

Educación en diversidad sexual a través de las Artes Plásticas. Práctica en la Escuela de Arte y Superior Fernando Estévez de Tenerife

Education in sexual diversity through the Visual Arts. Practice at the Escuela de Arte y Superior Fernando Estévez de Tenerife

Francisco Moreno Candela*

Recibido: 28-11-2017

Aceptado: 05-07-2018

Resumen

En este artículo describimos un trabajo teórico/práctico volcado en la atención a la diversidad sexual en la educación y llevando dicha temática a las aulas. Para ello, realizamos un breve análisis de la situación actual en la educación en relación con la diversidad sexual. Posteriormente, proponemos la defensa de las funciones de la formación artística para el desarrollo de los valores sociales, los cuales resultan muy útiles para la educación en la diversidad, apoyándonos en una experiencia educativa realizada con la ayuda del alumnado de la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez, en Santa Cruz de Tenerife. Dicha práctica, fue enfocada con el objetivo de trabajar la diversidad sexual y la deconstrucción de los estereotipos imperantes en la cultura visual. Así, tratamos de demostrar cuán fácil y eficaz es la aplicación de cualquier problemática de esta índole a los currículos artísticos, y sus efectivos resultados. Concluida la práctica, hemos podido identificar dicha temática como un problema real y valorar positivamente la eficacia de la educación artística, subrayando sus herramientas como vías de trabajo adecuadas para la formación en valores.

Palabras clave:

discriminación, educación artística, diversidad sexual, homofobia.

Abstract

In this article, we describe a theoretical/practical work focused on attending gender and sexual diversity in education, and present it as an educational innovation to be carried out in classrooms. To do this, we made a brief analysis of the current situation in education regarding sexual diversity. Subsequently, we propose the defense of the functions of artistic education for the development of social values, which are very useful for diversity education. Based on different practices carried out with the help of students from the School of Art and Higher Education Design Fernando Estévez, in Santa Cruz de Tenerife. These practices were focused with the goal of working on sexual diversity and the deconstruction of prevailing stereotypes in visual culture. Finally, we try to demonstrate how easy and effective the application of any problem of this nature is to the artistic curriculum and its effective results. Once the practice concluded, we have identified this theme as a real problem and positively value the efficiency of arts education, highlighting its tools as adequate paths of action for developing values and attitudes.

Keywords:

discrimination, art education, sexual diversity, homophobia.

* Escuela de Arte y Superior Fernando Estévez (Tenerife)
pakitorpst@gmail.com

1. Introducción

Es habitual toparnos con ejemplos sociales que nos remiten a una actitud excluyente hacia la diversidad sexual concibiéndose como algo negativo, en lugar de como un aspecto enriquecedor y natural de la raza humana. Resulta complicado encontrar signos de empatía entre personas que han sido educadas en la máxima del poder y la competitividad de un sistema capitalista. ¿Está entonces el sistema educativo actual convenientemente encarrilado para paliar estas carencias? Podemos considerar que la educación está dejando a un lado la importancia del desarrollo de los valores humanos en favor de la formación académica.

Haciendo un recorrido desde el origen de la educación hasta nuestros días, nos planteamos si realmente hemos avanzado, y si es así, si hemos avanzado al mismo ritmo en el sistema escolar como en el resto de los sistemas sociales. Es evidente, que encontramos grandes avances, pero también somos conscientes de las necesidades, todavía hoy persistentes, por la falta de adaptación al rápido desarrollo de la sociedad en la que vivimos.

Mediante la educación artística, considerada una disciplina esencial en la formación y construcción de personas independientes, libres y creativas; cuyas competencias, no solo abarcan la producción de imágenes, sino que también constituye una formación para la construcción de personas tolerantes y empáticas, pretendemos hacer hincapié en aquellos aspectos que son necesarios para convivir en una sociedad sana, libre de fobias y odios.

Para ello, quisiéramos centrar nuestro estudio principalmente en el análisis de las construcciones sociales que oprimen y castigan diariamente la diversidad de género y sexual.

2. Objetivos

El objetivo principal de nuestro trabajo es presentar una propuesta pedagógica para trabajar la aceptación de la diversidad sexual en el sistema educativo. En primera instancia, pretendemos dar visibilidad al rechazo generalizado que existe en la sociedad hacia la diversidad sexual, subrayando las causas y consecuencias. Así mismo, nuestra intención es tratar este tema como una necesidad real y como una innovación educativa debido a los pocos contenidos que habitualmente podemos encontrar dedicados a esta problemática. Pretendemos resaltar que el aprendizaje en valores de tolerancia dentro de la educación debe ser un trabajo constante.

Por otro lado, entre nuestros propósitos queremos destacar la validez de la educación artística como herramienta para trabajar la tolerancia hacia la diversidad. Como justificaremos, muchos de los valores que se trabajan desde la creación artística generan en el alumnado un desarrollo positivo a este fin. Por este motivo, hemos querido llevar la fundamentación teórica a la práctica, con el fin de probar lo expuesto en una práctica real con el alumnado y examinar su efectividad en el aula. Para ello, se han recogido los testimonios personales de cada participante en la actividad y, se ha realizado una observación constante durante todo el proceso de aprendizaje con el fin de extraer conclusiones propias.

3. ¿Por qué la educación artística?

Existen argumentos de peso que defienden la necesidad de la educación artística para el desarrollo de los valores del ser humano. En la actualidad, López Fdez. Cao (2015) o Huerta y Alonso-Sanz (2015) recogen múltiples argumentos en defensa de las virtudes que tienen las materias artísticas en este sentido. Debido a los recortes de peso lectivo que está sufriendo la disciplina artística, ha crecido el interés por probar la importancia de esta formación, por parte de los/as expertos/as en materia educativa en general y también artística.

Consideramos de especial interés exponer algunas de las competencias elementales que la educación artística ofrece. Para dirigir la visión hacia un sentido más positivo de la diversidad en general, así como de la diversidad humana y su sexualidad en particular, son necesarias herramientas formativas que reeduquen y diluyan concepciones sociales que han quedado muy arraigadas con el paso del tiempo. Y qué mejor manera que a través de la experiencia artística y creativa y los procesos cognitivos que implica. Como nos explica López Fdez. Cao (2015) la experiencia artística se constituye como proceso cognitivo de aprendizaje muy poderoso que atiende a la diversidad de cada sujeto.

Por otro lado, es conocido que el arte fomenta la empatía entre las personas debido al desarrollo de la imaginación, ya que sin una capacidad de imaginación bien desarrollada es más complicado conocer o entender a otra persona y su manera distinta de sentir o de pensar. Desde la comprensión mutua, la sociedad puede paliar los problemas de odio, egoísmo y competitividad. Además, la propia creación artística supone un medio idóneo para expresar sentimientos personales que en ocasiones no se logran explicar con palabras.

Como describen Sarmiento y Marmolejo (2005), una de las principales causas del acoso en los centros escolares es la ausencia de empatía como incapacidad para reconocer el

estado emocional de otra persona, unido a las carencias en la transmisión de valores libres de estereotipos sexistas, así como a la precaria atención a la diversidad.

Como señalábamos, entender la diversidad sexual no es solo un proceso de exposición formativa, sino que también requiere de la deconstrucción de ideas que han sido impuestas socialmente durante largo tiempo. Por esta razón, el arte, como espacio de creación, como lugar donde experimentar con nuevas realidades, es la herramienta idónea para el cambio. Como afirma Ana Belén Gómez (2005): “La homofobia encierra a las personas en roles de género rígidos y estáticos, que disminuyen la creatividad y la capacidad de expresión” (p.6). Es por ello, que el desarrollo de la creatividad es un arma perfecta para mitigar la carencia empática entre el alumnado, pues esta carencia constituye una de las causas principales del odio entre iguales.

3.1. El arte como herramienta flexible

Desde la educación artística resulta fácil enfocar cualquier temática social, resultando una disciplina idónea para prevenir, combatir y afrontar los problemas de una sociedad cada vez más compleja y cambiante. En palabras de Huerta (2005):

Desde la educación artística se abren posibilidades de acción, entendiendo las artes como una geografía que atiende a la relación entre los individuos y su entorno. Nuestra mirada y nuestra reacción como creadores y usuarios de imágenes y de lenguajes artísticos serán la clave para conseguir esta apertura al conocimiento y la interacción (p. 26).

Comúnmente, se suele caer en el error de pensar que el arte o la educación artística está solo al alcance de algunos “privilegiados”, que tienen cierto talento innato para la experiencia estética. Este tópico debe ser desmantelado. No tiene por qué ser premisa esencial del arte generar “objetos estéticos” o grandes artistas, sino formar a las personas en la comprensión y la lectura consecuente de imágenes, capaces de desarrollar el aspecto imaginativo, así como, individuos con criterio para comprender las obras de otros artistas, favoreciendo el intercambio informativo del propio tejido artístico.

En palabras de López Fdez. Cao (2015, p.114): “Ciertamente, no es el propósito de la educación artística hacer de niñas y niños artistas, como tampoco lo es de la educación física convertirlos en atletas olímpicos o de la educación matemática que ganen un Nobel”.

Consumimos un gran número de imágenes diarias y por ello necesitamos formarnos, tanto para generarlas, como para saber interpretarlas, teniendo en cuenta, en todo momento,

el respeto a la libertad de las personas y sus derechos, y sin perpetuar estereotipos, que fomenten el odio a lo diverso.

Las sociedades exigen cada vez más profesionales creativos y flexibles, y la educación debe ajustarse a esta situación. Es por ello, que la educación artística constituye un medio para que los países puedan desarrollar sus recursos humanos, explotando su capital cultural (UNESCO, 2012). Como resulta obvio en este ámbito, podemos encajar mejor que en ningún otro la educación en cultura visual, preparando a los educandos para percibir de manera consciente y crítica, el bombardeo de imágenes que recibimos a diario.

En el artículo de Huerta (2015): *“Nulla aesthetica sine ethica”: derechos humanos, diversidad sexual y educación artística*; encontramos un análisis muy interesante dirigido a la importancia de la cultura visual y la tolerancia en cuanto a la diversidad. Como el autor nos explica, el consumo de imágenes inclusivas supone beneficios para el desarrollo de la empatía. Es cierto que existe un gran número de referentes en el cine, la televisión, como en revistas, que son inclusivos, pero no podemos controlar qué imágenes consumen los adolescentes por interés propio. Las imágenes inclusivas en las aulas ayudan a diluir el posicionamiento homofóbico y la estandarización en patrones ideales de belleza (Huerta, 2015). Por estos motivos, la educación visual puede contribuir a la formación de personas más tolerantes entre sí, mejor preparadas frente al consumo masificado, en definitiva, personas más creativas con una personalidad menos persuadida por intereses ajenos. Las imágenes forman parte del entorno cotidiano y generan datos con los cuales construimos la realidad. Esto afecta, especialmente, a la población escolar, en las etapas de la infancia y la adolescencia.

4. Identidades en la adolescencia

Debemos tener presente cuando hablamos de la educación secundaria, que está orientada a adolescentes, jóvenes que están desarrollando su propia identidad personal, y por lo tanto, los aspectos en torno a su construcción y crecimiento personal deben ser atendidos consecuentemente, pues su aprendizaje siempre estará condicionado por esta propia construcción de la identidad (Oliva, 2003). En palabras de Stevens: “Es importante plantearse cómo las categorías de “infancia” (con los conceptos asociados de niño/niña) o “adolescente”, están epistemológica y culturalmente construidas, y como tal, tienen efectos epistemológicos y políticos” (citado por Cubillo, 2011, p. 17).

Si consideramos que la sexualidad de cada persona forma parte de una construcción social, para entender nuestra propia identidad sexual, es de gran ayuda atender a las definiciones

de los nuevos términos y conceptos creados por las teorías LGTBI. Colectivos que se han visto obligados a crear nuevos términos ante la realidad de nuevas identidades sexuales.

Revisando la teoría *Queer*, destacamos:

El desarrollo de las teorías queer y de los feminismos supone elaborar nuevos discursos en relación con el cuerpo y los espacios por los que transita. Los postulados queer (término inglés que podría traducirse como “raro” o “anormal”) parten de una revisión del concepto de género, dudando de la validez de dicotomías como “hombre-mujer”, “masculino-femenino”, “homosexual heterosexual”, las cuales constituyen en realidad calificaciones de orden cultural (no natural), apostando por una validación equilibrada y porosa del conjunto de las identidades sociales, todas igualmente anómalas (Huerta, 2014, p. 121).

Realmente, podemos entender que la diversidad sexual está más relacionada con nuestra naturaleza, sin embargo, la heterosexualidad o el binomio son construcciones sociales artificiales que han sido normalizadas. Como Foucault afirma: “El control sobre la sexualidad humana es la forma más fuerte de control económico-social que se puede ejercer” (citado en Generele y Pichardo, 2005, p. 14).

Como resultado de una herencia patriarcal, en la sociedad occidental nuestras identidades crecen dentro de un molde: la heteronormatividad, la cual estipula que es normal y común sentirse atraído o atraída únicamente por personas del sexo contrario, generando un único ejemplo y marginando y menospreciando sus alternativas.

Por tanto, consideramos que debe trabajarse, desde la educación, en el desarrollo libre de las personas y sus identidades. La identidad personal es un derecho humano y una construcción personal por la que debe pasar cada persona. Fruto de nuestro crecimiento y nuestra madurez, creamos un autoconcepto que nos servirá para desarrollarnos en la vida de forma libremente escogida.

5. La influencia de los roles de género

¿Qué determina los roles que asumimos en cuanto a la asignación del género en nuestras vidas? Los roles establecidos, en cuanto al género, también han sido perpetuados por la sociedad patriarcal y los medios de transmisión cultural. Son los que determinan qué actitudes deben adoptar las personas en función de su sexo biológico. Estos postulados se reivindican desde las ideologías feministas en base a conseguir tratos y educaciones igualitarias. En este sentido, Robert Connell (citado en Herraiz, 2010) dice:

“En lugar de intentar definir la masculinidad como un objeto (un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma), necesitamos centrarnos en los procesos y relaciones por medio de los cuales los hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en el género. La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen en esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (p.2).

Aunque podemos constatar que esta situación está cambiando, debemos reconocer que todavía persisten y pueden considerarse concepciones universales que oprimen a la libertad de las personas. Esta realidad binómica clasifica a la sociedad y la divide por sexos, obligando a las personas a ser y actuar de una manera u otra en función de su género. Estos mecanismos tejen una presión social prácticamente infranqueable para determinadas personas, que en ámbitos privados o públicos deciden actuar libremente como es el caso de personas bisexuales, gays y lesbianas, que, frente a las discordancias sociales, generan conflictos debido al rechazo existente. Por tanto, podemos relacionar los roles de género con una repercusión directa y negativa en la libertad de las personas, criminalizando la diversidad y la libre elección.

Como destaca Eric Pescador (citado por Herraiz, 2010):

“El sistema educativo, como uno de los agentes socializadores básicos, crea y sostiene ideologías y concepciones espontáneas que definen los roles de género de mujeres y hombres (...). Es decir, las ideologías y las concepciones espontáneas, aprendidas o reforzadas en la escuela en torno a la identidad y la condición de género, troquelan la individualidad generando modelos de comportamientos que aparecen en nuestra sociedad como problemáticos” (p.3).

6. La invisibilidad supone una represión

¿Puede un adolescente sentirse cómodo/a y seguro/a si no encuentra referentes que normalicen su situación? La falta de referentes, tanto en los ejemplos de los libros de texto, como en el cine, la publicidad, o por parte del profesorado y del alumnado, resulta un obstáculo para los adolescentes. Esconder una realidad social impide normalizarla y cohibe a las personas, impidiendo que se sientan seguras y aceptadas. En muchas ocasiones, esta invisibilidad no solo forma parte del currículo oculto y de la falta de conciencia social, sino que es alimentada por la homofobia y los ataques que sufren las personas al expresarse públicamente.

La inclusión de referencias para personas gais, lesbianas y transgénero o transexuales, tanto por parte del profesorado como del material didáctico, supone la aceptación hacia alternativas a la heterosexualidad y la cissexualidad¹, y por lo tanto supondría herramientas para normalizar e integrar a este colectivo en riesgo de exclusión social.

Desde mi experiencia personal en el programa Red Educa (en el cual se realizan charlas educativas sobre diversidad sexual en diferentes centros educativos) he experimentado cómo docentes homosexuales evitan visibilizar dicha condición afectivo/sexual para evitar conflictos en el trabajo. También he descubierto la escasa formación de la mayoría del profesorado con respecto al tema, y la inminente necesidad de asistencia externa cualificada que reclaman los centros, ante la incapacidad para formar a su alumnado en la materia. Por otro lado, debemos resaltar que las referencias en el material didáctico son escasas, basta con echar un vistazo a cualquier libro de texto de educación secundaria para darnos cuenta de esta falta de referencias.

7. La convivencia en los centros

Sabemos que en los centros educativos son relativamente frecuentes los conflictos generados a partir de la conducta de cierta parte del alumnado. Sin embargo, desde la institución no parece existir una clara manifestación de intereses para incrementar los esfuerzos en la formación de valores.

La despreocupación por inculcar y desarrollar valores morales en la educación secundaria, frente a la marcada tendencia de crear profesionales, supone una clara amenaza para el mismo sistema. Debemos suponer la formación en valores como un cimiento elemental de la educación, la cual debe tener como objetivo generar calidad de vida para el progreso social y contribuir en la construcción de una sociedad pacífica. Por esto, consideramos de urgente interés trabajar la diversidad sexual de las personas, entendiéndola no solo como algo que deba respetarse e integrarse, sino concibiéndolo como una riqueza social.

Es evidente que la homofobia y la transfobia existentes en los centros educativos son causas de conflictos de convivencia. Por ello, incidimos en que la carencia de formación en el profesorado y en el alumnado con respecto a la sexualidad humana y su diversidad es un obstáculo para superar estos conflictos. Pero no todo es negativo, por ejemplo, hace muy poco ha sido aprobada en la Comunidad de Madrid la ley contra la LGTBIfobia que pretende educar en la igualdad de género desde la escuela, además de obligar a los colegios a educar en la diversidad sexual: *“Ley de protección integral contra la discriminación por la diversidad sexual y de género de la Comunidad de Madrid”* (Madrid 15/07/2016).

Pero la positiva inclusión de leyes como esta resulta en muchas ocasiones insuficiente para resolver la problemática. Es cierto que las personas agredidas pueden encontrar resguardo legal frente a sus agresiones, pero los objetivos deben ir más allá. Las situaciones de rechazo creadas por el clima social deben ser evitadas incluyendo en los currículos, de manera más contundente, contenidos que aborden la diversidad real, y en el caso de la educación artística, por ejemplo, educando en cultura visual y denunciando todas aquellas imágenes discriminatorias.

8. La homofobia y transfobia son la tercera causa de *bullying* en España

No debemos entender la homofobia y la transfobia como un problema exclusivo del sistema escolar, sino del sistema social en general. Frente a la creciente inmersión de los adolescentes en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías que ya se vienen señalando desde hace años (Oliva, 2003), ha aumentado la preocupación social por la influencia de estos sobre el desarrollo de su personalidad, que a menudo suele considerarse como una influencia negativa, o al menos, no exenta de peligros. Es por ello por lo que podemos atribuirle a la televisión y otros medios una responsabilidad directa en cuanto a los mensajes que perciben los adolescentes sobre la actividad sexual precoz y los roles de género muy estereotipados (Oliva, 2003). En este sentido, reivindicar la urgencia de una formación en cultura visual, parece algo sensato. Las escuelas no cuentan con mecanismos necesarios para afrontar y gestionar estos conflictos que brotan de la más cruel intolerancia. Estos hechos nos llevan a remarcar un fenómeno que surge dentro del marco educativo: el *bullying*. Este maltrato físico y/o psicológico, deliberado y continuado que recibe un niño por parte de otros puede considerarse como una lacra escolar que en numerosas ocasiones acarrea catástrofes personales. Estos problemas han existido siempre, pero por suerte ahora se denuncian y hay herramientas a disposición del alumnado y profesorado para detectarlos, así como recursos para evitarlos.

Existen muchas conductas catalogadas como agresivas y que no se consideran fenómenos *bullying*. Tampoco todas las conductas que pueden describirse bajo este nombre tienen la misma gravedad y repercusión para las personas (Avilés, 2006). El término *bullying* no se debe confundir con la homofobia o la transfobia, aunque sí es cierto, que ambos fenómenos en muchas ocasiones se retroalimentan. Podemos entender que la homofobia y la transfobia son fobias sociales, a nivel generalizado, hacia colectivos de personas con orientaciones o identidades sexuales que no se corresponden con las normalizadas. Sin embargo, el *bullying* es un fenómeno concreto que define un acoso entre iguales con o sin unas razones

concretas. Existen estudios específicos que tratan el fenómeno *bullying* que pueden ayudarnos a discernir entre ambas terminologías (Avilés, 2006). Por otro lado, también se ha categorizado la combinación de ambos términos como *bullying homofóbico* de una manera muy acertada, adquiriendo una pretensión muy práctica para combatir el problema, prestando algunas de las herramientas e información básica para paliarlo (Méndez, Lucas y Gómez 2008). Consideramos importante focalizar que la discriminación homofóbica sumergida en la escuela, y en muchos otros estadios sociales, trasciende y va mucho más allá de “buenos y malos”, residiendo más bien en el desconocimiento social en torno a la diversidad sexual y la discriminación (García, 2007). No es tanto un problema de conducta personal, o aislada, sino una falta de recursos institucionales.

9. Descripción de la experiencia

Bajo el anterior análisis, realizamos una intervención práctica con el alumnado perteneciente a la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez de Santa Cruz de Tenerife: un grupo de 20 estudiantes, de entre 16 y 18 años aproximadamente, mayoritariamente de género femenino.

Nuestra intención es que esta experiencia nos permita probar la viabilidad de trabajar contenidos de esta índole en el ámbito artístico o de cultura visual, dándole más importancia al potencial educativo de la disciplina.

Esta experiencia tuvo lugar durante el curso 2015/2016 en la asignatura de Color 1 del Ciclo de Grado Medio en Estilismo de Indumentaria. En esta asignatura, el alumnado trabaja realizando estilismos, atendiendo principalmente a valores formales en el estudio anatómico de la figura humana y al diseño de indumentaria, además del estudio cromático de las confecciones generadas. Los diseños que realizan son, fundamentalmente, estudios de trajes de vestir, maquillajes y peinados.

Bajo este contexto, en primera instancia, pretendíamos hacer un análisis de los trabajos realizado por el alumnado durante el curso. Teniendo en cuenta que nuestra experiencia la realizamos durante el mes de mayo, y sabiendo que el curso académico empezaba en septiembre, teníamos bastante material para estudiar. El análisis consistía, básicamente, en observar las producciones del alumnado atendiendo a la diversidad sexual y los estereotipos en cuanto a los roles de género, especialmente, aspectos relacionados con los estereotipos imperantes en la moda, ideales de belleza, etc. ya que, como futuros profesionales de la moda, y creadores de imágenes, consideramos que la formación en estos contenidos resulta importante.

La experiencia consistió en invitar al alumnado a “transgredir” sus propias creaciones. Por lo que, sin hacerles conocedores de nuestras intenciones, les pedimos que realizaran un estilismo totalmente libre, sin premisa alguna, con la intención de analizarlo, a modo de evaluación inicial, con una perspectiva abierta, autocrítica y de inclusión hacia la diversidad sexual. Más tarde, tratamos de intervenir esos mismos trabajos volviéndolos más inclusivos, para finalmente, registrar los resultados y extraer conclusiones a través de un nuevo debate.

9.1 Punto de partida

Como adelantábamos, parte de la experiencia que pretendíamos llevar a cabo requería de un previo análisis que nos permitiera conocer al alumnado, su forma de trabajar y su sensibilidad respecto al tema. Desde este planteamiento, dirigimos la mirada al trabajo llevado a cabo por el alumnado durante el curso (Figura 1). Observamos algunas propuestas estilísticas previas a nuestra intervención, realizadas por el alumnado utilizando lápices a color en formatos de papel A4 y A3. Apreciamos que se repite un mismo patrón, o al menos existe una tendencia estilística predominante en la creación de sus modelos. A raíz de esto, nos surge interés por conocer los referentes que el alumnado utiliza para crear sus diseños. Descubrimos que aparece una predisposición a buscar imágenes de trabajo bastante parecidas, donde se repiten los mismos cánones (Figura 2).

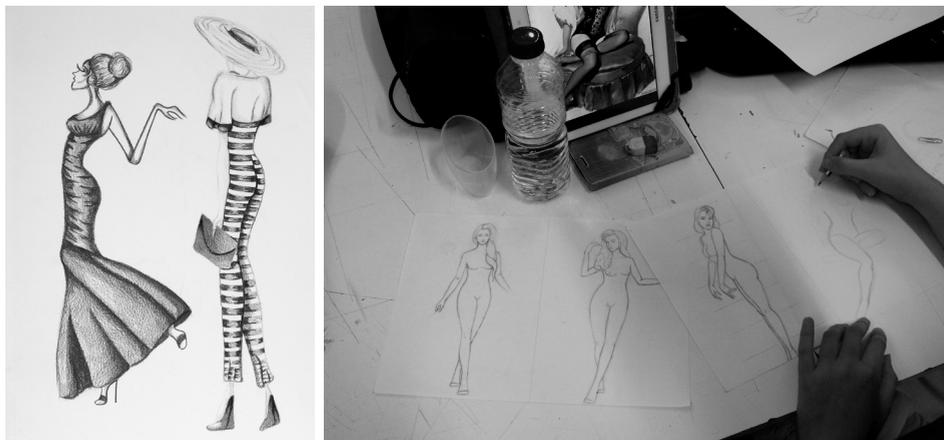


Figura 1 y 2: Dibujos realizados por el alumnado durante el curso antes de nuestra actividad

Vistos los primeros bocetos, apreciamos que la mayoría se centran en referentes femeninos.

Además, el alumnado suele utilizar referentes de mujeres las cuales atienden al conocido canon 90,60,90, contribuyendo a fomentar la concepción de mujer delgada y esbelta como mujer ideal. Resulta totalmente discordante que desde una actividad creativa se parta de un único patrón. Factores tan relevantes como la altura o la anchura del figurín sobre el cual confeccionar un diseño textil determinan directamente la creatividad. Observando sus dibujos, podemos sospechar que se repiten modelos de creación estereotipados de cuerpos femeninos, y diseños acordes con patrones de belleza impuestos, con los que el alumnado trabaja constantemente, desatendiendo a la diversidad formal de los cuerpos reales. Por otro lado, reconocemos positivamente que no se perpetúan asociaciones estereotipadas de relación al color/sexo o género. En este sentido, valoramos positivamente el uso libre del color.

Para reforzar nuestras hipótesis, proponemos una primera actividad al alumnado que nos serviría como test inicial. En este test el alumnado debe, sin conocer los objetivos de la actividad y de forma anónima, realizar unos dibujos en respuesta a determinadas frases que describen actividades socialmente conocidas, relacionadas con oficios, acciones cotidianas, etc. (Figura 3). Estas frases no dan información en ningún momento sobre el género de las personas que realizan la acción, con la idea de que sea el propio alumnado quien otorgase este criterio:

1. Tomaba el sol en la playa mientras leía un libro.
2. Estaba arreglando la rueda del coche bajo la lluvia.
3. Hablaba en la conferencia frente a todo el mundo.
4. Se casaron en una playa muy bonita.
5. Se besaban en el patio del colegio.
6. Le otorgaron el premio mundial después de años de investigación científica.

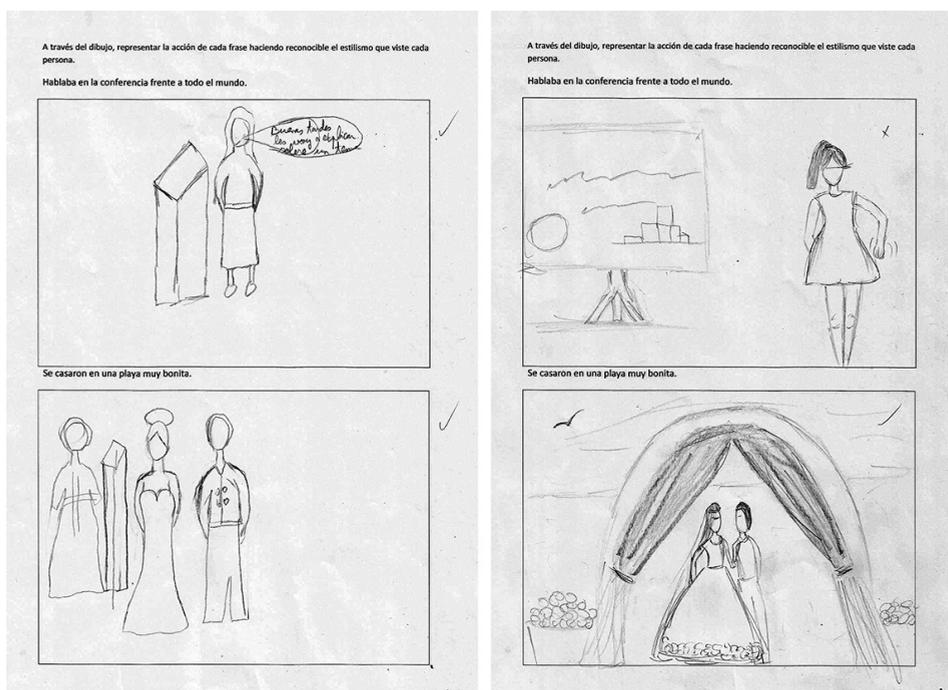


Figura 3: Ejemplos de dibujos realizados por el alumnado.

Los resultados de los dibujos muestran que, a pesar de que en el grupo predominaba el género femenino, la representación de este género en los dibujos no fue muy superior a la del género masculino. Además, pudimos comprobar que existe una relación directa en cuanto al género y los roles sociales, validando nuestra hipótesis, reinando un género binómico, con muy pocas alusiones a la transexualidad, o a las personas transgénero. Otra de las evidencias más relevantes entre los dibujos del alumnado es la poca representación de la homosexualidad tanto con hombres gays o mujeres lesbianas, o personas bisexuales.

9.2 Ejercicio práctico

Tras esta primera actividad como reflexión inicial, vamos a describir en este punto nuestra propuesta de ejercicio práctico. En primer lugar, decidimos cambiar el tamaño del soporte con el que suele trabajar el alumnado, con la pretensión de que tuviesen una concepción más real de para qué fines son sus creaciones. Es decir, como hemos visto, sus dibujos

eran muy estilizados, representando cuerpos irreales, pero nuestras intenciones son inclusivas y por lo tanto nos interesan las dimensiones reales. Por ello, les proponemos realizar un diseño textil, vestido o cualquier otra indumentaria, a tamaño real, sobre papel de grandes dimensiones, superpuesto en la pared. Estas son las únicas premisas para sus creaciones. A partir de aquí el alumnado trabaja libremente y por parejas.

Una vez realizados los dibujos, ahora sí, exponemos los contenidos y objetivos anteriormente explicados al alumnado, el cual, como decíamos, desconocía nuestras pretensiones con el objeto de no persuadir sus creaciones. Tras la clase teórica, comentamos los resultados en común, tanto de los test como de sus dibujos, comparándolos con los que habían realizado hasta el momento. Obtenemos conclusiones muy valiosas, lo cual nos incentiva para llevar a cabo la última parte de la actividad: proponemos al alumnado intervenir sus mismas creaciones gráficamente desde una perspectiva inclusiva, atendiendo a la diversidad sexual y de género (Figuras 4 y 5).



Figura 4: El propio alumnado interviniendo sus diseños tras el aporte teórico.



Figura 5: El propio alumnado interviniendo sus diseños tras el aporte teórico.

Para esta intervención proponemos al alumnado *deconstruir* los cánones que hayan quedado evidenciados en los diseños. Para ello, en primera instancia, identificamos cuáles son los estereotipos más marcados en cada creación y de qué manera podemos incidir sobre ellos plásticamente para llevar a cabo una deconstrucción.



Figuras 6 y 7: Algunos trabajos finales del alumnado.

10. Resultados

Los resultados obtenidos han sido muy gratificantes, viéndose cumplidos los objetivos de la experiencia. Hemos logrado probar la efectividad de la educación artística y presentar la gravedad de la problemática en torno a la diversidad sexual. El alumnado ha sido formado frente a dicha problemática, y aunque se ha comprobado que gran parte de él la conocía, se ha conseguido llegar a otra parte de él que la desconocía, además de ampliar información en el alumnado más sensibilizado con el tema. Con respecto a los aspectos meramente artísticos, los estudiantes han conseguido identificar los cánones imperantes en la experiencia estética y crear nuevas concepciones libres de restricciones y trabajar nuevos formatos. En definitiva, se han conseguido trabajos creativos y hemos podido obtener una comparativa de la intervención tras la reflexión.

La práctica realizada ha tenido buena aceptación en la Escuela de Arte y Superior Fernando Estévez por parte del alumnado, del cual hemos recibido críticas muy buenas. Una de las valoraciones más repetida es la apreciación de la libertad de creación que les ha brindado esta actividad, con frases como: “Me ha gustado mucho, ya que pude trabajar mucho la creatividad, y de esa manera pude observar que entre mis compañeras hay muchos estilos distintos sin llegar a coincidir”. O del tipo: “también me sorprendió el mensaje que tenía oculta esta actividad y es que si no hubiera realizado este taller no sabría que inconscientemente seguimos con ideas de que solo las mujeres pueden llevar vestido”. Y esta otra: “Un amigo de mi hermano está luchando desde la transexualidad, y no quiero que solo el apoyo salga de la familia, sino que la sociedad tenga claro que es algo normal y no cosa de otro mundo”.

Estas opiniones, nos permiten entrever la productividad de la dinámica para el alumnado, su cercanía con la temática y la poca representación que encuentra por parte del profesorado frente al tema. En lo que respecta al ámbito profesional de estas futuras estilistas, consideramos que han surgido aportes muy positivos para su carrera. En palabras de otra alumna participante:

Me ha parecido muy interesante el proyecto ya que nos invita a romper con lo establecido y a crear nuevos cánones. Como estilistas, considero que nos ayuda a ser más creativos y a no quedarnos con lo ya existente, nos fomenta el crear nuevas cosas.

Consideramos de especial importancia generar en el alumnado oportunidades de libre creación, de manera que puedan contribuir en el sector con aportes innovadores y más personales. Es por ello, que en nuestra actividad se ha valorado más la creatividad que la técnica. Consideramos que, como docentes, tenemos la responsabilidad de impulsar al alumnado a despojarse de toda esa presión estética que sufren diariamente. Encontrar el

equilibrio entre técnica y creatividad es muy importante, y el fomento de la libre creación no debe porqué generar la desatención técnica. En palabras de otra alumna: “También debo añadir que una actividad de este tipo nos beneficia de alguna forma en aprender a dibujar en una escala mucho mayor a la que estamos acostumbrados, tener en cuenta las proporciones y saber crear un estilo a base de papeles de colores y ceras”.

En definitiva, dar libertad de creación al alumnado en contextos como este, ciclos formativos de grado medio y superior, les motiva a trabajar con más intensidad, dando pie a que el aprendizaje técnico llegue por sí solo. Debemos citar, sin embargo, una de las pocas críticas con valor negativo, que nos hizo constar otro alumno anónimo: “En mi opinión, habría sido igualmente posible visibilizar cuerpos no normativos y diferentes expresiones de género aplicando criterios estéticos menos caricaturescos y tópicos que el de la mujer barbuda o la drag-queen”. Esta observación también fue apreciada por nuestra parte al finalizar el trabajo. Una consecuente inversión temporal, indudablemente, daría pie a trabajar más estadios y obtener mayor diversidad de resultados. Algunos docentes, que trabajamos estos temas de manera anual en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, obtenemos muy buenos resultados. Citamos un ejemplo donde el alumnado, a lo largo del curso, interviene muñecos generando imágenes nuevas, véase el proyecto de Víctor Parral Sánchez *Quiero ser Queer ARTEcno Creativa* (Huerta, 2015).

Es interesante remarcar que, aunque esta actividad en concreto encaja perfectamente en la formación de profesionales de la moda, no debe quedar reducido a su campo de acción, por ser un problema de índole social, sería válida como cualquier otra para ser trabajada con todo el alumnado posible en los estudios de la cultura visual y la creatividad. Como también han opinado algunos de los alumnos del taller: “Pienso que sería muy buena idea que este taller también se realice en otros institutos sin importar si estudian o no en una escuela de arte. Que se transmita el mensaje es lo importante”.

Con las opiniones del alumnado y los resultados obtenidos desde esta experiencia, invitamos a los docentes a trabajar desde la creatividad y la inclusión social con el alumnado, que se muestra muy receptivo y aprende felizmente. Además, consideramos que el campo de la cultura visual, la creación artística y la diversidad sexual convergen convenientemente, y se prestan con buen funcionamiento para la investigación divulgativa y la formación dinámica.

11. Conclusiones

Tras el trabajo presentado, extraemos la conclusión de que existe una gran responsabilidad en los artistas de la imagen, teniendo en cuenta que la emisión de imágenes es una fuente

de conocimiento que se transmite por múltiples medios y que tiene una gran potencia para inculcar ideales estéticos.

Por otro lado, consideramos de especial interés para el fomento de la diversidad sexual la educación artística, pues hemos comprobado que se trata de una disciplina con los recursos idóneos para trabajar en este sentido. Sabemos que la emisión de imágenes educa en valores y crea ideologías, o al menos influyen en ellas. Además, dichas imágenes tratan de integrar y contribuir a resolver problemáticas como la homofobia o la transmisión generacional de los cánones establecidos por los roles de género. Y que el hecho de no reflejar la homosexualidad en los campos de la cultura visual genera una invisibilidad que repercute en percepciones anómalas desde la sociedad frente a este sector de la población. Como hemos visto, no reflejar la diversidad sexual dentro de la cultura visual forma parte de una determinación social a invisibilizar esta realidad.

Como dijimos, los profesionales de la imagen son responsables de emitir prototipos libres de restricciones, fomentando la creatividad y la innovación para su sector, contribuyendo a una emisión visual comprometida con el fomento a la diversidad, respetando los derechos de identidad de cada persona, así como contribuyendo a una sociedad más creativa, abierta y tolerante. La oportunidad de colaborar con el proyecto Red Educa nos ha brindado la posibilidad de adentrarnos en la realidad escolar de diversos centros y conocer las problemáticas y carencias que sufren, apreciando la latente gravedad de la temática que hemos abordado.

Teniendo presente el gran abanico de herramientas que tenemos al alcance para mejorar, invitamos a trabajar desde la educación con la experimentación artística, además de incrementar el trabajo de investigación y divulgación.

12. Referencias

- Avilés, JM. (2006): Diferencias de atribución casual en el *bullying* entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4/9, 201-220.
- Generelo, J. y Pichardo, J.I. (coord.) (2005) *Homofobia en el sistema educativo*. Comisión de educación de COGAM. Recuperado de: <http://www.felgtb.org/rs/466/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/807/filename/homofobia-en-el-sistema-educativo.pdf>
- Cubillo, R. (2011): La enseñanza de las artes visuales: concepciones teóricas y metodológicas. *Red Visual*, 14, 9-23. Recuperado de: http://www.redvisual.net/images/PDF/14/redvisual14_01_cubillo.pdf
- García Suárez, C. I. (2007): *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*". Bogotá: Colombia Diversa.

- Herraiz, F. (2010): Educación artística y estudios de la masculinidad. Desde la investigación sobre chicos y hombres hacia el estudio con chicos y chicas en torno a las masculinidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/5. 1-12
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds) (2015): *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: Servicio de publicaciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Huerta, R. (2014): Construir espais de llibertat. Investigar en educació artística i diversitat sexual. *Temps d' educació*, 47, 115-130.
- Huerta, R. (2015): "Nulla aethetica sine ethica": derechos humanos, diversidad sexual y educación artística. *Fermentario* 9/ 1.
- López Fernández Cao, M. (2015): *Para qué el arte: Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Fundamentos.
- Méndez, P.; Lucas, R. y Gómez, E. (2008): *"Herramientas para combatir el bullying homofóbico"* Madrid: TALASA Ediciones S.L.
- Oliva, A. (2003): Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 15/ 4, 373-383.
- Serrano, Á. e Iborra, I. (2005): *Violencia entre Compañeros en la Escuela*. Madrid: Goaprint, S.L.
- UNESCO (2012): *"Education Sector Responses to Homophobic Bullying"*. París: UNESCO.

1 Este término hace referencia a la coincidencia del género y el sexo biológico en una persona.

Sugerencia de cita:

Moreno Candell, F. (2018). Diversidad sexual a través de la Educación Artística. Práctica en la Escuela de Arte y Superior Fernando Estévez de Tenerife. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 85-103

