

Educación, creación y género

Education, creation and gender

Marián López Fdez. Cao
Universidad Complutense de Madrid

Resumen: Sugerimos unas líneas de acción educativa que parten del trabajo de Hannah Arendt, Habermas, Ricoeur y Levinás entre otros. Consideramos importante delimitarlas porque señalan nuestra postura ante el alumnado y marcan definitivamente nuestros objetivos pedagógicos. Proponemos una concepción heterónoma de la educación, siendo la acción arendtiana la clave en nuestra propuesta. Será a partir de las importantes aportaciones y novedades de los estudios de género que articularemos nuestras observaciones.

Palabras clave: educación artística, formación del profesorado, posmodernidad, deconstrucción, feminismo, estudios de género

Summary: we suggest various lines of educational activity stemming from the work of Hannah Arendt, Habermas, Ricoeur and Levinás among others. We consider it to be important to establish relevant boundaries because they characterise our approach to students and define our pedagogic objectives. We propose a many faceted concept of education, the activities proposed by Arendt being the key ones in our proposal. We will set out our observations based on important contributions and new findings in gender studies.

Keywords : artistic education, teacher training, postmodernity, deconstruction, feminism, gender studies

Es esta una magnífica oportunidad para compartir con las y los colegas de nuestra área las inquietudes, las posibilidades y los deseos de nuestra materia de reflexión y acción, la educación artística. Es nuestra área una playa donde arriban dos océanos, el arte y la educación. Por ello, hay siempre una querencia y un echar en falta, de uno u otro lado. Del de aquellas personas que echan falta más contenidos de educación y del de aquellas otras que buscan más contenidos específicos de arte.

Pudiera parecer, que aquellas personas que trabajan con futuras y futuros maestros, pedagogos y psicopedagogos, escoren nuestra materia excesivamente hacia la educación, sus métodos y estrategias, del mismo modo que también pudiera parecer que aquellas que trabajan con futuras y futuros profesionales del arte, arrinconen la parte educativa a un apéndice de los programas, cuyo única existencia es la legitimación del título de la asignatura. Quizá convendría recordar los aspectos comunes, más que los distanciadores. Quizá convendría recordar que el fin último del arte es la creación desde la libertad del ser, y el de la educación, el de desarrollar seres en libertad, capaces de crearse y transformar el mundo. Arte y educación son, desde este punto de vista, áreas que tienen fines y objetivos complementarios.

El fin de la educación es el desarrollo integral del ser y el arte sólo se realiza plenamente desde esta libertad de ser. Por ello debe ser en y desde la educación donde el arte puede desplegar su potencialidad y su capacidad creadora- transformadora.

Nace así esta aportación desde términos creadores insertos en la educación para el desarrollo humano, con un compromiso emancipador que busca en el alumnado no el objeto a educar estéticamente sino el sujeto que se hace y desarrolla a nuestro lado, estética y éticamente. Es pues en el ámbito de la educación donde nos movemos, que no en el de la instrucción, o transmisión de habilidades.

La radiografía que Ricard Huerta nos solicita no refleja, desde mi punto de vista resultados alentadores, dado como sabemos el estado de olvido en que se encuentra por parte de las instituciones que, hoy en día parecen preferir la instrucción a la educación integral. Yo no voy a centrarme en las ausencias, olvidos y errores, sino en las posibilidades, necesidades y deseos. Desde la Educación y desde el Arte, entendiendo ambos términos como acción creadora.

Qué es educar

En lo que a continuación trato de exponer se sugieren unas líneas de acción educativa que parten del trabajo de Hannah Arendt, Habermas, Ricoeur y Levinás entre otros. Creo que es importante delimitarlas porque señalan nuestra postura ante el alumnado y marcan definitivamente nuestros objetivos pedagógicos.

Entiendo el educar como una forma de cuidado, de dejar que el ser a quien cuidamos se desarrolle libre pero seguro, autónomo pero responsable de los otros, y nuestra postura ha de ser la de un/a observador/a atento/a que da acogimiento y seguridad, está a cierta distancia pero cerca, que pone límites, y sugiere retos y caminos, que pide respuestas y responsabilidades pero que sabe esperar y alejarse. Esperar al momento adecuado, esperar la pregunta sin avanzar la respuesta. Aquel que sabe deshacerse de la propia prepotencia adulta y comprender la complejidad que aporta un ser nuevo, como señala Hannah Arendt.

"La voz seca de un médico pedante no cura a nadie" decía José Itzigshon en sus clases de psicología de la Universidad de Buenos Aires. El educador, la educadora es aquella persona que está para el otro, que existe en la medida que atiende al otro. Es, en términos psicoanalíticos, la figura de la Madre, pero también la del Padre: es el ser que acoge, donde la y el estudiante se anida y demanda por unos meses, pero es también el Padre que exige alejamiento, autonomía y responsabilidad, que nos echa del Edén para hacer el propio proyecto. Del mismo modo, quien alienta a la creación, alienta para todos y cada uno de los proyectos, y alienta para la responsabilidad ante ellos: para la responsabilidad estética y también ética. La creación marca así una responsabilidad ante la obra creada, aunque en último caso, la obra la constituyamos nosotras y nosotros mismos.

¿Qué buscamos en la educación artística? Productos, pero no sólo: busco, sobre todo, buenas futuras educadoras y educadores. Personas que sepan descubrir lo radicalmente nuevo de cada sí, pero también de cada una de sus alumnas, que sepan potenciar en ellas y ellos la acción humana arendtiana, que los acojan y les descubran las infinitas posibilidades de ellos y ellas en el mundo, que hagan de su vida un acontecimiento, que creen su relato con los otros, a los otros, a través de la imagen. Que hagan de su alumnado personas críticas con la imagen, que la sepan disfrutar y realizar, que añadan a través del arte lo que de nuevo ellas tienen. Que ejerciten el pensamiento lógico operativo pero también el simbólico, el poético, el pensamiento de la posibilidad. Y esto no se logra a través sólo del desarrollo de instrumentos perceptivos. Requiere construir un espacio creador, donde lo simbólico actúe con toda su fuerza. Requiere tiempo y espacio. Requiere la escucha, requiere la memoria, requiere la atención y requiere renuncia. Requiere una concepción heterónoma de la educación.

La heteronomía de la Educación

¿Qué es una educación heterónoma? No es una educación que marca el Otro con mayúsculas, entendido éste en términos lyotardianos como el Poder o ese innombrable que nos legitima, sino el ser que tiene presente al otro con minúsculas. Es una educación en la responsabilidad. El sujeto es sujeto humano, ético, en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad hacia su vida y su muerte (Bárcena, F. Y Melich, J.C., citando a Emanuel Levinás: 2000, 18) Por ello, al contrario que el pensamiento moderno, este proyecto confía en los sentidos -desafiando el cogito cartesiano-, y confía en el otro, en la alteridad, por encima de una educación individualista, autónoma y ensimismada:

"Tenemos en fin que aprender a pensar que, frente a todo modelo de formación que bajo tal nombre pretenda "fabricar" un ser humano, para luego abandonarlo a su suerte (...) es quizá posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad" (2000, 47)

La acción arendtiana es clave en nuestra propuesta. La acción a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso, la palabra y el arte ante los demás. La acción que crea condición para el recuerdo, para la historia. Toda acción busca su forma, su figura, su imagen. Por eso toda acción es estética. Es una obra de arte, una creación especial. La acción es creación de novedad (2000, 71). La acción reparadora que, en términos kleinianos supera el dolor y nos construye en nuestra singularidad. La acción que, transformada en experiencia crea pensamiento propio. Por ello la educación debe fomentar la acción -y no tanto la labor o el trabajo, aun cuando parece ser esta última la función primordial en esta sociedad-.

No buscamos una educación como fabricación, una educación bancaria en términos freirianos, como una relación medios/fines, que se acaba en un tiempo y es reversible. No queremos educar para la labor o el trabajo, a través de la razón instrumental, sino, como hemos señalado, para la acción.

Las niñas han sido educadas hasta hace bien poco para la labor, ese subsistir de los demás, esa renuncia absoluta a la autonomía, deshaciéndose de todo resquicio de singularidad en aras de la labor inmanente, que se consume a sí misma y a diario. Una educación marcada por un Otro patriarcal que no les dejaba capacidad de ser. Los niños han sido educados para el trabajo, para la razón instrumental que produce objetos más allá de sí, enseñándoles la utilidad, la incursión violenta, el uso ensimismado sin referencia al otro. El otro como un objeto más de uso. Esa es la educación que no queremos. La educación, que, como un rodillo pasa por la historia y las alteridades y busca la fabricación de individuos aptos para la labor o el trabajo, sea éste de carácter estético o no. Individuos otros -vaciados y vaciadas de sí, los que han sido educados y educadas en la sumisión y la dependencia, los no sujetos, los que mueren una vez y otra en las guerras diarias- e individuos que usan a los otros, que los consumen. Aquellos que, como decía George Steiner pueden leer a Goethe o a Rilke por la noche, pueden tocar a Bach y a Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz (Steiner, G.: 1990, 16).

Creemos en un pensamiento de la educación que sin abandonar el cuidado de sí y de la libertad, acepte el reto del cuidado del otro, como base fundamental de la acción educativa. Bárcena y Melich dicen mejor que yo la educación como narración:

"En la historia como narración, la clave la tiene el oyente (educando), y no tanto el narrador (educador). Pero, al mismo tiempo, el narrador original (educador) se convierte en oyente a partir de la escucha que realiza del oyente originario (educando). Así es como la palabra narrada va y viene." (ibid. 83)

Así, la educación artística se convierte en la responsabilidad en la preservación del elemento de novedad que existe en todo recién llegado, en su capacidad de iniciar algo nuevo. Dice Arendt, nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que cada generación trae consigo.

La creación abarca la acción creadora arendtiana. Aprender a crear es pues, aprender a crearse y a transformar el mundo a través de la propia transformación, es comprometerse con la propia creación y ser responsable de ella ante sí y ante los demás. Es aceptar el reto del pensamiento simbólico que nos abre al mundo de las posibilidades, los conflictos y la ambigüedad del ser.

Estamos de acuerdo así con la definición de Isabel Tejerina:

"La obra artística se ofrece a la heterogeneidad de gustos y sensibilidades (producto de situaciones económicas, sociales y culturales diversas) de una humanidad que, en diferentes grados y niveles, requiere la dimensión estética como una necesidad vital. (...) el arte es una visión, una tentativa destinada a expresar de manera nueva la naturaleza y la esencia de la realidad, una experiencia que aporta alguna luz sobre las realidades rutinarias de la existencia. (...) El arte cumple la función antropológica de ofrecer conocimiento por medio de la emoción" (Tejerina, I.: 1994, 11)

En este sentido coinciden las funciones del arte y de nuestra concepción de la educación: ofrecer conocimiento por medio de la emoción. Dar legitimidad a la emoción dentro del tiempo y el espacio de la creación artística y vehicularla a la reflexión, al pensamiento, al conocimiento.

Este tipo de educación para la creación se entronca pues radicalmente con la concepción estética que señala José Jiménez sobre un tercer plano de determinación del proceso teórico de la Estética, que derivaría de la necesidad de remitirse continuamente al despliegue real, práctico, de las propias experiencias estéticas, incluyendo

- el individuo humano, agente de toda manifestación estética y
- el universo social, en el que toda experiencia estética se integra, y
- el medio expresivo, soporte expresivo de nuestras manifestaciones.

Así Jiménez señala que el proceso que se inicia con el acto creativo se abre también a un tipo de conocimiento en el que se articulan elementos de verdad y elementos de moralidad: tanto la creatividad como el conocimiento presentes en toda experiencia estética tiene unas raíces y una finalidad antropológicas. Nos hablan siempre de nosotros mismos. Son imágenes del ser humano, en las que nos podemos mirar como espejos simbólicos, como visiones de un mundo posible, no existente nunca en la vida real pero construido sin embargo "con el mismo material que nuestros cuerpos y nuestros sueños".

Así se despliegan tres niveles:

- la creatividad
- el conocimiento y
- el placer.

Por ello la educación artística articula dos dimensiones del pensamiento crítico:

- Habilidades cognitivas

Transferir conocimientos interiores a situaciones nuevas
Dar forma y analizar argumentos
Diseñar inferencias válidas y formar interpretaciones lógicas
Cuestionar
Desarrollar criterios para evaluar
Solucionar problemas
Señalar soluciones
Refinar y redefinir generalizaciones
Evaluar la credibilidad de las fuentes de información

- Dimensiones afectivas

Capacidad de pensar de modo independiente
Humildad intelectual
Coraje intelectual
Perseverancia intelectual
Curiosidad
Imaginación
Confianza en la razón
Ser capaz de ver objeciones
Ponerse en el lugar/punto de vista del otro
Reconocer el propio egocentrismo o el propio etnocentrismo

Esta concepción de la educación artística se inserta en un pensamiento plural, complejo, en aquel que reconoce el mundo como una pregunta constante, no por su significado sino por la construcción de los significados que se pactan cotidianamente, como un compromiso con la vida y por la vida, que está en constante proceso de negociación. Un pensamiento que no admite reduccionismos sino complejidades e incertidumbres y que asume éstas como partes integrantes del conocer. No existe aquel sujeto universal, porque hoy sabemos que nunca lo había habido. La invención del sujeto autónomo desligado de contexto sirvió de coartada ideológica a una parte de la modernidad para adoctrinar, someter y dirigir a todos aquellos que no eran considerados sujetos: las clases populares, los grupos empobrecidos, los grupos no occidentales, y las mujeres. Existe sí el derecho de cada uno a ser sujeto responsable del otro.

La identidad se ha construido, bajo la premisa moderna, desde un sujeto moderno ajeno al exterior, cuyo único fundamento es su propia construcción a pesar del otro, que utiliza y modela el entorno a su antojo.

Las sociedades modernas han sido construidas bajo la premisa de un sujeto universal masculino, occidental, blanco, de entre 18 y 60 años, que no debía presentar cuerpo y por ello no conocía la enfermedad, que aparentaba la neutralidad, y que suponía la trascendencia. Los sujetos entre sí pactaban, modelaban sus deseos, y entre ellos, la naturaleza y su exterior. Pero la base era un profundo individualismo y un desprecio por los sentidos.

A esta desconfianza de los sentidos habría que hacer hincapié en la desconfianza en la mirada y en las imágenes. Esta desconfianza moderna hunde sus raíces en la teoría platónica del conocimiento por la cual se niega que (Conford, F.: 1991, 69) la percepción es conocimiento. Esa desconfianza hace volcarse hacia uno mismo y su

capacidad cognitiva, despreciando, por engañosas, las circunstancias y el mundo circundante:

"Sócr. ¿dónde , entonces, ubicas la existencia? Porque ésta es, en efecto, algo que pertenece a todas las cosas.

Teet. La ubicaría entre las cosas que la mente aprehende por sí misma"

(Platón, el Teeto, en Conford, F.: 1991, 69)

En esta situación pretendemos, siguiendo entre otros a Habermas, terminar/corregir el proyecto inacabado de la ilustración, restituyendo a la vez la dimensión humana que aúne lo privado y lo público o social, dicho de otro modo, lo individual y lo universal, a través de lo intersubjetivo y dando credibilidad al entorno. La educación estética es un canal necesario que puede acometer esta tarea y como tal reconstruir al ser humano en su universal individualidad y singularidad. Es de algún modo moderno, porque asume un compromiso universal pero rescata la confianza en el entorno, en las microesferas olvidadas, les da voz, y manifiesta una oquedad que es la incertidumbre del conocimiento.

II PARTE

Género y Educación Artística

1. Qué son los estudios de género y la perspectiva de género

Antes de introducirnos en el tema objeto de esta aportación, y a petición de algunos muy apreciados colegas del área, en este incipiente debate que nos enriquece a todas las personas involucradas, quiero detenerme en las relaciones del feminismo, los estudios de género y la perspectiva de género como ámbitos enriquecedores que aportan elementos de singularidad a la construcción del conocimiento. Sobre este aspecto, los debates en el Estado español tienen ya décadas y por su precisión y aportaciones, remito a la obra clave de Celia Amorós, *Crítica de la Razón Patriarcal*, a las obras de Amelia Valcarcel o a obras allende de nuestras fronteras como *Sexual Politics*, de Kathe Millet. Sólo señalaré algunos aspectos clave que ayudarán a la lectora o lector, a encuadrar este ámbito antes de pasar al que nos ocupa, de Educación Artística.

Marcela Lagarde (1996: 13) señala que la perspectiva de género reconoce la diversidad de géneros y la existencia de mujeres y hombres como un principio esencial en la construcción de la humanidad diversa y democrática, a diferencia de otras perspectivas –como la marxista– que no consideraban siquiera al género como variable social sino, en muchos casos, como natural ergo estructural-inmutable unido al sexo al que la persona es adscrita al nacer. Lagarde sostiene que el género es una construcción cultural, que la dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan la construcción de esa humanidad diversa y democrática. Una humanidad diversa, continúa esta autora, requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica.

Siguiendo a Lagarde, desde un análisis antropológico de la cultura, es importante reconocer que todas las culturas elaboran cosmovisiones sobre los géneros y, en ese sentido, cada sociedad, cada pueblo, cada grupo y todas las personas, tienen una particular concepción de género, basada en su propia cultura. Su fuerza radica en que es parte de su visión del mundo, de su historia y sus tradiciones nacionales, populares, comunitarias, generacionales y familiares. Cada etnia tiene su particular cosmovisión de género y la incorpora además a la identidad cultural y a la etnicidad, de la misma manera que sucede en otras configuraciones culturales (1996:14).

La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y de los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen (1996:15)

Lagarde señala así algunas de las cuestiones sustantivas que plantea este campo del conocimiento, como, por ejemplo:

¿En qué medida la organización del mundo y sus correlativas condiciones femenina y masculina facilitan e impiden a las mujeres y a los hombres la satisfacción de las necesidades vitales y la realización de sus aspiraciones y del sentido de la vida?

¿Cuál es la distancia entre las mujeres y los hombres en cuanto a su desarrollo personal y social?

¿Cuál es la relación entre el desarrollo y el avance de los hombres respecto de las mujeres y de las mujeres respecto de los hombres?

Aceptar la perspectiva de género conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad. La mirada a través de la perspectiva de género nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados. Está basada en otra apreciación de los mismos temas, en otros valores y en otro sentido ético (1996:20).

Para concluir y no extenderme en este apartado, señalar, como Lagarde, que la perspectiva de género no es un análisis endosable a las concepciones previas. Las acciones y propuestas que hoy sintetiza la perspectiva de género han hecho que biografías y etnografías no vuelvan a ser las mismas debido a su metodología deconstructiva y creativa.

2. *Qué aporta la perspectiva de género a la Educación Artística*

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 Standford 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 torno 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. Aun 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 estima 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 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 torno 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 del debate entorno a 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 tipos 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.

4. Qué aporta la coeducación artística a la educación artística general

A partir de estas características anteriores, la crítica feminista del arte ha centrado su estudio desde varias vías. Creemos que estas vías suponen

4.1. Análisis y re-observación 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 críticos 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.

Vemos así que el análisis no se detiene en el género sino que se amplía a la procedencia y clase social, y que dentro del campo específico del arte obliga a replantear parámetros clásicos aceptados que se desvelan hoy como etnocéntricos, individualistas y androcéntricos (parámetros como forma, simetría, cánon, en términos formales o el mismo concepto de creador o artista)

c. Otro de los objetivos sería **apoyar la intersubjetividad 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 evidente 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.

Este elemento abre necesariamente la educación artística a la estética de la recepción, y abre los valores aparentemente “cerrados”(bueno, bello, verdadero) de la obra de arte a la continua interpretación desde cada cultura y cada experiencia, reforzando la experiencia estética singular. Si recordamos la fuente de lo reivindicado hoy por Gardner “bello, bueno y verdadero”, no podemos olvidar tampoco sus orígenes de fuerte carácter sexista¹.

¹ Integridad, proporción y claridad, son los presupuestos de la obra de arte para Sto Tomás. Ésta puede producir y contener moralidad siempre que sea útil para educar y perfeccionar la integridad del espíritu del hombre. Así, la belleza formal se distingue de la belleza integral, que une belleza y bien. Todo se encuentra en la naturaleza del objeto, pero es el receptor de la belleza quien, al disfrutar plena, serena y libremente de esta perfección, la concluye y conforma definitivamente (Gennari, 115). El concepto de creador que se va estableciendo a lo largo de la Edad Media tiene que ver con la temperatura y los humores. Entre las características del genio creador se encuentra la melancolía. La melancolía podía ser usada por la persona de ingenio para producir gran arte, o grandes ideas filosóficas. Las visiones causadas por los vapores de su mente podrían ser ideas inspiradoras para recrear la verdad (Babb, cit por Battersby, 45). Las mujeres, al ser frías y húmedas no podrían experimentar estos vapores. Queda pues demostrado que las mujeres no podían no sólo crear obras de arte sino experimentarlas pues su incapacidad biológica se lo impedía. Para ellas no hay posibilidad de experimentar la bondad ni la belleza ni la verdad de las obras de arte. Hildegarda de Bingen escribe sin embargo en el S. XII que hay mujeres melancólicas, y que éstas pueden tener visiones verdaderas. Los cuerpos femeninos son más porosos que los masculinos -especialmente durante la menstruación, en los que se abre un agujero entre la cima de su cerebro y su cráneo, y sirve para ventilar el frío y los vapores húmedos que parecen interferir en la comprensión femenina. Las mujeres son “como ventanas a través de las cuales el viento sopla”, dice Bingen. Sin embargo, sus teorías fueron rápidamente olvidadas.

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 para 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 observación activa y la creación.

4.2. 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, prometedor, 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.

4.3. 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 del debate posmoderno 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 museos, abriendo los museos a la calle, mientras corre el aire fresco de la renovación creadora.

4.4. Reflexionar sobre la construcción de identidades/modelos a través de la imagen:

Enlazado con el punto 4.1., 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 femineidad 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. A este respecto les remito a un texto en el que se hacía reflexión sobre la imagen cinematográfica del artista, de la artista, que reforzaba esta visión parcial de la realidad ("Por qué las mujeres no debemos mirar", 2002)

5. Las preferencias visuales. El arte como muestra de la pervivencia/ cambio de valores sociales.

En el nº 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 1º de primaria, 28 de 4º de Primaria y 32 de 5º 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 1º 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 "Érase 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".

1.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 arrojadas 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 Colmenares, 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, podemos 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 motor, 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	Educación basada en una estética inmanente: Valora la imitación, 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.	repetición, la habilidad, la perfección de la forma, la selección y preferencia, la sensibilidad por los materiales y los símbolos tradicionales; énfasis 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. A modo de conclusión

Las investigaciones de género desde el arte y la educación, lejos de abrir una brecha insalvable con los estudios anteriores, ayudan a la educación artística general a replantearse premisas aceptadas como “naturales” y “universales” y a renovar sus fundamentos y metodología. Ayudan a revisar sus objetivos: ¿qué pretende la educación artística? ¿a quien va dirigida? ¿qué contenidos presenta? ¿A qué capas de población debería llegar y a cuales llega la educación artística? ¿Sobre qué historia del arte trabaja? ¿Bajo qué criterios se seleccionan las imágenes? ¿Qué modelos iconográficos se usan? ¿Qué elementos silencia? ¿Qué conductas alienta? ¿Qué cánones artísticos

apoya?. El género, al igual que la clase o la etnia, actúa como un Pepito Grillo, como una conciencia humana que recuerda que, como señalaba Jiménez “tanto la creatividad como el conocimiento presentes en toda experiencia estética tiene unas raíces y una finalidad antropológicas. Nos hablan siempre de nosotras y nosotros mismos. Son imágenes del ser humano, en las que nos podemos mirar como espejos simbólicos, como visiones de un mundo posible, no existente nunca en la vida real pero construido sin embargo “con el mismo material que nuestros cuerpos y nuestros sueños”. Como señalaba en la introducción de *Geografías de la mirada*, nuestro deber como educadoras y educadores es potenciar que de cada niña salga una mujer creativa que haga el mundo, y de cada niño, un compañero creativo que haga el mundo a la par, aprendiendo a cuidarlo juntos, a crearlo de nuevo.

Bibliografía:

- ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta.
- ADORNO, Th. (1980): *Teoría estética*. Madrid, Taurus.
- AMOROS, C. (1985): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona, Anthropos.
- ARENDT, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- ARENDT, H.: *La crisis de la cultura*. Barcelona, Portic.
- BARBOSA, A.M. et al.(1995): *Som, gesto, forma e cor*. Belo Horizonte, c/Arte.
- BARCENA, F. (1997): *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- BARCENA, F. Y MÉLICH, J.C. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.
- 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).
- BORNAY, E. (1990): *Las hijas de Lilith. Las Artes Plásticas y el mundo de la mujer en el fin de siglo XIX*. Madrid, Cátedra.
- BORNAY, E. (1994): *La cabellera femenina*. Madrid, Cátedra.
- BORZELLO, F., LEDWIDGE, N. (1986): *Women artists. A graphic guide*. Londres, Camden.
- BROUDE, N. y GARRAD, M.D. (eds.): *Feminism and Art History. Questioning the Litany*. Harper and Row, Nueva York.
- BROWNE, N. y FRANCE, P. (1988): *Hacia una educación no sexista*. Madrid, M.E.C./Morata.
- CARR, W, y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid, Martínez Roca.
- CHADWICK, W. (1992): *Women artist and the surrealist movement*.
- CHADWICK, W. y COURTIVRON, I. (1993): *Significant Others. Creativity and intimate partnership*. Thames and Hudson, Londres. (en castellano: (1994) *Los Otros Importantes*. Cátedra, Madrid.
- 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.
- DEWEY, J.S. (1959): "The School and the Society". *Dewey on Education*. New York.
- DEWEY, J.S. (1967): *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, J.S. (1949): *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- DIEGO, E. (1987): *La mujer y la pintura del XIX español*. Madrid Cátedra.

- DIEGO, E. (1992): *El andrógino sexuado. Eternos ideales, nuevas estrategias de género*. Madrid, Visor.
- DIJKSTRA, B. (1985): *Idols of perversity*. Oxford University Press. En castellano, (1994) *Idolos de perversidad*. Madrid, Debate.
- DUNCAN, C. (1993): *Virility an Domination in the Xxth Century Vanguard*.
- ECKER, G. (1986): *Estética feminista*. Barcelona, Icaria.
- 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. ; JULIANO, D., LÓPEZ F. CAO, M. Y MARTÍNEZ DÍEZ, N. (2001): *Las mujeres en las Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.
- 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.
- GREER, G. (1979): *The obstacle race. The fortunes of women painters and their work*. Secher & Warburg, Londres.
- HABERMAS, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa*. I y II. Madrid, Taurus.
- HARDING, S. (1987): *Feminsm and Methodology*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- HARDING, Sandra (1987): *Feminism and Methodology*. Bloomington, Indiana University Press.
- HARRIS, A., NOCHLIN, L. (1976): *Women artists: 1550-1950*. Nueva York, Alfred A. Knopf.
- HELLER, A. (1999): *Una filosofía de la historia en fragmentos*. Barcelona, Gedisa.
- HICKS, L.E. (1992): "The construction of meaning: feminist Criticism". *Art Education*, march.
- HORKHEIMER, M. (1973): *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Sur.
- HUBER, B.W. (1987): "What does feminism has to offer DBAE? Or so what if Little Red Riding Hood puts aside her crayons to deliver groceries for her mother?" *Art Education* 40(3).
- JIMÉNEZ, J. (1986): *Imágenes del hombre*. Madrid, Técnos.
- JULIANO, D. (1992): *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid, Horas y horas.
- KANT, I. (1989): "Respuesta a la pregunta:¿ Qué es la Ilustración?", en VV.AA. *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid, Tecnos.
- KELLY-GADOL, J. *The social relation of the sexes. Methodological implications of Women's History*.
- KRULL, E. (1989): *Women in art*. Londres, Studio Vista.
- LAGARDE, M. (1996): *Género y feminismo*. Madrid, Horas y horas.
- L.F. CAO, M. (2002): "Por qué las mujeres no deben mirar. Mujeres y superdotación: aspectos visuales". En PEREZ SANCHEZ, L., DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ P. ALFARO GANDARILLAS, E. (coord.) *Actas del Seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, pp. 263-270.
- L. F. CAO, M. (1990): "La mujer en Chile en la década de los setenta". *Cuadernos Hispanoamericanos*, octubre 1990.
- L. F. CAO, M. (1992): "Feminismo en EEUU en los noventa. WAC te observa, entraremos en acción". En *Pie de Paz*, 1992 y MUAC "versión original".

- L.F. CAO, M. (1993): "¿Quién está enfermo?". *Revista Derechos Humanos y En Pie de paz*, primavera 1993.
- L. F. CAO, M. (1993): "Arte, feminismo y posmodernidad". *Arte, Individuo y Sociedad* n.4,
- L. F. CAO, M. (1993): "Instrumentos para ver la televisión". *Revista Derechos Humanos*, verano.
- L. F. CAO, M. (1996): Prólogo a los catálogos de la Exposición "Ricas y famosas", exposición itinerante Sala de Armas, de Pamplona, Asamblea Regional de Santander y Casa Solleric, de Palma de Mallorca. Junio/ diciembre de 1996.
- L. F. CAO, M.(1997): *Käthe Kollwitz*. Madrid, Ediciones del Orto.
- L. F. CAO, M. (1998): "Sobre mentiras, secretos y silencios", *Revista El sueño de la razón* n°2, pp. 55-63.
- L. F. CAO, M. (2000): *Mujeres y creación artística: recuperar la memoria*. Madrid, Narcea.
- L. F. CAO, M. (2002): "Educar la mirada; género y representación del mundo" conferencia pronunciada en el Congreso Internacional *Educar para una sociedad inclusiva*. Lisboa, 2000, ministerio de Educación de Portugal. Actas del congreso.
- L. F. CAO, M. (2001): "La construcció de la subjectivitat femenina. Qüestions d'identitat. Propostes artístiques" *Ca la Dona* n. 35, abril.
- L. F. CAO, M. (2001) *Geografías de la mirada. Mujeres, creación artística y representación*. Madrid, Al-Mudayna/Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense.
- L. F. CAO, M. "Arte y Heroísmo en los últimos años: la cuestión femenina". *Arte, Individuo y Sociedad*.
- L. F. CAO, M. "La mujer y el retrato: una aproximación al objeto". *Arte, Individuo y Sociedad*.
- L. F. CAO, M. "Dualismos desiguales: Símbolos y significados culturales que se enfrentan en la sociedad actual" *Revista Calviva*, n° 4, enero 1998.
- LA PIERRE, S. y ZIMMERMAN, E. (1997): *Research methods and Methodologies for Art Education*. Reston, Virginia, National art Education Association.
- LEVINAS, E. (1993): *El tiempo y el otro*. Barcelona, Paidós.
- LIPPARD, L. R. (1976): *From the center. Feminist essays on women's art*. Nueva York, Dutton.
- LUCIE-SMITH, E. (1992) :*La sexualidad en el arte occidental*. Cátedra, Madrid.
- LYOTARD (1984). *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.
- 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.
- MARMORI, G. (1977): *Iconografía femenina y publicidad*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MARTÍNEZ DÍEZ, N. Y LÓPEZ F. CAO, M. (2001): *Diccionario de artistas latinoamericanas y españolas*. Madrid, Horas y Horas.
- MORÍN, E. (1986): *El método*. Madrid, Cátedra.
- MORÍN, E. (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- NOCHLIN, L. (1988): *Women, Art and Power and other essays*. Nueva York, Harper & Row.
- PARKER, R., POLLOCK, G. (1987): *Framing feminism. Art and the women's movement, 1970-1985*. Londres, Pandora.
- PARKER, R., POLLOCK, G. (1989): *Old Mistresses. Art and Ideology*. Londres, Pandora.
- PLATÓN: *República*. Madrid, Gredos.

- POLLOCK, G. (1988): *Vision and Difference. Femininity, feminism and the histories of art*. Londres- Nueva York, Routledge.
- 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).
- RICOEUR, P. (1995): *Tiempo y narración*. Mexico, S. XXI.
- RICOEUR, P. (2001): *Del texto a la acción*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- ROBINSON, H. (1987): *Visible female. Feminism and Art: an anthology*. Londres, Camden Press.
- ROIG, M. (1981): *Mujeres en busca de un nuevo humanismo*. Barcelona, Salvat.
- SCHILLER, F. (1968): *Kallias. Cartas sobre la Educación Estética del Hombre*. Madrid Espasa Calpe.
- STEINER, G. (1990): *Lenguaje y silencio*. Barcelona, Gedisa.
- VVAA (1987): *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid, Ministerio de Cultura- Instituto de la Mujer.
- VVAA (1990): *La imagen de la mujer en el arte español*. Actas de las III Jornadas de Investigación Interdisciplinar. Madrid, Universidad Autónoma.
- VVAA (1993): *Tras la imagen de mujer. Guía para enseñar a coeducar*. S.U.E.N.S., E.U. de Profesorado de E.G.B. de Palencia, Universidad de Valladolid, Palencia
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós.