

La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente

MARIÁN LÓPEZ F. CAO

Para Rubén, que ayuda a hacer torrijas

1. SIEMPRE CONVIENE HACER MUDANZA¹

La Educación Artística vive hoy un tiempo atrayente. Atrayente porque desde hace algunos años, probablemente influenciados por reflexiones fuera de nuestras fronteras, vivimos el nacimiento de interesantes propuestas que señalan cambios y reflexiones sobre los paradigmas vigentes en nuestra área. Quizá estemos ante un nuevo cambio del mismo, o ante la convivencia de varios. Es pues un tiempo de cambios en los que, al contrario de lo que se suele invocar, quizá convenga hacer mudanza.

¿Y por qué la mudanza? Porque cuando hemos iniciado un revisión de la identidad de nuestra materia, de nuestra área de conocimiento y hemos oído, y leído de las posibilidades de la misma no sólo desde la creación sino desde la filosofía, la estética, la psicología, la sociología, la historia y la educación (Efland, 1983, citado por Haber, 1987), no podemos detenernos. La revisión ha de ser completa bajo nuevos presupuestos que contemplen los cambios de la sociedad actual. La posmodernidad ha desvelado la falacia de un sujeto protagonista de los discursos mudemos y ha descubierto y renovado todo el panorama del ser en su plenitud.

En 1987 Barbara Weir Huber señalaba en su artículo «¿Qué ofrece el feminismo a la Educación Artística como Disciplina?» (Weir Huber, 1987: 37) que las disciplinas que se implican en la educación artística bajo el nuevo paradigma de la EACD (Educación Artística Como Disciplina) deben ser revisadas también a conciencia, pues relegan el papel de las mujeres, de las niñas, de lo femenino, a un claro segundo plano. Para empezar, esas disciplinas hablan del «hombre», de «él», «el niño», pareciendo en principio un término genérico, pero, sin embargo «no tenemos que llegar muy lejos en cada

¹ Una parte de este artículo se publicará en la revista de *Educación Artística*, de la Universidad de Valencia, 2003.

escrito, para damos cuenta de que esa suposición es infundada» (ibidem). No es momento aquí de revisar los textos de los fundadores de la educación para observar cómo esta premisa se cumple en un noventa por cien de los casos, como en el de Rousseau que buscaba en la educación que Emilio se convirtiera en ciudadano del Estado, mientras que en Eloisa buscaba a la compañera perfecta del ciudadano Emilio, o en el mismo Piaget que señalaba en las niñas un deficiente sentido de respeto hacia las leyes, aspecto que él consideraba esencial en el desarrollo moral (Daly, 1973, 3). Bruno Bettelheim señalaba «debemos constatar que, por mucho que las mujeres quieran ser buenas científicas o ingenieras (podemos leer aquí artistas o profesoras universitarias), éstas quieren primero y sobre todo ser compañeras femeninas de los hombres, y ser madres» (citado en Bastian, L.: 1975, 13). Este hecho excluyente, minorizador o silenciador ocurre con los textos de sociólogos, historiadores o psicólogos, que nos hace darnos cuenta de que la revisión de nuestra área nos lleva, por pura coherencia, a una revisión más general e interdisciplinar.

2. LA ATENCIÓN SELECTIVA

Tomando prestada la terminología acuñada por los teóricos de la creatividad, hay muchas teorías implícitas en la Educación artística que conciernen a la discriminación de géneros. Ya en 1974, Eleanor Maccoby, jefa del Departamento de Psicología de la Universidad de Stanford y Carol Nagy, investigadora, publicaron la obra, *La Psicología de la diferencia sexual* en la cual, tras un análisis exhaustivo de más de 2.000 volúmenes y artículos que trataban de las diferencias sexuales en tomo a la habilidad intelectual, la motivación y el comportamiento social, concluyeron que «muchas creencias populares sobre las características psicológicas de los dos sexos carecen de base» (p. 112), y, una conclusión que me parece de singular importancia es aquella que apunta a la atención selectiva:

«está bien documentado que, cuando un miembro de un grupo se comporta de un modo coherente con lo que el observador espera de él, el observador constata el hecho, y su creencia primera se confirma y refuerza. Pero cuando un miembro de un grupo se comporta de un modo que no casa con las expectativas del observador, el comportamiento se pasa por alto, de tal modo que la creencia del observador siempre queda intacta» (p. 112).

Es a esta atención selectiva, que parte de teorías implícitas sobre los sexos, a la que debemos prestar especial atención como profesoras y profesores de educación artística. No nos creamos que estos prejuicios han dejado de convivir en nuestra área, muy al contrario. Recuerdo que no hace mucho, un profesor de imagen me decía que, sí, sus alumnas sacaban mejores notas, eran

«buenas», pero los chicos eran «brillantes», tenían «talento». O algún otro profesor de educación artística que seguía pensando en que el uso del color y la línea en sus alumnas era más flojo, más suave y con poco vigor, porque estas características pertenecen al carácter «femenino», aunque se le muestren imágenes de artistas como Käthe Kollwitz, que, según este colega, dibuja «como un hombre». Supongo que cada alumna que dibuje con trazo suave o color entonado confirmará su creencia y pasará por alto a las otras —y otros— que se salgan de la norma. A este tipo de atención selectiva es a la que me refiero. Esta de-formación de nuestro profesorado influye de modo determinante en la educación de nuestro alumnado. Aún recuerdo como si fuera hoy —por la humillación que me produjo— el día en que en clase de dibujo del natural de cuarto de carrera en la Facultad de Bellas Artes, un profesor, supongo que porque no cuadraba con el dibujo que esperaba de una mujer, ante una obra que le daba tanta importancia al entorno como a la modelo, de trazo fuerte y contrastado, me dijo sin el mayor empacho que tenía «la sensibilidad de una secretaria», porque no había percibido los tonos suaves de la carne de la modelo (todavía pienso qué entendería él por la sensibilidad de una secretaria pero me imagino que ahí se mezclarían los prejuicios sexistas y por supuesto, clasistas). Este tipo de comentarios, en este caso bastante extremo, hacen un flaco favor a los profesionales de la educación artística, y más flaco todavía a las alumnas que ven mermada su identidad como seres humanos ante la falta de apoyo por parte de un profesorado que, si no las desprecia, no parece apreciarlas excesivamente.

Ello, unido a la falta de modelos femeninos dentro de la disciplina tradicional, a su silenciamiento continuo en las aulas de historia del arte, a la ausencia de trabajos prácticos que tengan en cuenta a las artistas, crean en el alumnado femenino una clara sensación de subclase y de falta de seguridad en sus capacidades. En una pequeña investigación llevada a cabo en 1975 por Linda Bastian en distintos colegios públicos y privados de enseñanza primaria, en la que se pedía que se dibujara a un/a artista y a un/a profesor/a de plástica, el resultado arrojó que más del doble de las imágenes que representaban al artista eran masculinos y más del doble de las imágenes que representaban al/a profesor/a de plástica eran femeninos (Bastian, L.: 1975, 12). De ello se deduce que el alumnado reproduce los estereotipos de la sociedad pero también los estereotipos del aula, y anudado a lo anterior, que el prejuicio se encuentra más en el ojo del que observa que en la realidad misma. La antropóloga Dolores Juliano es acertada al hablar del prejuicio del observador cuando cita a Malinowski en el famoso estudio de una comunidad que da valor a la palabra y juicio de las ancianas, y señala a estas últimas como «viejas desdentadas», arrebatándoles en dos palabras todo el valor que pudieran tener para esa sociedad pues en el estudio de esa comunidad traslada los prejuicios de la sociedad occidental de la cual este antropólogo procede.

3. LA INVESTIGACIÓN FEMINISTA DEL ARTE Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Desde hace más de treinta años, la crítica feminista del arte trabaja intensamente en la deconstrucción de los parámetros estético/ideológicos que han preñado la creación artística general. Desde los años setenta se han sucedido en Europa y EE.UU. investigaciones y textos que revisan intensamente el legado que la modernidad nos ha dejado en tomo al arte y la creación artística en general. Estos estudios se unen a los estudios de la investigación feminista general, que, dentro del paradigma emergente de la posmodernidad, señalan varios aspectos diferentes del modo tradicional de hacer investigación y que se diferencian sobre todo en cuanto al método. Reinharz (citado en La Pierre, Sharon, D. y Zimmerman, E.) sugiere que las feministas han creado de algún modo sus propios modos de hacer investigación (por ejemplo la concienciación o la voz investigadora no autoritaria...) y al rechazar las metodologías existentes crean una nueva que:

- Rechaza la dicotomía subjetivo/objetivo
- Critica la separación de los intereses personal y políticos
- Se centra en aspectos previamente trivializados de las mujeres

Presenta características como:

- Es autorreflexiva.
- Tiende a la colaboración.
- Orientada al cambio social.
- Diseñada para las mujeres más que de las mujeres.
- Comienza con la propia experiencia.
- Incorpora críticas contra el racismo y el heterosexismo.
- Incorpora críticas al androcentrismo.
- Intenta el fortalecimiento de las mujeres.
- Está al tanto continuamente de la estereotipación, condescendencia, objetificación, prejuicio en relación con el género, raza, edad, capacidad, nivel, orientación sexual, clase, procedencia étnica, y otros tipo de diferencias humanas.
- Selecciona temas y métodos que señalan problemas ligados a experiencias de lo inmediato, cotidiano.
- Valora la colaboración interpersonal, lo interdisciplinar.
- Prefiere conversar con, que hablar en lugar de.
- Muchas investigaciones han adaptado metodologías preexistentes (marxismo, teoría crítica, postestructuralismo).
- Estas teorías sugieren no sólo qué mirar y dónde, sino cómo (marxismo, etc.)

- Se tiende más a investigaciones cualitativas.
- Los métodos han de servir, no determinar el problema de estudio.

A partir de estas características generales, la crítica feminista del arte ha centrado su estudio desde varias vías:

3.1. Análisis y re-lectura de las imágenes artísticas

Nuestro conocimiento sobre la caracterización de los géneros —y del mundo que nos rodea— está filtrado a través de imágenes, creencias y prácticas. Si pretendemos crear una conciencia crítica en nosotros y nuestro alumnado, una conciencia creadora, debemos analizar los modos a través de los cuales se reproducen y perpetúan las interpretaciones dominantes sobre lo masculino y lo femenino. Estamos acostumbradas y acostumbrados a otorgar un significado determinado a una imagen porque ha existido una interpretación monolítica sobre la misma (Hicks, E.: 1992, 23). La crítica feminista del arte trata, por el contrario, de abrir nuevas vías de interpretación de la imagen que desafíen la interpretación ortodoxa de la cultura occidental. Otra exégesis que amplíe y replantee las relaciones entre mujeres y hombres en nuestra sociedad. En este análisis, Hicks (1992, 24) plantea varios objetivos comunes, entre ellos,

A) Ofrecer un análisis de los contextos históricos y socio-culturales dentro de los cuales se crea y se observa una obra, y entre ellos, los valores imperantes que se rechazan o reproducen; contrastar la imagen con imágenes de colegas en contextos similares (como el caso de las «Judith y Holofernes» o la «Susana y los viejos» de Gentileschi, etc.).

B) Otro objetivo sería el de apoyar la reinterpretación y resignificación de valores e ideas actuales socialmente aceptadas, a través de los análisis de imágenes señalado arriba. El propósito primero no debe acabarse en esa nueva interpretación, sino que debe de llevar más allá en el proceso de deconstrucción de la cultura (Fernández Valencia, A.: 2001). Debe poner en cuestión nuestro papel frente a las imágenes, como críticas y críticas y como espectadores, para evitar hacer juicios e interpretaciones relacionadas con el sexismo, la procedencia, la etnia o la clase social. Un ejemplo de este tipo es el que actualmente realizan personas como Bea Porqueres en el campo de las biografías o Dolores Juliano en el campo de la antropología. Esta última, en su obra *El juego de las astucias* (1992) plantea una lectura alternativa de determinados mitos, leyendas y cuentos sobre lo femenino.

C) Otro de los objetivos sería apoyar la subjetividad en el análisis y el valor de la obra artística. La relación que se tiene con determinadas obras de arte no puede ser separada por completo de la propia experiencia. De hecho, es evi-

dente cómo en nuestro papel de observadores y críticos del mundo, construimos significados dentro de las obras que investigamos, introduciendo inevitablemente nuestras creencias y nuestros valores. Evidenciar la subjetividad es, en sí un valor objetivo en la investigación. Este objetivo conecta directamente con la tesis de Harding (1987) sobre la necesidad de una subjetividad patente que evidencie los puntos de partida del o de la investigadora, al menos en las ciencias humanas, aunque sería saludable en toda investigación.

Dentro de este punto, en el departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Complutense de Madrid, tanto en la Facultad de Educación como en la Facultad de Bellas Artes, con las profesoras Noemí Martínez Díez y Catalina Rigo Vanrell, hace unos años hemos constituido una línea de investigación sobre género y Educación Artística. A través del trabajo desarrollado en los cursos de doctorado específicos y jornadas anuales, hemos ido variando nuestro currículum para que incluya esta re-lectura de la imagen, que en muchos casos, es la primera que hacen, en el caso específico del alumnado de la Facultad de Educación. Para nosotras es de gran importancia inculcar a un alumnado que va a ser profesor/a de primaria, un sólido sentido de la equidad de género y que éste se trasluzca en la educación artística. Con este ánimo hemos desarrollado unidades didácticas —al final del capítulo— que incluyen actividades que pueden ayudar al alumnado a reflexionar sobre el papel de la imagen y su valor en la formación de actitudes y en la construcción de significados, que incluyan la lectura activa y la creación.

3.2. Desmantelar determinados conceptos inherentes a la historia moderna del arte: la individualidad artística: el genio

Para el grueso de las y los profesionales sensibles a la necesidad de la equidad de género en educación artística, el texto «Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?» de Linda Nochlin, de 1971, es ya un lugar común, y sus premisas han sido aceptadas y asumidas por este grupo, incluso en España, desde hace años. Pero resulta llamativo observar cómo campos afines dentro del área a los cuales les sería de gran utilidad —por ejemplo, las y los teóricos dedicados al análisis de la creatividad— no han oído siquiera hablar del mismo. Este texto sigue constituyendo un interesante punto de partida para deconstruir y analizar aspectos inherentes a la capacidad creativa del ser humano y sus condicionamientos sociales, culturales y sexuales. Sin comprender cómo la constitución del concepto «genio» ha sido un concepto excluyente al género femenino desde su inicio, y cómo este concepto es específicamente masculino —de hecho no existe en lengua castellana el vocablo *genia*—, no podremos trabajar en el desmantelamiento de una historia del arte que sólo dejaba entrar a aquellos personajes que cumplían ciertos requisitos y calificando de excepciones a aquellos «diferentes» o silenciando y minimizando al resto. Analizar

el tratamiento dado a las pocas artistas que la historia oficial reseña es una prueba patente de esta imposibilidad de genialidad.

La «natural» relación entre masculinidad y creatividad se hace evidente en la lectura de los manuales sobre creatividad. En una obra de gran difusión en la década de los noventa en España podíamos leer:

«El artista está receptivo, fértil y puede ser fecundado por cualquier bobada convertida en poderoso espermatozoide. Dicho en términos no mitológicos: el proyecto cambia el significado de las cosas que se convierten en significativas, sugerentes, interesantes, prometedoras, bienesperanzadas» (Marina, J. A.: 1993, 157).

Es decir, no sólo evidencia el autor el papel social que otorga a los participantes en la fecundación —dando clara preeminencia al «poderoso espermatozoide» que hace de cualquier cosa algo «interesante, sugerente, promotor, etcétera, etcétera»— sino que lo traslada a cualquier acto creador.

Por otro lado, se hace necesario analizar el tratamiento dado a la individualidad como condición específica del/a artista. Dar por supuesto este hecho es tergiversar una historia que tiene más de cooperación que de trabajo a solas, y es, por otro lado, minimizar toda obra artística realizada en común.

3.3. La diferencia arte erudito/arte popular, arte mayor/arte menor

Relacionado con lo anterior, las dicotomías creadas por la modernidad han abierto un profundo abismo entre el llamado Arte y la llamada artesanía o arte popular. Curiosamente, este último proviene de los grupos menos favorecidos —es el arte de los pobres, los populares, como señala agudamente Ely Bartra (1999)— en el que, además, de manera no individual sino colectiva y cooperativa, sin jerarquías, participan mujeres en su mayoría. Y que en la mayoría también de los casos, proviene de ámbitos no occidentales, aunque no sólo. La distinción entre uno y otro .como entre artesanía y diseño- depende más de los intereses económicos o de prestigio social que de la utilización de materiales específicos, de su capacidad de reproductibilidad industrial, de los temas que trata, o de su capacidad innovadora (López F. Cao, M.: 2001, 14-21). Del mismo modo, resulta llamativo y preocupante ver cómo se sigue enseñando un modelo artístico homogéneo erudito sin tener en cuenta el arte popular que configura las distintas culturas de cada región, viviendo la educación artística de espaldas a la tapia del colegio. Elizabeth Garber (1990, 18) señala como insuficientes los valores asociados a la estética sólo en términos de verdad o belleza. Los significados relacionados con la crítica, con el uso social, la estética transcultural, deben ser estudiadas dentro de los fundamentos de la crítica del arte en educación artística. La modernidad ha determinado qué se debe enseñar en las escuelas y de qué modo. Esto incluye una clara jerarquía

de clase, raza y género que se refuerza y perpetúa año tras año. Debemos pues, desde la óptica posmoderna revisar jerarquías, valores y fundamentos. Ana Mae Barbosa es clara y certera al recomendar una educación artística que fluya de lo popular a lo erudito, suavizando límites, jugando con los extremos, para encontrar la autoestima del propio arte -popular, islámico, mapuche o gitano- y aprender a disfrutar sin miedo del erudito, poniendo siempre en cuestión los altares de los muscos, abriendo los museos a la calle, mientras corre el fresco de la renovación creadora.

3.4. Reflexionar sobre la construcción de identidades a través de la imagen

Enlazado con el punto 3.1, el análisis sintáctico y semántico de la imagen, o dicho de otro modo, el análisis icónico e iconológico, propone modelos de la figura humana muy distintos si ésta es masculina o femenina. Examinar los significados atados a los significantes visuales en la imagen femenina y masculina nos descubren toda una red ideológica que forma comportamientos en razón de género y conforma nuestra mirada de espectadores. Los cuerpos atléticos asociados a la masculinidad y los asténicos asociados a la feminidad implican invariablemente aspectos de poder/sumisión. Del mismo modo, la tesis de Lynda Nead sobre la construcción del desnudo femenino como masa amorfa donde el artista varón instala el canon, modela, «conforma» y encuadra, es digna de tener en cuenta como metáfora de la acción masculina frente a la pasividad supuesta femenina, o del cuerpo femenino como eterno soporte/objeto de la acción masculina. Desvelar estos aspectos en la imagen —sea artística o no— y en nuestra conciencia de espectadores, en nuestra atención selectiva-, es un paso esencial en la construcción/aceptación de nuestra identidad, cualquiera que esta sea, y nos da claves para la creación.

4. LAS PREFERENCIAS VISUALES. EL ARTE COMO MUESTRA DE LA PERVIVENCIA/CAMBIO DE VALORES SOCIALES. O «RUBÉN AYUDA A HACER TORRIJAS»

En el n.º 18/2 de la revista *Studies in art Education*, Sylvia G. Feinburg expone los resultados de una muestra de 360 dibujos sobre lucha y ayuda en la que se analizó el contenido conceptual y las características espaciales de los mismos en relación al sexo del/a dibujante. En él, en cuanto a los contenidos conceptuales resultó interesante observar la dicotomía personal/impersonal relacionada con lo femenino/masculino, sobre todo en los que se referían a la lucha. Parece que hay un modo predominante en cada sexo para representar la

lucha. De hecho, en el caso de los niños, la lucha entraña imágenes de poder, competitividad, en modos impersonales y organizados. Se señalan espacios fuera de la casa, la familia y los amigos, y se construyen espacios donde aparecen ejércitos, grupos y otras situaciones estructuradas que contienen reglas y orden. Para las niñas, la situación es la opuesta. La lucha para éstas se mostraba como conflicto interpersonal, entre dos personas en confrontación directa y el enemigo no era un individuo desconocido asociado con un sistema de reglas sin un amigo o un familiar. En las situaciones de ayuda, los niños trataban de describir la situación en sí misma, mientras que las niñas se incluían en esa situación —ayudando a su madre, profesor, amigo, etc.—. De ello la investigación deducía que los niños estaban más preocupados en mostrar la situación, mientras que las niñas en la relación con el otro. Del mismo modo, en el tema de la lucha, tanto niñas como niños identificaban al sexo masculino como el sexo agresor, en el caso de que hubiera diferencias de sexo en las figuras dibujadas que participaban en la lucha «el niño pega a la niña», etc.

En 2001, hemos puesto en práctica esta investigación como paso previo a una más amplia, de modo cualitativo, en el colegio Antonio de Nebrija de Villaverde bajo, de Madrid, con la ayuda de la alumna en prácticas Magdalena Medina Esteban, cuya colaboración ha resultado esencial.

La investigación se ha realizado en tres niveles educativos: hemos analizado un total de 76 dibujos, 16 de 1.º de primaria, 28 de 4.º de Primaria y 32 de 5.º de Primaria. Además de proponerles dibujos de «Lucha» y «Ayuda», les pedimos que escribieran detrás lo que habían representado, como elemento adicional y de control.

De entrada, constatamos que, en general, les desconcertaba la petición de dibujos sobre «ayuda»—sobre todo en los niveles más elevados—, mientras que los de «lucha» no les planteaban ningún problema. De hecho, algún niño no dibujó de «ayuda» porque «no sabía qué dibujar».

Los elementos que queríamos analizar en relación al género eran:

- La proliferación/ausencia de situaciones personales/impersonales, la interrelación con la /el «otro».
- La situación/ocupación espacial.
- La influencia de los medios de comunicación.
- El género de los agresores/agredidos y su relación con el género del/a autor/a.
- Juicios de valor con respecto a lo dibujado.

A través del análisis hemos podido constatar las siguientes características:

1. Con respecto a 1.º grado de Primaria, en la que se han analizado 16 dibujos de lucha de nueve niñas y siete niños:

1.a) En las imágenes relacionadas con la lucha, tanto niñas como niños presentan en su mayoría situaciones impersonales.

1.b) A nivel iconológico, no hay prácticamente influencia de los medios de comunicación, pero sí de los cuentos infantiles. Macarena, detrás de su dibujo nos escribe «Erase una vez una princesa muy guapa y dos príncipes que (se) estaban luchando porque los dos querían la reina» (la mujer como objeto de transacción entre hombres, tema recurrente de los cuentos). La princesa, efectivamente, aparece en un segundo plano, mientras que los príncipes ocupan el centro, son de mayor tamaño y están en situación activa, sosteniendo cada uno su espada. Aparecen dibujos de caballeros andantes, en su mayoría príncipes. Aparecen imágenes de boxeo en varios casos.



1.c) En relación con el género de agresores/agredidos, es notable reseñar cómo, en la línea del dibujo de Macarena, tanto agresores como agredidos son siempre de género masculino. Es decir, desde la óptica de niños y niñas de seis años, la violencia es patrimonio masculino. Las figuras de género femenino aparecen como transacción, en segundo plano, como el caso antes citado, o como animadoras de la pelea: este es el caso de Begoña, «Esto es boxeo un señor se está pegando con el otro y las animadoras les animan». Sólo han presentado figuras femeninas dos niñas —Macarena y Begoña— y ningún niño.

1.d) Con respecto a los juicios de valor, la lucha se presenta asociada a la violencia y, en general se ve como algo normal y en ocasiones divertido. Pero en algunos casos se observa la percepción de la violencia como algo negativo: Alvaro comenta «Había una vez dos personas que siempre se estaban peleando(se) porque no se dejaban nunca nada ni el uno al otro. Se peleaban más y al final uno se (h)izo daño y nunca más se pelearon»;



Ana señala «Había una vez dos amigos y un día uno dijo: ¡Hay que destrozar el campo!, y el otro dijo: ¡Es una injusticia! decía el otro y fueron al campo a pelearse». En el dibujo, los hombres pelean y el sol, con signo icónico de tristeza (la sonrisa invertida) dice en un bocadillo «Y yo que creía que ya no había peleas!» y la nube, también triste dice «¡Y yo!».

1.e) Las armas utilizadas son en general y por orden de frecuencia, espadas, puños (ausencia de armas ajenas al cuerpo) y sólo una niña presenta pistolas.

1.f) En los casos de ayuda, se dan siete situaciones personales frente nueve impersonales. De estas siete, cinco están hechas por niñas, lo que confirma la hipótesis inicial. Sólo dos niños reflejan una situación en la que se involucran.

Entre ellos, Rubén dibuja dos figuras masculinas, una de un niño y otra de un hombre, situadas en el centro y flanqueando una mesa que presenta un plato abatido con dos formas ovales y debajo el texto «hacer tor(r)ijas».



l.g) En relación con figuras masculinas y femeninas, la mayoría de figuras que realizan la acción de la ayuda son masculinas.

Ana dibuja una situación que describe «Hay una princesa en apuros pero un príncipe valiente la ayuda ¡Se va (h)a quemar!» En la imagen, además de la princesa en llamas, aparece otra figura femenina que parece ser la reina y que dice en un bocadillo «por favor que alguien ayude a mi hija» y un príncipe que dice «¡Ya voy yo!».

En los casos en que aparecen figuras femeninas realizando la acción de ayuda —tres casos, realizados sólo por niñas—, siempre son hacia otras niñas o hacia animales. Nunca se da la situación de niña-ayuda-a-niño.



Como podemos observar para no alargar el epígrafe, esta investigación que se encuentra en sus inicios resulta particularmente sugerente para observar no sólo cómo la asignación de papeles en función del sexo, actividad/pasividad, dependencia/independencia, es interiorizada desde edades tempranas sino cómo la percepción de la violencia como algo masculino comienza a darse desde los primeros años.

Carmen García Colmenares (1995, 241) señala la experiencia llevada a cabo por Monserrat Moreno en la Universidad de Barcelona, en la que se daban juguetes de niña a un grupo de niños de entre seis y siete años y viceversa, y en la que se concluía que los niños convertían en armas arrojadizas individuales los juguetes «de niña» (bebés, escobas, etc.) mientras que las niñas, observaban con perplejidad los objetos —fingían el suicidio con las espadas, etc.— y organizaban un juego de grupo con el balón. García Colmenares señala igualmente cómo la educación dentro del sistema actual enseña «a perder»

a las niñas, mientras que tolera el comportamiento violento con más frecuencia en niños que en niñas:

«los chicos reciben por parte del profesorado más instrucciones y felicitaciones que las chicas, aunque a aquellos se les castigue más. (...) Todo ello hace que poco a poco, las chicas interioricen que si triunfan es por suerte o por azar y si fracasan por falta de capacidad; al contrario, los chicos piensan que si fracasan en una materia es más por falta de esfuerzo que de capacidad» García Colmeares, 1995, 243).

Así pues, las imágenes de nuestro alumnado señalan y ejemplifican los modelos y conductas transmitidos desde la sociedad pero también desde la escuela. Es nuestro papel, ayudar al alumnado a ser crítico con la imagen de los media pero también a reflexionar sobre la imagen producida y acostumbrarlo a expresarse sobre la misma buscando vinculaciones con su identidad y con la sociedad.

En otra investigación llevada a cabo por Joy B. Reeves y Nydia Boyette de la Stephen F. Austin State University (1983, 322) entre 110 niñas y niños de nueve y doce años entre los distintos resultados que obtuvieron podemos señalar que:

- las niñas y los niños de esas edades experimentaban distintos mundos,
- por ello, las cosas que les gustaban eran también objetos y elementos diferentes,
- las niñas y niños experimentaban el género de forma muy diferente, que reflejaba la socialización de género que habían vivido,
- a través del uso de los dibujos infantiles, demostrar las consecuencias de un determinado proceso de socialización, el cambio cultural y las consecuencias de la estratificación social.

5. UN MODELO ANDRÓGINO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Georgia C. Collins (1977, 55/62) propone un modelo Andrógino para la Educación Artística, después de realizar un interesante análisis sobre los conceptos de inmanencia y trascendencia asociados al arte y a los términos masculinidad y feminidad.

TRASCENDENCIA	INMANENCIA
Ir más allá de los límites	Ser parte integral de
Dios trascendente: está arriba, separado, el primer meter, absoluto.	Dios inmanente: Dentro de las cosas, integral, relativo.
Actividad trascendente: Autodirigida, original, autónoma; competitiva y autógrafa; individualista.	Actividad inmanente: Actividad ritual dirigida al mantenimiento, arreglo, preservación, conserva, transmisión y cuidado. Cooperativa y anónima; comunal.
Estética trascendente: Sus valores y estudios van más allá de pasadas limitaciones; la originalidad y la creatividad se valoran en gran medida; se valora lo autógrafo. Se valoran las cosas o procesos que descubren o representan la búsqueda de valores nuevos. Los productos tienden a ser vistos como reliquias o documentos del proceso creador.	Estética inmanente: Sus valores y estudios conciernen lo familiar, los elementos siempre valorados en el pasado; la continuidad la tradición, su rendimiento se valoran en gran medida; hay un énfasis en lo anónimo, en lo comunal. Se valoran las cosas o procesos que confirman o revelan valores de continuidad. Los productos son valorados en sí mismos.
Educación basada en una estética trascendente: Valora la originalidad, la creatividad, la imaginación, la inventiva sobre todo de una idea inicial; énfasis en la individualidad, diferencia, unicidad o personalidad; se desanima a la copia, la imitación, la repetición.	Educación basada en una estética inmanente: Valora la imitación, la repetición, la habilidad, la perfección de la forma, la selección y preferencia, la sensibilidad por los materiales y los símbolos tradicionales; éntasis en la similitud, en la habilidad y en la humildad; se desanima la ruptura radical y el orgullo individual.

Collings, G. (1977, 55)

Según esta autora, a partir del Renacimiento, la trascendencia se convierte en el principio por el cual se valora al arte occidental. El arte occidental continua señalando nuevos medios, nuevos materiales, nuevos procesos y nuevos conceptos, haciendo hincapié en la creatividad, originalidad, novedad. Del mismo modo, la educación artística hace hincapié en la experiencia artística como forma de trascendencia. Se excluye toda práctica relacionada con la inmanencia y ello suele incluir la respuesta emocional y sensitiva.

Lo que se necesita, señala Collings es

«Pensar sobre la cuestión como un todo. Introducir la inmanencia como valor para reemplazar la trascendencia sería quitar la libertad tan duramente ganada y rechazar el derecho de cada una o uno de dejar su marca sobre la tierra. Lo que necesitamos, entonces, es un equilibrio dinámico entre trascendencia e inmanencia, de tal modo que la marca individual pueda ser hecha pero continúe teniendo un significado. (...) El arte que es producido por lo que Virginia Woolf llamaba el lado masculino de la mente, está dominado por la palabra «yo».

(...) Debemos buscar el modo de asignar un valor positivo a la inmanencia, si creemos que a través de ello accedemos a un nivel de realidad que la trascendencia nos niega en su constante vuelo hacia un futuro mejor. Debemos ver la inmanencia como la raíz de la valoración intrínseca, en tanto estado mental pasivo pero envolvente que nos permite disfrutar o contemplar las cosas en-sí-mismas sin considerarlas como instrumentos. Y así como la inmanencia es la raíz de ser victimizada/o, también es la raíz de la empatía con las y los demás en similar situación.

(...) Un impedimento para valorar la inmanencia es que las actividades asociadas son llamadas aburridas en su repetición. Sin embargo, tanto si son o no son aburridas ello tiene que ver no sólo con la necesidad de estímulos nuevos sino con el significado inherente a la actividad. Podemos hacer y gozar al cuidar, preservar, restaurar, mantener las cosas que encontramos significativas incluso aunque no las hayamos creado (o incluso si las hemos creado)» (61).

Como podemos observar, esta reflexión se enlaza con las divisiones de arte erudito, arte menor, diseño y artesanía, con el papel del individuo creador, del genio.

6. ORGANIZACIÓN Y PROPUESTA DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Las unidades han sido concebidas para tratar el tema de la coeducación en el ámbito de la enseñanza artística, en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, adaptando sus contenidos y metodología a los distintos niveles educativos. Nuestro objetivo general consistía en analizar la imagen artística y observar sus componentes constructores de significado de género y en conocer la biografía y obra de las distintas artistas que han contribuido con su obra al enriquecimiento artístico desde la Edad Media a la actualidad así como a analizar los factores que intervienen en el discurso artístico para excluir a las mujeres de su papel creador. Hemos partido de las siguientes exigencias:

1. Necesidad de reelaborar una historia del arte desde parámetros no sexistas. Reconceptualizar los fundamentos que originan la historia del arte.
2. Construir una genealogía de mujeres que hayan trabajado en el ámbito de la creación.
3. Necesidad de incluir desde la escuela primaria a la enseñanza universitaria una historia del arte congenerada.
4. Hacer ver a las mujeres como sujetos creadores dentro de la historia y crítica del arte. Desconstruir las dicotomías creación/maternidad, sensibilidad/femenino.

Es importante que en estos trabajos quede claro que:

1. Siempre ha habido mujeres que han luchado por sus derechos, en todas las épocas.
2. Siempre ha habido mujeres creadoras.
3. Las mujeres han contribuido al desarrollo de la historia (la revolución francesa tuvo lugar gracias a las mujeres).
4. Huir de la victimización.
5. La educación en las distintas épocas ha imposibilitado el acceso a los puestos de responsabilidad y de creación o investigación.
6. La transmisión de la historia es uno de los aspectos que deben manejarse como silenciadores de la participación femenina.
7. Hay que cambiar los modelos sobre lo masculino y lo femenino.
8. La historia y su revisión son procesos en continua transformación, se están construyendo siempre.
9. Las obras (sean de arte, de filosofía o de literatura) no son la «verdad» y en ellas siempre tiene que ver su autor/a, su contexto y su finalidad. Analizar estos tres aspectos permiten tener una visión más clara de la obra.
10. Determinadas disciplinas están asentadas sobre fundamentos que privilegien lo masculino. Deben ser revisadas y reelaboradas.

6.1. El cuerpo como elemento de observación y desconstrucción

Con esta unidad pretendemos que alumnas y alumnos reflexionen sobre cómo la disposición y caracterización de un tema influye de modo directo sobre su significado, y en especial en la disposición de las figuras femeninas y masculinas. A partir de un proceso de caracterización iconográfica un mismo tema puede pasar a presentar características diametralmente opuestas.

Objetivos:

Observar la figura humana y sus estereotipos en la Historia del Arte.

Desarrollar la capacidad de análisis crítico.

Desarrollar la capacidad de relación con la imagen actual en relación al concepto sexo/género.

Utilizar el arte como modo de conocimiento.

Actividad:

Partiremos de la representación «Susana y los viejos», tema recurrente en la historia del arte. Antes de explicar la historia, pasaremos diapositivas de versiones renacentistas sobre el tema:

- ¿Cuál puede ser el tema?
- ¿Qué papel juegan cada uno de los personajes? Descríbelos.
- Intenta reconstruir el tema.

Una vez realizada esta parte, se explica la historia, pasaremos diapositivas de diferentes versiones renacentistas del tema. Una de ellas será la de Artemisia Gentileschi:

- ¿Concuerda la historia con lo que tú pensabas?
- ¿Existe contradicción entre la representación de la figura femenina de un pintor y otro?
- ¿Qué describe la representación de la figura femenina en Artemisia? Adjetívala.
- ¿Qué describe la representación en otros (Ticiano)? Adjetívala.
- ¿Cuál, desde tu punto de vista es la imagen más fiel a la historia que se cuenta?
- ¿A qué crees que es debido el cambio de representación? ¿Cómo puede cambiar tanto un tema?

Después de este análisis, reflexionar de modo comparativo, sobre las posibles causas del cambio de representación y relacionándolas con otras imágenes. Reflexionar si el tratamiento dado a Susana por Gentileschi tiene que ver con el hecho de que la artista sea una mujer.

Por qué no se conoce a Artemisia Gentileschi. Ver su obra y el tratamiento dado por ella a otros temas donde aparece la mujer (Judith y Holofernes).

Metodología:

- Tratar que los descubrimientos sean individualizados.
- Una vez realizado el análisis de modo individual, tratarlo en grupo.
- Intentar que la reflexión no se quede en el tema, sino en todo el ámbito de la historia de las imágenes.

Materiales:

- Imágenes del tema «Susana y los viejos».
- Biografía e imágenes de Artemisia.

Otros temas recurrentes «Judith y Holofernes», raptos famosos «la violación de las hijas de Leucipo», «La violación de Helena», «La violación de las Sabinas» ¿cómo son tratadas las imágenes femeninas?

BIBLIOGRAFÍA

- BACHMANN, D. (1978): *Women Artists: an historical, contemporary and feminist bibliography*. Metuchen, New Jersey: Scarecrow.
- BROUDE, GARRAD: Artemisia Gentileschi.
- CHADWICK, W. (1993): *Mujer, arte y sociedad*. Madrid, Destino.
- GREER, G. (1979): *The obstacle race: the fortunes of women painters and their work*. New York: Farrar, Straus, Giroux.
- PÉREZ CARREÑO, F. (1995): «Artemisia Gentileschi». *Historia 16*.
- PORQUERES, B. (1994): *Reconstruir una tradición*. Madrid, Horas y Horas.

Niveles:

- Secundaria y Bachillerato.

6.2. El héroe y el genio

Esta unidad pretende reflexionar sobre un concepto arraigado en nuestra cultura, la idea del héroe, del líder, con su correlato en arte que sería el genio. Se trata de observar cómo se construye este concepto en nuestra sociedad y nuestras mentes y qué características presenta. Observar si este concepto es innato, se puede llegar a ser un genio, quienes pueden llegar y quienes no, por qué no hay genios, o si es mejor abandonar ese término e inventar otros menos brillantes pero a lo mejor más cooperativos.

Objetivos:

- Desarrollar de la capacidad perceptiva.
- Desarrollar de la capacidad de relación.
- Desarrollar del análisis crítico con respecto a la variable sexo/género.
- Utilizar el arte como modo de conocimiento.

Actividad:

La primera parte tratará de la descripción por parte del alumnado, de modo individual, de:

— ¿Qué es un genio?

Él y la Alumna buscará documentación sobre textos alusivos, genios en el arte y la ciencia y características extensibles y generalizables.

Habrà una puesta en común que llegue al consenso en su definición. Características comunes.

Listar genios reconocidos y por qué.

— ¿Por qué no ha habido genias? Los y las alumnas tratarán de buscar una explicación al hecho.

Es interesante para esta parte la utilización del texto *¿Why there have not been great women artists?*, de Linda Nochlin.

— Desconstrucción del concepto de genio/héroe/sujeto.

Por qué las mujeres nos entran en estos conceptos.

Por qué lo masculino ha sido positivo y lo femenino negativo. Reflexión y actualización. Genios actuales.

Metodología:

Hemos de apoyarnos en el análisis y conceptualización histórica de los términos.

Se intentará una reflexión individual y colectiva.

Se promoverá la capacidad analítica, de relación, y abstracta. Todo el grupo ha de tender al consenso.

Materiales:

Textos alusivos al concepto de genio.

Diapositivas.

BIBLIOGRAFÍA

BROUDE, N. & GARRAD, M. (1982): *Feminism and art history: questioning the litany*. Harper & Row.

HARDING, S. (1987): *Feminism & Methodology*. Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press.

NOCHLIN, L. (1989): *Women, art and Power*. London, Thames and Hudson.

POLLOCK, G.: *Vision and difference: femininity, feminism and histories of art*. London, New York: Routledge.

Niveles:

Educación Secundaria y Bachillerato.

6.3. Buscando mujeres en la historia

Esta unidad basa la actividad en la reflexión sobre el legado de la historia y sus características, partiendo del descubrimiento. Una vez descubierto el hecho de la ausencia de mujeres en los libros texto, el trabajo consiste en, por un lado, averiguar por qué, y por otro, facilitar a los y las alumnas el acceso a estas informaciones, estableciendo las características de la historia transmitida.

Objetivos:

Adquirir una noción crítica sobre la historia, y sobre la historia del arte.

Desconstruir los conceptos tradicionales de la historia.

Desarrollar la capacidad analítica.

Observar la importancia del concepto de cronista.

Actividad:

La primera parte consiste en que los y las alumnas habrán de realizar un trabajo (de viernes a lunes) sobre la historia de las mujeres (el papel de las artistas en el Renacimiento, la Ilustración, etc.). El trabajo ha de estar bien documentado, pero sólo de los manuales de Historia universal. (Buscar a Angelita Kaufmann, Mary Cassat, Sofonisba Anguissola en los diccionarios).

Cuando haya que exponerlo, el alumnado se encontrará los siguientes problemas:

- No existe la presencia de las mujeres en los manuales de historia.
- El concepto «hombre» parece abarcar a veces tanto hombre como mujeres, pero en otras ocasiones sólo a los varones.

Una vez observados estos hechos, se aportará documentación sobre la historia de las mujeres (en el Renacimiento o en la Ilustración). Hay datos, pero no vienen en los textos.

La tercera parte consiste en reflexionar sobre la ausencia de las mujeres:

- ¿Quién ha escrito la historia?
- ¿Puede tener que ver la autoría con la existencia o no de este fenómeno?
- ¿A qué otros sectores la historia no contempla (clases sociales, niños, otros pueblos nooccidentales, etc.).

¿Es, entonces, la historia «universal»? ¿Qué elementos debería incluir una «verdadera» historia universal.

Metodología:

Los pasos han de seguirse con rigor.

Se ha de aportar el material adecuado sólo cuando sea procedente.

El proceso se realizará de lo individual a la discusión por grupos y general.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHMANN, D. (1978): *Women artists: an historical, contemporary and feminist bibliography*. Metuchen, N.J.: Scarecrow.
- BREITLING, G. (1986): *Die spuren des Schiffs in den Wellen*. Frankfurt, fischer.
- BROUDE, N. & GARRAD, M. (1982): *Feminism and art history: questioning the litany*. Harper & Row.
- CAO, M. (1994): «Arte y Heroísmo en los últimos años: la cuestión femenina». *Arte, Individuo y Sociedad*, n.º 6., Universidad Complutense.
- CHADWICK, W. (1993): *Mujer, Arte y sociedad*. Destino, Madrid.
- GREER, G. (1979): *The obstacle race: the fortunes of women painters and their work*. New York: Farrar, Straus, Giroux.
- PORQUERES, B. (1994): *Reconstruir una tradición*. Madrid, Horas y Horas.

Niveles:

Educación Secundaria y Bachillerato.

6.4. Cambiar personajes

Este trabajo consiste en analizar los estereotipos que se nos han ido transmitiendo a lo largo de la historia de las imágenes. El cambio de personajes permite verlos de manera clara y concisa.

Objetivos:

Desarrollar la capacidad de identificar estereotipos.

Desarrollar un análisis crítico.

Desarrollar la capacidad perceptiva y la capacidad de relación.

Actividades:

Tomaremos una obra de la historia del arte donde aparezca una mujer desnuda (se recomienda «La maja desnuda», de Goya; «Mujer con fruta», de Gauguin, «El estudio del artista», de Courbet; «El desayuno en la hierba», de Manet; etc.).

El trabajo consistirá en cambiar a esa mujer por un hombre. ¿Qué ocurre? Se produce una situación ridícula, risible. El trabajo consiste en reflexionar por qué. ¿Por qué no resulta risible cuando es una mujer? ¿Por qué no son intercambiables? Reflexionar sobre el cuerpo femenino como:

- Elemento de contemplación.
- Adorno.
- ¿A quién va dirigida la imagen? ¿Quién se supone que es el espectador, hombre o mujer, en estas obras? ¿Por qué?

Fijémonos en las miradas de las mujeres ¿qué tipo de mirada es? ¿Son conscientes de que son observadas? ¿A quién observan? ¿son mujeres que están sumidas en su propia actividad (intelectual)?

¿O son mujeres conscientes de que están siendo observadas como mujeres desnudas?

Por qué resulta ridículo el hombre?

Elementos que chocan con el concepto que nos ha sido transmitido de «masculinidad»:

- ¿La masculinidad se demuestra a través de la acción?
- ¿Ellas «están», ellos «son»?
- Analicemos «El desayuno en la hierba» y sus protagonistas. Comparación entre las actitudes.
- Analicemos «El Estudio del Artista», de modo comparativo.

¿Te parece correcto a ti este canon o modelo?

¿Crees que se repite actualmente? Busca ejemplos.

Metodología:

Dejar que la risa forme parte de la primera parte del trabajo, para pasar luego a la reflexión.

Observar el efecto producido en los chicos.

Introducir el análisis pormenorizado de las imágenes para suscitar la reflexión y el debate, así como su incidencia en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, J. (2000): *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gili.

6.5. Dibujar géneros

Es una actividad que supone una reacción importante por parte del alumnado, porque descubren los mecanismos culturales que operan en ellas y ellos mismos. Se trata de internalizar los propios defectos para intentar cambiarlos.

Objetivos:

Desarrollar la capacidad de abstracción.

Comprender los estereotipos internalizados en nuestro esquema de pensamiento.

Actividad:

En esta actividad nos planteamos tres ejercicios:

Un primer trabajo en el que, en un soporte bidimensional, realizamos una serie de dibujos rápidos sobre los siguientes textos:

1. Tuvo que correr porque llegaba tarde a una junta de Administración.
2. Invitó a todos por haber ganado el oro en natación.
3. Después de dar la comida a los niños se puso a ver la televisión.
4. Una vez operado el paciente se tomó un café con el equipo de cirugía.
5. Nunca pensó en ganar el nobel, pero después de tanto esfuerzo lo consiguió.
6. Mientras fregaba los platos, pensó en proponerle a su familia comprar un lavavajillas.
7. Mientras reparaban su coche, estuvo varios días viajando en tren.

Después de realizar estos trabajos se preguntará, cuántos han dibujado a hombres en los dibujos 1, 2, 4, 5 y 7 y mujeres en los dibujos 3 y 6. Si hay alguien que difiera, se le invita a que explique por qué, y al resto se le invita a que expliquen por qué han diferenciado los roles sexuales.

- ¿Sólo el éxito es patrimonio de los hombres?
- ¿Sólo el espacio público es patrimonio de los hombres?
- ¿Sólo el cuidado de los hijos es patrimonio de las mujeres?
- ¿Sólo el cuidado de la casa es patrimonio de las mujeres? A partir de aquí, se inicia el debate.

Si no están de acuerdo con las ideas vertidas anteriormente, reflexiona por qué las has dibujado. Por qué transmites tú también esos roles.

Metodología:

Probablemente el debate resulte acalorado, pues muchos de las y los alumnos habrán dibujado hombres en los roles «masculinos» y mujeres en los roles «femeninos», aunque no estén de acuerdo con ello.

El trabajo consiste en darse cuenta cómo no es fácil reeducarse en la igualdad y requiere un esfuerzo.

El o la docente deberá tratar de encaminar el debate de modo pausado, para que suscite la reflexión y la autocrítica.

Este trabajo puede hacerse también en el clase de idiomas (Traducir al inglés a he o she).

Niveles:

Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

6.6. Buscando mujeres en los cuentos

Esta actividad, dirigida más a un alumnado de primaria, propone un análisis creativo de los cuentos a través del análisis de sus protagonistas y el cambio de éstos si nos parece adecuado.

Objetivos:

Adquirir una conciencia crítica sobre los diferentes roles sexuales en los cuentos infantiles.

Desconstruir los papeles tradicionales.

Observar la importancia del cronista, o quien nos cuenta los cuentos.

Actividad:

Las y los alumnos buscarán los papeles que juegan las mujeres (niñas, mujeres adultas, ancianas, ...) en los cuentos («Cenicienta», «Blancanieves», «Las

judías mágicas», «Pinocho», el «Gato con botas», etc., para la primera etapa, y «Sólo en Casa», «Hook», «La Historia Interminable», «Los Goonies», etc., para la segunda).

Analizaremos:

- Qué papeles representa la mujer y cuáles el hombre.
- Quiénes consiguen las cosas por sí solos y quiénes con ayuda o a través de otros.

Finalmente, ayudados por las técnicas creativas de Gianni Rodari (ver Gramática de la Fantasía), cambiaremos los cuentos y realizaremos ilustraciones con personajes cambiados.

Ejemplos prácticos:

«El Ceniciento», «Tarzana» (Ed. Destino).

Técnica:

La técnica es libre, dependiendo del tamaño.

Pintura al Gouache.

Pintura Acrílica.

Pintura de dedo.

Collage.

Material:

Gouaches

Acrílicos

Papel

Pinceles

Agua

Rotuladores

Tinta china

Niveles:

Educación Primaria y Secundaria.

6.7. Cambiar personajes II

De modo similar a la unidad didáctica con el mismo nombre, este trabajo consiste en analizar las imágenes donde sólo aparecen hombres y donde sólo

aparecen mujeres, con la intención de profundizar en los estereotipos asociados a una actividad determinada.

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad para identificar estereotipos.
- Desarrollar un análisis crítico sobre los roles.
- Desarrollar de la percepción.
- Desarrollar de la capacidad creativa.

Actividad:

Partiremos de una obra de arte donde aparezcan mujeres o hombres solos, o realizando una actividad «específica» de su sexo («Maternidades», «Hombres en actitudes intelectuales», «El juramento de los Horacios», etc.).

Análisis y juicio de imágenes. Reflexión:

- por qué aparecen así. ¿Cuándo fue pintado este cuadro?
- ¿Crees que ahora sigue siendo así?

Cambio de papeles. Allí donde la imagen original presente a un hombre, en la nueva será sustituido por una mujer.

Realización de un cómic donde, a través de seis viñetas las imágenes presentarán a los personajes cambiados.

Reflexión, una vez realizado, del trabajo. ¿Te gusta?, ¿Te resulta extraño?, ¿Por qué?

Técnicas:

En este trabajo se utilizará diversidad de técnicas, y ello es así porque nos ayuda a relacionar los distintos lenguajes. Se tratará de que, en conjunto, aparezcan las siguientes técnicas: Collage Pintura (Gouach, acrílico, ceras, etc.) Dibujo (lápiz, rotuladores, etc.).

Materiales:

Los materiales utilizados serán aquellos que correspondan a cada técnica empleada.

Niveles:

Educación Secundaria y Bachillerato.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBOSA, A. M. *et al.* (1995): *Som, gesto, forma e cor*. Belo Horizonte, c/Arte.
- BARTRA, E. (1999): *En busca de las diablas. Sobre arte popular y género*. México, Tava/UAM.
- BASTIAN, L. (1975): «Women as artists and teachers». *Art Education*, 28(7).
- CHALMERS, F. G.: «Women as art viewers: sex differences and aesthetic preference». *Studies in Art Education* 18/2.
- DALY, M. (1973): *Beyond god the father*. Boston: Beacon Press.
- FEINBURG, S. G.: «Conceptual content and spatial characteristics in boys' and girls' drawings of fighting and helping». *Studies in Art Education* 18/2.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (coord.) (2001): *Las mujeres en las Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.
- GARBER, E. (1990): «Feminist art criticism». *Studies in Art Education* 32 (1).
- GARCÍA COLMENARES, C. (1995): «Socialización, estereotipos y agresividad». Actas: *Hacia una Pedagogía de la Igualdad/Em busca de uma pedagogia da igualdade*. Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres.
- HARDING, Sandra (1987): *Feminism and Methodology*. Bloomington, Indiana University Press.
- HICKS, L. E. (1992): *The construction of meaning: feminist Criticism*. Art Education, march.
- HUBER, B. W. (1987): *What does feminism has to offer DBAE? Or so what if Little Red Riding Hood puts asida her crayons to deliver groceries for her mother?»* Art Education 40(3).
- JULIANO, D. (1992): *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid, Horas y horas.
- LÓPEZ F. CAO, M. (2001): *Geografías de la mirada: género, creación artística y representación*. Madrid, Instituto de Instigaciones Feministas, Universidad Complutense/Al-Mudayna.
- MACCOBY, E. Y NAGY, C. (1974): *Myth, Reality and Shades of Gray, What We Know and Don't Know About Sex Differences*, Psychology Today, december.
- PORQUERES, B. (1994): *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*. Madrid, Horas y horas.
- REEVES, J. B. (1983): *What does children's art work tell us about gender?* Qualitative Sociology, 6(4).