



Universidad de Valladolid

Escuela Universitaria de Educación de Palencia

**Titulación
Diplomatura en Educación Social**



Cristina Lucas, *Tú también puedes caminar*, 2007, fragmento de video, Galería Juana de Aizpuru, Madrid.

Título del TFG

Educación Social y Arte desde una perspectiva de género

Alumna: M^a Ángeles Antón Sierra

Tutora: M^a Teresa Alario Trigueros

ÍNDICE

1. ASPECTOS PRELIMINARES	p. 4
1.1. RESUMEN/ ABSTRACT	p. 4
1.2. PALABRAS CLAVE/ KEYWORDS	p. 5
2. INTRODUCCIÓN	p. 5
3. OBJETIVOS	p. 6
4. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	p. 7
4.1. RELEVANCIA DEL MISMO	p. 7
4.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	p. 8
4.2.1. Competencias instrumentales	p. 8
4.2.2. Competencias interpersonales	p. 9
4.2.3. Competencias específicas	p. 9
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	p. 10
5.1. ANTECEDENTES	p. 10
5.2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	p. 12
5.2.1. El arte como instrumento para el desarrollo social	p. 13
5.2.2. El arte como elemento transformador	p. 14
5.2.3. El arte como constructor de significados	p. 16
5.2.4. El arte como derecho cultural	p. 19
6. METODOLOGÍA	p. 20
7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS	p. 21
7.1. MAPA DE EXPERIENCIAS	p. 21
7.1.1. El arte como instrumento de lo social	p. 21
7.1.1.1. Arte como herramienta para la intervención y la acción social	p. 21
7.1.1.2. Arteterapia	p. 22
7.1.1.3. Arte y desarrollo comunitario	p. 23
7.1.1.4. Museo comunitario	p. 23
7.1.2. Lo social como instrumento del arte	p. 24
7.1.2.1. Arte comprometido con el desarrollo social	p. 24
7.1.2.2. Arte social	p. 24
7.1.2.3. Arte y territorio	p. 25
7.1.3. La educación como instrumento del arte	p. 26
7.1.3.1. Pedagogía museística	p. 26
7.1.3.2. Enseñanza del arte a colectivos en riesgo de exclusión social	p. 26
7.1.3.3. Artistas outsiders	p. 27
7.1.3.4. Educación artística multicultural	p. 28
7.2. PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE ARTE CONTEMPORÁNEO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	p. 29
7.2.1. Introducción	p. 29
7.2.2. Fundamentación	p. 30
7.2.3. Localización	p. 32
7.2.4. Destinatarias	p. 32
7.2.5. Estructura	p. 33
7.2.6. Metodología	p. 34
7.2.6.1. Pedagogía posmoderna	p. 34
7.2.6.2. Pedagogía de género	p. 34
7.2.6.3. Principios metodológicos	p. 35
7.2.6.4. Procedimientos metodológicos	p. 35

7.2.6.5.	Pautas del educador/a	p. 36
7.2.7.	Actividades	p. 36
7.2.8.	Temporalización	p.36
7.2.9.	Recursos técnicos, materiales y pedagógicos	p.36
7.2.10.	Instalaciones	p.36
7.2.11.	Evaluación	p.37
8.	CONCLUSIONES	p. 38
9.	REFERENCIAS	p. 40
10.	ANEXOS	p. 44
10.1.	ANEXO 1: ARTE COMO HERRAMIENTA PARA LA INTERVENCIÓN Y LA ACCIÓN SOCIAL	p. 44
10.2.	ANEXO 2: ARTETERAPIA	p. 44
10.3.	ANEXO 3: ARTE Y DESARROLLO COMUNITARIO	p. 46
10.4.	ANEXO 4: MUSEOS COMUNITARIOS	p. 47
10.5.	ANEXO 5: ARTE Y ARTISTAS COMPROMETID@S CON EL DESARROLLO SOCIAL	p. 48
10.6.	ANEXO 6: ARTE SOCIAL	p. 49
10.7.	ANEXO 7: ARTE Y TERRITORIO	p. 51
10.8.	ANEXO 8: PEDAGOGÍA MUSEÍSTICA	p. 53
10.9.	ANEXO 9: ENSEÑANZA DEL ARTE A COLECTIVOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	p. 54
10.10.	ANEXO 10: ARTISTAS OUTSIDERS	p. 55
10.11.	ANEXO 11: EDUCACIÓN ARTÍSTICA MULTICULTURAL	p. 57
10.12.	ANEXO 12: TEJIENDO MEMORIA	p. 58
10.13.	ANEXO 13: ARTE FEMINISTA	p. 61
10.14.	ANEXO 14: LA MADRE DEL ARTISTA	p. 63
10.15.	ANEXO 15: LOS MUSEOS DE ARTE CONTEMPORÁNEO: AUSENCIAS Y PRESENCIAS	p. 66

1. ASPECTOS PRELIMINARES

1.1. RESUMEN

Cada vez cobra más importancia la interdisciplinariedad en varios ámbitos profesionales, pero sobre todo en aquellos que tienen que ver con la intervención socioeducativa en el ámbito no formal. Los acuciantes cambios sociales y las problemáticas que se generan, hacen que sean muchas las formas que adopta la Educación Social en aras de buscar nuevas posibilidades de transformación de individuos y colectivos.

El Arte, en sus diversas manifestaciones, es a la vez instrumento de la educación, elemento de transformación social, constructor de subjetividades y un derecho cultural en peligro de ser vulnerado. Y en estas posibilidades de colaboración, cada vez se hace más imprescindible la incorporación de la pedagogía de género a los modos de hacer, si nuestro objetivo sigue siendo los cambios estructurales y en consecuencia: la equidad. El arte feminista permite hacer una doble lectura, desde lo artístico y desde lo social y la educación se sirve de ese potencial para conseguir su finalidad: sociedades inclusivas.

En el presente trabajo se expone un mapa de experiencias que relaciona la Educación, el Arte y las teorías de Género y se ha diseñado un Proyecto de intervención socioeducativa a través del arte contemporáneo a personas adultas para convertir la relación entre disciplinas en una nueva y fructífera forma de acción.

ABSTRACT

In many professional disciplines it is getting more important to have an interdisciplinary approach, but especially in those that have an informal socio-educative intervention. The present pressure of social change and the problems it gives rise to create various responses in the area of social education with a view to finding new possibilities of transformation, both individually and collectively.

Art, in its diverse manifestations, is at the same time an educational tool, an element of social transformation, a constructor of subjectivities and an endangered cultural right. With this potential collaboration each time it becomes more crucial to incorporate the pedagogy of gender in the *modus operandi* especially if our aim is structural change and, in consequence, equality. Feminist art allows for two approaches; the artistic and the social. Education takes advantage of this in order to achieve the goal of social inclusion.

The present work shows a range of experiences that relate Education, Art and Gender Theory and designs a socio-educative project of intervention through Contemporary Art for adults, in order to change the relationship between disciplines in a new and fruitful way.

1.2. PALABRAS CLAVE

Educación – Arte – Género - Educación Social – Creatividad – Feminismo - Educación de personas adultas – Arte contemporáneo

KEYWORDS

Education – Art – Gender – Social Education – Creativity – Feminism – Adult Education – Contemporary Art

2. INTRODUCCIÓN

Cuando estudiaba Educación Social, disfruté de una beca Erasmus en Amsterdam que me permitió visitar los dos museos emblemáticos de la ciudad: Rijksmuseum y Van Gogh museum, y en ellos, las obras de artistas que había conocido en mi etapa de formación académica. Todas las obras de Vincent Van Gogh eran conmovedoras pero cuando estuve ante “Campo de trigo con cuervos” el estremecimiento fue incontrolable.

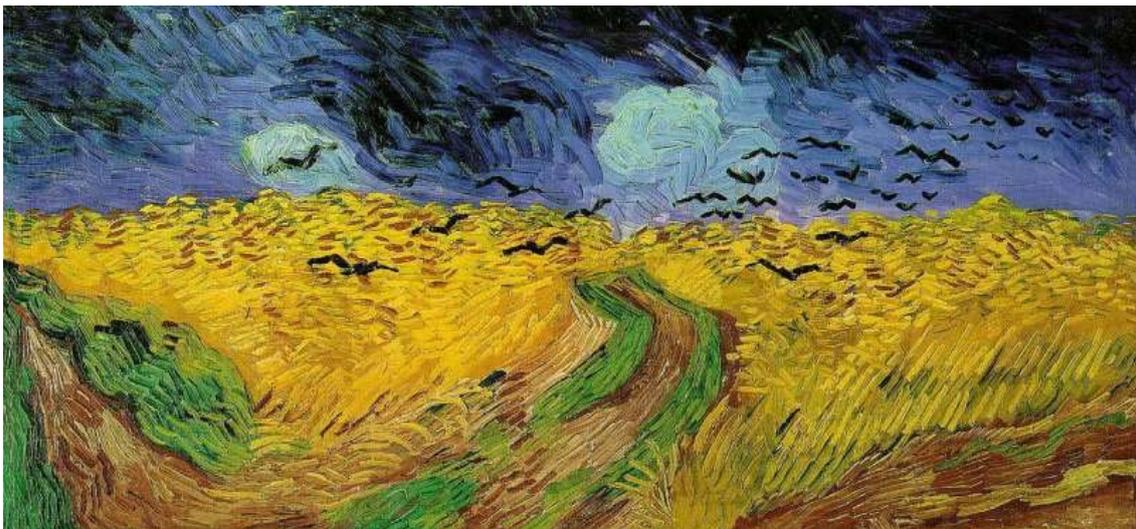


Ilustración 1: Vincent Van Gogh, *Campo de trigo con cuervos*, 1890, óleo sobre tela, Museo Van Gogh Ámsterdam.

Los trazos, la composición, las luces me provocaban un tremendo desasosiego, traspasando la materia, el tiempo y el espacio que me alejaban del pintor y de su estado, en el momento de la

creación. Estaba ante la huella de un dolor de un hombre que sufría. Así se lo narra Van Gogh, a su hermano Theo, a través de sus cartas: “Son inmensas extensiones de trigo bajo cielos agitados, y no me he recatado en expresar la tristeza, la soledad extrema.”

Aunque nunca un solo hecho constituye el inicio de nada, sí que he construido en mi memoria esa experiencia como un punto de inflexión en mi vida profesional al constatar la vinculación existente entre Arte y persona; entre materia y emoción; entre artista y visitante; vivencí la cualidad conmovedora del arte y no he dejado de hacerlo ni personal, ni profesionalmente.

En los años de aprendizaje en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia comencé a entender la teoría de género, la cual me ha permitido dotar a la práctica de Educación Social de una perspectiva de análisis de la realidad en la que mi mirada, como con el arte, multiplica su capacidad, permitiéndome transformar esas lágrimas que brotaron ante la obra de de Van Gogh en emoción, cognición y acción transformadora. Esa transformación opera a varios niveles: en el entorno objeto de intervención analizando en qué situación están las mujeres; en la metodología empleada tendente a considerar las diferencias de género en las personas destinatarias y a dar la posibilidad de deconstruir las “identidades encontradas versus identidades elegidas” (Camps, 1998, p. 91); en la elección de los contenidos a impartir y eligiendo un currículo que apueste por la equidad y en mi propia intervención, pues como profesional, no solo transmito conocimientos, sino también actitudes, valores, sentimientos, y estos no tienen porque verse libres de estereotipos y prejuicios de todo tipo.

Este ejercicio de reconstrucción de la mirada propia permite una práctica más libre de la Educación Social, o al menos más honesta, con las propias limitaciones, porque “mirar es también mirarse” (Bosch, 1998, p. 51). Y facilita también, entender cómo miran las demás personas, para ofrecerles la posibilidad de mirarse de otro modo. Del único modo posible si llevamos a último término del proceso de Educación social: de una manera libre, activa, participativa y crítica. El arte nos ofrece las posibilidades para todo ello.

Este trabajo pretende ofrecer ideas, teorías y explicaciones razonadas sobre la vinculación entre ARTE y EDUCACIÓN y la necesidad de incorporar las TEORÍAS DE GÉNERO.

3. OBJETIVOS

- 3.1. Explicar las relaciones existentes entre Educación Social, Arte y las Teorías de género.
- 3.2. Clarificar la multiplicidad de experiencias que vinculen las tres disciplinas como base para futuras investigaciones desde el ámbito de la Pedagogía Social.

- 3.2.1. Incentivar la aplicación de las teorías de género en la práctica profesional de la Educación Social.
 - 3.2.2. Potenciar el valor pedagógico del arte tanto usado como medio, al servicio de la educación, o como fin en sí mismo, al satisfacer una necesidad cultural.
 - 3.2.3. Fomentar el acceso a la cultura a través del arte contemporáneo como derecho de todas las personas, sin distinción de sexo, clase, etnia, capacidad, etc.
 - 3.2.4. Contemplar el uso de la creación como elemento catalizador de conflictos personales y sociales.
- 3.3. Diseñar un proyecto de intervención educativa que relacione las disciplinas citadas.
- 3.3.1. Evidenciar la función transformadora del arte en la construcción de una sociedad equitativa.
 - 3.3.2. Dar a conocer obras o proyectos artísticos contemporáneos que tienen un valor fundamentalmente social.
 - 3.3.3. Mostrar las obras artísticas feministas como medio de cambio social.
 - 3.3.4. Cuestionar el valor interpretativo otorgado culturalmente a las imágenes desde una perspectiva de género.

4. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

4.1. RELEVANCIA DEL MISMO

La Educación Social como objeto científico de la Pedagogía Social viene determinada por dos ejes: el ámbito social y el carácter pedagógico de su intervención. En el ámbito social, un ámbito cada vez más complejo en el que la conflictividad social, la exclusión, la pérdida de derechos democráticos, acecha con crecer en nuestras sociedades occidentales, la educación social necesita, hoy más que nunca, de la interdisciplinariedad y de la búsqueda de soluciones nuevas a problemas viejos que calen en lo humano y se enraícen en lo social. El arte puede ser una de esas disciplinas colaboradoras por su capacidad para emocionar, cuestionar, sensibilizar y comprender lo diverso. El carácter pedagógico de la profesión nos coloca en la pedagogía crítica de Freire como referente y en la deconstrucción feminista. Esta colaboración entre arte, educación social y perspectiva de género se puede dar en cualquiera de los tres ámbitos profesionales en los que interviene: Animación Sociocultural, educación especializada y educación de personas adultas.

4.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Son varias las competencias, tanto generales como específicas que se aplican en los dos procesos: en la fase de elaboración del trabajo y en la ejecución del proyecto de intervención socioeducativa.

4.2.1. Competencias instrumentales

En la fase de elaboración del trabajo se han aplicado las siguientes competencias instrumentales:

La capacidad de análisis y síntesis ha permitido recoger experiencias profesionales que relacionan las disciplinas objeto de estudio en mi trabajo, elegir la bibliografía que las relaciona y proponer un cuadro de relaciones que sintetice todos los elementos intervinientes. Es muy palpable la relación que se establece entre la práctica de la Educación Social, en su vertiente sociocomunitaria y el arte cuando se habla de los museos comunitarios, pero no lo es tanto cuando planteamos la relación entre la enseñanza del arte contemporáneo y la Educación Social. Esta competencia posibilita establecer relaciones no explícitas entre las disciplinas.

La capacidad de planificación y organización permite diseñar un proyecto de intervención realizable en sus tres fases: elaboración, ejecución y evaluación. Además de tener en cuenta todos los elementos que conforman el diseño de proyectos, se ha transversalizado la perspectiva de género con el objetivo de evidenciar y mitigar los prejuicios y estereotipos de género del educador o educadora social. Es decir, en la planificación y organización se han incorporado herramientas e instrumentos que eviten que el currículo oculto frene una intervención transformadora.

La capacidad de comunicación oral y escrita en la exposición del trabajo. Esta capacidad se desarrolla en la expresión de ideas escritas en el propio trabajo y en su exposición posterior ante el tribunal. Esta capacidad permite expresar con un lenguaje técnico aquellas aportaciones que considero importantes en la práctica profesional del Educador y educadora social.

Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional. En la fase de recogida de información es fundamental el uso de las TIC parejo al manejo bibliográfico. El acceso a la web permite acceder a experiencias con cierta rapidez que de otro modo sería prácticamente imposible. Esta capacidad, dado el volumen de información a la que se puede acceder resulta imprescindible complementarla con la de gestión de la información, pues permite sopesar la importancia que tienen unas fuentes frente a otras.

Resolución de problemas y toma de decisiones. Esta capacidad articula todas las fases del trabajo, permite configurar una estructura y un método de trabajo y facilita la aplicación del pensamiento científico a la práctica y experiencia profesional.

4.2.2. Competencias interpersonales

Continuando con la fase de elaboración se han desarrollado las siguientes competencias interpersonales: la capacidad crítica y autocrítica la cual ha permitido el cuestionamiento y la rectificación siguiendo las directrices de la tutora. Capacidad de comunicarse con personas expertas de otras áreas, si bien esta comunicación no se ha dado en un plano real, la permeabilidad a otras disciplinas se ha dado a través de lecturas de otras materias, aspecto sustancial de este trabajo. La variedad de contextos que abarca se muestra en el mapa de experiencias que expongo más adelante. Otras de las competencias interpersonales, nucleares en el trabajo, es el reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, dado que tiene como objetivo principal la igualdad de oportunidades de las mujeres, inmigrantes, clases sociales desfavorecidas, etc.

4.2.3. Competencias específicas

En la fase de ejecución del proyecto de intervención socioeducativa, se han aplicado competencias específicas, para lo que se ha tenido en cuenta el Plan de estudios de la Escuela Universitaria de Educación de la Universidad de Valladolid en la materia: Educación a lo largo de la vida en la que se incluyen las siguientes asignaturas en las que se desarrollan las correspondientes competencias específicas:

- Principios pedagógicos de la educación de personas adultas y mayores.
 - Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.
 - Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan los procesos socioeducativos.
 - Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.

La aplicación de estas competencias es fundamental para conocer el perfil de la población destinataria del proyecto y adaptar la metodología y las actividades a sus particularidades.

- Promover procesos de dinamización cultural y social a través del desarrollo del proyecto.

- Planes, programas y experiencias de la educación de personas adultas y mayores.
 - Diseñar un proyecto, acciones y recursos en la modalidad presencial.
 - Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.
 - Aplicar metodologías específicas de la acción socioeducativa.
 - Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.
 - Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria tal y como se plantea en algunas de las actividades del proyecto.
- Formación continua e igualdad de oportunidades
 - Diagnosticar situaciones complejas que fundamentan el desarrollo de acciones socioeducativas.
 - Diseñar un proyecto, acciones y recursos en la modalidad presencial desde una perspectiva de género.
 - Promover procesos de dinamización cultural y social.
 - Gestionar y coordinar entidades, equipamientos y grupos, de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades.
 - Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo: en el de educación de personas adultas.

Hay varias materias optativas dentro del título relacionadas con el Proyecto de intervención:

- Género y educación en igualdad.
- Historia del arte para educadores sociales.
- Las mujeres en la Historia del Arte.
- Arte contemporáneo y cultura visual.
- Creatividad audiovisual.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1. ANTECEDENTES

Las publicaciones a las que he tenido acceso que vinculen directamente Arte y Educación Social son escasas:

- Capel, Montse. (2008). Mediación y acción creativa. La dimensión arte-comunitaria. *Revista de educación social*, 9.
- Bertina, Antonio y García Laura. (2011). *Acercamiento al colectivo de personas sin hogar*. En Carnacea Cruz, Á., y Lozano Cámara, A. (coords.) *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*. (193 – 205). Madrid: Grupo 5.
Es una obra colectiva en la que participan diferentes profesionales de la educación, la psicología, el trabajo social, y por supuesto el arte. Destaco en este apartado el capítulo escrito por un educador social Antonio Bertina y una educadora social Laura García Honrubia, ambos integrantes de Grupo 5 – Emergencias Sociales, entidad que trabaja en el ámbito social.
- Moreno González, Ascensió (2003). Arteterapia y Educación Social. *Revista Educación Social*, 25, 99-111.
- Pérez Muñoz, Mónica. (2002). La educación social a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria*, 9, 287-298.

Los cuatro son artículos y por tanto, al margen de su interés, tienen un desarrollo limitado. Todos tienen un enfoque común, el del que el arte posee cualidades terapéuticas y/o transformadoras que potencian el desarrollo personal y grupal, por lo que es un medio idóneo a usar por los y las profesionales de la Educación Social, a través de las distintas disciplinas artísticas: pintura, escultura, fotografía, teatro, música, etc. En todos los textos, la teoría está sustentada en experiencias de las que se extraen varias conclusiones:

- La arteterapia y la Educación Social son dos disciplinas con muchos aspectos en común, lo que facilita su mutua colaboración.
- Las artes se utilizan en los tres ámbitos de la Educación Social: la animación sociocultural, la educación de personas adultas y la educación especializada.
- Las posibilidades profesionales que se abren con la vinculación de estas dos disciplinas: Arte y Educación Social son muy numerosas.

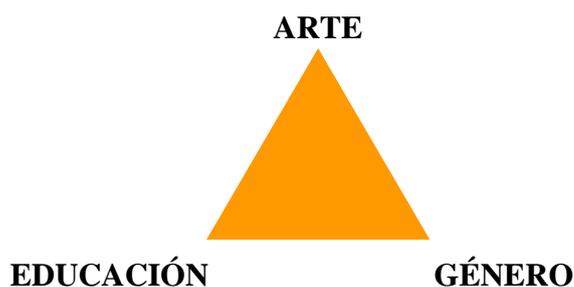
Todos los textos tienen en común que hablan explícitamente de Educación Social y Arte, en ninguno de los casos se relaciona con las teorías de género. El hecho de que todos los textos hayan sido editados entre 2008 y 2011, pone en evidencia que la teorización sobre estas prácticas es todavía incipiente. El estudio sistemático de la Educación Social a través del arte es todavía emergente en lo teórico, que no tanto en lo profesional ni en lo académico, como puede

verse en el Plan de estudios de los Centros de Educación de la Universidad de Valladolid que contemplan entre sus asignaturas varias relacionadas con el arte.

Existen otros muchos estudios que relacionan ambas disciplinas desde ámbitos transversales como: la integración social, el desarrollo comunitario, la educación artística, arte y género, etc. por lo que también han ilustrado el presente trabajo.

5.2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

A continuación expondré algunas de las reflexiones que aventuraban el panorama actual, en la que ya existen numerosas experiencias prácticas que relacionan la Educación en su vertiente formal y no formal, el Arte en sus múltiples manifestaciones y las Teorías de género. Para establecer esas conexiones he partido de una de las tres disciplinas: el Arte, donde interseccionan estudios, conceptualizaciones, teorías, campos disciplinares y perspectivas metodológicas, que las relacionan.



En el punto anterior se constata que la vinculación entre la Educación Social y el Arte en términos precisos se encuentra en una fase inicial en cuanto a sus aportaciones teóricas. En cambio, las relaciones indirectas en el campo de la intervención social, la educación artística, la integración social, la animación sociocultural, la creatividad y el Arte desde las Ciencias Sociales proviene de la década de los años 30, donde nos encontramos con la aportación de teóricos fundamentales: como Dewey (2008), Read (1982), Eisner (1995), Pollock entre otros y otras. Entre las décadas 70 y 90 se incorporan los estudios feministas a las investigaciones de las Ciencias Sociales, aportando un prisma de análisis nuevo y necesario a un tiempo. En el presente trabajo reviso las publicaciones editadas a partir del año 2000: Alario (2008), Aliaga (2009), Bartra (2003), Freeland (2003), López Fernández Cao (2000), Martínez (2005) y Mayayo (2003) principalmente. La bibliografía que relaciona las tres disciplinas es la obra de la autora López Fernández Cao.

5.2.1. El arte como instrumento para el desarrollo social

De todas las posibles definiciones de Arte, la que más se aproxima al concepto de desarrollo social proviene de teóricos como Dewey, que ya en 1934 define el arte como una forma de experiencia. “El material de la experiencia estética (...) es social”. (Dewey, 2008, p.198). Ya que esa experiencia estética es la comprensión de los modos de relación entre el individuo y su entorno y cómo se incorpora esos modos a la vida cotidiana. Esta encarnación del arte en la propia persona se aleja de conceptos en los que el artista es una especie de ser alienado del medio. Nos aproxima a un modo de arte transformador por lo que supone de experimental, entendiendo por experimental en el sentido de considerarlo como un proceso relacional del individuo con su entorno o como Dewey decía *del organismo con su ambiente*.

Otra función social del arte es la de generar ficciones en las que podamos mirar “al otro”, para así, comprenderle. Nos aproxima a realidades a las que probablemente no nos acercásemos si no fuese por el velo protector de lo artístico. John Dewey en su libro *Art as Experience* defiende que “el arte es la mejor ventana que existe a otra cultura” (Dewey, 2008, p. 77). Y añade: y a otra persona. Es “la expresión de la vida de la comunidad” (Dewey, 2008, p. 78).

Como bien se sabe desde la Educación Social, los ambientes condicionan las vidas de las personas, en ocasiones las situaciones de exclusión dependen de contextos específicos que catapultan a las personas en una especie de destino inalterable. Afortunadamente el estado de derecho ha posibilitado la igualdad de oportunidades incorporando cambios para que los ambientes sean liberadores y no opresores. Si el arte es experiencia, entonces como educadores y educadoras sociales tenemos la responsabilidad de posibilitar experiencias creadoras, transformadoras en aquellas personas con las que trabajamos para ofrecerles la oportunidad de vivirse, sentirse y pensarse de otra manera. Cualquier acto creativo ofrece poder¹, y lo que es más importante, éste surge de la propia persona.

Olaechea y Engeli (2011) hablan de ese poder:

(...) el poder de nuestra mirada es tal que se manifiesta en y transforma lo observado. Echar una mirada esperanzada sobre la sociedad y sus realidades, es asumir la responsabilidad del peso de esa mirada y de su poder para producir respuestas y contribuir en la cocreación de una sociedad y una realidad distintas. Nuestra mirada puede perforar los muros de la impotencia e indiferencia y ayudarnos a encontrar -en medio de la incertidumbre- los senderos para la transformación social. (p. 41)

¹ “Con poder nos referimos al hecho de que los humanos no estamos en este mundo como sujetos aislados que miran los objetos que los rodean, sino que nuestras miradas cooperan en la creación de la realidad de la que formamos parte” (Olaechea y Engeli, 2011, p. 31)

Esta facultad del arte de transformar a los individuos y sus entornos a través de la propia creación se basa en el modelo de estimulación creativa humanista, cuyos representantes más destacados son: A. Maslow y C. Rogers. En síntesis el postulado de esta teoría es la tendencia del ser humano a la autorrealización. “En todo ser humano existe, de forma inherente, una tendencia a la creatividad vinculada al propio desarrollo” (Martínez Criado, 2000, p.140). Si se considera la tendencia innata a la creatividad, entonces ¿qué papel juega la educación en cuando al desarrollo de la creatividad? Tal y como plantea Rogers la disposición creativa del individuo debe estar favorecida por la sociedad en la que vive como un modo de adaptarse a los constantes cambios sociales que ahora más que nunca se suceden y a los que el individuo debe adaptarse. La educación tendría la responsabilidad fundamental de favorecer esta tendencia natural.

Elliot afirma que para Lowenfeld² “el arte es una herramienta educativa que puede cultivar la sensibilidad del hombre, fomentar la cooperación, reducir el egoísmo y, por encima de todo, desarrollar una capacidad general de funcionamiento creativo” (Elliot, 1995, p.81). Ambos autores consideran el arte como un instrumento de mejora de la convivencia, de la participación democrática y de impulsador de creatividad.

Herbert Read va más allá y no concibe el arte como mero instrumento de la educación, sino que es un medio primordial para que se produzca la misma. Herbert Read ensalza las cualidades del arte, entre la que destaca su capacidad de integrar la percepción y el sentimiento, como aspectos esenciales de la persona. Y concibe la educación como integradora y generadora de compensaciones y equilibrios. Para Read (1982) Arte y Educación comparten el mismo fin, el logro de la felicidad.

5.2.2. El arte como elemento transformador

El arte es un elemento de influencia social cuya hegemonía ha estado al servicio de estamentos de poder con la intención de perpetuarse. Ese poder, es cada vez más cuestionado por artistas, teorías y disciplinas críticas. Joseph Beuys, artista alemán que realizó importantes aportaciones a la pedagogía del arte, defiende la idea de “Arte ampliado: la auténtica obra de arte reside en la transformación de la conciencia del espectador para activar la realidad y el pensamiento” (Vásquez Rocca. 2007, p. 2). La idea de Beuys otorga posibilidades a todas las personas. Defiende que cada persona es un artista, con facultades creativas que deben ser perfeccionadas y reconocidas. De esta idea se extraen varias conclusiones aportadas por Vásquez Rocca:

- Que el arte debe bajar de su altar.
- Que el arte no es una práctica aislada de la sociedad, sino que está inmerso en ella.

² Se refiere a Viktor Lowenfeld en su libro *Desarrollo de la capacidad creadora*.

- Que el arte debe acercarse a las necesidades del ser humano.
- Que las obras deben abandonar la galería para actuar directamente en la realidad.
- Que se deben legitimar la creación de las personas.
- Que el arte adquiere una dimensión social y política.
- Que todo ser humano tiene un artista en potencia.
- Que hay que fomentar la educación artística para el ser humano para desarrollar una nueva mirada de las cosas, un sentido crítico de la realidad.

La producción artística contemporánea permite observar, la tendencia de los y las artistas a tratar temas de carácter social: cuestiones de género, inmigración, pobreza, guerras, violencia, medio ambiente, etc. trasladar a los espacios artísticos problemas cotidianos e incluso cambiar los lugares del “arte” por espacios cotidianos de exhibición: plazas, web, calles, etc. eso explica el interés porque la Educación Social mire hacia el arte con ojos colaborativos. Mirarlo como hecho social que participa del mismo carácter crítico, participativo y transformador con que se caracteriza esta profesión. Las nuevas formas de expresión artística: performance, video arte, arte de acción, net-art, etc. constituyen acciones artísticas y hechos de carácter social al mismo tiempo, con lo que supone de activismo sociopolítico. Es decir, el arte además de su lenguaje simbólico y comunicativo tiene un carácter dinámico, es un elemento de poder en el seno de las sociedades.

La posmodernidad es el marco en el que se hacen más evidentes los cambios de concepto y de la función del arte en relación con lo social porque supone un cambio de paradigma en cuanto al concepto de arte, educación y cultura. Según el libro *La educación en el arte postmoderno* se establecen unas diferencias entre su predecesora la modernidad: en la modernidad se cree en la obra de arte sublime, mientras que en la posmodernidad se relativiza este valor dando importancia al contexto en el que se produce. Se desjerarquizan las artes, eliminando la clasificación en artes superiores e inferiores. Hasta ahora la historia del arte planteaba una carácter lineal en el que cada movimiento artístico surgía en relación con el anterior, en la posmodernidad la estructural está menos definida, hay avances y retrocesos y cobra mucho auge la cita, la reinterpretación. La modernidad considera al artista como un individuo al margen de la sociedad con poder para influir sobre ella desde la distancia; en cambio en la posmodernidad el artista, la artista a la vez crítico con la sociedad es producto de ella. El arte moderno marca una unidad estilística en cada obra, la posmodernidad se caracteriza por el eclecticismo y por la mezcla de disciplinas que interactúan en la elaboración del producto artístico. Los artistas modernos creen en el significado y la inamovilidad interpretativa de la obra de arte, la posmodernidad defiende la versatilidad de significados en función de quién, cómo y dónde se

mire. Desde estas nuevas premisas, la educación no es un mero transmisor de significados ya elaborados sino un constructor de los mismos.

Solá (2010) cita a Hegdige, diciendo que:

Si posmodernismo significa poner la palabra en su sitio... si significa abrir al discurso crítico la línea de investigación que antes estaba prohibida, de pruebas que previamente resultaban inadmisibles, de modo que se puedan hacer preguntas nuevas y diferentes, y voces nuevas y distintas puedan comenzar a formularlas; si significa crear espacios institucionales y discursivos donde puedan desarrollarse identidades sociales y sexuales más fluidas y plurales; si significa erosionar formaciones triangulares de poder y conocimiento con el experto en la cumbre y con las “masas” en la base; si, en una palabra, intensifica nuestro sentido colectivo de posibilidad, entonces yo también soy posmoderno. (p.17).

Si posmodernismo significa eso, entonces, planteo la practica educativa desde la metodología posmoderna.

5.2.3. El arte como constructor de significados

El arte por su carácter simbólico y comunicativo es constructor de significados. Las aportaciones de Griselda Pollock a la teoría del arte feminista sobre los años 80, dejan muy claro este aspecto:

“el campo visual es un espacio socialmente construido en el que las prácticas de ver están estrechamente vinculadas con los procesos de formación de la subjetividad y la diferencia” (Villaplana, 2008, p. 81).

Las mujeres están situadas en posiciones no dominantes y convertidas en cuerpos ficticios creados por el artista, al mismo tiempo son sujetos que miran pero cuya mirada está dirigida, definida por el orden patriarcal o dominación masculina en el campo del arte. Como respuesta a esto surgen una serie de artistas feministas que pretenden construir su propia identidad, definir su lugar en le mundo y al mismo tiempo transformarlo, a través de la identificación con un nuevo imaginario y usando el arte como la principal narrativa.

En su ensayo (Freeland, 2003) cuestiona, desde la óptica feminista, la historia y la Teoría del arte. Para ello menciona la intervención que el grupo artístico las “Guerrilla Girls” realiza en 1985 a la puerta del Museo Metropolitano de Arte de N. Y. en el que colocaron un cartel enorme, a modo de valla publicitara, en el que en negrita sobre fondo amarillo, plantean la

siguiente pregunta: “¿Tienen que estar desnudas las mujeres para entrar en el MET?”. El cartel se completa con estos datos: sólo el 5% de los artistas son mujeres, en contraste con el 85% de los desnudos que sí que son femeninos. Esta denuncia del sexismo en el arte y la cosificación del cuerpo femenino como objeto para ser representado en vez de sujeto que representa va a ser una constante reivindicación por parte del arte feminista a través de obras y teorías. En primer lugar, la historiografía feminista revisa la historia del arte, poniendo en valor nuevamente a aquellas mujeres artistas que han permanecido invisibilizadas. Lida Nochlin en 1971 se preguntaba en un artículo: ¿Por qué no hay grandes mujeres artistas?, llamando la atención sobre la falta de equivalencia con artistas como Miguel Ángel, Rembrandt, Delacroix, Cézanne, Picasso, etc. Nochlin explica las ausencias femeninas en el arte recordando los impedimentos sociales y culturales que negaban a las mujeres el mero hecho de plantearse una formación y en el supuesto que esto se diese, la dificultad e imposibilidad para recibirla. Defendiendo la idea de que un o una artista se hace, no nace. De este modo, se desmitifica el concepto de genio, atribuido a varón, blanco, etc. dotado por carácter divino para el arte.

Desde 1971, año de la publicación del artículo de Nochlin, se ha reconocido la importancia de muchas artistas, y aún se sigue en esa tarea reparadora. A modo de ejemplo, hoy en día, dos de los museos de arte contemporáneo de referencia en España han dedicado al arte feminista importantes espacios expositivos, en un intento de recuperar a las creadoras silenciadas por la historia. Una selección de los fondos de la colección del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía titulada: “De la revuelta a la posmodernidad (1962 – 1982)” dedica un capítulo al feminismo centrándose en artistas españolas. Así mismo, el MUSAC de León en la exposición colectiva: “Genealogías feministas en el arte español: 1960 – 2010” se centra en el doble objetivo de reparar la historia y de ofrecer nuevos referentes que habían sido negados. Bartra (2003) aclara lo siguiente:

(...) se trata de hacer visible lo hasta ahora invisible, pero mostrando la subalternidad y no creando un nuevo mito basado en la gran importancia histórica de lo no importante; no es simplemente cuestión de revalorizar lo hasta ahora desvalorizado, sino de mostrar el porqué y el cómo de lo desvalorizado. (p. contraportada)

De ese modo, las Ciencias legitimarán lo hasta ahora ha sido negado de manera injusta no a las mujeres, sino a la historia de la humanidad. Los estudios sobre el Arte feminista son cada vez más abundantes: el estudio *Historias de mujeres, historias del arte* (2003) de Patricia Mayayo; la obra *Arte y cuestiones de género* (2004) de Juan Vicente Aliaga, *Tendenci@as: Perspectivas feministas en el arte actual* (2005) de Ana Martínez Collado o la obra de M^a Teresa Alario, *Arte*

y feminismo (2008), entre otras, nos apunta a una relectura muy joven del Arte desde la perspectiva de género.

Si las personas construimos nuestra identidad en base a los agentes de socialización: familia, escuela, iguales y medios de comunicación y en general medios de representación, las artes tienen un papel preponderante en esta labor, al contribuir a un imaginario colectivo que nos hace pensarnos, sentirnos y comportarnos de manera diferente en función de el sexo, la etnia, la clase, etc. a la que pertenezcamos. Las teorías feministas han aportado luz a esta visión, evidenciando cómo el arte está enmarcado en un orden mayor de significados que caracteriza nuestras sociedades: el patriarcado. y que por propia supervivencia perpetúa su primacía a través de los mismos medios que a veces lo critican. En este sentido son muy importantes las aportaciones que en nuestro país se ha hecho al respecto.

Desde este punto de vista, las teorías de género reclaman nuevas representaciones y nuevas interpretaciones. ¿No son a caso estos objetivos afines con los de la pedagogía liberadora de Freire?, ¿en que se reivindica que el propio sujeto construya su vida y tenga capacidad crítica sobre su entorno? La Pedagogía crítica de Freire. Son pedagogías propone la interrelación continua entre el arte, la educación y el activismo sobre la base de generar un pensamiento crítico.

La educación no es neutral, ni debe serlo, debe apostar por unos valores que considera prioritarios sobre otros posibles y solo se puede hacer desde un profundo sentido crítico de la educación, tal y como planteaba Freire a lo largo de toda su obra. A las premisas que planteaba el pedagogo, López Fernández (2011c) añade la perspectiva de género: una de ellas es que el ser humano no se contrapone al mundo al que pertenece sino que forma parte de él. Para que ello ocurra de verdad, es importante entender que la asignación de identidades diferenciadas entre hombres y mujeres ha dado como resultado visiones diferentes de ver y estar en el mundo. Si queremos seres que actúen y que transformen debemos, desde la educación, cuestionar esas identidades. Freire aclaró que el conocimiento no es un saber cerrado, considerarlo así lleva a reproducir posiciones excluyentes de grupos sociales oprimidos entre los que estaban las mujeres. La historia todavía está por reescribirse, afortunadamente en el campo del arte y los estudios de género son cada vez más los estudios que trazan la historia sin el sesgo androcentrico. Freire recuerda que enseñar es crear posibilidades para la propia construcción de conocimiento. Obviando esto, estamos condenadas a la alienación, invisibilización, subsariedad, discriminación, porque la educación ha tendido a la homogenización del sujeto al que enseñar. La última de las premisas que se analizan es que enseñar exige una comprensión de la realidad,

por eso la pedagogía crítica, continua señalando López Fernández ha de proporcionar los instrumentos necesarios para decodificar el imaginario visual constructor de subjetividades porque si no de nuevo, mujeres y hombres permaneceremos anclados en nuestros corsés, con desigual resultado para unas y otros.

5.2.4. El arte como derecho cultural

La Educación Social pretende, entre otros aspectos, la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. La educación, también desde ámbitos no formales debe proporcionar herramientas para acceder al arte como expresión cultural. El acceso al arte no es igual para todas las personas, para alcanzarlo es necesario un a motivación previa, una experiencia positiva, aspectos que las personas por diferentes factores familiares y socioculturales no siempre tienen. En el mejor de los casos quienes han recibido una formación artística lo han hecho de un currículo etnocéntrica, androcéntrica y clasista. Con un concepto de arte alejado de la realidad humana. Graeme (2003) define así el multiculturalismo:

Multiculturalismo significa reconocer algo más que las simples diferencias étnicas. Las diferencias respecto al género, la religión, la orientación sexual, la clase social, el nivel económico, el lenguaje, la edad y la habilidad física son también factores culturales que han de ser considerados, respetados y celebrados en los currículos contemporáneos (Banks y McGee-Banks, 1898). (p. 30)

La Educación Social debe ejercer una labor compensatoria y garantizar en el marco de entidades públicas y privadas el acceso al arte como bien cultural.

De esta revisión bibliográfica se puede concluir que los objetivos que persiguen las tres disciplinas se muestran en el siguiente cuadro:

Vinculación entre EDUCACIÓN SOCIAL, ARTE Y GÉNERO:

Buscan la consecución de la libertad personal y la transformación social
Comparten una visión humanista. Defensa de las posibilidades de las personas para transformar su entorno.
Conciben la creación como un medio de realización personal.
Comparten la sensibilidad y la creatividad como cualidades vitales.
Buscan soluciones innovadoras y no dadas

Creen en la fuerza del grupo como algo más que la suma de sus individuos.
Conciben sus actos para algo o alguien.

Figura 1: Elaboración propia

6. METODOLOGÍA

La metodología empleada ha partido de interrogantes previos en torno al papel que desempeña el arte en relación con la educación social y la necesidad de incorporar una perspectiva de género en la lectura de este tándem que favorezca una transformación educativa y social de raíz. Estos tres elementos se han interrelacionado en mi vida personal y profesional por lo que partí de la experiencia personal, continué con una necesaria, inabarcable a veces, apasionante otras, y por fin esclarecedora búsqueda bibliográfica sobre las tres disciplinas y sus posibles relaciones: Educación, Educación Social, Pedagogía Social, Educación artística, Arte, Teorías de género o feministas. Esta búsqueda tenía como objetivo la elaboración de un marco teórico y de experiencias prácticas. La multiplicidad de relaciones que se establecían entre las disciplinas me llevó a elaborar un cuadro sinóptico que explicase las distintas experiencias que relacionan los conceptos manejados, con el objetivo de aportar claridad al trabajo. Una vez establecido el estado de la cuestión de la investigación, tras una reflexión previa, escogí una de las modalidades que relacionaban las tres disciplinas, para diseñar un proyecto de intervención que concretase la acción.

Acotaciones: tanto en la fase de elaboración como de ejecución del trabajo he marcado acotaciones en base a distintos criterios:

- Por la facilidad de acceso a las fuentes: he consultado bibliografía de autores y autoras en español, traducida, o bien citada y comentada en textos en español. La red ha sido una inagotable referencia por lo que requería ciertas condiciones, éstas han sido: textos académicos elaborados por profesionales de los distintos campos de las Ciencias Sociales, tesis doctorales, publicados en revistas científicas o ensayos.
- Por la necesidad de limitar el campo en lo artístico: sería difícil abarcar en un trabajo como este la influencia de las todas las Artes en la Educación Social. Teniendo en cuenta que pudieran incluirse artes escénicas, musicales, cinematográficas, literarias, etc. La elección se ha centrado en las artes plásticas y visuales, como se refleja en los ejemplos elegidos para ilustrar la teoría y en el proyecto de intervención socioeducativa de enseñanza del arte contemporáneo.
- Por el enfoque ideológico elegido: se ha buscado la transversalización de género en el trabajo mostrándose en los siguientes aspectos: el lenguaje inclusivo, en los casos de uso del masculino genérico se debía a traducciones literales de textos. En los referentes teóricos

expuestos y/o comentados no se da una paridad entre autores y autoras pero sí de enfoques que anuncian, o entroncan, aunque no siempre de una manera intencionada, con el discurso y la práctica feminista. En el mapa de experiencias se han mostrado, siempre que ha sido posible, prácticas tendentes a la igualdad de oportunidades entre géneros. Y digo tendentes, porque no se ha analizado en profundidad desde la metodología de género. El Proyecto de intervención socioeducativa sí que ha incorporado plenamente el género en su planificación.

A través de dos modalidades del trabajo de fin de grado:

- En primer lugar planteo, el estudio de las experiencias que relacionan estos tres campos disciplinares describiendo las conexiones entre ellos: teóricas, metodológicas, objetivos en común, etc. Todo ello se refleja en un mapa de experiencias en que se explican cada una de ellas.
- En segundo lugar, diseño un Proyecto de intervención socioeducativa de enseñanza del arte contemporáneo a personas adultas desde una perspectiva de género.

7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

7.1. MAPA DE EXPERIENCIAS

Uno de los objetivos de mi trabajo trata de clarificar la multiplicidad de vinculaciones interdisciplinares, en las que se entrelazan la Educación y el Arte y, la cada vez, más frecuente aplicación de la pedagogía de género en estas intervenciones. Es importante aclarar que la clasificación busca ejemplificar el amplio abanico de posibilidades que ofrece la colaboración, en ningún caso pretende limitar o encorsetar en conceptos las experiencias que muchas veces trascienden su propia clasificación.

7.1.1. El arte como instrumento de lo social

7.1.1.1. Arte como herramienta para la intervención y la acción social

Esta modalidad se apoya en la multifuncionalidad del arte: el arte tiene la capacidad de provocar reflexión, deconstrucción y renovación en cada individuo y en su entorno. El arte favorece este cambio porque permite instalarse en un espacio simbólico de seguridad donde todo es posible: diseñar nuevas realidades, búsqueda de soluciones, adopción de identidades libres y fuertes, etc. el arte, además, da cabida al error, a la vuelta a empezar. El arte actúa como catalizador de conflictos grupales, cohesiona al

grupo por la identificación con un objetivo común y fortalece identidades al hacerlas formar parte de un objetivo común.

La metodología del arte como vehículo de inclusión social se apoya en las potencialidades y capacidades de las personas y no en sus debilidades. Implicándole en un objetivo simbólico de carácter ético y estético.

Estas iniciativas suelen partir del campo socioeducativo, el o la profesional que acompaña al grupo, canaliza los conflictos y las necesidades de cada persona dentro del grupo, debe estar atento a las vulnerabilidades de las personas pues provienen de entornos sociales frágiles. El objetivo principal es la mejora psicosocial de los individuos que participan en él: niños/as en casas de acogida, mujeres que han sufrido violencia de género, jóvenes en riesgo de exclusión social, personas que se enfrentan a una enfermedad, inmigrantes, etc.

El proyecto se evalúa en forma de proceso, a través de registros de información que analizan desde las relaciones personales hasta el trabajo artístico; tanto de forma individual como grupal. Los resultados de la observación deben revertir constantemente en el grupo retroalimentándole para favorecer su evolución como individuos y como colectivo.

(Ver ejemplo: **ANEXO 1**)

7.1.1.2. Arteterapia

Es una disciplina que capacita para la ayuda física, emocional y psicológica de las personas usando los medios artísticos. El proceso creador facilita la expresión de conflictos, intereses y necesidades de las personas. Su objetivo final no es que las personas destinatarias aprendan arte, sino que éste se constituye como una especie de excusa para poder intervenir educativamente. A pesar de las distintas modalidades de arteterapia todas comparten elementos en común: es importante el proceso frente al resultado final; surgen emociones al que prestar atención. El acto de crear, el control sobre unos materiales por medio de unos instrumentos y aplicando ciertas técnicas, dota a las personas de un cierto control y poder sobre el acto creativo, que más tarde con el transcurso de la terapia, se enraíza en aspectos más profundos de su psique. La arteterapia se realiza en forma de talleres grupales, en los que la/el arteterapeuta presenta los objetivos de la sesión, propone unas actividades: bien plásticas, bien musicales, que pueden ser desde muy íntimas a más impersonales, para acabar comentándolas. La frecuencia, duración, rol del arteterapeuta, etc. varía en función de los grupos a los que va dirigido. Va destinada a todas las edades. Es una disciplina que requiere formación específica, para lo que ya hay posibilidades en España.

(Ver ejemplo: **ANEXO 2**)

7.1.1.3. Arte y desarrollo comunitario

“Arte no es solamente una contemplación, es también un acto, y todos los actos cambian el mundo, por lo menos un poco” (Tony Kusher, Traducción propia.)

En 1945, la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se interesó por el tema de la cultura en el proceso de desarrollo que iba cada vez teniendo más importancia, especialmente en América Latina. Cuando se habla de desarrollo se hace mucho hincapié en las necesidades básicas, pero no debería ser en menoscabo de otras vías de desarrollo, como por ejemplo a través de la cultura y las artes. El papel que desempeña la cultura no es subsidiario porque fortalece las identidades individuales y grupales y otorga dignidad y fortaleza de la comunidad.

En estas intervenciones, el arte, como ocurre en el caso de la Arteterapia y los museos comunitarios, se convierte en herramienta para el desarrollo social. Se generan procesos de participación grupales muy satisfactorios porque el camino, aún siendo lo más importante se materializa en un resultado visible, exponente del trabajo de grupo. Para llevar a cabo estas prácticas es necesario el dominio de la dinámica de grupo, técnicas de resolución de conflictos, habilidades sociales, etc. Se suele contar con la colaboración de artistas profesionales de diferentes artes: música, teatro, artes plásticas y visuales. La organización e iniciativa parte generalmente de Asociaciones y O.N.G.s. asentadas en las comunidades.

“El arte propone naturalmente una estructura democrática e inclusiva, donde se borran las diferencias de género, cultura y nivel socioeconómico, y se rescatan valores como el trabajo en equipo, la solidaridad y la reciprocidad” (Avaca, 2006).

(Ver ejemplo: **ANEXO 3**)

7.1.1.4. Museo comunitario

Es un proyecto de Animación Sociocultural para el desarrollo de la comunidad, a través del cual, ésta protagoniza y participa en la preservación de su patrimonio cultural a través de la conservación de objetos artísticos y/o etnográficos que construyen su memoria histórica y preservan sus señas de identidad: valores, costumbres, formas de vida, tradiciones, etc. Además también se promueve el turismo, el mantenimiento de artesanías locales a partir de una iniciativa gestionada por la propia comunidad, y no desde políticas diseñadas externamente. Como la metodología que se emplea en todo el

proceso: creación de asociaciones, elaboración del proyecto museístico, ejecución y mantenimiento; es la metodología participativa, los museos comunitarios son auténticas prácticas de Animación Sociocultural en el ámbito del desarrollo comunitario.

La UNESCO, impulsó en 1972, la mesa redonda interdisciplinaria en Santiago de Chile para replantear la función de los museos, donde se propuso la modernización de la institución a través de la creación del museo integral. En ese mismo año el Instituto Nacional de Antropología e Historia, desarrolla varias iniciativas; entre ellas crea los Museos Locales, con la finalidad de impulsar la creatividad de cada comunidad. Este primer soporte institucional a nivel mundial, se materializa en Oaxaca (México) a partir del año 1986. Gracias a iniciativas locales, de comunidades indígenas y mestizas, surgen los primeros museos comunitarios. Se han propagado como un movimiento por el continente americano, sustentado en los principios de participación, defensa de la cultura local y el desarrollo de capacidades (Red de Museos Comunitarios de América, 2008). (Ver ejemplo: **ANEXO 4**)

7.1.2. Lo social como instrumento del arte

7.1.2.1. Arte y artistas comprometid@s con el desarrollo social

En el caso anterior, las y los artistas no lideran los proyectos de intervención, Pero en esta modalidad, sí es el propio o la propia artista quienes lo diseñan o ejecutan su obra en un contexto determinado. En la otra modalidad, el resultado final es una intervención social, en esta el resultado final es un producto artístico, que provoca un impacto social. Esta forma de hacer arte se aleja del concepto renacentista que le confería una autonomía respecto a las demás manifestaciones sociales. El arte, desde esta “nueva” perspectiva se convierte en vehículo de ideas, emociones, conflictos que inciden en quién lo ve, y a la vez usa su fuerza de seducción para “pellizcar” la conciencia social. Las manifestaciones artísticas son múltiples: desde pintura, escultura, fotografía, instalaciones, video-arte o performance, o la combinación de varias de ellas. Y los espacios de exhibición de la obra se desmarcan, por lo menos en primera instancia, de los lugares expositivos habituales. Suelen ser los espacios públicos o virtuales los más habituales para la ejecución de las obras.

(Ver ejemplo: **ANEXO 5**)

7.1.2.2. Arte Social

La posmodernidad ha traído consigo un mestizaje entre géneros que dificulta una clasificación, pero sí se puede hablar de la existencia de un tipo de arte que pone su acento en temáticas sociales diversas. El y la artista en este caso, no son intervencionistas de una manera directa, aunque sí suscitarán reflexiones. Esta rama o corriente de artistas persiguen la crítica social, la reflexión, la provocación y el cuestionamiento de elementos de la actualidad a través de la obra. Aunque este género no es nuevo, la producción artística contemporánea desde los años 70 agudiza la vinculación entre arte y problemáticas sociales diversas: inmigración, cuestiones de género, desigualdad, guerras, hambre, etc. Parece que la definición de arte trasciende lo meramente estético y se entrelaza con lo ético hasta el punto de fundirse: arte como acción política. Muchos artistas están empeñados en desarrollar un trabajo de compromiso, dándole voz a aquellos y aquellas que no son escuchadas. En este sentido, son como un altavoz que puede hablar de lo que a todas las personas nos interesa y preocupa.

(Ver ejemplo: **ANEXO 6**)

7.1.2.3. Arte y territorio

La conjunción de ambos conceptos responde a la necesidad de poner en evidencia la relación que, a menudo existe entre la obra de un artista y el lugar donde se ubica, entendiendo éste no solo en un sentido espacial y temporal sino cultural, simbólico, en definitiva como elemento constitutivo de su propia identidad, amén que ésta no constituya un proceso estanco pero sí que comparta una idiosincrasia común con otros y otras creadores. En tiempos de globalización esto parece una contradicción con la pretendida universalización del arte y del artista, que trasciende tiempos y lugares pero una visión más profunda hace dudar de que esto sea una realidad, pues la globalización en muchos casos se convierte en una homogenización en la que los parámetros de lo universal están definidos en los centros hegemónicos del arte, en los que, desde luego, no tienen representación todos los lugares del planeta. La relación entre arte y territorio se hace más evidente cuando los artistas surgen de lugares en los que la opresión, los conflictos sociales o el efecto colonizador han tenido mucho peso, tal es el caso de América Latina, en que por un lado sería absurdo homogeneizar su obra desde lo “folclórico”; como también lo sería negar los rasgos comunes de una mayoría de ellas y ellos: los artistas también son productos de su tiempo y de su espacio. Las y los creadores lo hacen a partir de sus propias experiencias, en las que, el paisaje, las costumbres, la historia, el habla local, el clima, etc. constituye un sustrato que se hace patente en mayor o menor medida en cada artista. El conocimiento de lo que es propio

no es limitante, sino que permite saber de dónde venimos y abrirnos a las posibilidades infinitas del ser y del hacer.

(Ver ejemplos: ANEXO 7)

7.1.3. La educación como instrumento del arte

7.1.3.1. Pedagogía museística

En la que se enseñan las obras de arte expuestas en un museo con el objetivo de comprender y disfrutar de la obra artística, con lo que ello supone de dotación cultural a las personas. En los últimos años, la museología ha desarrollado esta modalidad pedagógica en el marco de los departamentos educativos de los museos, espacios dotados de profesionales de la Historia del Arte, la pedagogía, las bellas artes, etc. El concepto de museo actual, espacio que debe abrirse al diálogo con el público, no se concibe sin la actividad de estos departamentos. Se conciben como espacio de mediación entre la colección y el público al que va dirigida. Su objetivo primordial es acercar el arte a toda la diversidad de personas: diversas en cuanto a sexo, edad, etnia, nacionalidad, formación, profesión, orientación sexual, capacidades físicas y/o psíquicas, etc. tanto al público previamente interesado como aquel que no lo está. El acercamiento a la obra, no solo se debe dar hacia el significado ya construido por el/la artista o el/la curador/a, sino posibilitar la oportunidad de resignificar las obras en la interacción con el público. Aspecto muy en consonancia con la metodología posmoderna que parte de la premisa de las preguntas como generadoras de pensamiento, y no tanto de las respuestas, complacedoras sí, pero también limitantes. Aunque el objetivo, de los museos es el acercamiento al arte como hecho cultural, la retroalimentación con el público es tan fuerte que sus objetivos trascienden lo meramente artístico, para interceder en lo social, y servirse de lo pedagógico. Nuevamente la realidad adopta una dimensión poliédrica.

(Ver ejemplo: ANEXO 8)

7.1.3.2. Enseñanza del arte a colectivos en riesgo de exclusión social

El derecho a la cultura se ha democratizado con el estado de Bienestar, pero aún el acceso a ella no resulta equitativo para todas las personas. Es un objetivo de la educación social propiciar esta educación para el arte a todas aquellas personas que por diversas circunstancias se han visto privadas de ello. La corriente pedagógica que ideológicamente sintoniza con este planteamiento es la teoría crítica y la educación artística intercultural surgida en los años 70 comprometida con universalizar el acceso al

arte y a su educación. Graeme (2003) explica lo siguiente: Conciben el aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa y el papel del educador y educadora como facilitadora de diálogo. Defienden el modelo de aprendizaje basado en un proceso comunicativo a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad de una manera eficaz y democrática. (p. 63)

El currículo oculto no puede estar al servicio de los intereses de los grupos de poder porque esto perpetúa un destinatario único cuyo perfil es: varón, blanco, nivel socioeconómico medio alto, heterosexual, etc. sino que deben reflejar la diversidad de ciudadanos y ciudadanas que disfrutan o pueden disfrutar del arte, generalmente ajemos a la difusión cultural y a las herramientas para su disfrute: inmigrantes, minorías étnicas, personas con enfermedad mental, personas extoxicómanas, jóvenes en situación de exclusión social, personas adultas, mayores, etc. inmersas en todos estos colectivos están las mujeres, las cuales pueden sufrir la doble discriminación en razón de su género.

Los ámbitos educativos desde los que facilitar estos procesos traspasan las aulas de la enseñanza reglada para desarrollarse en contextos no formales: museos, cárceles, barrios de la ciudad, etc. así como contextos virtuales: Internet. Generalmente estos programas de enseñanza del arte están impulsados por instituciones públicas y privadas de carácter social y/o artístico: museos, centros sociales, asociaciones y O.N.G.s, etc. Esta modalidad, frente a otras reseñadas tiene una duración mayor. No son intervenciones puntuales, sino que suelen coincidir con la duración del curso escolar, lo que permite una asimilación mayor.

(Ver ejemplo: **ANEXO 9**).

7.1.3.3. Artistas outsiders

Esta denominación fue acuñada por el pintor francés Jean Dubuffet en los años 40 para referirse al arte libre de toda influencia del sistema del arte. También se dio a conocer por arte bruto “Art brut”. Las primeras obras eran vistas como anacronismos, que recordaban al arte primitivo, infantil, tribal, folklórico, etc. La ampliación del concepto de arte ha catapultado estas creencias para dar paso a una concepción más abierta y universal en las que las variables de sexo, etnia, edad, capacidad no son obstáculos para el talento creativo. La aspiración de cualquier artista es verse libre de condicionantes socioculturales y expresarse desde lo más profundo de una manera intuitiva. Los factores coincidentes en estos artistas son: que se encuentran a los márgenes del sistema por su discapacidad psíquica o su enfermedad mental y durante tiempo se ha creído que esto impedía la posesión de talento en el campo del arte. La obra de estas y estos artistas

nacen desde la sinceridad y la necesidad, y eso en sí mismo son dos buenas herramientas para comenzar a crear. Son autodidactas, no han recibido formación académica ni extraacadémica, lo que si han necesitado es confianza y unos espacios educativos que faciliten la creación. El proceso creativo no es un medio para conseguir su integración social sino que el arte es un fin en sí mismo, independientemente de los beneficios añadidos al hecho mismo de crear, como son la mejora de la autonomía, el fortalecimiento de la autoestima, la socialización, la relajación, la estimulación psicomotriz e intelectual, la motivación, la canalización de una necesidad, la autorrealización, etc. Varios museos y galerías de arte exponen en sus colecciones las obras de estos y estas artistas.

(Ver ejemplo: **ANEXO 10**).

7.1.3.4. Educación artística multicultural

La educación artística ha ido variando sus objetivos y metodologías a lo largo del tiempo, en la actualidad son numerosos los estudios, reflexiones y experiencias críticas que plantean una educación artística multicultural y la consiguiente revisión del currículo de enseñanza artística, sobre todo en el ámbito de la enseñanza reglada: en la historia del arte, crítica artística, estética y producción artística. La educación artística multicultural reconoce la diversidad cultural como un hecho, constatable en las diferentes manifestaciones artísticas culturales, las cuales, tienen entre sí, muchos aspectos en común. Alejado de este concepto quedaría el mal llamado arte étnico, basado en una visión etnocentrista y sexista de las culturas. Multiculturalismo engloba todas las diversidades generadas a partir de la cultura, es decir, diferencias de género, de religión, de clase social, de nivel económico, de estatus, de edad, de lenguaje, de capacidades, etc. Este enfoque educativo se fundamenta en entender el arte como un fenómeno social cuya unidad la encontramos en las funciones del arte a través de las culturas y la diversidad en sus formas concretas de expresión. Graeme (2003) sostiene lo siguiente:

Quiero que los estudiantes entiendan que el arte, como cualquier otro tipo de conocimiento, está socialmente construido y refleja las perspectivas, las experiencias y los valores de la gente y de las culturas que lo crearon. Los principales objetivos de la educación artística en una sociedad multicultural deberían ser: fomentar una comprensión del arte desde las perspectivas de diversas culturas, realzar la comprensión de otras culturas, demostrarles a los

estudiantes que el arte constituye una parte importante del conjunto de las actividades humanas, y promover el cambio social. (p. 38 y 39).

Un ejemplo de la necesidad de aplicar un multiculturalismo crítico es cuando se sigue observando la tendencia de muchos programas de educación artística a considerar las culturas tradicionales como realidades inamovibles en el tiempo y en el espacio. Según esto, la manera en que se ha hecho educación multicultural ha sido cayendo en el folklorismo. Es importante que a través de la educación artística multicultural de carácter crítico se transmita la idea de diversidad y cambio constante en cada una de las culturas. Este enfoque responde muy bien a lo que se ha llamado “pedagogía de la equidad”, que intenta compensar la exclusión en la historia del arte de mujeres artistas y de reescribir la teoría del arte desde una óptica no absorbida por el patriarcado.

(Ver ejemplo: **ANEXO 11**)

7.2. PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A TRAVÉS DEL ARTE CONTEMPORÁNEO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A UN COLECTIVO DE PERSONAS ADULTAS

7.2.1. Introducción

La revisión bibliográfica, la recopilación de experiencias y la reflexión posterior han desencadenado la necesidad de diseñar un proyecto de intervención que permita concretar el concepto profundo del Arte que he intentado transmitir a lo largo del trabajo.

Como Galeano (1999) en el cuento *La función del arte* creo que ésta nace de una desesperación, de una necesidad de comprender el mundo a través del arte para tener la posibilidad de averiguar quiénes somos. Ante el grito del niño a su padre: ¡Ayúdame a mirar! debemos dar respuesta desde la Educación Social y con un énfasis mayor en aquellas personas que han tenido menos oportunidades para hacerlo y menos conciencia de que lo podían hacer: mujeres adultas cuya trayectoria vital conectará con el arte contemporáneo de un modo que va más allá del conocimiento, sino desde el conflicto. El Arte nos plantea preguntas y la Educación ofrece la posibilidad de buscar las propias respuestas.

7.2.2. Fundamentación

Si como parece ser, las mujeres han estado apartadas de ámbitos de poder de decisión como la política, la economía, la ciencia, la cultura, etc. relegadas al espacio no valorado: el doméstico. Una de las consecuencias ha sido la poca representación femenina de artistas en los distintos ámbitos del arte, primero por ser un impedimento el acceso y segundo por estar envuelto el reconocimiento en prejuicios sexistas cuando menos, que no misóginos. Esta traba social que tiene su reflejo en las cifras de artistas en las artes plásticas y visuales contemporáneas, en las que aún hoy en día la cota de representación en profesiones afines al arte, como crítica, comisaría, directora de museo, galerista, artista, sigue siendo ínfima en relación a sus coetáneos varones. Por ello la elección del arte contemporáneo como tema central de un proyecto de intervención a adultas es doblemente atractivo por su innegable aportación a la incorporación de las mujeres a ámbitos transformadores y con un talante crítico con las cuestiones de género, en la mayoría de los casos. Y por lo lamentablemente aún que tiene todavía de testimonio de una sociedad que aún hoy en día discrimina, no reconoce, aliena a las mujeres en distintos ámbitos profesionales. En ambos casos es fácil encontrar elementos de identificación, tanto por su biografía como por su aportación social, todo ello enmarcado en una conciencia de género que en palabras de Marcela Lagarde (1991) fomentaría una necesaria *sororidad*.

Si bien, a lo largo de la historia el concepto de arte ha ido cambiando en función de las distintas maneras de concebir el mundo, hoy el arte contemporáneo en plena posmodernidad ha establecido unos cambios de concepto que aunque a simple vista pueda parecer lo contrario nos aproxima a las obras artísticas contemporáneas permitiéndonos obtener un estímulo motivador que nos puede proporcionar desde placer, dolor, desasosiego, incertidumbre, ironía hasta valor, etc. alfabetizándonos en el lenguaje de lo artístico. Y a su vez, nos interroga, nos interpela con la realidad social que vivimos, fomentando así en el desarrollo personal y crítica social.

El arte plantea un tándem: quién crea y quién mira, en esta simbiosis ya hemos hablado de en qué situación están las profesionales del arte y ahora cabe la pregunta: ¿Quiénes miran el arte?: el público, y en ese público ¿están representadas las mujeres? Nuevamente nos encontramos con que el acceso a la cultura a pesar de ser un derecho reconocido en nuestro marco constitucional no es un hecho aún por cribas que la sociedad va construyendo de una manera no manifiesta. Las mujeres de mediana edad o mayores, en la mayoría de los casos, por la trayectoria sociopolítica de este país, no accedieron a estudios de carácter reglado, cuando lo hicieron, y no en todos los casos, éstos remarcaban los roles, valores y normas asociados a su sexo:

domesticidad, ética de cuidados, moral del autosacrificio, etc. por lo que el acceso a esta supuesta cultura tenía un carácter sexista y androcéntrico.

Lagarde (1991) sostiene lo siguiente:

Las mujeres desconocemos en gran medida nuestra historia y nuestra identidad. Somos desconocidas para nosotras mismas, expropiadas de los medios para conocernos. Crédulas de los mitos a cambio de las más diversas realidades, hemos estado impedidas para vernos. Ocupadas en mirar a los otros, hemos sido deslumbradas por su presencia; nos han dicho que basta su mirada para existir. Por eso hasta hace muy poco no nos hemos decidido a mirar con ojos propios. (...)Las mujeres necesitamos arraigo histórico, pertenecer a algo, ser como alguien, venir de algún sitio, participar de alguna finalidad. Y también de realizar una ruptura y afirmarnos por ser diversas y constatarlo.

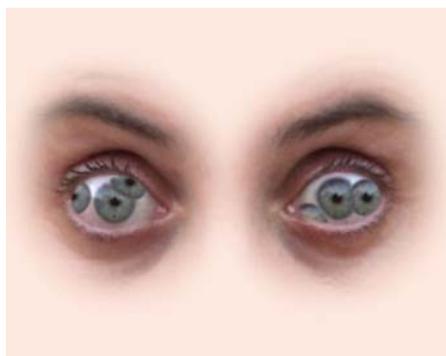


Ilustración 19: Marina Núñez, *Tapar para ver*, 2010, fotografía, Galería Salvador Díaz, Madrid.

Es esta la razón, por la que la sociedad debe una formación de la que fueron privadas las mujeres de esas generaciones que vieron negado su derecho a formarse en libertad y así proporcionarles los instrumentos para disfrutar, cuestionar y participar en la sociedad en la que viven, aprovechando su potencial, su memoria y sus vivencias para construir una genealogía colectiva de mujeres que nos devuelvan una historia completa. La educación social, y más en concreto la educación de personas adultas a través de la enseñanza no formal es la que más ha contribuido a la construcción de un corpus teórico basado en la experiencia que por un lado valore su aportación a la historia desde ámbitos invisibles, visibilizándolos; y por otro dotándolas de saberes hasta ahora negados que las posibiliten nuevas oportunidades de ser, de sentir, de pensar y de hacer, libres de los encorsetamientos sexistas que ha sufrido el género femenino.

7.2.3. Localización

Este proyecto para su desarrollo se ha planteado en la Universidad Popular de Palencia, y la elección no es azarosa, la experiencia laboral en ella durante diez años me ha permitido constatar cómo la práctica de la Educación Social en el campo del Arte está en plena sintonía con las propuestas que planteo en este proyecto de intervención.

Las Universidades Populares han jugado un papel compensador de desigualdades históricas en el acceso a la cultura. Surgen en 1901 vinculadas a intelectuales como Blasco Ibáñez, Antonio Machado, etc. que le dan un impulso que con el esfuerzo de muchas y muchos profesionales, y en paralelo al alumnado, constituyen en 1982 la Federación Española de Universidades Populares, como una red que aglutina esfuerzos y exporta experiencias socioeducativas transformadoras. La esencia de su existir radica en el Derecho Universal a la educación al que algunas personas permanecen excluidas. Estos grupos merecen una acción prioritaria, tanto para evitar riesgos de exclusión como por la imprescindible solidaridad entre ellos. El acceso a la educación de las personas adultas viene exigido por la obligación de redistribuir los bienes y servicios culturales entre los y las ciudadanas, para superar las faltas de oportunidad y responder a la evolución acelerada a las transformaciones socioculturales y económicas y facilitar un desarrollo humano equilibrado. Según la comunicación de la comisión europea “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje a lo largo de la vida”,

Desde su creación en 1985, la Universidad Popular de Palencia, ha perseguido estos objetivos: la formación de personas adultas en distintos campos del conocimiento y la preparación en talleres de las más variadas disciplinas, así como, llegar a conseguir una ciudadanía crítica, responsable de su propio aprendizaje y participativa en el entorno local y/o global en el que viven. Es significativo cómo el porcentaje de alumnado femenino triplica el masculino, en respuesta a la necesidad acuciante de formación. Sobre esta base, las ciencias de la educación han formalizado esta perspectiva educativa proponiendo un modelo -la educación no formal- que permite incluir en el proceso educativo la pedagogía de género que de sentido a la educación a lo largo de la vida.

7.2.4. Destinatarias

Datos objetivos: Son 15 mujeres de edad media y mayores, entre los 50 y los 75 años. El nivel de formación es variado: desde las que tienen estudios primarios hasta cuatro que tienen formación universitaria. Estas cuatro trabajan fuera de casa, el resto trabaja dentro de su casa en tareas domésticas y de cuidados. Todas, menos una, tienen hijos e hijas y están o han estado casadas. Las que han recibido formación académica estudiaron arte, pero sin llegar al siglo XX. Es nula la aproximación previa al arte contemporáneo, incluso existe a priori, alguna actitud de

rechazo sometida a la curiosidad. Lo más importante queda por hacer... y es descubrir cada una de las subjetividades.

7.2.5. Estructura

La estructura del proyecto de asienta bajo dos ejes transversales: los itinerarios que equivalen a centros de interés de las mujeres y los módulos que los atraviesan basados en las cuatro funciones del arte.

Itinerarios: 1. La identidad de las mujeres³. 2. Le representación del cuerpo femenino. 3. Las mujeres como encarnación del mal. 4. El espacio de la domesticidad. 5. Creadoras. 6. Identificación con la naturaleza. 7. Ecofeminismo en el arte. 8. La enfermedad, dolor y muerte. 9. La soledad. 10. La sexualidad femenina. 11. Sociedad y política. 12. La maternidad.

Módulos: A. El arte como instrumento. B. El arte como elemento transformador. C. El arte como constructor. D. El arte como derecho.

ITINERARIO 1: La identidad de las mujeres		
MÓDULO A	SESIÓN 1	OBJETIVO
El arte como instrumento	<i>Tejiendo memoria</i> (ANEXO 12)	Capacitar a través del arte para el cambio personal y social
METODOLOGÍA: Creando propuestas transformadoras a nivel individual, grupal y/o social.		
MÓDULO B	SESIÓN 2	OBJETIVO
El arte como elemento transformador	<i>Arte feminista</i> (ANEXO 13)	Incentivar la conciencia del poder transformador del arte
METODOLOGÍA: Visibilizando la obra de las artistas contemporáneas y su influencia social.		
MÓDULO C	SESIÓN 3	OBJETIVO
El arte como constructor de significados	<i>La madre del artista</i> (ANEXO 14)	Ofrecer elementos de análisis que deconstruyan la influencia del arte como elemento de representación constructor de subjetividades
METODOLOGÍA: Aplicando la perspectiva de género en el análisis de las obras.		
MÓDULO D	SESIÓN 4	OBJETIVO
El arte como derecho	<i>Los museos de arte contemporáneo: ausencias y presencias</i> (ANEXO 15)	Favorecer el acceso a la cultura a través del arte contemporáneo
METODOLOGÍA: Participando en la cultura contemporánea a partir de un análisis crítico de la misma.		

Figura 2: Elaboración propia

Cada módulo se desarrolla en cuatro sesiones, cuyos objetivos están interrelacionados entre sí. Esta estructura permite abordar la finalidad del curso desde cuatro ángulos diferentes pero todos relacionados.

³ En la figura 2 se desarrolla este itinerario.

7.2.6. Metodología

“La educación que se está haciendo en el mundo es la educación de la respuesta y no la educación de la pregunta”. Freire, 1998

7.2.6.1. Pedagogía posmoderna

Es la que tiene en cuenta que para entender las formas de conocimiento y de comprensión se debe partir de la noción de conflicto. El conocimiento que se gana es considerado un proceso más que un resultado. Es la pedagogía cuestionadora que se lleva a cabo:

- Deconstruyendo continuamente el conocimiento, relacionándolo con las emociones y las vivencias personales.
- Buscando la identificación con la otra persona. Partir de lo que la gente sabe, conoce, siente para luego facilitarles el camino a nuevos conocimientos y experiencias.
- Teniendo en cuenta los lugares personales de conocimiento.
- Ofreciendo instrumentos para decodificar la ironía, la metáfora, el doble-código, como elementos que aparecen en el arte y que la educación no debe estar ajena a este intercambio.
- No abogando por la reproducción, sino por la redefinición y la reconstrucción.
- No promoviendo el consenso con un conocimiento dado, sino el sentido de conflicto. Usando el conflicto como herramienta educativa.
- Dando importancia del aprendizaje cooperativo.
- Fomentando el multiculturalismo, entendido como un encuentro y una complejidad.
- Incentivando la comprensión del entorno inmediato a partir del arte. Investigando cómo la realidad está construida bajo unos parámetros ideológicos, económicos, políticos, etc. y por tanto existe la posibilidad de su deconstrucción.
- Armonizando las distintas áreas del saber humano para conseguir una comprensión más amplia y más profunda de lo que es específicamente artístico.
- Apostando por las diferentes interpretaciones que construyen todo discurso, modelando la comprensión y la flexibilidad para fomentar el pensamiento divergente.
- Aportando nuevas vías de comunicación.

7.2.6.2. Pedagogía de género

Como Educadora Social me declaro “nominalista” como explica Celia Amorós. El término significa no creerse que términos abstractos, universales o genéricos como *masculino* y *femenino* signifiquen algo más que nombres para designar a un conjunto de individuos afines por su sexo, en este caso. No se trata de reducir a su esencia a hombres y a mujeres sino de evidenciar cómo el proceso de socialización produce a sujetos diferenciados cultural, social,

educativamente en función de su condición de hombre o mujer. Tener esto en cuenta supone dar a las mujeres, en este caso, la opción de entender que este juego social de construcciones categorizadas tenemos la oportunidad y también la responsabilidad de reconstruirnos de nuevo, de reinventarnos para que aflore quiénes somos realmente al margen del imperativo patriarcal. Esta metamorfosis supone valor, dolor, humor y amor, un camino que se puede dar juntas en un proceso educativo a través del arte como espacio simbólico en el que reflejarnos. “Una cosa es que aspiremos a vivir en una sociedad de individuos como ideal ético y otra muy distinta entender que en nuestra sociedad se pueda describir así” (Amorós, 2007, p.113).

7.2.6.3. Principios metodológicos

- El arte tiene una doble función: como hecho artístico en sí mismo, como usado como instrumento.
- El arte debe estar al alcance de todas las personas, tanto en su vertiente de espectadores y espectadoras como el de creadores y creadoras.
- El arte es un elemento más de la sociedad, y como tal es susceptible de ser objeto de crítica.
- El arte no necesita de conocimientos previos para ser disfrutado.
- El arte favorece el conocimiento y por tanto la comprensión de otras realidades individuales y sociales.
- El arte nos predispone al cuestionamiento, a la pregunta y por tanto nos invita a pensar.
- La historia del arte es una historia incompleta, nos están las mujeres, grupos oprimidos, etc.
- El arte debe apostar por la diversidad.
- El arte es emoción, cognición y acción.
- El arte es una facultad humana susceptible de ser desarrollada.
- El arte nos pone en relación constante con las demás personas.

7.2.6.4. Procedimientos metodológicos:

- Visionado y comentario de imágenes.
- Análisis comparativo.
- Comentario de textos y comentarios de artistas, obras o estilos.
- Búsqueda de información.
- Relación con otras disciplinas y contextos.
- Visita a museos, galerías, centros de arte y estudios de artistas.
- Actividades plásticas y creativas.

7.2.6.5. Pautas del educador/a:

- Hacer un esfuerzo por aportar, no por convencer.
- Naturalizar el conflicto personal, grupal y social como camino para el cambio.
- Predisponer la mentalidad del alumnado para el encuentro.
- Identificarse con el alumnado, conocimientos, carencias, prejuicios, etc.
- Hacer uso de un lenguaje inclusivo como instrumento constructor de subjetividades.
- Reformular su papel: es un facilitador o facilitadora en el proceso educativo.
- Procurar la autotransformación personal, impregnándose de la dinámica del grupo.
- Hacer uso de la información como un medio, no como un fin.
- Contemplar los propios prejuicios y estereotipos sexistas como parte del proceso de conciencia de género.
- Legitimar la ética de cuidado como forma de cohesión grupal.

7.2.7. Actividades

- Teóricas: Análisis y comentario de obras artísticas.
- Lectura de bibliográfica relacionada con el arte.
- Prácticas: Ejercicios individuales y grupales de creación plástica y técnicas de fomento de la creatividad.
- Visita a museos y exposiciones.

7.2.8. Temporalización

De Octubre a Junio del curso 2012-2013. Una sesión a la semana de dos horas de duración. En horario de tarde.

7.2.9. Recursos técnicos, materiales y pedagógicos

Cañón de proyección, ordenador, pantalla, DVDs, materiales propios de las artes plásticas: soportes, herramientas, materiales comerciales y de desecho. Otros materiales relacionados con la cotidianidad que sena necesarios para la elaboración de talleres variados. Libros, láminas, diapositivas, fichas didácticas. Objetos personales, recuerdos, material de reciclaje, etc.

7.2.10. Instalaciones

Es muy importante la conciencia de un espacio propio que les pertenezca y al que vayan transformando según avance el grupo. El espacio debe estar al servicio de ellas, debe ser un lugar de identificación y de proyección de sí mismas en el entorno de la Universidad Popular.

- Aula con mesas grandes y sillas.

- Buena iluminación natural.
- Almacén de material.
- Taller de audiovisuales.
- Taller de plástica.
- Baños.

7.2.11. Evaluación

El entramado del proyecto de intervención no es lineal, no se trata de una mera consecución de objetivos tendentes a la adquisición de conocimientos artísticos o de procedimientos plástico – visuales, sino que su estructura adopta una forma más orgánica, como una de las obras de Judith Scott, en la que los objetos escondidos permiten que las lanas que los envuelven adopten un volumen que sin lo oculto no tendría. Descubrir cuáles son las internalidades que dan forma a la escultura es una buena metáfora para entender qué adentrarnos en nuestro interior es equivalente a tirar de la hebra que escondía quiénes somos o quiénes creíamos ser. Si el proyecto a través del arte contemporáneo ha dado una oportunidad a las participantes de redescubrirse, redefinirse y reinventarse es que la intervención habrá merecido la pena. Y si no, como en la vida, volveremos a intentarlo con el compromiso y la revisión personal constante y con el rigor que la profesión nos proporciona:

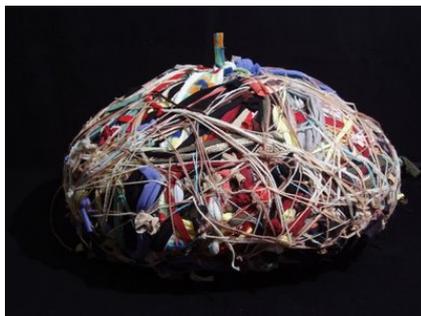


Ilustración 42: *Judith Scott*

La evaluación será formativa, al ofrecer una información continuada que sea útil para la modificación y reajuste del proyecto.

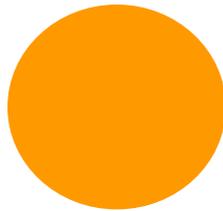
- El diseño del proyecto se diagnosticará y pronosticará sobre:
 - Adecuación del proyecto con las necesidades detectadas.
 - Coherencia entre el análisis de la realidad, objetivos, actividades y metodología.
 - Previsión de los recursos necesarios.

- Puesta en marcha del proyecto. Evaluación conjunta entre participantes y educador/a:
 - Aspectos cuantitativos:
 - Número de participantes
 - Grado de accesibilidad en cuanto a horario: duración, lugar, materiales, etc.
 - Aspectos cualitativos:
 - Aspectos a evaluar: satisfacción personal, relación entre lo programado y lo realizado, interrelación entre el grupo y la educadora, implicación personal, aspectos a modificar.
 - Objetivos, si se ajustan a las finalidades y necesidades detectadas.
 - Metodología, claridad de criterios.
 - Utilización adecuada de actividades técnicas.
 - Participantes: asistencia y puntualidad, interrelaciones, grado de participación, adecuada oferta/demanda, capacidad de trabajo en grupo, cambios.
 - Trasformación personal.

8. CONCLUSIONES

Es gratificante comprobar cómo abundan los estudios que vinculan las tres disciplinas objeto de mi trabajo. Son abundantes las publicaciones sobre Educación y Género, también, y con una clara tendencia a aumentar; las que relacionan Arte con Género y Arte y Educación. Lo que es más excepcional es la bibliografía que entrelaza la Educación, el Arte y las Teorías de género. En aquella en que se da esta triangularidad se centra más en el ámbito de la educación artística reglada, aunque no solo. En el ámbito no formal son múltiples las conexiones e interconexiones entre unas disciplinas y otras, un ejemplo claro es la arteterapia, el desarrollo comunitario y los museos comunitarios en los que la Animación sociocultural juega un papel destacado o la pedagogía museística con equipos interdisciplinares en los departamentos educativos de los museos. Pero en todos estos campos profesionales la Educación Social aparece tímidamente o difuminada en otras denominaciones: animador/a sociocultural, monitor/a, dinamizador/a o que no acaban de darle un lugar donde ubicarse en el campo de lo social aunque sea en el seno de equipos multidisciplinares. En cada una de estas experiencias puede o no puede estar pero lo que se infiere al observar el mapa de experiencias es que aún todavía no tiene su silla propia, va buscando taburetes donde meramente apoyarse. La educación Social, desde su creación y visto menos desde mi experiencia, casi siempre se ha visto abocada a la indefinición y a la falta de lugar propio. A la vez, participando en lugares comunes que lo hacen estar, pero no ser. La subsidiariedad científica con la que nace: manando de la psicología, sociología, pedagogía social, etc. le otorga siempre un puesto de *hermana pequeña* que no le permite despegar, y en campo del arte esto se observa con absoluta claridad. A mi modo de ver, sería importante la

realización de estudios de carácter científico y académico que vinculasen directamente la Educación Social con el Arte y con las Teorías de Género dotando de metodologías, objetivos, instrumentos propios del Educador y la Educadora Social, aunque en estrecha colaboración con otras disciplinas. El proyecto de intervención socioeducativa planteado y las reflexiones a lo largo del presente trabajo han intentado poner un granito de arena en lo que creo será un largo y apasionante camino por recorrer.



Es preciso construir espacios interdisciplinarios desarrollando alianzas entre las y los distintos profesionales de la Educación, el Arte y el Género, hasta el punto de que el triángulo del que partimos se convierta en una interrelación tal de estrategias, instrumentos, filosofía que permita un proceso educativo fluido, sin olvidar que las y los verdaderos protagonistas del proceso son las personas y los espacios donde se trabaja, a los que es necesario empoderar como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, para lo que la Educación Social capacita.

9. REFERENCIAS

- Alario Trigueros, M^a Teresa. (2008a). Arte, solidaridad y desarrollo: Entrevista a Ricardo Calero, escultor, en torno al proyecto “Espacio para un sueño” (República Dominicana). *Revista Pedagógica*, 20, 97 – 108.
- Alario Trigueros, M^a Teresa. (2008b). *Arte y feminismo*. San Sebastian: Nerea.
- Aliaga, Juan Vicente. (2004). *Arte y cuestiones de género*. San Sebastián: Nerea.
- Almela, Ramón. (2006). Outsider... reconstruyendo el arte desde fuera. *Criticarte: Revista de crítica de arte en Puebla (México)*.
<http://www.criticarte.com/Page/file/art2006/outsider>
(Consulta: 8 de junio de 2012).
- Amorós, Celia. (2007). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para la lucha de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Asociación Estatal de Educación Social. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Autor.
- Avaca, Soledad. (2006). La valiosa experiencia internacional. *La Nación*.
<http://viajelatinoxarxagoga2007.blogspot.com.es/>
(Consulta: 4 de julio de 2012).
- Barbancho, Juan Ramón. (2011), ¿Puede haber un arte social y político? *Revista online 967 arte*.
<http://www.967arte.com>
(Consulta: 6 de junio de 2012).
- Bartra, Eli. (2003). *Frida Kahlo: mujer, ideología y arte*. Barcelona: Icaria.
- Boa mistura. (2011) *Luz nas viela (Luz en las calles)*. Sao Paulo.
<http://www.boamistura.com/>
(Consulta el 14 de mayo de 2012).
- Bosch, Eulàlia. (1998). *El placer de mirar: El museo del visitante*. Barcelona: Actar.
- Calaf, Roser., Navarro, Alfredo y Samaniego, José A. (2000). *Ver y comprender el arte del siglo XX*. Madrid: Síntesis Educación.
- Calaf Masachs, Roser. (coord.) (2003). *Arte para todos: Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea.
- Camps, Victoria. (1998). *El siglo de las mujeres*. Valencia: Cátedra.
- Capel, Montse. (2008). Mediación y acción creativa: La dimensión arte-comunitaria. *Revista de educación social*, 9.
<http://www.eduso.net/res/?b=12&c=115&n=342>
(Consulta: 17 de junio de 2012).

- Carnacea Cruz, Á. y Lozano Cámara, A. (coords.) (2011). *Arte, intervención y acción social: La creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.
- D. Efland, Arthur, Freedman, Kerry y Stuhr, Patricia. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós
- Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Díez del Corral, Pilar. (2000). *Educación artística: lo femenino en un desarrollo humano sostenible*. En López Fdz. Cao, Marián (coord.), *Creación artística y mujeres: Recuperar la memoria (177 – 198)*. Madrid: Narcea.
- Eisner, Elliot. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Feaver, William. (1992). *Van Gog: Grandes maestros de la pintura moderna*. Madrid: Círculo de lectores.
- Freeland, Cynthia. (2003). *El Género, el genio y las Guerrilla Girls*. En Freeland, C., *Pero ¿esto es arte? (133 – 157)*. Madrid: Cátedra.
- Galeano, Eduardo. (1999). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- García Colmenares, Carmen. (2000). Identidad e identidades de género: de la exclusión a la complejidad. *Revista pedagógica Tabanque*, 15, 39 – 59.
- González-Aguinaga, S., Hernández Mondragón, J.A. y Gamoneda Marijuán, A. (2011). *Mi sueño, un derecho: El proceso creativo como metodología para la construcción de objetivos de trabajo*. En Carnacea Cruz, Á. y Lozano Cámara, A. (coords.), *Arte, intervención y acción social: La creatividad transformadora (357 – 368)*. Madrid: Grupo 5.
- Graeme Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Irekia. Gobierno abierto. Espacio web oficial del Gobierno vasco (2012). *Sentido y sostenibilidad*. Euskadi: Autor.
<http://www1.irekia.euskadi.net/es/news/11802-sentido-sostenibilidad>
(Consulta: 20 de julio de 2012).
- Jaar, Alfredo. (coord.) (2005). *Emergencia*. Barcelona: Actar.
- Lagarde, Marcela. (1991). Memoria feminista, olvido de mujer. *En pie de paz*, 22, 13 - 32.
- López Fdz. Cao, Marián. (2000). Educar la mirada: el género como valor esencial en la construcción del mundo. *Coeducar para una sociedad inclusiva. Actas do seminário Internacional, Lisboa, 29 – 31 de maio (en papel)*.
- López Fdz. Cao, Marián. (2009). *Educación, creación e igualdad: Propuesta educativa*. Madrid: Eneida.
- López Fernández Cao, Marián. (2011a). *Cómo hacer una sopa con piedras: El arte como herramienta de intervención y mediación social. Construyendo sociedades más creativas*. En Carnacea Cruz, Á. y Lozano Cámara, A. (coords.), *Arte, intervención y acción social: La creatividad transformadora (123 – 127)*. Madrid: Grupo 5.

- López Fdz. Cao, Marián. (2011b). *Memoria, ausencia e identidad: El arte como terapia*. Madrid: Eneida.
- López Fdz. Cao, Marián. (2011c). *Mulier me fecit: Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Madrid: Horas y horas.
- Luzán, Julia. (2006). La mujer araña. *El País*.
http://elpais.com/diario/2006/11/26/eps/1164526009_850215.html
(Consulta: 12 de junio de 2012).
- Marín, R. y de la Torre, S. (coords.) (2000). *Manual de creatividad: Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- Martínez Collado, Ana. (2005). *Tendenci@s: Perspectivas feministas en el arte actual*. Murcia: Cendeac.
- Martínez Villarreal, Ronald. (2011). Los museos comunitarios: proyectos sociales participativos como práctica de la Animación Sociocultural. *Revista Iberoamericana de Animación Sociocultural*, 2.
<http://es.scribd.com/doc/87215458/Los-museos-comunitarios-como-practica-de-la-Animacion-Sociocultural>
(Consulta: 15 de mayo de 2012).
- Mayayo, Patricia. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.
- Moreno González, Ascensió. (2003). Arteterapia y Educación Social. *Revista Educación Social*, 25, 99-111.
- Pérez Muñoz, Mónica. (2002). La educación social a través del arte en la Educación Social: Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria*, 9, 287-298.
- Polo Dowmat, Lilia Cristina. (2005). *Técnicas plásticas del arte moderno y la posibilidad de su aplicación en arte terapia*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense de Madrid.
<http://eprints.ucm.es/tesis/bba/ucm-t27338.pdf>
(Consulta: 4 de mayo de 2012)
- Puleo, Alicia H. (2000). *Filosofía, género y pensamiento crítico*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e intercambio editorial.
- Ramírez, Juan Antonio. (2003). *Corpus Solus: Por un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Read, Herbert. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ruido, María. (2002). *Ana Mendieta*. Hondarribia (Guipúzcoa): Nerea.
- Solá Pizarro, Belén. (coord.) (2010). *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad*. MUSAC (León): Actar.

- Solá Pizarro, Belén (coord.) (2011). *Hipatia: Revista de mujeres de la cárcel de Mansilla de las Mulas (León)*, 4.
<http://deacmusac.es/hipatia-n%c2%ba4>
(Consulta: 23 de mayo de 2012).
- Tejada, Isabel. (2011). *Prácticas artísticas y feminismos en los años 70*. En Espinós, Sonsoles (coord.), *De la revuelta a la posmodernidad (1962 – 1982)* (95 – 113). Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Vásquez Rocca, Adolfo. (2007). Joseph Beuys “Cada hombre, un artista”. *Revista Almiar*, 37.
http://www.margencero.com/articulos/new/joseph_beuys.html
(Consulta: 18 de junio de 2012).
- Villaplana Ruíz, Virginia. (2008). *Nuevas violencias de género, arte y cultura visual*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Bellas Artes. Universidad de Murcia.

10. ANEXOS

10.1 ANEXO 1: Arte como herramienta para la intervención y la acción social

El proyecto que expongo parte de la Asociación de Familias y Amigos a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual de Móstoles (AFANDEM) en colaboración con otras asociaciones y entidades. Las destinatarias del mismo son mujeres con discapacidad intelectual y la metodología de trabajo ha sido la de la planificación centrada en la persona. Los objetivos del proyecto son fomentar su iniciativa y creatividad; facilitar su empoderamiento, de cara las reivindicaciones de sus derechos a través de conocimiento de sus sueños y objetivos vitales y por último: aumentar su visibilidad y sensibilizar a la sociedad en relación a su doble discriminación.

El proyecto se divide en tres fases: la primera fase es la de motivación y en ella se colabora con la Fundación Thissen a través de su departamento educativo, el cual crea conjuntamente con las gestoras del proyecto el taller: “Sueños – paraísos”. A partir de cuadros de la colección las participantes reflexionan sobre la importancia de los sueños como elementos de motivación, como horizonte de superación, con la necesidad de compartirlos, etc. se profundiza en el documento “Tenemos Derechos Humanos” (Hesla y Kennedy, 2008). A través de una dinámica, cada participante elegía un sueño y lo asociaba con un derecho. En la segunda fase se expresa cada sueño y su derecho a través de una técnica plástica. Y en la última, con todos los materiales generados se componen dos publicaciones: El libro “**Mi sueño, un derecho**” (AFANDEM, 2010) y una guía práctica.

10.2. ANEXO 2: Arteterapia

La actividad artística de **Frida Kahlo** no sería un ejemplo estricto de Arteterapia sino nos atenemos a la definición de ésta como disciplina que se nutre de la Psicología y el Arte como medio para sanar conflictos emocionales, psicológicos, sociales, etc. Por parte de la artista, parece que no hubo, una intencionalidad explícita de curarse a través del arte, sino más bien una necesidad creativa que unas circunstancias favorecieron. A los 6 años le ataca la polio y cuando contaba con 18 sufre un accidente de autobús que le obliga a reposar en la cama durante mucho tiempo, debido a esto, a lo largo de su vida se somete a 33 operaciones y sufre abortos en tres ocasiones. Siempre se ve alentada por su padre fotógrafo a la creación. “Frida Kahlo constituye

un paradigma de la resistencia humana frente al sufrimiento físico y sus consecuencias a las que, sin embargo presenta batalla valiéndose de la producción artística” (Polo, 2003, p. 163).

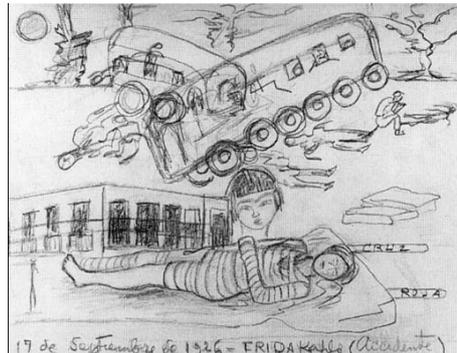


Ilustración 2: Frida Kahlo, Accidente, 1926, dibujo sobre papel, Colección del yerno no Diego Rivera.

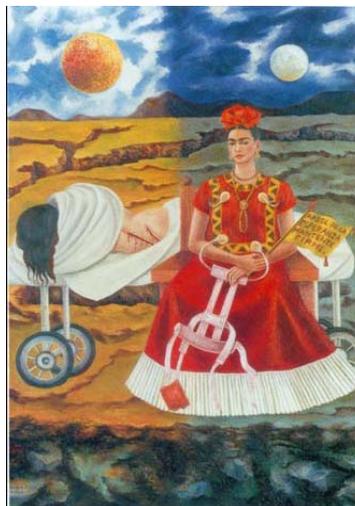


Ilustración 3: Frida Kahlo, *Árbol de la esperanza* manténme firme, 1946, óleo sobre masonite, Colección Daniel Filipacchi, París.

Otras son las artistas que se han servido del arte como mitigador del dolor, en unos casos, como denuncia en otros. El arte feminista ha reivindicado el cuerpo como territorio político en el que autorrepresentarse o mostrar la denuncia. **Barbara Kruger** lo refleja magistralmente en esta obra:

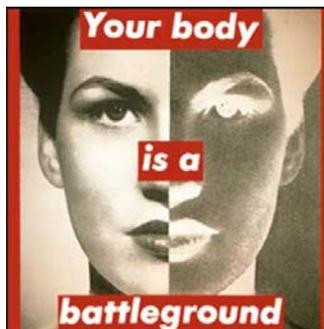


Ilustración 4: Barbara Kruger, *Your body is a battleground*, (*Tu cuerpo es un campo de batalla*), 1989.

Una de las artistas que más manifiestamente ha ejemplificado su propia obra como terapia de sí misma, ha sido la artista **Jo Spence** (Londres, 1934-1992), la cual usa la fotografía por su cualidad catapultadora de un instante y testigo de la memoria, no solo del cuerpo físico, sino de los sentimientos que se esconden tras él. Se auto aplica la fototerapia en la experiencia de su propia enfermedad (fue diagnosticada de cáncer de mama en 1986) para documentar visualmente todos los estados por los que pasa: lucha por sanar, los cambios que provoca en su vida, etc. Relaciona la fototerapia con la denuncia social criticando el trato que se da a la persona enferma, victimizándola e infantilizándola, alienándola de su propio cuerpo y de su propia curación. La serie sobre esta temática dura aproximadamente una década, desde que se le diagnostica hasta que muere en 1992.



Ilustración 5: Jo Spence, 1989, fotografía.

Un ejemplo de la aplicación del Arteterapia en el ámbito sociosanitario es el Taller de arte terapia en el Hospital Ramón y Cajal en el que se viene desarrollando el **“Proyecto Arte y Salud”** desde 2002 por la Asociación para la prevención de las disfunciones psicosociales. Un equipo de profesionales en el campo de la arteterapia, psicoterapia, arte, etc. intentan mejorar la calidad de vida de las pacientes a través de la expresión artística. La enfermedad provoca una pérdida en la calidad de vida de la persona que puede ocasionar aislamiento, pérdida de autoestima e incertidumbre hacia su vida. Los talleres se desarrollan en un periodo de tres o cuatro semanas con sesiones semanales de dos horas y se realizan en una sala cedida por el Hospital. Va destinado a pacientes ambulatorios ingresados en el mismo hospital. Actualmente son mujeres de entre 32 y 70 años con diversas patologías.

10.3. ANEXO 3: Arte y desarrollo comunitario

Proyecto: “El arte como herramienta para crear desarrollo”. Alario Trigueros (2008) relata el proceso de ejecución del proyecto en la región San José de Ocoa en la República Dominicana. A partir de la iniciativa de las Asociaciones para el desarrollo comunitario se creó

en el año 2000 un proyecto de desarrollo común en el que participaron treinta artistas profesionales de diversas partes del mundo. Cada artista presentó un proyecto para una obra de arte público que luego permaneciera en la zona. Un comité de especialistas en arte, en primer lugar y las organizaciones de las comunidades rurales de la zona, en segundo seleccionaron los proyectos que se iban a ejecutar. Se trataba de intervenir artísticamente en 10 o 12 poblados de esa zona con el fin último de captar un turismo rural ecológico como una forma de desarrollo socioeconómico alternativo, que hasta ahora se desviaba hacia la costa. Pero, el proyecto iba más allá, porque las y los habitantes de la región eran quienes, junto con el artista, ejecutarían las obras elegidas. De este modo, el proceso creativo compartido suponía el añadido de fortalecer los lazos entre los y las habitantes de la comunidad, fomentar su creatividad, fortalecer su autoestima, y afianzar su sentimiento de pertenencia al lugar. El Arte había salido de los países desarrollados para instalarse en una zona rural deprimida económicamente, por eso era importante que fueran artistas ya consagrados cuyas obras están en el circuito del arte. Además del Proyecto artístico se tuvieron en cuenta otras posibilidades de desarrollo que tenía el lugar: recuperación de artesanías populares, productos agrícolas y ganaderos, etc.

10.4. ANEXO 4: Museos comunitarios



Ilustración 6: Asamblea de nombramiento del comité del museo, Cerro Marín, Oaxaca, México, 2004.



Ilustración 7: Taller de diseño museográfico, Pisac, Perú, 2008.

El **Museo del territorio indígena de Boruca (Costa Rica)**, es uno de los muchos ejemplos que se pueden citar pertenecientes al Movimiento de Museos Comunitarios de América. Su objetivo es fortalecer la apropiación del patrimonio cultural, tanto de los bienes materiales como de las

tradiciones y de memoria: conocimientos y prácticas medicinales, lenguas, tradición oral y trabajo artesanal, entre otros. Esto se usa como herramienta para la autodeterminación y la autogestión de los valores de la comunidad, así como para la recuperación y propagación de prácticas en peligro de desaparecer.

El museo lleva abierto desde 2005, el comité del museo está liderado mayoritariamente por mujeres y en el proceso de recuperación del patrimonio cultural ancestral, son ellas las protagonistas pues, desde la familia y el trabajo comunitario transmiten a las nuevas generaciones los valores de la identidad indígena y enseñan manifestaciones culturales diversas. Cuentan con un espacio de venta de sus artesanías, con lo que financian el proyecto. Se encuentran desarrollando una nueva modalidad de turismo rural comunitario, en el cual se podrá degustar alimentos tradicionales, convivir en el hogar de alguna familia indígena local, participar de actividades artesanales y disfrutar de recorridos por el estilo de vida propio de la comunidad indígena de Boruca.

10.5. ANEXO 5: Arte y artistas comprometid@s con el desarrollo social

Luz nas vielas. Sao Paulo, 2012. El colectivo Boa Mistura, del portugués: “buena mezcla”, es un grupo interdisciplinar de cinco artistas que han colaborado en proyectos sociales junto a la Fundación ONCE, Intermon Oxfam, Cruz Roja, etc. El ejemplo que estos artistas urbanos (2012) exponen en su web es un Proyecto de arte urbano participativo en Vila Brâsilândia, una de las favelas de la periferia de São Paulo (Brasil). La intervención se centra en las calles estrechas del barrio donde se encuentra la vida interna de la comunidad. El proyecto artístico final consiste en la realización de unas fotografías a las calles tras la intervención plástica. Éstas fueron pintadas por sus habitantes de tal manera, que desde un punto de vista se podían leer diversas palabras: orgulho (orgullo), beleza (belleza), doçura (dulzura), firmeza (fortaleza), etc. En definitiva, se trataba de ofrecer a la comunidad una oportunidad para transformar, al menos plásticamente su entorno, de embellecerlo, no solamente con los colores sino con los mensajes que transmiten las palabras. Se pretendía dar una identidad nueva y esperanzadora a una zona deprimida socioeconómicamente.



Ilustración 8: Boa Mistura, 2012, detalle del proceso creativo de la pared: beleza.



Ilustración 9: Boa Mistura, 2012, Pared Beleza.

10.6. ANEXO 6: Arte social

La importancia de este género se constata cuando uno de los museos de arte contemporáneo más importantes de la Comunidad Castellano leonesa, el MUSAC en León, elige como exposición inaugural, una colectiva de obras de arte social y político en una clara apuesta por marcar una declaración de intenciones de cuáles son los objetivos del museo: la apuesta por el compromiso social como elemento sustentador de toda la colección.

Emergencias, es una gran muestra colectiva de artistas pertenecientes a la colección MUSAC cuyo elemento de conexión es la búsqueda de reflexión sobre problemáticas sociales actuales: destrucción medio ambiental, conflictos armados, pandemias, discriminación por género, etc.

La obra, *Emergencias*, que da título a toda la exposición es del artista chileno Alfredo Jaar, el cual hace un viaje a Ruanda en 1994 encontrándose millones de muertos, heridos y

desaparecidos fruto del enfrentamiento entre dos etnias: Hutus y Tutsis. Este viaje se materializó en una instalación de enorme tamaño en la que el continente africano va desapareciendo progresiva y rápidamente ante los ojos del espectador. La obra es acompañada de un libro en el que 18 escritores de origen africano reflexionan sobre la situación del continente africano desde puntos de vista muy dispares pero coincidiendo en la urgencia (*emergencia*) de enfrentarse a la situación de hambre y desesperanza de este continente.



Ilustración 10: Alfredo Jaar, *Emergencia*, 1998, instalación compuesta por piscina metálica con agua y maqueta de fibra de video, 750 x 700 x 90 cm. MUSAC.

Carmen Sigler con su obra (video): *Mamá fuente* (2006), en la que reflexiona sobre el mandato cultural de género que se impone a la maternidad. Critica cómo a las mujeres se les presuponen una serie de cualidades imposibles: ternura, comprensión, entrega, etc. Cada uno de los chorros simboliza una de esas virtudes que la madre debe poseer, donde el propio cuerpo es un objeto para saciar al otro. De la misma manera que es imposible la “mamá-fuente” es imposible lo que simboliza. Carmen Sigler sería un ejemplo de entre las numerosas artistas que recogiendo la tradición de las videoartistas americanas de los 70 transforman el panorama del arte adoptando modos de representación no “colonizados” por el patriarcado como es el video o la performance. En muchas de ellas el elemento común es el cuerpo como medio, en muchos casos el propio, adoptando la doble condición de creadora y creada, creada por sí misma, reivindicando la autorepresentación y la construcción de la propia identidad.



Ilustración 11: Carmen Sigler *Mamá fuente* (2006), 4', video.

10.7. ANEXO 7: Arte y territorio

El proyecto “**Sentido y sostenibilidad**” responde al concepto descrito porque en él se integran numerosas creaciones realizadas en un territorio concreto: la Reserva de la Biosfera de Urdaibai. La muestra se enmarca en el año 2012, como “Año de las Culturas por la Paz y la Libertad”, y tiene como objetivo la extensión de la cultura como herramienta para construir la paz. Ha sido concebida como una férrea alianza entre arte, naturaleza, pensamiento, territorio y ciudadanía.

Los artistas, provenientes de todas partes del mundo, gracias al conocimiento del medio físico y social de Urdaibai adquirido mediante visitas, recorridos y entrevistas con personalidades y habitantes de la región, buscan formalizar y producir una comunidad de experiencias que agiten el diálogo mediante el reencuentro del individuo con su naturaleza más humana.

La obra de la artista sueca Gunilla Klinberg es una intervención en la vizcaína playa de Laga titulada 'A Sign in the Space'. Cuando baja la marea, un patrón gráfico de estrellas fabricado con neumáticos de camión se graba en la arena y, cuando la marea sube, el dibujo desaparece lentamente.



Ilustración 12: Gunilla Klinberg, "A sign in the space", fotografía de la instalación en Playa de Laga, Ibarrangelua.

La vinculación entre Arte y Territorio es una constante en la obra de la artista cubana **Ana Mendieta** (1948 – 1985). Nace en la Habana (Cuba) donde vive hasta los 12 años, edad en la que es, junto con su hermana, separada de sus padres por razones políticas. En Estados Unidos donde vivirá, se licencia de Pintura en la Universidad de Iowa. Terminada su licenciatura sigue formándose en medios múltiples y video, es donde su obra comienza a proliferar. En los años setenta cobran mucha fuerza en Estados Unidos los movimientos de reivindicación a favor de las minorías étnicas, el movimiento feminista y el movimiento ecologista. Con esas reivindicaciones ella se siente plenamente comprometida, como va a reflejar en su obra. Convirtió su cuerpo en el territorio metafórico que le permitía representar todo aquello de lo que formaba parte: su origen afrocubano, su condición de exiliada política, su experiencia intercultural en un nuevo país y su doble condición de marginada como mujer y como hispana.

Las primeras performances de esta artista se gestan durante su etapa de formación universitaria en Iowa, hacia la segunda mitad de la década de los setenta. En una de ellas: *Death of a Chicken* (Iowa, 1972), la artista, completamente desnuda, decapita un pollo y lo deja desangrarse a la altura de su pubis. La obra hace una clara alusión a los rituales de purificación, en donde la sangre y el sacrificio tienen connotaciones mágicas. Las leyendas y prácticas religiosas de los santeros afrocubanos se reflejan en esta obra.



Ilustración 13: Ana Mendieta, 1972, video, 6', Centre Pompidou, París.

10.8. ANEXO 8: Pedagogía museística

Proyecto Hipatia: pedagogías de género en un espacio de reclusión. El trabajo cultural realizado por el DEAC del MUSAC con el centro penitenciario de León responde a la necesidad social de dar respuesta al Art. 25.2 de la Constitución Española:

“Las penas privativas de libertad estarán orientadas hacia la reeducación y la reinserción social (...). Los internos, tendrán derecho al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad”.

De entre los 1700 presos que hay en prisión se decidió trabajar con el módulo de las presas por la múltiple discriminación que sufren por su doble condición de mujer e inmigrante. El proyecto se sustenta en la conciencia de género que les une y en la propia individualidad de cada una de ellas encaminado a la autorepresentación de sí mismas, tan negada en la sociedad en general y en el mundo del arte, en particular.

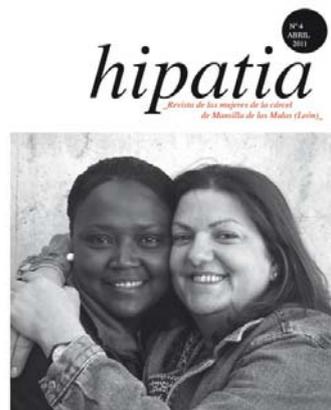


Ilustración 14: .Portada del nº 4 de la Revista Hipatia, abril, 2011.

Hipatia es un proyecto educativo en el que un grupo de personas se reúnen semanalmente en la prisión cuyo trabajo desemboca en un producto final: una revista. El desarrollo del proyecto se

basa en la parte de creación de la revista en la que se trabaja la parte técnica: redacción, lecto-escritura, informática, fotografía, etc.; trabajo de planificación de estrategias comunes: objetivos del grupo, presentación de la revista, temas a desarrollar, gestión de la biblioteca, etc. y por último, desarrollo crítico de la construcción identitaria femenina en base al imaginario cultural e instrumentos para transformar esos estereotipos. Otro aspecto que enriquece el proyecto es el acercamiento del Arte a la prisión. Se invita a varios/as de las artistas que exponen en el MUSAC a impartir talleres o realizar actividades con las internas de diversa índole: escritura creativa, taller de graffiti, lecturas comentadas, etc. y con distintas temáticas.

10.9. ANEXO 9: Enseñanza del arte a colectivos en riesgo de exclusión social

El **taller de arte y cultura** que explico se enmarca en un proyecto de intervención terapéutica y educativa surgido en 1992 llevado a cabo en el Centro penitenciario Villabona en Asturias. El objetivo primordial del proyecto era abordar la problemática de la drogodependencia en los internos creando un espacio libre de drogas y de la subcultura carcelaria. El proyecto es un punto de partida para la excarcelación posterior del interno facilitando instrumentos de inserción sociolaboral y formativos, espacio, éste último de educación permanente donde se enmarca el taller de arte y cultura que exponemos. El taller pretende la formación de la sensibilidad artística como forma de desarrolla integral de la personalidad. La estructura del taller se marca en base a unos itinerarios construidos al margen de la historiografía artística ya que el objetivo, no era tanto la adquisición de un conocimiento sistematizado y secuenciado del arte, sino de una sensibilización, teniendo en cuenta que el grupo carecía de toda formación previa. Los criterios para la selección de itinerarios responden más a la seducción, bien por su proximidad temática con los intereses de los participantes, o bien por el grado de espectacularidad de la obra o por el sentimiento de empatía que puede despertar la obra y vida del o de la artista. El objetivo es la alfabetización que permitiese a los alumnos saber leer una obra de arte y favorecer su sensibilidad hacia el arte y la cultura.

Un modelo de sesión, en este caso dedicada a la pintura de Van Gogh seguiría la siguiente secuencia: 1. Presentación del tema a través de libros y catálogos relacionados con la obra del artista con una clara intención de validar el conocimiento al que acceden y de ofrecer recursos para el aprendizaje. 2. Conversación previa a partir de preguntas abiertas, tipo: ¿Os imagináis qué significa ser artista y no poder conseguirlo? Se entroncan con sentimientos de impotencia y de frustración con los que sienten afinidad. 3. Conocimiento del artista: se explica su biografía, los aspectos recurrentes de sus obras, los valores artísticos que han dejado huella en el arte, etc. 4. Se analizan tres de sus obras, escogidas por el grupo, desde

varias perspectivas: histórica, sociológica, formal e iconológica. 5. Se relacionan elementos de la obra de Van Gogh con otros artistas. Por ejemplo el uso del color y del gesto con intención expresiva como en Munch o como en el expresionismo abstracto. 6. El dialogo entre poéticas: se ilustra lo aprendido con textos que se relacionan con la obra del pintor. 7. Aportaciones de los internos a través de reflexiones reflejadas en forma de escrito, imagen, comentario, es el momento en qué se valora la significación cognitiva de lo aprendido. 8. Despertar las emociones: a partir del cuadro que pinta dos días antes de su suicidio y la última carta que escribe a Theo se despiertan emociones en los internos. Cada sesión acaba con la elección de un cuadro que incorporan a su pequeño museo interior, escogen “la habitación” que ha despertado paralelismo con el espacio de vida en la celda. Muchas de las sesiones acababan con la visita de un artista que mostraba su obra y establecía un diálogo con los internos, facilitando así el contacto con personas del exterior. El taller de arte y cultura se ha convertido en espacio de valoración, de reflexión, de refuerzo de las relaciones entre iguales, de verbalización de emociones y situaciones, de debate, de implicación en el proceso de fortalecimiento de la autoestima, de aumento de la sensibilidad, de comprensión de los lenguajes del siglo XX y del arte en todo lo que tiene de dimensión humana y social.



Ilustración 15 : Vincent van Gogh, *La habitación de Van Gogh en Arles*, 1889, Óleo sobre lienzo, Musée d'Orsay.

10.10. ANEXO 10: ARTISTAS OUTSIDERS



Ilustración 16: Judith Scott, con una de sus esculturas fabricadas con una base de madera y envuelta capa tras capa con lana e hilo. / LEON A. BORENSZTEIN

La artista **Judith Scott** (Ohio, 1943-California, 2005), síndrome de down y sordomuda, resulta ejemplo de la artista outsider. Su capacidad creativa afloró dos años después de llegar al Centro de Arte de Oakland, cuando una de las artistas que enseñaban allí le ofreció nuevos materiales para la creación: madejas de hilos y unos palos de madera. A partir de ahí se inició un proceso creativo sorprendente con telas, lanas, etc. materiales usados tradicionalmente por las mujeres. El tamaño de sus obras, así como su relevancia artística despertaron la atención de uno de los psicólogos e historiador de arte del cenro y su carrera profesional empezó a reconocerse y proyectarse al exterior. Sus obras forman parte de las colecciones más importantes de los museos dedicados al Art Brut, museos de arte contemporáneo, coleccionistas y galerías privadas. En este caso, gracias a la excepcionalidad de su obra y al apoyo de instituciones y profesionales que provienen del campo artístico y social se ha dignificado y considerado el arte realizado por algunas personas con discapacidad intelectual o enfermedad mental, autismo, etc. que poseen un talento artístico.

Una vez, desaparecidos los prejuicios sociales el número de artistas es innumerable, como así lo demuestra el programa *Al matadero sin miedo* dirigido por el colectivo *Debajo del sombrero*⁴ concebido desde la óptica de la accesibilidad universal que lleva a cabo desde 2007 en el Centro de creación contemporánea *el Matadero* en Madrid. En la actualidad acoge a 30 artistas participantes con discapacidad intelectual y 20 artistas colaboradores de distintas disciplinas artísticas, entre los que se facilita el diálogo y el aprendizaje mutuos. Se parte de los intereses de cada creador y de cada creadora y se facilita su proceso creativo ofreciendo materiales y formación específica en los formatos elegidos: video, video de animación, cómic, dibujo, pintura, escultura, etc.



Ilustración 17: Belén Sánchez, escultura de alambre, hierro y madera.

⁴ *Debajo del sombrero* es una plataforma para la creación, investigación, producción y difusión del arte donde sus principales protagonistas son las personas con discapacidad intelectual.

10.11. ANEXO 11: EDUCACIÓN ARTÍSTICA MULTICULTURAL

Un grupo de profesores y profesoras de secundaria en Vancouver diseñaron un **programa de educación artística multicultural**, para ello, previamente a su diseño estudiaron el arte de personas de diferente procedencia: América del Sur y América Central, de indocanadienses, italo-canadienses, y canadienses persas. Buscaron formas comunes de utilizar las artes plásticas para celebrar los grandes acontecimientos de Canadá. El profesorado, a través de esto, buscaba demostrar a sus alumnos y alumnas que todas las personas utilizan el arte para consolidar y reforzar sus valores culturales.

Tras esta experiencia inicial de transculturalidad, continuaron trabajando con el alumnado el estudio de las arpilleras de Perú y Chile, tanto por su contenido social, arte realizado por mujeres en muchas culturas, como por sus métodos de elaboración. Tras un debate sobre la valoración de determinadas obras artísticas en función de quién y dónde se realicen, se confeccionó un collage de tela para expresar mensajes sociales.



Ilustración 18: Harriet Powers, *Adam & Eve Naming the Animals*, Panel 1 (of 11), Harriet Powers' 1st Story-Bible Quilt, Museo de Bellas Artes de Boston, Massachusetts.

10.12. ANEXO 12:

MÓDULO: El arte como instrumento

OBJETIVO: Capacitar a través del arte para el cambio personal y social.

SESIÓN 1: *Tejiendo memoria*

Reflexión previa:

La historia en general es una sucesión de grandes relatos en los que la presencia de las mujeres ha sido olvidada, así como personas de otras culturas, condición socioeconómica, orientación sexual, etc. En definitiva, todo aquel o aquella que no responda al patrón androcéntrico de universalidad: blanco, posición socioeconómica media alta, heterosexual, etc. Este silencio consentido y asumido nos interpela como educadoras/es a construir una memoria colectiva de los pequeños relatos de la historia, podemos comenzar con las alumnas que integran el taller.

Objetivos:

- Cuestionar conceptos relacionados con el androcentrismo en el arte:
 - Artista que nace versus artista que se hace.
 - Gran arte frente a artes populares, artesanías, arte outsider, arte étnico, arte de mujeres, etc.
 - Relatos versus pequeños relatos.
 - Artista individual frente a artista que trabaja en grupo.
- Fortalecer su autoestima otorgándolas el reconocimiento social y personal negado por la historia.
- Revalorizar las tareas realizadas y asignadas tradicionalmente a las mujeres.

Desarrollo:

A partir del visionado de la obra de artistas contemporáneas que han usado el tejido como forma de revalorización de las mujeres y de reivindicación de lo femenino como hecho feminista se plantea al grupo las siguientes preguntas:

- Estas obras, ¿son consideradas como arte?
- Elabora un listado de habilidades que son necesarias para elaborar un tejido (hilado, bordado, tejido, etc.)
- Ahora, elabora un listado de las habilidades y cualidades necesarias para ser artista. Comenta cada uno de los elementos de la lista. ¿Coinciden con las habilidades plasmadas en la lista anterior?

- ¿Qué conexión estableces entre las piezas artísticas?
- ¿En qué se diferencian a los manteles bordados?
- ¿Sabes lo que es el arte outsider? ¿Crees que se puede considerar artista a una persona con discapacidad intelectual?

Obras:



Ilustración 20: Judith Scott, silla.

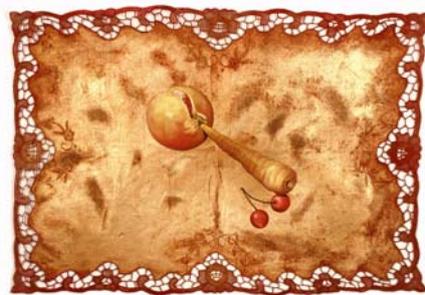


Ilustración 21: Marina Nuñez, "Sin título (sinistro)", 1993, Óleo sobre mantel de lino



Ilustración 22: Marina Nuñez, "Sin título (sinistro)", 1993, Óleo sobre mantel de hilo



Ilustración 23: Christine e Irene Homenbüchler, (montando una exposición).



Ilustración 24: Pilar Albarracín, "Llorando".

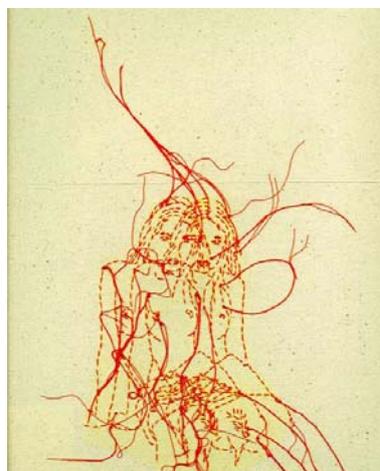


Ilustración 25: Ghada Amer,

Propuesta artística grupal: se propone al grupo recordar (*recordis*), en su sentido más etimológico: *volver a pasar por el corazón*. Cada integrante del grupo cuenta una historia personal a partir de tejido: bordado, cosido, etc. por ella misma o por alguien de su familia. Mientras se suceden los relatos se va estableciendo conexiones entre unos y otros, por ejemplo: *fue un legado de mi abuela, no me gustaba bordar, me da pena su deterioro, etc.* A cada tipo de conexión se le asigna un hilo de un color estableciendo las posiciones verticales para las coincidencias emocionales y las posiciones horizontales para las coincidencias de otro tipo. Se plasman todas las vivencias aunque no coincidan con otras. Cada coincidencia es un hilo del mismo color. Una vez narradas las vivencias y compartido las emociones y pensamientos que suscita cada pieza textil se observa el telar elaborado de lana y se elige de qué modo se entrelaza de manera definitiva. Con el objetivo de plasmar plásticamente parte de la memoria colectiva del grupo.

10.13. ANEXO 13:

MÓDULO: El arte como elemento transformador

OBJETIVO: Capacitar a través del arte para el análisis crítico de la sociedad actual.

SESIÓN 2: *Arte feminista*

Reflexión previa:

El arte feminista surge en los años 60 muy ligado a las reivindicaciones del movimiento feminista, que lucha por la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos sociales. En el ámbito artístico, el feminismo se centra en la visibilización de las mujeres artistas en la historia del arte; en la redefinición de conceptos artísticos herederos del patriarcado: genio, artes versus artesanías; autoría individual frente a colectiva, etc. Otro de los aspectos más trabajados en la reivindicación de una identidad propia a través de diversas manifestaciones artísticas como el video arte, la performance, etc.

Objetivos:

- Vincular la historia de las destinatarias con la historia del arte español.
- Favorecer la toma de conciencia del poder transformador del arte.

Desarrollo:

Establecer conexiones entre las reivindicaciones hechas en las obras de los años 70 y los cambios sociales acaecidos y convertidos en derechos.

Obras:



Ilustración 26: Eulàlia Grau. Discriminació de la dona, 1977.



Ilustración 27: Fina Miralles. Standard 1976.

Propuesta artística grupal:

Una vez mostradas algunas de las obras feministas establecer conexiones con los cambios sociales que han supuesto la conquista de derechos para las mujeres en España.

- ¿Qué derechos crees que quedan por conseguir?

Agrupadas de tres en tres, elaborad una reivindicación a conseguir y plasmarlo plástica o visualmente.

10.14. ANEXO 14:

MÓDULO: El arte como constructor

OBJETIVO: Ofrecer elementos de análisis que deconstruyan la influencia del arte como elemento de representación constructor de subjetividades

SESIÓN 3: *La madre del artista*

Reflexión previa:

El retrato es un género artístico ancestral, que surge ante la necesidad antropológica de saber quiénes somos (autorretrato) y de perpetuar a aquellas personas que nos ayudan a definirnos fruto de un vínculo emocional, admiración, etc. El retrato a la madre es recurrente en muchos artistas a lo largo de la historia del arte. Gracias, a su análisis y observación podemos entender qué papel han jugado las mujeres a lo largo del tiempo y cuáles han sido los roles asignados socialmente, junto con valores y normas que constituyen lo que denominamos el mandato de género.

Objetivos:

- Analizar los roles, normas y valores asignados culturalmente a las mujeres.
- Identificar los roles adquiridos frente a los elegidos.
- Deconstruir una identidad propia a través de la representación de la identidad.

Desarrollo:

A partir del visionado de una serie de retratos que artistas de diferentes estilos y periodos artísticos han realizado, reflexionar sobre lo siguientes aspectos:

- El papel social de las mujeres. Identidades asignadas versus identidades elegidas.
- Ética de cuidados frente a ética de principios. Valoración o desvaloración social de cada una de ellas.
- Construcción de la identidad de género.
- Cambios sociales respecto a los roles, normas y valores de unas y otros.

Obras:



Ilustración 28: Georges Seurat, madre del artista, 1882.

Ilustración 29: Picasso, madre del artista, 1896.

Ilustración 30: Lucian Freud, madre del artista, 1972.

Ilustración 31: Giorgio de Chirico, Retrato de la madre del artista, 1911.



Ilustración 32: Vincent Van Gogh, madre del artista, 1888.

Ilustración 33: Dalí, madre del artista, 1920.

Ilustración 34: David Hockney, 1988.

Ilustración 35: Andy Warhol, 1974.



Ilustración 36: Toulouse Lautrec, madre del artista, 1883.

Ilustración 37: Franz Marc, madre del artista, 1902.

Ilustración 38: Giacometti, madre del artista, 1960.

Ilustración 39: Josephine Hopper Besquest, 1915.

Desarrollo:

Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué elementos en común ves entre los diferentes retratos?
2. ¿Qué aspectos psicológicos deduces de la contemplación de cada obra? ¿Hay coincidencias?
3. ¿En qué medida las imágenes artísticas han perpetuado una manera de ser mujer? ¿Qué otros ejemplos se te ocurren?
4. ¿Conoces representaciones diferentes de la figura de la madre?
5. ¿Existen elementos que nos muestren la ocupación de la madre del artista?
6. ¿El título refleja el nombre de la retratada o simplemente en su rol de madre del artista?
7. Ordena cada retrato por orden cronológico y sitúalos en un mapa político.
8. ¿Crees que influye el que sea artista varón o mujer el que retrata a su madre? ¿Qué mas aspectos influyen?
9. Compara estos retratos con el de la madre de Hanna Wilke, una artista contemporánea.
¿Por qué crees que ha elegido un medio de representación distinto a los anteriores?
¿Qué aspectos influyen a la artista para hacer esta elección?



Ilustración 40: Hanna Wilke, Retratos de Hannah y de su madre, Selma Butter.

10. Compara estos retratos con el que hace la artista Louise Bourgeois de su madre.
¿Conoces el psicoanálisis? ¿Podemos relacionarlo con esta obra? ¿Por qué crees ha elegido este medio de representación? ¿Por qué tiene esas dimensiones tan grandes la obra?



Ilustración 41: Louise Bourgeois, la araña (mamá), 1999, acero inoxidable, bronce y mármol, Guggenheim, Bilbao.

Propuesta artística grupal:

En parejas, realizad un retrato mutuo con una cámara fotográfica. Exponed las obras en la clase y analizad qué dicen acerca de vosotras. ¿Cómo os gustaría que os viesen?

10.15. ANEXO 15:

MÓDULO: El arte como derecho

OBJETIVO: Favorecer el acceso a la cultura a través del arte contemporáneo.

SESIÓN 4: *Los museos de arte contemporáneo: ausencias y presencias.*

Reflexión previa:

En los últimos años, la proliferación de museos de arte contemporáneo ha sido notable, en un intento de albergar colecciones privadas o de instituciones que debían mostrarse al público.

Los museos de arte contemporáneo que van a ser objeto de análisis del alumnado son:

- CAB. Burgos.
- DA2. Centro de Arte contemporáneo. Salamanca.
- MUSAC. León.
- Museo Patio Herreriano. Valladolid.

Por albergar en la comunidad colecciones importantes de arte contemporáneo, por haber demostrado una dedicación profesional en el campo artístico avalado por el público y la crítica,

por presentar obras de múltiples artistas y estilos, además de exponer exposiciones temporales periódicamente. En los cuatro existe Departamento educativo.

Objetivos:

- Dar a conocer al equipo interdisciplinar que forma parte del montaje, exhibición y educación de las exposiciones: director/a de museo; director/a artístico; comisario/a; coordinador/a del departamento educativo, artistas y críticos/as de arte.
- Visibilizar el número de mujeres y hombres que forman parte del mundo artístico.
- Dotar de instrumentos de análisis de la realidad artística y extrapolarlo a otras realidades que interesen a cada destinataria.

Desarrollo:

Se establecen cuatro grupos y cada uno de ellos, previa visita concertada con la dirección del museo visita el mismo y realiza una entrevista en la que ahonda sobre los siguientes datos estadísticos: todos los datos desglosados por sexos para permitir una posterior comparación en el aula:

- Artistas que forman parte de la colección.
- Dirección del museo y resto de personal del mismo.
- Comisariado de cada exposición.

Comparar estos datos con el número de profesionales que finalizan estudios relacionados con el Arte.

- Visitantes de museos diferenciándolo por grupos de edad, además de por sexos.
 - ¿Por qué existen diferencias?

Propuesta artística grupal:

En gran grupo elaborad un museo feminista en la clase a partir de fotografías de obras de arte que interesen al grupo.