

La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI

MARIAN CAO - NOEMÍ MARTÍNEZ DIEZ -CATALINA RIGO VANRELL
Universidad Complutense de Madrid

«La Educación ha de ofrecer no solo la instrucción en unas disciplinas, sino principalmente en formar personas, y es necesario que incorpore los valores éticos esenciales y fundamentales. (u.) 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. (Bruno Bettelheim, 1982)

INTRODUCCIÓN

Tal como dice Bettelheim, es cada día más necesario que la Educación Artística se comprometa con los valores éticos, y, más ahora, en que nos acercamos hacia un nuevo milenio, así como a una nueva concepción de Europa.

Victoria Carnps (1993, p.12) dice que: *«Educar es formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso histórico de las estructuras y actitudes sociales»*. Estas premisas se han visto cumplidas con la Teoría Crítica, teoría que aparece como respuesta al movimiento posmoderno y que reivindica los valores éticos, el respeto a otras culturas y a la diversidad, y recoge una serie de iniciativas culturales y sociales, en donde se nos dice el derecho que tenemos todos a ser iguales, de una igualdad de oportunidades para todos, pero a la vez de la obligación de superar las diferencias.

Dentro del proyecto teórico de la pedagogía crítica norteamericana, se hace notorio actualmente un interés hacia el Inundo de la cultura como generador y mediador de discurso y subjetividad, e incorporando conceptos claves de teóricos

y filósofos sociales europeos como Habermas, Saussure, Gadamer y otros. «Los educadores críticos están empezando a construir un nuevo lenguaje inspirado, entre otros, en el proyecto desconstruccionista de Derrida, en el *combste* hermenéutico de Gadamer, en la reconstrucción psicoanalítica de Lacan, en la anarquía textual de Barthes y en la idea de poder e indagación de Foucault». (H.A. Giroux, 1990, p. 216).

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

1. Concepto de paz: la paz positiva

La paz ha sido habitualmente considerada como no guerra, o bien como ausencia de conflicto, de violencia directa. En este sentido, estaríamos ante un concepto negativo de la paz, y de modo latente, trasluce la presencia de la guerra *si vis pacem para bellum*. Presupone un mecanismo de defensa que limite los excesos y una serie de pactos que garanticen ese concepto de paz. Sin embargo, en lo que a nosotras nos atañe, el concepto que proponernos y sobre el cual nos centraremos es el concepto de paz positiva.

«La paz no puede consistir únicamente en la ausencia de conflictos armados, sino que *entreñs principalmente un proceso de progreso, de justicia y respeto mutuo entre los pueblos, destinado a garantizar la edificación de una sociedad internacional, en la que cada cual puede encontrar su verdadero lugar y gozar de la parte de los recursos intelectuales y materiales del Inundo que le corresponden y que la paz fundada en la ausencia de justicia y la violación de los Derechos Humanos no puede ser duradera, y conduce inevitablemente a la violencia*». (Resolución 11.1 Conferencia General de la UNESCO de 1974).

La paz positiva persigue la armonía social, la justicia, la igualdad y por ello, el cambio radical de la sociedad, la eliminación de la violencia tanto directa como indirecta y estructural.

2 La Educación para la Paz

La Educación para la Paz no es una propuesta nueva. Desde sus predecesores como Comenio, Tolstoi, Tagore, etc., será el *inovitniento*" de la Escuela Nueva, a comienzos de este siglo, la que incidirá sobre su desarrollo, y refuerce su condición de transmisora de la tradición humanista. Entre sus características destacamos la crítica a las prácticas pedagógicas autoritarias de la escuela tradicional y su preocupación por la formación de un espíritu internacionalista y la idea de evitar la guerra. Asignan a la educación el papel de construcción de seres pacifistas.

El legado de la no violencia aporta también aspectos importantes a la Educación para la Paz, dentro de un proceso educativo continuo y permanente.

La Educación para la Paz es una forma particular de educacion en valores Gusticia, cooperación, solidaridad, compromiso, responsabilidad, autonomía personal y colecti-

va, respeto, etc.) así como una educación que cuestiona aquellas actitudes que son opuestas (discriminación, intolerancia, insolidaridad, conformismo, etc...). Pretende recuperar la idea de la cultura para el conjunto de los ciudadanos y en todas las esferas de actuación humana, Es una educación continua y permanente. La educación para la paz no es sólo celebrar una efeméride, sino un modo de educar continuo, cotidiano y permanente. Afecta a todos los elementos del currículum y a todas las etapas. La noción de transversalidad exige una mirada reflexiva sobre el tipo de currículum con el que trabajamos, su justificación y articulación en el sistema educativo, sus objetivos y procedimientos, etc. Presupone conjugar el binomio cultura y educación los medios a emplear.

Pretende en sus objetivos una educación para el desarme, una educación intercultural, una educación para el conflicto. La desobediencia fomento de actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia.

3. La Educación Artística: un modelo de pensamiento nuevo.

A partir del artículo de Silvia Bonino «Aportaciones de la psicología evolutiva en la educación para la paz» podemos profundizar en la importancia de la Educación para la Paz y el pensamiento simbólico, Bonino enfatiza en ciertos conceptos claves en el desarrollo de la niña y el niño,

1. Entender la agresividad como un modo de afirmarse, de autosignificarse durante el crecimiento. La agresividad no significa la destrucción y en este sentido ha de canalizarse como fuerza para vida, constituye una fuerza activa para el propio desarrollo y la autoafirmación, y es un instrumento para defender la propia identidad física y psíquica. Sólo la familia, la escuela, la sociedad que permita a sus miembros el máximo espacio de afirmación personal tiene esperanza de ser más pacifista.

Por ello la Educación para la Paz debe canalizar una manifestación no dañina de la agresividad, y ello, para conseguir una personalidad no violenta, debe basarse en la seguridad.

2. La seguridad primaria-ontológica crea un sólido sentido de identidad que es a la vez confianza en sí mismo y en los otros, cuando falta esta confianza, la agresividad puede ser el único modo de expresarse para asegurar la propia existencia. Los sujetos inseguros tienen dificultad en aceptar sus propios aspectos y sentimientos negativos y tienden por ello a proyectarlos hacia el exterior, hacia un grupo externo, ya se trate de un o una compañera de clase, de un grupo social o de una nación. Ayudar al niño y a la niña a tener una buena seguridad significa en primer lugar valorarlos, o sea, apreciar las cualidades positivas que poseen ayudándoles a conocerse a sí mismos, y les permite superar sin temor, los obstáculos, los fracasos, las frustraciones. Las acciones de censura deben tener en este sentido la claridad por la cual no se les censura a ellos sino a la acción que han cometido. La seguridad se construye con el progresivo encuentro con dificultades que ayudan a medir las propias capacidades, siempre en un clima de afecto y valoración.

3. Ligada a la seguridad se encuentra la identificación con el otro/1^a-otr^a. Debemos combatir la deshumanización por la cual individuos y grupos sociales, extremadamente solidarios en su interior o en el ámbito del propio grupo de pertenencia, pueden volverse fuertemente destructivos, sin advertir ningún sentimiento de culpa. Para crear una cultura de paz es indispensable contrarrestar el proceso de deshumanización que se basa fundamentalmente en el prejuicio,

Una Educación para la Paz debe favorecer la identificación con el otro, el reconocimiento de las otras personas como iguales a una, siendo tanto más necesario cuando los otros se oponen a nosotros, facilitar todas las ocasiones de encuentro, de intercambio, de compartir, subrayar lo que une más que lo que "divide".

4. Esrímular.Iaa.caacidades de simbolización. A través de la simbolización, los niños y los niños duplicando la realidad en el plano del lenguaje, el arte o la ficción, realizan la separación de la realidad que hace posible la reestructuración cognitiva, y por tanto la separación emotiva que necesitan para la colaboración. Facilitar el juego simbólico implica indirectamente facilitar la cooperación. El descentramiento de la realidad que hace posible la simbolización es la condición que permite inventar estrategias distintas, más mediatas y complejas en la resolución de situaciones sociales, siempre que sean los niños y las niñas las que aborden los enfrentamientos infantiles.

La creación artística ofrece, en tanto su capacidad de simbolización, de una oportunidad sin igual para favorecer estos procedimientos de pensamiento divergente. Dentro del proceso creador nuestra intención es la de crear algo nuevo, pero nuestro objetivo no tiene cualidades precisas, está en nuestro esbozo pero no es el esbozo, es la intención. Una vez que comienza este proceso, todo aquello ajeno se nos presenta como algo enriquecedor y válido que se incorpora o se prueba con él- al mismo proceso, y por último, sólo sabemos que hemos llegado a la realización de la obra cuando la hemos terminado. Este proceso puede aplicarse en la realización de un cuadro, una obra literaria, una escultura o una composición musical. Nos hallamos ante un.ncnsamícnto que tolera lo alnbiguo. que acepta como enriquecedor lo.alenc y que necesita del exterior para autorrealizarse. y se hasa.en.Ia.seguridad del creador, que no siente como agresión destructiva las fuentes ajenas y que por ello tolera la imposibilidad de saber el resultado final.

Por ello, la Educación Artística Creadora -no aquella de «no te salgas de la línea al colorear» ofrece, además de una educación en la sensibilidad, lo individual y en lo colectivo, fomentando las canasidadss individuales e dolas en la comunidad, un modo de neusamiento que se ínserra.eu.Ia.rolerancia ante la en el enriquecitniento de lo externo, en el disfrute del proceso la coherencia del proceso el fln,

Creemos necesario incluir en el currículum artístico de manera transversal -y la incluimos de modo transversal por su importancia- esta recomendación de la LOGSE. 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 global. 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.

4. Objetivos y metodologías para la aplicación de la Educación Intercultural para la Paz.

Dentro de los objetivos generales nos referimos fundamentalmente al desarrollo de capacidades entre los que se encuentran:

1. . Saber socializar.
2. . Saber relativizar y contextualizar.
3. . Saber conocer de modo crítico y activo.
4. . Saber decodificar.

Las metodologías para conseguir estos objetivos son:

4.1. Socialización mediante:

- a) Discusión.
- b) Clima escolar.
- e) Resolución colectiva de problemas.
- d) Socialización de problemas.
- e) Superación de la competitividad.

4.2. 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 del análisis de la documentación, los datos, discusión, reflexión.

4.4. Saber decodificar:

- a) «Leer» los diferentes registros del lenguaje oral.
- b) «Leer» los lenguajes de los medios de comunicación, de la TV y de los comics, (Pallotti, Aldo, 1986, pp.140)

METODOLOGÍAS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Sletter y Grant (1987, pp. 421) proponen una metodología, o varias metodologías para afrontar un enfoque multicultural. Aconsejan utilizarlas combinándolas. Estas son:

1. Integacionista: 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.

PARA LOGRAR UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ E 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 mesoamericana o precolombinal)
2. Acostumbrarnos a utilizar obras y escritos de artistas y teóricos no europeos y no masculinos. (¿A qué se debe la diferencia entre arte y artesanía? ¿Podríamos incluir en las causas las razones de procedencia geográfica, de género y otros condicionamientos sociales? ¿Se basa el término *obra maestra* en el concepto de genio, y, en este caso, se basa el concepto de genio en variables de género, raza o procedencia?)
3. Introducir objetos, prácticas y técnicas del *tercer mundo*_económico. (Cerámica, talla, tejidos, arquitectura, etc.)
4. Trabajar con movimientos artísticos no usuales -arte mesoamericano, geometría islámica, muralistas mejicanos, artes gráficas del expresionismo alemán, arte africano, textiles latinoamericanos, cerámica no occidental, etc.)
5. Cuando trabajemos el cuerpo humano utilizar también grupos no-europeos y no sólo hombres,

Para concluir, y en palabras de Alfonso Fierro, es nuestro deber de educadores y educadoras el hacer de nuestra labor una educación que hunda sus raíces en el razonamiento ético, una educación: «Que favorece las ganas de vivir en dignidad, la gestación de una *identidad personal* y de un *proyecto ilusionado de la vida*, la *capacidad de comunicación verdadera con los demás* y la de *alcanzar a la vez*, en *señalsdos* 111011entos, *esa rara experiencia llallada felicidad*. Es educación de los *sentimientos*, del modo de *meneierios* y *expresarlos*, de *negociar sus conflictos* (u) No se nace con nada de *eso*; no se *lleva* en los genes. Antes *bien*, es *algo* que se construye, que se *hace*, *ptincipelniente*, *gracias a la Educación* (u.) *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 morsl* no es una *parcela*, entre *otras*, de la educación; no es *tampoco toda la educación*, pero si su *quicio*» (Fierro, 1993, p. 10)

EDUCACIÓN ARTÍSTICA y LA VARIABLE SEXO/GÉNERO

«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 hombres».
(Bea Porqueres, 1994, p.14)

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 inst;ucción en todos los niveles, salvo en el campo mlitirs: Sin embargo, excepto en algunos casos, las mujeres son más o menos sutilmente educadas para que se adapten al papel social que se las 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 la 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 luuneno 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 imegen negativa del hombre» (Marcia Westkott, 1980 p.29).

Llevamos demasiado tiempo inmersasy'os 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 y las estudiantes de periodismo realizado hace pocos años, *«indica que las slumnes tienen de la mujer la misma imagen estereotipeds que los estudiantes varones»* (Gallagher, 1980, p. 23).

Dolores Juliano (1992, p. 32) dice que: «...*al ecotamiento conceptual, según el cual ser «mujer» se define por una especificación sexual, mientras que ser «hombre» mantiene connotaciones generales, se agrega un acotamiento espacial según el cual la mujer tiene como ámbito propio o natural el lugar físico de la autorreproducción biológica, el ámbito doméstico, mientras que el hombre actúa en el mundo externo, es decir en los ámbitos políticos, económicos y sociales generales»*. El ámbito de lo privado como esfera de las mujeres, hace que éstas se encuentren aisladas dentro de pequeños reductos, en donde se les merma la posibilidad de comunicarse entre ellas por medio de distintas formas, restando valor a los mensajes emitidos por mujeres, y difundiendo por los distintos medios de comunicación otros mensajes que las reafirman en la imagen de «esposa y madre» que se dan a los demás y no como ser humano con unos objetivos propios de autorrealización.

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 les deja percibir este problema. El hecho de ser biológicamente mujer u hombre no limita 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 y las futuras enseñantes de la formación necesaria para abordar el análisis de género del sistema educativo, y hacerles/as conscientes del papel que desempeñarán si siguen transmitiendo los estereotipos de géneros vigentes en la sociedad actual. Debemos dotarles/las 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 una reflexión individual sobre el tema. A los y las futuras enseñantes se les debe instruir en analizar la vida sin caer en estereotipos de género, y en que sean capaces de crear aprendizajes en donde las alumnas y los 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»* (VVAA, p.25). A esto se añadió otro anexo en el Real Decreto 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 misilla de formas y contenidos que denotan una *discriminación sexual, social o racial*» (ibídem, 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 más del noventa por cien son referencias masculinas.

Con respecto a la presencia prácticamente nula de la mujer dentro de la historia del arte, la investigadora inglesa Griselda Pollock afirma que esta exclusión se ha producido en fechas relativamente recientes y que se ha ido 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 hablan vivido. Antes se conocen sus nombres y se escribe sobre su obra» (Gama, 1991, p.37). También es exiguo el tratamiento que la Sociología del Arte ha dedicado al tema de la división de papeles entre hombres y mujeres,

El punto de partida de los estudios realizados sobre el porqué del silencio durante siglos de la obra plástica de las mujeres, comenzó en el año 1971 con el artículo de la historiadora de arte Linda Nochlin *Why have there not been great women artists* (¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?). En el año 1967 Germanine Greer sugirió cambiar esa pregunta por: *¿Cuál 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 este tema, especialmente en Londres y Nueva York.

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 «[etnismo de la diferencia]. Iguales si -venís a decir- pero no para copiar modelos, comportamientos, actitudes varoniles o machistas» (Carnps, 1993" p. 52).

En los últimos estudios realizados dentro del 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: «[Como que las mujeres no continúen siendo en la educación el género invisible? ¿Cómo lograr que ni se las metgine 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 que han estado silenciadas durante años? ¿cómo hacer valorar la obra anónima de tantas mujeres de otras culturas?

Para poder contestar en partes todas estas interrogantes hemos organizado distintas jornadas sobre este tema. Comenzaron en 1994 con las jornadas de Mujeres, Arte y Educación, en 1995 realizamos las segundas y en 1997 unas jornadas de

Mujeres y Arte Actual. Esta iniciativa surgió de la necesidad de acercarse al área de Arte y Educación desde un punto de vista que hasta ahora se había obviado: 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 conferencias, comunicaciones y mesas redondas, en donde se debaten distintos temas relativos a la labor activa de la mujer en los campos del arte y de la enseñanza, se estudia la presencia de las mujeres en el panorama artístico analizando sus características comunes y los retos que todavía conlleva la creación femenina ya sea desde la creación como desde la difusión en los circuitos artísticos, y las nuevas perspectivas educativas en el arte desde la coeducación. Estas Jornadas las acompañamos de exposiciones de 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 estas muestras queremos rendir tributo a aquellas mujeres que pese a su educación, condicionamientos, limitaciones espaciales, temporales y sociales nos han ofrecido creaciones que aún están por descubrir. Al hacer nuestra investigación hemos constatado que las obras y biografías de las mujeres artistas siguen siendo casi inexistentes en las bibliotecas, libros de texto, exposiciones, circuitos galeristas, en la relación y crítica de sus obras en revistas especializadas, en las salas de los museos y en un largo etcétera.

Esta labor de reconocimiento y redescubrimiento de mujeres creadoras 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 destrezas técnicas constructivas para estimular su creatividad, asimismo debemos hacerles conocer todas las obras 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 para 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 los 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^a Teresa Alario (1994, p.121)

. 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.

- 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 si misma y el mundo que las rodea.

Para todos estos objetivos son muchas las actividades de todo tipo tanto prácticas como teóricas, y que aquí no nos queda espacio para analizar, que se pueden y deben realizar dentro de las clases de Educación Plástica y Visual.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL

La Educación Ambiental se definió, según un seminario de expertos pertenecientes al «Programa Internacional sobre Educación Ambiental» (el primero de ellos convocado por la UNESCO en 1972) como:

«El proceso a través del cual se aclaran conceptos sobre los procesos que suceden en el entramado de la Naturaleza, se facilita la comprensión y valoración del impacto de las relaciones entre el hombre y su cultura y los procesos naturales y sobre todo se alienta un cambio de valores, actitudes, y hábitos que permitan la elaboración de un código de conducta con respecto a las cuestiones relacionadas con el medio ambiente».

En el texto de las recomendaciones de dicho seminario se definen así las finalidades de la Educación Ambiental:

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

Al programar nuestro currículo, debemos entender el medio ambiente, como un sistema formado por multitud de elementos naturales, sociales y culturales, sean éstos, próximos o lejanos, en el que todos se interrelacionan, de tal modo que cualquier variación en alguno de ellos, producirá modificaciones en los otros.

En educación, partimos del hecho físico del medio o entorno en el cual las alumnas y los alumnos 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 alumnas y alumnos como ellos, y por consiguiente de la naturaleza en general; las y 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,

El currículo debe generar más posibilidades para una mayor libertad individual, solidaridad y responsabilidad social, permaneciendo siempre abierto a un examen crítico.

El empeño en la calidad del medio ambiente no suele ser considerado como un objetivo prioritario y permanente en educación. La pregunta por esta calidad remite a cuestiones fundamentales acerca de los objetivos de la sociedad y de los propósitos de la escuela como institución.

No somos seres aislados, sino parte de un conjunto, de un todo, que siente, vibra, fluye, crece, se transforma, pero también muere. No podemos modificar las leyes físicas, pero si las conocemos, podremos aplicarlas mejor. Nuestras actuaciones, nuestros comportamientos, o nuestra inacción repercutirán positiva o negativamente siempre sobre el ecosistema.

En el entorno, entendido el término como medio ambiente, cabe contemplar el análisis de la realidad tecnológica, de la realidad social, así como también del conjunto de formas de comunicación y representación a través de las que se está influyendo en la percepción y concepción de la realidad.

Hay que potenciar proyectos escolares que permitan a las y los alumnos y a las y los profesores utilizar distintas técnicas de investigación, expresión y comunicación, facilitando una dinámica de interacción y de creatividad entre los miembros de una comunidad educativa. Debemos tener en cuenta y potenciar, por tanto: el aprendizaje de las técnicas y destrezas de experimentación e investigación como forma de elaborar conocimientos; y el desarrollo de distintos procedimientos de expresión que permitan comunicar los resultados de la investigación.

La investigación, nos sirve para facilitar a las y los alumnos la elaboración significativa de los aprendizajes con referencias concretas a su experiencia, desarrollando la capacidad de aprender desde los procedimientos de investigación.

Posteriormente procuraremos que se consoliden los aprendizajes a través de la comunicación y representación, afianzando los diferentes recursos de expresión desde una vivencia comunicativa.

El proceso de elaboración comunicativa y representativa, permite desarrollar en las y los alumnos todos los tipos de capacidades: cognitivas, afectivas, psicomotoras, de relación personal y de interacción social.

Las y los profesores, por nuestra parte, tenemos la oportunidad de motivar, integrar aprendizajes, dar un sentido práctico a nuestra labor didáctica y reflexionar sobre ella. La comunidad escolar, en su conjunto, encuentra la ocasión de valorar, apreciar e interesarse, no sólo por la tarea educativa, sino también se ve motivada hacia una mayor sensibilización hacia el medio,

El objetivo de realizar una experiencia didáctica sobre el medio ambiente, no debe significar que las y los alumnos traten todos los temas o aspectos de la realidad; al contrario, interesa más bien, que a partir de un tema concreto, una excusa, un objeto o una parcela de su ámbito de experiencias sean capaces de analizar, comprender y expresarse, con el fin de que a medida del desarrollo de sus capacidades puedan inducir, relacionar, interesarse, actuar... y emitir opiniones de manera personal sobre realidades cada vez más complejas,

Debemos proponer los objetivos que propugna la LOGSE: « La educación *debe plantearse la formación integral del individuo, hacerlo apto para vivir en una sociedad plural, capaz de comprender lo que sucede a su alrededor, capaz de juzgar y decidir entre toda la información que se le brinda. La educación debe formar personas críticas con su entorno, solidarias con los problemas sociales que le rodean; debe perseguir, en suma, individuos con criterios de elección sobre su propia vida, que sepan aplicarlos y sean conscientes de su papel como miembros activos de la sociedad*».

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, potenciando 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 conceptuales, 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, los 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 seres humanos, así como desarrollar la creatividad para imaginar un planeta mejor y cómo conseguirlo,

Los objetivos deben ser:

Adquirir experiencias y conocimientos suficientes para tener una comprensión de los principales problemas ambientales.

Desarrollar conciencia de responsabilidad respecto del medio ambiente global.

Desarrollar capacidades y técnicas de relacionarse con 'el medio, sin contribuir a su deterioro, así como hábitos individuales de protección del medio.

Por tanto, la educación ambiental, así como los demás temas transversales deberán impregnar todo el currículo, puesto que son el aporte necesario al proceso de conocimiento crítico del entorno y al cambio de valores y actitudes que la sociedad necesita.

CONCLUSIÓN

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 esto 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 secuencialización y la repetición de elementos visuales. Dicho de otro modo, el arte 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. La obra de mujeres tan importantes como Artemisia Gentileschi, Sofonisba Anguissola, Angelika Kauffman, Berthe Morisot, Frida Kahlo, Louise Nevelson, Tarsila do Amaral, Arnelia Peláez, Raquel Forner, o de artistas españolas como María Blanchard, Maruja Mallo, Renedios 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 y las alumnas 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, retorna 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.

Eisner dice que: «...el arte nos enseñe cómo estar vivos. La experiencia en las artes tiende también a enseñarnos a ver la interrelación de las cosas» (1995, p.256). Las y los profesores de Educación Artística, así como los de las demás disciplinas, debemos dejar abierta la puerta a la diversidad, tanto a los distintos tipos de inteligencia, como a los distintos tipos de discapacidades físicas o psíquicas, a las distintas culturas y a la variable sexo/género.

De algún modo, retornando la Educación Estética, disciplina que parecía en desuso, retornamos 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 inundo futuro como un modelo deseado y de gente «auténtica»; el penseimiento 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)

BIBLIOGRAFIA

- ALARIO, M.T. (1993) *La mujer en la historia del arte*. En VVAA, *Tras la imagen de la mujer: Guías para enseñar a coeducar*. Valladolid: SUENS, E.U. de Profesorado de E.G.B. de la Universidad de Valladolid.
- AYUSTE, A. et al. (1994) *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- BERGER, J. (1990) *El sentido de la vista*. Madrid: Alianza.
- BETTELHEIM, B. (1982) *Educación y vida moderna*. Barcelona: Crítica.
- CAMPS, V. (1993) *Los valores de la educación*. Madrid: Alanda.
- CARIDE, J.A. (1991) *Educación ambiental. Realidades y perspectivas*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- CHADWICK, W. (1992) *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino.
- EISNER, E. (1995) *Educación y visión artística*. Barcelona: Paidós.
- GALLAGHER, M. (1980) «El Táchistlo 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*, 8-11.91.
- GIROUX, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: MEC/Paidós.
- GRAVES, N. (1994) «La Educación Intercultural». En *Pie de Paz*, n° 32.
- HABERMAS, J. (1989) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- JUANOLA, R. (1993) «Bases psicológicas de la Educación Artística. Aproximación al tratamiento de la diversidad». *Aula*, n° 15, 17-21.
- JULIANO, D. (1992) *El juego de las astucias*. Madrid: Horas y Horas.
- PORQUERES, B. (1994) *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*. Madrid: Horas y Horas.
- RAWLS, J. (1990) *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROIG, M. (1981) *Mujeres en busca de un nuevo humanismo*. Barcelona: Salvat.
- 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.
- VELÁZQUEZ, F. (1995) *Educación ambiental. Orientaciones, actividades, experiencias y materiales*. Madrid: Narcea.
- VVAA *La Educación no sexista en la Reforma Educativa*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer.
- WESTKOTT, M. (1980) «La mujer, Un hombre parcial». *El Correo de la Unesco*, n° 33, 28-30.