razón, al igual que Rawls, es la razón ética, y que se define igualmente en términos de igualdad y libertad, que son términos claves de la Ilustración.

2. LA EDUCACION INTERCULTURAL PARA LA PAZ. UN OBJETIVO A TENER EN CUENTA EN NUESTRO CURRÍCULUM

"Hiroshima, 9 de agosto de 1945: En la orilla oeste de un campo de entrenamiento militar había un niño de unos cuatro o cinco años. Estaba totalmente abrasado, tendido de espaldas y con los brazos apuntando al cielo". (Testimonio de un superviviente, 36 años más tarde).

"Sólo mirando por encima o hacia otro lado podemos llegar a creer que el mal es relativo, y, por ende, bajo ciertas condiciones, justificable. En realidad -la realidad que los supervivientes y los muertos atestiguan- nunca se puede justificar". (Berger, John, 1990, p. 274).

"La huella de la guerra marca la ciudad de Split, en la costa dálmata. Mutilados, refugiados, milicianos y hasta locos pululan con más miedo que esperanza. En el hospital

psiquátrico la vida se ha detenido en un hilo, el que sostiene a esta joven de 23 años -refiriéndose a la imagen que acompaña al texto, una imagen borrosa en blanco y negro-, que pasa las horas subida a una silla, como huyendo del suelo. El sufrimiento extremo extravió su mente, tal vez para siempre. Ahí en la silla, se balancea y gime, imitando a los cuerdos de la Antigua Yugoslavia” (El País, 5 de agosto 1993).

En el preámbulo de la Constitución de la UNESCO leemos:

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben edificarse las defensas de la paz”.

La misma UNESCO daría a conocer el 19 de noviembre de 1974 en París, en su reunión décimo octava de la Conferencia General, la “Recomendación sobre la Educación para el Entendimiento, la Cooperación y la Paz Internacional y relativa a la Educación para los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales”. Esta Recomendación supone un intento de desarrollar modos por los cuáles mujeres y hombres puedan, a través de un proceso educacional, interiorizar valores y formas de comportamiento basados en la ética del respeto mutuo, capaces de resolver diferencias a través del diálogo y el compromiso, abandonando la fuerza como modo de resolver disputas y cooperando en la mejora de un mundo común.

Creemos necesario incluir en el currículum artístico de manera transversal -y la incluimos de modo transversal por su importancia- esta recomendación. Hoy más que nunca vemos la necesidad de una educación pluralista, intercultural, congenerada y tolerante. Una educación que ofrezca la posibilidad no sólo de profundizar sino de ampliar los límites de nuestro conocimiento espacial y globalmente. Que a través de la educación en la sensibilidad estética, ésta sea capaz de desarrollar individuos creativos que tengan la capacidad de solucionar problemas utilizando la imaginación, que tengan la oportunidad de aceptar positivamente otras voces como iguales, como enriquecedoras y co-partícipes de la suya propia.

La educación multicultural, y la intercultural, que es la que nosotros apoyamos decididamente, tiene sus orígenes en los años sesenta y principios de los setenta en Estados Unidos de América, cuando los movimientos sociales lograron un cierto número de políticas educativas que trajeron consigo reformas educativas. Los escritores y escritoras contemporáneas describiendo la educación desde el enfoque multi- o intercultural han incluido no solo raza sino género, clase e impedimentos físicos como elementos que deben ser añadidos.

La Educación Intercultural. Norman Graves

Examinando libros de texto desde el punto de vista etnocéntrico:

El texto de Graves puede servir como elemento ejemplificador y de ayuda tanto para nosotros educadores como para nuestros alumnos, futuros maestros y maestras. Graves aconseja revisar los textos que utilizamos, que utilizarán nuestros alumnos y alumnas atendiendo a los siguientes puntos:

1. Nación Desarrollada (Top Nation). ¿Sugiere el texto que “nuestro” país o “nuestro” bloque es más civilizado, inventivo, amante de la paz, sensible, tolerante, etc. que los otros?

2. Enemigos extranjeros. ¿Sugiere o afirma el texto que existe algún país o bloque que es completamente enemigo, planea la destrucción, tratando de dominar el mundo?

3. Desastres. ¿Se refiere el libro a los "desastres naturales" sin mencionar las consecuencias en los diferentes estratos poblacionales?

4. Sexismo. ¿Sobreentiende el texto que los hombres son superiores a las mujeres, que los roles tradicionales son inmutables? ¿Es usada la palabra "hombre" para referirse al conjunto de la especie humana? ¿Se refiere el texto a actitudes, problemas, soluciones sólo del conjunto masculino cuando se está refiriendo al conjunto?

5. Autointerés. ¿Se refiere el texto a los problemas mundiales -por ejemplo- al sistema de comercio mundial- desde el punto de vista de un solo país o tipo de país?

6. Ignorando el entorno. ¿Se refiere el texto a "problemas" como la pobreza, el "aumento demográfico", la "contaminación", sin referirse al entorno social y económico?

7. Ignorando la naturaleza humana. ¿Critica el libro ciertos sistemas sociales sin referirse a las actitudes y conductas de los individuos?

8. Recuperando. ¿Sobreentiende el texto que todos los países debían tratar de ser más y más ricos -por ejemplo, tratar de "igualarse" a las grandes potencias? ¿Implica que ésto no sólo es deseable sino que es posible?

9. El feliz salvaje. ¿Implica el texto que las sociedades "primitivas" o "retrasadas" tienen vidas más libres y sin los problemas de la "civilización"?

10. Leyendo entre líneas. ¿Sugiere el texto, aunque no lo explicita, ciertas afirmaciones que no serían compartidas por gentes de otras procedencias?

11. Ignorancia. ¿Afirma el texto cosas con las que ningún, o casi ningún especialista estaría de acuerdo? (que la pobreza y el hambre son consecuencia de la explosión demográfica?).

12. Problemas, problemas, problemas. ¿Describe el texto problemas sin referirse a lo que podría hacerse, lo que se ha hecho para solucionarlo y el entorno y circunstancias de ellos?

13. Jefes. ¿Implica el texto que los eventos mundiales son causados por jefes-grandes hombres y mujeres que desafían la guerra, hacen tratados, aprueban leyes, etc. sin tener en cuenta aparentemente todos los millones de gentes "ordinarias"?

14. ¿Todo o algo?. ¿Habla el texto de, por ejemplo, "los franceses" cuando en realidad quiere decir "el gobierno francés", "muchas personas francesas" o "algunas personas francesas"? ¿Se comporta de modo similar al usar términos como "los países ricos", "países desarrollados", "tercer mundo"?

15. Erratas. ¿Contiene el texto erratas que puedan revelar afirmaciones o puntos de vista del o la impresora y del o la correctora?

16. Punto de vista. ¿Admite el texto que mantiene un punto de vista personal? ¿dice cuál es? ¿admite al menos que ese punto de vista es controvertido?

17. Reto. ¿Te desafía el texto a re-examinarlo desde tus puntos de vista, en relación, por ejemplo, con la cuestión anterior?

18. Excelencia por doquier. ¿Señala el texto ejemplos de excelencia desde todos los niveles sociales de todo el mundo?. Dada la desigual distribución de poder y riqueza en la sociedad mundial, ¿hace hincapié el texto en la excelencia de las culturas y sociedades no europeas?

Estas indicaciones pueden aplicarse a los libros de texto y enciclopedias de arte, libros de historia del arte y de técnicas artísticas, así como tratados artísticos en general. Si logramos entrever el currículum oculto, las deficiencias de nuestro sistema de valores en la educación, entonces es cuando comenzaremos a poder cambiarlo. Hasta ahora nuestro alumnado, futuros maestros y maestras, no se encontraban con una situación de diversidad cultural, pero hoy son más los colegios que tienen entre sus alumnos y alumnas personas de otras razas y otras procedencias. La educación en el respeto implica la educación en el conocimiento de otras culturas en pie de igualdad con la nuestra propia, su respeto y enriquecimiento. Ello debe convertirse en un elemento enriquecedor para nuestra visión estética, artística y creadora. Pero más que nunca la educación para la paz ha de surgir de un comportamiento ético, creativo, que pueda y deba afianzar los valores que consideramos que deben ser esenciales de la especie humana: la resolución de conflictos por el consenso, la tolerancia, el respeto y la cooperación.

La educación estética está directamente relacionada con la educación ética. La educación estética es la educación en la sensibilidad, y a través de ésta nos conformamos como sujetos sensibles con nuestro entorno, con nuestras vivencias y como partícipes de la sociedad. Sólo a través de una educación en la sensibilidad, en la educación sensible al entorno, conseguiremos una sociedad ética y profundamente humana.

Objetivos y metodologías posibles para la aplicación de la Educación Intercultural para la Paz

Dentro de los objetivos generales nos referiremos fundamentalmente al desarrollo de capacidades entre los que se encontrarían:

- Saber socializar.
- Saber relativizar y contextualizar.
- Saber conocer de modo crítico y activo.
- Saber descodificar.

Las Metodologías

Las metodologías para conseguir estos objetivos serían:

1. Socialización mediante:
 - a) Discusión.
 - b) Clima escolar.
 - c) Resolución colectiva de problemas.
 - d) Socialización de problemas.
 - e) Superación de la competitividad.
2. Relativización y Contextualización mediante:
 - a) Apertura de la clase.
 - b) Correspondencia entre Escuelas.

3. Conocer de modo crítico y creativo.
 - a) Rechazo de estereotipos.
 - b) Acostumbrarse a conocer y expresar posiciones sólo a partir de la documentación del análisis, datos, discusión, reflexión.
 - c) Uso de todos los lenguajes posibles.
4. Saber descodificar:
 - a) "Leer" los diferentes registros del lenguaje oral.
 - b) "Leer" los lenguajes de los medios de comunicación, de la TV, y de los cómics.
(Pallotti, Aldo, 1986, p. 140).

Metodologías para una Educación Intercultural

Sletter y Grant (1987, p. 421) proponen una metodología, o varias metodologías para afrontar un enfoque multicultural. Ellos aconsejan utilizarlas combinándolas. Estas serían:

1. Integracionista: Asimilación de estudiantes de grupos "minoritarios" en la cultura predominante.
2. Separatista: Ayudar a los estudiantes de diferentes herencias culturales a construir conceptos de autoestima a través de su herencia cultural.
3. Pluralista: Centrarse en las posibles contribuciones de una cultura determinada con estudiantes de esa misma cultura o de diferentes formaciones culturales.
4. Integrar las contribuciones de varios y diferentes grupos y valores culturales.
5. Promover y apoyar una posición social activa en aquellas cuestiones que tengan que ver con el racismo, el sexismo y la desigualdad.

Con respecto a la coeducación, Collins (Collins, G. y Sandell, R., 1987, pp. 55-63) señala tres enfoques relacionados con los anteriores, que pueden acercarse a la igualdad genérica en arte y educación artística:

1. Enfoque integracionista: Todos los individuos que trabajan en actividades artísticas son tratados del mismo modo. De esta forma el o la profesora de arte exige la misma ejecución de todos los estudiantes y estos son juzgados bajo los mismos standards. Esta aproximación se acerca a los mismos conceptos que Sletter y Grant en su primer enfoque intercultural, en el cual se recomienda la asimilación.
2. Enfoque separatista: Por el cual se enfatiza una comunidad y una práctica de mujeres que afirme y refuerce una sensibilidad propia y una autoestima. En esta aproximación el o la profesora de arte espera diferentes intereses, habilidades u actitudes. Los estudiantes son tratados de forma diferente. Esta aproximación es similar al segundo punto de Sletter y Grant, y ayuda a construir conceptos de autoestima, aunque en grupos diferentes.
3. Enfoque pluralista. Admite diferencias de género en arte pero no se acepta dos mundos separados. La inclusión de la sensibilidad -de género- femenina ayudará al

aprendizaje del arte de todos los estudiantes. Los profesores de arte en esta aproximación deben estimular las sensibilidades individuales y ayudar a que todos los estudiantes, mujeres y hombres, desarrollen habilidades, actitudes e intereses que previamente -culturalmente- se habían asignado a un género. Esta aproximación es similar al tercer y cuarto enfoque de Sletter y Grant por la cual se reconocen e integran las contribuciones de los grupos culturales.

Collins aconseja a los profesores de arte usar los tres enfoques, aunque se decanta por el enfoque pluralista. Por ello conviene utilizar ejemplos de escritos y obras producidas por mujeres al tiempo que de hombres para construir un concepto de valoración y autoestima en la totalidad de los estudiantes.

Así, como conclusión, para lograr una educación intercultural:

1. Hemos de ser conscientes del origen de los materiales que utilizamos como fuentes de conocimiento o como modelos. (¿Por qué se suele incluir la cerámica griega y no la pre-colombina?).

2. Acostumbrarnos a utilizar obras y escritos de artistas y teóricos no-europeos y no masculinos. (¿A qué se debe la diferencia entre el arte y la artesanía? ¿Podríamos incluir en las causas las razones de procedencia geográfica, el género y otros condicionamientos sociales?).

3. Introducir objetos, prácticas y técnicas del “tercer mundo” económico. (Cerámica, talla, tejidos, arquitectura, etc.).

4. Trabajar con movimientos artísticos no usuales -muralistas mejicanos, artes gráficas del expresionismo alemán, arte negro, etc.

5. Cuando trabajemos el cuerpo humano, utilizar también grupos no-europeos.

Sólo construyendo a individuos que estén libres de prejuicios y estereotipos de raza, sexo y clase, conseguiremos hacer de este mundo una comunidad de hombres y mujeres, niñas y niños solidarios consigo mismos, con los otros y con la naturaleza, una naturaleza que se nos ha dado en préstamo y no en propiedad.

Para concluir, y en palabras de Alfredo Fierro, es nuestro deber de educadores el hacer de la educación una educación que hunda sus raíces en el razonamiento ético, una educación:

“Que favorece las ganas de vivir con dignidad, la gestación de una identidad personal y de un proyecto ilusionado de vida, la capacidad de comunicación verdadera con los demás y la de alcanzar a la vez, en señalados momentos, esa rara experiencia llamada felicidad. Es educación de los sentimientos, del modo de manejarlos y expresarlos, de negociar sus conflictos (...). No se nace con nada de eso; no se lleva en los genes. Antes bien, es algo que se construye, que se hace, principalmente, gracias a la Educación (...). El saber no se imparte, se elabora; la personalidad no nace, se hace; el carácter moral y la virtud no se heredan, se construyen. Y en todo ello la educación moral no es una parcela, entre otras, de la educación; no es tampoco toda la educación, pero sí su quicio” (Fierro, Alfredo., 1993, p. 10).

3. EDUCACION ARTISTICA Y SU VARIABLE SEXO/GÉNERO

Entre los temas propuestos por las nuevas corrientes de la Educación Artística se encuentra la de hacer un examen sobre la variable sexo/género: ahondar en el modo de jerarquización existente en casi todas las culturas en las que equipara lo masculino a lo superior y lo femenino a lo inferior, así como el conocimiento y reconocimiento de las obras artísticas de las mujeres realizadas durante siglos y silenciadas la mayoría.

Ha sido durante este siglo en donde se han dado los pasos más notables para que la mujer alcance los distintos niveles y espacios educativos. Esto se ha debido, especialmente, a los movimientos feministas que lucharon primero por la igualdad de voto y siempre por la igualdad de oportunidades.

"Hoy día, casi ningún país occidental niega a la mujer el derecho a la instrucción en todos los niveles, salvo en el campo militar. Sin embargo, excepto en algunos casos, las mujeres son más o menos sutilmente educadas para que se adapten al papel social que se les ha asignado" (Roig, 1981, P. 42).

A los niños se les educa con la convicción de que los hombres "hacen" la historia, y las mujeres la "viven", así como que la razón es primordialmente masculina y el sentimiento y la emoción son femeninos. Estas ideologías dominantes se inculcan a través de la escuela, en sus textos, lenguaje e imágenes.

Si partimos de la idea de que la feminidad y masculinidad son posibilidades humanas distintas que han surgido en la historia, podemos comenzar a trabajar o elaborar nuestros puntos de vista.

"El concepto de ser humano como categoría universal es sólo una proyección del varón. A la mujer se la considera como una desviación abstracta de esa humanidad esencial; es un hombre parcial, o una imagen negativa del hombre" (Westkott, p 29).

Llevamos demasiado tiempo inmersos en este concepto, y lo más triste es que se sigue pensando que la mujer se define exclusivamente en función de su relación con el hombre y lo que es todavía más penoso, en un estudio relativo a la percepción de las noticias por parte de los estudiantes de periodismo, realizado hace pocos años, "indica que las alumnas tienen de la mujer la misma imagen estereotipada que los estudiantes varones" (Gallagher, p 23).

Para resolver este problema en primer lugar la mujer debe cambiar la percepción que tiene de sí misma; se deben proyectar y tomar medidas necesarias contra este sistema de valores culturales en donde a las mujeres se les asigna una situación social inferior y lo que es más triste, corrientemente no se le deja percibir este problema. El hecho de ser biológicamente mujer u hombre no delimita el desarrollo de nuestra trayectoria profesional, pero influye en las normas y los valores sociales atribuidos a los géneros femenino y masculino. Si queremos cambiar este sistema de valores, es fundamental el papel del profesorado, por lo que debemos dotar a los futuros enseñantes de la formación necesaria para abordar el análisis de género del sistema educativo y hacerles conscientes del papel que desempeñarán si siguen transmitiendo los estereotipos de géneros vigentes en la sociedad actual. Debemos dotarles de la formación necesaria para que sepan acometer el análisis de género en el actual sistema educativo y sepan elaborar las estrategias oportunas para su modificación.

En cualquier estrategia que se lleve a cabo dentro de una educación no sexista del profesorado se deberá agudizar la importancia de hacer de una reflexión individual sobre el tema. A los futuros enseñantes se les debe instruir en analizar la vida sin caer en los estereotipos de género y en que sean capaces de crear aprendizajes en donde alumnas y alumnos desarrollen el autoconcepto y la autoestima y en donde la mujer tenga pleno acceso al conocimiento así como al reconocimiento de su labor.

En la última reforma educativa, solamente está prevista la educación no sexista dentro de la Educación plástica y visual en la E.S.O. En un anexo al Real Decreto 1007/1991 del 14 de junio leemos:

"Lenguaje visual. Actitudes. Punto 1. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial" (ibidem, p. 25).

A esto se añadió otro anexo en el R.D. 1333/1991 del 6 de septiembre:

"Lenguaje visual. Actitudes. Punto 4. Actitudes críticas ante las necesidades de consumo creadas actualmente a través de la publicidad y la utilización en la misma de formas y contenidos que denotan una discriminación sexual, social o racial" (ibidem, p. 39).

Pero no es únicamente en la publicidad en donde podemos encontrar esa discriminación.

En una investigación realizada por Amparo Moreno Sardá sobre las referencias en los manuales de historia de BUP de mujeres y hombres, los resultados globales son de que tan sólo el uno por cien de las menciones a seres humanos tratan de las mujeres mientras que el noventa por cien son referencias masculinas.

Con respecto a la presencia prácticamente nula de la mujer dentro de la historia del arte, la historiadora inglesa Griselda Pollock afirma que esta exclusión se ha producido en fechas relativamente cercanas a nosotros y que se fue realizando por críticos e historiadores de este siglo "que estructuran la historia de una manera sexista, porque la historia del arte moderno aparta a las mujeres del papel protagonista que habían vivido. Antes se conocían sus nombres y se escribía sobre su obra" (García, 1991, p. 37).

Es también exiguo el tratamiento que la Sociología del Arte ha dedicado al tema de la división de papeles entre mujeres y hombres.

"La visión androcéntrica distorsiona la información que nos da y los análisis que nos propone la Historia del Arte oculta el trabajo de la mujer y reserva la denominación de arte para las obras hechas por el hombre" (Porqueres, 1994, p. 14).

El punto de partida de los estudios realizados sobre el porqué del silencio durante siglos de la obra plástica de las mujeres, comenzó en 1971 con el artículo de la historiadora de arte Linda Nochlin "Why have there no been great women artists?" (Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?). En 1979 Germaine Greer sugirió cambiar esa pregunta por "¿cual ha sido el aporte de las mujeres en el arte, por qué no ha habido más mujeres artistas?". Luego se han ido publicando varios estudios sobre estos temas, especialmente en Londres y Nueva York.

Dice Whitney Chadwick que la integración de la producción artística de la mujer dentro de la historia del arte sóloamente podrá lograrse haciendo un reexamen de relación de la

mujer artista con los modos dominantes de producción y representación y su confluencia con el género, la clase, la raza, y la representación (Chadwick, 1992, p. 13).

"Cuando reivindicamos la recuperación de la mujer en la historia del arte no nos referimos únicamente a realizar pequeños o grandes anexos que incorporen más o menos forzosamente, un número de mujeres a los temas respectivos, sino que se propone un mirada nueva, desde otra óptica, a la historia del arte, una mirada en femenino, es decir, que incorpore otras visiones e imágenes del mundo" (Alario, p. 115).

En estos últimos años las propuestas feministas se encaminan a la defensa de lo femenino, es decir, la no masculinización de las mujeres, la búsqueda de su expresión verdadera.

"Sólo cuando a las mujeres se las empezó a reconocer jurídicamente como iguales a los varones, apareció el llamado 'feminismo de las diferencia'. Iguales sí -venía a decir- pero no para copiar modelos, comportamientos, actitudes varoniles o machistas" (Camps, 1993, p. 52).

En los últimos estudios realizados en el campo de lo visual, se oscila entre el estudio de lo temático a problemas formales como la concepción femenina del espacio o las relaciones con el espectador. Pero "¿cómo conseguir que las mujeres no continúen siendo en la educación el género invisible? ¿Cómo lograr que ni se las margine ni se las quiera convertir en unos hombres más? ¿Cómo hacer valer el encanto basado en la diferencia frente al modelo cultural hegemónico impuesto por los hombres más competitivos? ¿Cómo desarrollar una educación no sexista?" (Ayuste, 1994, p. 61). Y nosotras añadimos ¿cómo hacer conocer las obras de tantas mujeres artistas que han estado silenciadas durante años? ¿cómo hacer valorar la obra anónima de tantas mujeres artistas de otras culturas?

Para poder contestar en parte todas estas interrogantes, nuestro Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica en febrero de 1994 organizó las I Jornadas de Mujeres, Arte y Educación. Esta iniciativa surgió de la necesidad de acercarse al área de Arte y Educación desde un punto de vista que hasta ahora había sido silenciado: el de la experiencia activa de las mujeres. Cuando la crisis ha puesto al descubierto la existencia de otras miradas que ya no son únicamente masculinas, blancas y occidentales, emprendimos la puesta en marcha de estas jornadas, con mesas redondas en las que se debatieron varios temas con respecto a la labor activa de la mujer en todos los campos del arte y la enseñanza, así como una exposición con reproducciones de obras de mujeres artistas de distintos siglos, para descubrir otras formas de ver, elementos fundamentales para una formación enriquecedora, amplia y tolerante. Con esta muestra quisimos rendir tributo a aquellas mujeres que, pese a su educación, sus condicionamientos, limitaciones espaciales, temporales y sociales nos han ofrecido creaciones que aun están por descubrir. Intentamos reunir la creación artística de mujeres dentro de la cultura occidental, y debemos decir que las primeras sorprendidas en ir encontrando grandes obras muy poco conocidas de mujeres pintoras fuimos nosotras. A medida que íbamos investigando encontramos grandes mujeres, obras y biografías que siguen siendo inexistentes en las bibliotecas, en los libros de texto, en exposiciones, en los circuitos galeristas, en la relación y crítica de sus obras en revistas especializadas, en las salas de los museos y un largo etcétera.

Esta labor no puede quedar relegada a unos pocos días al año, sino que se debe incorporar en los programas de educación artística y visual.

Si en los nuevos programas de educación artística se debe dotar a los y las alumnas de un conocimiento general del hecho artístico, educando su sensibilidad para que aprecien

las obras artísticas a la par que se les den las destrezas técnicas constructivas para estimular su creatividad, debemos asimismo hacerles conocer todas las obras de arte más o menos silenciadas de las distintas épocas y culturas. Para esto debemos valernos no únicamente de la teoría, de ofrecer en clase diapositivas de esas obras o en hacerles conocer la biografía de esas pintoras, escultoras o arquitectas, sino que, de modo lúdico y a la vez reflexivo, realicen ejercicios incorporando las distintas técnicas plásticas con las que puedan mirar, valorar y meditar cómo se han representado los géneros femenino y masculino en la historia del arte, ya sea comparando cómo se representa a los dos sexos y el papel que representan cada uno de ellos, así como en distorsionar las obras cambiando estereotipos de género en ellas representados.

Para conseguir la sensibilización de nuestro alumnado en estos temas nos sumamos a los objetivos que apunta la profesora M. Teresa Alario:

- Sensibilizar al alumnado sobre los valores androcéntricos dominantes en la cultura y el mundo artístico en que nos desenvolvemos.
- Desentrañar el conjunto de valores sobre sexo y género que se nos ofrecen en las obras artísticas a partir de su lectura.
- Dar a conocer la obra de artistas femeninas generalmente ignoradas en los manuales y la mayoría de obras de consulta.
- Analizar las aportaciones de las mujeres al arte de nuestro siglo, así como las transformaciones materiales y conceptuales de la obra de arte a partir de la reflexión de la mujer sobre sí misma y el mundo que las rodea. (Alario, 1993, p. 121).

Para todos estos objetivos son muchas las actividades de todo tipo tanto prácticas como teóricas que se pueden y deben realizar dentro de nuestras clases de educación plástica y visual.

4. EDUCACION ARTISTICA Y ECOLOGIA

En cualquier obra artístico-plástica todos los elementos que la configuran están relacionados entre sí formando un todo, que es lo que da entidad a la obra. Así, no podemos desligar en una composición pictórica, dentro del espacio limitado por el soporte, las formas gráficas, su posición y estructuración con el color conferido al conjunto, las diferentes texturas utilizadas, etc. Con las obras tridimensionales ocurre lo mismo, debiendo tener en consideración tanto las formas ocupacionales de espacios como los vacíos o huecos. El continente y el contenido, el tipo de material utilizado, el color, las pátinas, las texturas e incluso la ubicación de la obra.

En el mundo en que vivimos esta relación, o mejor dicho la interrelación entre los recursos, las actividades realizadas por los seres humanos, las decisiones gubernamentales de todos los países, así como las individuales de cada uno de nosotros es patente y evidente, incidiendo positiva o negativamente en el conjunto de la naturaleza y por consiguiente de forma cíclica en toda la humanidad. Posiblemente hemos tardado en darnos cuenta de este hecho, en concienciarnos y por tanto en reaccionar. La sociedad industrial y de consumo que

marca las grandes diferencias entre países ricos y países pobres, la concentración demográfica en grandes urbes, el lema de "usar y tirar", la excesiva importancia que se ha venido a dar a las "apariencias" de toda índole, etc., todo ello ha repercutido de forma negativa en la adecuada utilización de los recursos que ofrece nuestro planeta. El viejo planteamiento de física: "no hay efecto sin causa" debería estar presente en el modo de vivir y actuar, de plantearse las acciones con una visión globalizadora o de conjunto, previendo los efectos de las mismas sobre el entorno, tanto el inmediato como el entorno global del planeta.

Evidentemente la modificación y supresión de las muchas acciones que inciden negativamente en el medio debería partir directamente de los gobiernos, sin embargo son en general las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs), las pioneras en promover una educación ambiental y las que investigan el impacto causado en el ambiente por las sociedades más desarrolladas en detrimento de las menos desarrolladas y de las suyas propias.

En la primera reunión convocada por la UNESCO sobre Medio Ambiente en 1972, se crea el *Programa Internacional Sobre Educación Ambiental* en la que se toman unas determinaciones y recomendaciones entre las que figuran como finalidades de la Educación Ambiental:

1. Ayudar a hacer comprender claramente la existencia y la importancia de la interdependencia económica, social, política y ecológica de las zonas urbanas y rurales.
2. Proporcionar a todas las personas la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, el sentido de los valores, las actitudes, el interés activo y las aptitudes necesarias para proteger y mejorar el medio ambiente.
3. Inculcar nuevas pautas de comportamiento en los individuos, los grupos sociales y la sociedad en su conjunto respecto del medio ambiente.

En definitiva lo que se pretende es aclarar los conceptos sobre los procesos de la naturaleza, valorando y comprendiendo la interrelación entre los procesos naturales y el impacto causado por los individuos, alentando hacia un cambio de valores, actitudes y hábitos que permitan una convivencia pacífica, no agresiva con la naturaleza. Evidentemente este mensaje va dirigido a todos los sectores de la sociedad en general, sin embargo es de vital importancia que se inicie y desarrolle en la escuela un programa de educación ambiental a través del cual los niños y niñas se sensibilicen y adquieran los conocimientos necesarios así como actitudes, valores y normas para de este modo lograr un cambio positivo en la sociedad.

Es en la sociedad contemporánea cuando se ha visto más acuciante el problema ecológico, debido en parte a las recientes investigaciones realizadas a través de los satélites espaciales capaces de ofrecernos una información más global y exacta gracias a las nuevas tecnologías, como las imágenes tomadas con láser. Sin embargo la educación ambiental no puede considerarse un fenómeno nuevo puesto que ha habido diversas escuelas, que podríamos llamar precursoras, las cuales incluían en sus planteamientos educativos una sensibilización hacia el medio, así podemos nombrar a la Institución Libre de Enseñanza, los movimientos de la Escuela Nueva, la pedagogía de Rousseau, de Pestalozzi, Freinet y la Escuela Moderna, y la pedagogía de P. Freire, etc.

En octubre de 1977, se celebra en Tbilisi la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, patrocinada por la UNESCO, como reflexión y valoración de la labor

que se venía realizando sobre Educación Ambiental, sentando las bases formales y estrategias a seguir para la progresiva implantación de la sociedad de la Educación Ambiental en los ámbitos culturales de todos los pueblos.

Posteriormente, tanto en España como en otros países se han ido celebrando Congresos, Jornadas, Seminarios, etc., así como también se han creado instituciones nacionales e internacionales con el fin de divulgar, concienciar, promover y controlar los efectos causados sobre el planeta de las diversas acciones o de la inactividad. En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en junio de 1992, se planteó uno de los temas más fundamentales de la comunidad mundial que es cómo reconciliar la actividad humana con las leyes de la naturaleza, lo que denominaron "desarrollo sostenible". Este planteamiento supone un gran cambio desde la educación y la cultura.

J. Seymour y H. Girardet (1987), nos dicen en uno de los seis principios que preconizan:

"el primero de estos principios es la responsabilidad: sólo requiere que todo el mundo acepte que es absolutamente responsable tanto de lo que hace como de lo que no hace. No es suficiente alegar ignorancia acerca de las consecuencias últimas de nuestras acciones. Debemos considerar como asunto nuestro averiguar cómo se origina cada producto que consumimos y qué efecto tiene su manufactura -y su eliminación final- sobre nuestro medio ambiente. Los responsables somos nosotros. No existen 'ellos' ".

En Educación partimos del hecho físico del medio o entorno en el cual el niño y la niña están inmersos, por lo que es preciso que conozcan las relaciones de interdependencia con el mismo así como las relaciones de su entorno inmediato con los demás entornos de otras niñas y niños como ellos, y por consiguiente de la naturaleza en general; los alumnos se convierten por tanto, en un elemento activo en su propio proceso de aprendizaje globalizador, favoreciendo la identificación con el medio y desarrollando actitudes de acercamiento afectivo y de compromiso ético con el mismo.

En la actualidad y gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación y a los medios de comunicación, el conocimiento, la aproximación y por tanto, también la afectividad concerniente a otros entornos sociales es un logro alcanzable. Por otro lado, la L.O.G.S.E., afortunadamente integra ya desde la escuela infantil en su diseño curricular y como temas transversales, es decir, globales y presentes en las enseñanzas de todas las áreas los temas de Educación Ambiental, Educación del Consumidor, Educación para la Salud, Educación Moral y para la Paz, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación para la Integración.

Como sugiere R. Díez Hochleiter (1993), la Educación ambiental no debería concebirse como un tema o área concreta de estudio, sino más bien como parte integrante de un proceso de aprendizaje y formación, es decir, como parte consustancial de cualquier sistema educativo moderno, concebido como educación permanente.

Intentar cambiar el pensamiento social de las culturas occidentales antropocéntricas desde la educación es un reto que debemos plantearnos los y las que formamos parte del entramado educativo desde nuestra actividad, cualquiera que sea el área o nivel de docencia.

La Educación Ambiental implica una preparación interdisciplinar, actitudinal, axiológica y pedagógica al mismo tiempo. Esto es lo que nos indica A. J. Colom Cañellas

(1993), añadiendo que con la Educación Ambiental se pretende un estilo cognitivo de orden sistémico como forma de pensar del alumno/a, aportando una nueva ética entre los seres humanos y el medio, provocando un comportamiento que favorezca las mejoras de las condiciones sociales y naturales de todos los pueblos y el medio.

Desde el área de la Comunicación y Representación, o del Lenguaje Plástico y Visual, tenemos la oportunidad de conocer, incidir, practicar y concienciar sobre la Educación Ambiental a través de los principios básicos del área, potenciado y desarrollando las capacidades de investigación, creatividad, motivación, sensibilidad, percepción, expresión, manipulación, etc. Al programar los objetivos de nuestra materia, particularmente dentro de los objetivos actitudinales y procedimentales, debemos tener presente el desarrollo de los valores, actitudes y normas que conduzcan de manera sistemática y notoria hacia la sensibilización con el tema medio-ambiental. La puesta en práctica a través de diversas actividades en las que intervenga el conocimiento sobre la procedencia, modos de producción y realización de los diferentes materiales, reciclaje de los mismos, etc. En cuanto a las temáticas planteadas, se procurará incidir en aquellas que promuevan la reflexión sobre el impacto medioambiental de diversas actividades realizadas por los seres humanos, así como desarrollar la creatividad para imaginar un planeta mejor y cómo conseguirlo.

5. CONCLUSION

La educación artística tiene como objetivo la enseñanza del arte. Pero por ello mismo, no debe ocuparse únicamente de enseñar habilidades como el aprendizaje de las técnicas plásticas y visuales, sino también de los aspectos culturales. Al educar las actitudes estéticas se deben configurar actividades que además de conllevar la apreciación artística y la formación del gusto, introduzcan una visión abierta hacia los diferentes modelos culturales. Ello no nos aleja de nuestro propósito, el Arte, sino que amplía nuestro horizonte y profundiza en él.

Teniendo en cuenta que nos hemos convertido desde hace unos años en una sociedad multicultural, el arte y los distintos modos de expresarlo a través de las culturas nos ofrecen una ocasión excepcional para el desarrollo de una actitud estética más allá de los parámetros occidentales. Una ocasión de enriquecimiento y autodescubrimiento, de intercambio y en definitiva, de desarrollo de nuestra sensibilidad. El análisis y reflexión sobre el arte de otras culturas nos ofrece el estudio no sólo de aspectos etnográficos o antropológicos, sino, y ésto es lo que atañe a nuestra área, una visión esencial para entender y conocer otras culturas y la nuestra propia. El estudio del arte de raíz musulmana nos ofrece, por ejemplo, además de nuevas perspectivas, el estudio del módulo y las redes geométricas, la secuenciación y la repetición de elementos visuales. Dicho de otro modo, el arte se enriquece, se complementa y se diversifica.

Por otra parte es necesario recuperar, del mismo modo que la nueva tendencia en la investigación histórica recupera e indaga la historia popular -la escuela francesa de Duby- la experiencia de las mujeres, como participantes activas del proceso creador. Las obras de mujeres tan importantes como Artemisia Gentileschi, Sofonisba Anguissola, Angelika Kauffmann, Berthe Morisot, Frida Kahlo, Louise Nevelson, Meret Oppenheim, Helen Frankenthaler, Louise Bourgeois, o de artistas españolas como María Blanchard, Maruja Mallo, Remedios Varo, etc. no pueden ser pasadas por alto, y ello es así porque de otro

modo, estaríamos transmitiendo una herencia artística parcial. Hemos de acostumbrarnos a pensar de modo congenerado, en masculino, pero también en femenino.

Por último, y no porque sea lo menos importante, sino más bien todo lo contrario, el arte ofrece la posibilidad de introducir la ecología. La función del profesorado de arte, enseñar a ver, trae consigo el hacer conscientes a los alumnos de su propio entorno, analizando sus características, estudiando sus posibilidades y proyectando su futuro. Este proyecto no puede dejar de lado, sino que tiene que incluir el proyecto ecológico. El abandonar la posición antropocéntrica nos ofrece la posibilidad de vernos proyectados en un entorno en el que no somos el centro, sino parte de un entramado biológico -que como decíamos en líneas anteriores, retoma la idea de la organización de la composición visual-, y nos ofrece perspectivas nuevas y nuevas ópticas que no harán sino enriquecer las facultades de la visión, nuestro eje de aprendizaje.

De algún modo, retomando la educación estética, disciplina que parecía en desuso, retomamos la educación ética, como una visión -nunca mejor dicho- de una sociedad justa. Una educación, que en palabras de Suchodolsky, parte de cuatro ejes principales:

"una visión global del mundo futuro como un mundo deseado y de gente 'auténtica'; el pensamiento alternativo que libera a la mente de su sumisión a lo existente y lo orienta hacia nuevas posibilidades; estrategia de vida orientada por el principio de "ser" más que por el de "tener"; actividad de compromiso y participación exenta de violencia y de fanatismo" (Suchodolsky, 1981, p. 44).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALARIO, M.T. (1993): "La mujer en la historia del arte". En VVAA, *Tras la imagen de la mujer. Guías para enseñar a coeducar*. SÜENS, E.U. de Profesorado de E.G.B., Universidad de Valladolid, 109-133.
- AYUSTE, A. et al (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar*. Grao, Barcelona.
- BERGER, J. (1990): *El sentido de la vista*. Alianza, Madrid.
- BETTELHEIM, B. (1982): *Educación y vida moderna*. Crítica, Barcelona.
- CAMPS, V. (1993): *Los valores de la educación*. Alanda, Madrid.
- CHADWICK, W. (1992): *Mujer, arte y sociedad*. Destino, Barcelona.
- GALLAGHER, M. (1980): "El machismo en los medios de comunicación". *El correo de la UNESCO* n° 33, julio, 21-25.
- GARCIA, A. (1991): "La mujer no pinta nada". *El País*, 23 de noviembre de 1991.
- GRAVES, N. (1994): "La Educación Intercultural". En *Pie de Paz* n° 32.
- HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus, Madrid.
- JUANOLA, R. (1993): "Bases psicológicas de la Educación Artística. Aproximación al tratamiento de la diversidad". *Aula* n° 15, 17-21.
- PALLOTTI, A. (1986): "Hábitos para vivir en paz". *Cuadernos de Pedagogía*, 140.
- PORQUERES, B. (1994): *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*. Horas y Horas, Madrid.
- RAWLS, J. (1990): *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica, México.
- ROIG, M. (1981): *Mujeres en busca de un nuevo humanismo*. Salvat, Barcelona.
- SLETTER, C.E. y GRANT, C.A. (1987): "An analysis of multicultural education in the United States". *Harvard Educational Review*, n° 57, 421-444.
- SUCHODOLSKY, B. (1981): "Educación para el futuro". *Cuadernos de Pedagogía* n° 81/82, 37-44.
- WESTKOTT, M. (1980): "La mujer. Un hombre parcial". *El Correo de la Unesco* n°33, 28-30.