

Plastikaren eta Ikusizkoen Hezkuntza EAEn: zer-nolako arte-hezkuntza ahalbidetzen dute testuliburuaren irudiek?

Idoia Marcellán Baraze, Ainhoa Gómez Pintado
Euskal Herriko Unibertsitateko irakasleak

Ikerketa honetan Euskal Autonomia Erkidegoko eskoletan zer-nolako arte-hezkuntza jorratzen den aztertu da, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan Plastikaren eta Ikusizkoen Hezkuntzarako testuliburuaren irudiei erreparatuz. Ondorio nagusia hau da: ikuspegi zaharkitu bat islatzen dute, jorratzen diren edukiengatik zein haiek lantzeko planteatzen diren jarduerengatik. Etorkizunerako proposamen batzuk aipatzen dira amaieran, kultura bisualaren eta estudio bisualen ikerketek sorturiko markoa oinarritzat hartuz.

GAKO-HITZAK: Arte bisualen hezkuntza · Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza · Kultura bisuala · Artea.

Plastic and Visual Education in Basque Country: Which kind of art education can be provided by images in textbooks?

This investigation examines what kind of art education is developed in the schools of the Basque Country. To that end, the images present in the textbooks used in art education in Secondary education have been analyzed. The main conclusion is that art education is outdated there, according to the content addressed and to the proposed activities to work with them. Finally, some proposals for the future are outlined related to the framework suggested by the research coming from visual Studies and visual Culture.

KEY WORDS: Visual art education · Secondary school · Visual culture · Art.

Jasotze-data: 2013-06-17. *Onartze-data:* 2014-01-09.

1. Sarrera

Herri anglosaxoietatik datozen arte-hezkuntzaren joera berriek aldaketak ekarri dituzte arlo honetara: esate baterako, arte-hezkuntza diziplinatan banatzea edo heziketa-programak bilatu nahi izatea gazteen ikus-gaitasuna alfabetizatzeke. Hori bai, proposamenik konplexuenak eta interesgarrienak mugimendu errekonstrukzionisten (Clark, 1996) eskutik heldu zaizkigu, arte bisualen hezkuntzaren oinarri teoriko, epistemologiko, diziplinazko eta didaktikoak berrikusteko aukera eskainiz (adibidez, Duncum, 1997, 2003; Efland, Freedman eta Stuhr, 2003). Izan ere, Marinek (2002) aipatu bezala, ikus-artearen hezkuntzan orain arte gertatu diren aldaketak ikuspegiari lotutakoak izan dira, eta ez edukiei lotutakoak: ikasi beharreko irudi motak eta haien aniztasuna handitzen saiatu arren, arte ederrak ziren arretaren erdigunea eta arte herrikoiak eta bestelako irudiak gainetik lantzen ziren. Kultura bisualaren (Mitchel, 1995; Mirzoeff, 1999) eta ikerketa bisualen iturrietatik edaten duten ikus-artearen hezkuntzaren ikuspegi hauek errotiko aldaketa bat proposatzen digute ordea. Alde batetik, ikasgaiaren objektuari buruzko aldaketa dakarte, eta bestetik, hura aztertzeke ikuspegi eraldatu dute. Jarraian bi auzi horiek laburki argudiatzen dira. Aipaturiko ikertzaileek planteatzen dituzten perspektiba horietatik Arte Hezkuntzan ondoko bi baldintzak betetzen dituzten gailuak aztertzea proposatzen da: batetik, gehienbat bisualak direnak (nahiz eta irudiekin batera, askotan eta ezinbestean, soinu-elementuak, ahozko elementuak, gorputz-keinuak eta lengoaiak, eta abar ageri diren); bestetik, jarrerak, balioak eta sinesmenak osatzea (Duncum, 1997; Hernández, 1997). Ondorioz, Arte Hezkuntza artetzat hartutako objektuez haraindi doa eta eremu ikaragarri handia barne hartzen du: hiri-altzariak, modako jantziak eta orrazkerak, etxeko apainketa, haurrentzako eta gazteentzako aldizkarien tipografia, autoak eta motorrak, marken logotipoak, etab. Arte-hezkuntzaren proposamen berriztatzaile hauek ikasgai bezala, beraz, egungo gizartean dugun askotariko ikonosfera kontuan hartzea proposatzen dute, artelanez zein bestelako adierazpen kulturalaz osatuta dagoena. Irudi-aniztasun horri kultura bisual deritzo. Hortaz, lehenik eta behin arlo honetako ikasgaiaren mugak gainditzeko gonbitea luzatzen digute kultura bisuala osotasun honetatik kontuan hartzeko perspektiba hauek eta, horretaz gain, artelanez edo ikus-arteaz baino areago irudikapenez edo artefaktu bisualez hitz egiten dute.

Bainan kultura bisuala ez da soilik askotariko gailu edo irudi sorta bat, ikerketa-perspektiba bat baizik, hainbat diziplinaren bat-egitetik sorturikoa: soziologia, semiotika, estudio kultural eta feminista, eta artearen historia kulturala besteak beste. Hori bai, kultura bisuala definitzerakoan, zenbait ñabardura daude, batzuk politikoagoak dira (Mirzoeff, 1999) eta beste batzuk, berriz, akademikoagoak (Walker eta Chaplin, 1997). Hernándezen aburuz, jakintza-alorrean egon diren aldaketek eragin dituzte kultura bisualaren ikuspegi zenbait, batez ere postestrukturalismoak artearen historian eta medioetako ikerketetan izan du eragina (Rampley, 2005b); eta beste ikuspegi zenbait errealitatearen irudikapen homogeneizatzaile berriei aurre egiteko praxia dira, herritarren erresistentzia sustatzeko bide (Moxey, 2005 in Hernández, 2007).

Edonola ere, gailuak edota irudiak aztertzeke perspektiba konplexuagoak eskaintzen dizkigute eta, horretan datza, hain zuzen ere, arte-hezkuntzaren berrikuntzarik handiena. Perspektiba horiek egun munduaren ezagutza irudien

bidez egiten dela azpimarratzen dute, eta hartara, sarri entzuten edo irakurtzen duguna bezain garrantzitsua dela ikusten duguna diote, gainera artefaktu bisual horiek sortu diren gizartearen sinesmen, jarrera eta balioen bitartekariak direla diote. Bitartekaritza-lan hori arte-mundutik datozenak zein bestelako adierazpen kulturalak egiten ari dira. Horregatik, artistikoak diren zein artistikoak ez diren artefaktu bisualek gure egunerokotasunean eta gure nortasunaren eraikuntzan izugarrizko garrantzia dutenez (Hernández, 2007), haiek aztertzeko ez da nahikoa izanen bestelako arte-hezkuntzako proposamenetan hain ohikoak diren irizpide formalak soilik kontuan hartzea. Cabrerak (2012) aipatzen duen moduan, artefaktu kulturalak euren konstrukzio-printzipioak bestelako epistemeetan dituztenean, oso zaila da haien diskurtsoak konprenitzea teknika, kategoria estetiko tradizional edo berezitasun gestaltikoetan oinarrituz.

Askotariko artefaktu horiek manifestazio kultural batzuk balira bezala ulertzen badira, zeinek kultura horren sinesmen, jarrera eta balioak islatzen dituzten, haiek konprenitu ahal izateko euren testuinguru historiko, sozial eta politikoetan aztertu eta ulertu behar dira, honako galdera hauek planteatuz: zer baldintza sozialetan sortu eta barreiatu dira? Nola heldu dira guganaino? Eta zer eragin dute gure eguneroko bizitzan? Azken batean, interes nagusia ez dago artefaktu horietan, baizik eta kultura-balioen garraio gisa betetzen duten funtzioan. Ondorioz, arte-hezkuntzaren xede nagusia kultura bisual honen konprenitze kritikoa litzateke; besteak beste, arlo bisualari buruz gogoeta eginez edota artefaktu horien bitartez sortzen eta egituratzen diren botere-harremanei buruz gogoeta eginez.

XX. mendeko azken hamarkadetan, beraz, ikerkuntza-mailan eta teorian izugarrizko iraulia eta bultzada eman zaio ikus-artearen hezkuntzari mugimendu errekonstrukzionisten proposamenei esker —kultura bisual eta estudio bisualen ekarpenetan oinarritzen direnak—, eta esparru hau osatzen duten kontzeptu, material eta artefaktuak egiteko nahiz aztertzeko prozeduren aniztasuna eta kopurua etengabe hazi da. Irauliak XXI. mendean hasi berri dugun bigarren hamarkada honetan dirau eta etorkizunean irudiek, edo hobeto esanda artefaktu bisualek, gure bizitzetan duten garrantzia areagotuz joango denez jarraituko du.

Testuinguru hurbil batean, Euskal Autonomia Erkidegoan (aurrerantzean EAE), Plastikaren eta Ikusizkoen Hezkuntzaren curriculum-proposamena oso lerrokaturik agertzen da ideia berri hauekiko eta kokapen hau agertzen du:

Kontuan izan behar dugu gure ikasleak mota guztietako erreferentzia estetiko iragazitako gizartean bizi direla, eta erreferentzia estetiko horiek oso garrantzitsuak direla; izan ere, erreferentzia horiek ageri dira prozesu hauetan guztietan: sozializazio-prozesuetan, nortasuna eraikitze prozesuetan, eta bizi garen munduari buruz jasotzen dituzten ideiak egiteko prozesuetan.(...) Beraz, produktu estetikoaren aukera zabal batekin lan egin behar da, ez arte-kultura jasoko aukerekin bakarrik gaur egun kultura horrek duen aberastasun eta bizitasun handia kontuan hartuz, baizik eta eguneroko bizitzan daudenak ere erabiliz, hasi jantzien modatik eta marken logotipoetaraino, haurrentzako aldizkariak eta publizitatea ere aintzat hartuz (EHAA, 2007: 544).

Aldi berean, irakasgai honetan arte-gertaerak ikuspegi globalago batetik landu behar direla aipatzen du, ez bakarrik balio formal eta estetikoak; izan ere, artelanak eta bestelako produktuak ez dira errealitatearen irudikapen hutsak eta pertsonen

nortasunaren garapenean eragina dute, beraz, eskoletan jorrazteko proposatzen diren 3 bloke nagusietariko bat fenomeno hauen ulermena eta interpretazioa lantzea da.

Baina, zertan dira aipaturiko ideia berriztatzaile hauen guztien oihartzunak egungo eskoletako praktikan EAEn? Islarik ote Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) Arte Hezkuntzako ikasgaietan? Horixe da hain zuzen ere jarraian aurkeztuko den ikerketaren muina.

2. Metodologia

Askotariko kultura bisual baten isla ote dagoen eta zer-nolako harremana duten hura osatzen duten artefaktu bisualek, artelanek eta kultura mediatikoarenak alegia, aztertu nahian, ikus-artearen hezkuntzaren esparru oso zehatz bat jarri da jomugan: EAeko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (aurrerantzean DBH) ikastetxeetan arloarekin zerikusia duten ikasgaietan erabiltzen diren testuliburuak. Esan beharra dago testuliburuari soilik erreparatuz ezin direla eskoletan gertatzen diren ikaskuntza-prozesuak bere osotasunean azaldu, zer-nolako irakas-ikas dinamikak suertatzen diren edota zer-nolako erlazioak sortzen diren ikasle, irakasle eta edukien artean, baina testuliburuak nola eta zer ikasi behar den adierazten dute (López eta Mora, 2001). Gainera, irakasleek ikasgai honetarako propio sortzen duten materialarekin batera, material didaktiko hauek dira erabilienak eta, zenbait kasutan, baita baliabide bakarra ere (Gonzalez eta Payés, 2005; Jiménez eta Perales 2001, 2002; Llorente, Andrieu, Montorio eta Lekue, 2002; Pro eta Pro, 2011). Hortaz, hezkuntzan orokorrean eta DBHko esparruan bereziki, honelako argitalpen espezializatuek garrantzia dute eskoletako egunerokotasuna aztertzeke (Rodríguez, 1999), jakintza-arlo baten ezagutzaren eraikuntzan duten eragina nabarmena delako. Zentzu horretan hezkuntza artistikoaren zer-nolako kontzepzioa ahalbidetzen duten argiztatzen dute. Estatu mailan bi lan dira arlo hau espresuki aztertu dutenak: Maesorena (1999), curriculum-materialei erreparatzen, eta beranduxeago testuliburuaren kalitatearen inguruko azterlana, Maeso eta Roldán (2002) ikertzaileena.

Ikerketa honetan, berriz, interesgarritzat jo dugu Plastikaren eta Ikusizkoen Hezkuntzako testuliburuetan agertzen diren irudien bidez zer-nolako arte eta bestelako adierazpen kulturalen ikuspegia eraikitzen ari den aztertzea eta, ondorioz, zer-nolako arte-hezkuntzaren ikuspegia darabilten. Azken batean, testuliburuak osatzen dituzten irudiak ez dira irudikapen hutsak eta sinesmen batzuk eraikitzen dituzte, kasu honetan arte-hezkuntzaren inguruan. Arestian aipatu denez, EAeko curriculum-proposamenak argi aholkatzen du irudi-aniztasun batekin lan egin behar dela eta irudiok lantzeko azterketa formaletatik harantzago joan behar dela. Baina, testuliburuetan horrelakorik bermatzen al da?

Beraz, ikerketa gauzatzeko, alde batetik, testuliburuaren aukeraketa bat egin behar izan da, eta, bestetik, bertan agertzen diren irudien edota, termino egokiagoa erabiliz, artefaktu bisualen antolamendu eta azterketa, jarraian azaltzen denez.

2.1. Aztergaien aukeraketa

EAEn arlo honetan gehienbat erabiltzen diren testuliburuak detektatu nahi izan dira eta horretarako 3 hiriburuetakoko DBHko ikastetxeetan zundaketa bat egin da,

bertan batzen direlako erkidegoan dauden zentro gehienak: publiko, pribatu zein kontzertatuak. Bestalde, DBHko lehen hiru mailetara mugatu da galdeketa, maila horietan arte-hezkuntzarekin zerikusia duten ikasgaiek nolabaiteko derrigortasuna dutelako. Horretaz gain, ikasleen testuliburu azterketara xedatu da ikerketa, azken finean ikasleen eta irakasleen liburu arteko desberdintasunik nabarmenenak azalpenetan topatzen baititugu, baina ez irudietan. Zundaketa horretatik lortutako emaitzak honako hauek dira:

Erantzun duten zentroetatik % 53,9k testuliburu darabil eta beste % 46,51k, berriz, ez edo ez behintzat oinarrizko tresna bezala (zenbaitetan partzialki bai darabiltelako). Arte Hezkuntzaren irakaspenerako testuliburu darabilten zentroen artean honako hauek dira erabilienak (ikus 1. taula):

Izenburua	Argitaletxea	Hizkuntza	Erabilera %
<i>Educación Plástica y Visual I y II Plastika eta Ikus-hezkuntza I eta II</i>	SM/ Editorial Ikasmina-SM	Gaztelania eta euskara	% 40
<i>Serie Galería. Propuestas para la adquisición de la competencia de Cultural y artística 1 y 2 Ikusmira saila. Giza eta arte kulturalarako gaitasuna lortzeko1</i>	Santillana Educación, SL Editorial Zubia- Santillana	Gaztelania eta euskara	% 24
<i>Cuadernos de plástica</i>	Anaya	Gaztelania	% 16
<i>Plastika koadernoak</i>	Anaya-Haritza	Euskara	% 5
<i>Arts and Crafts</i>	McGraw- Hill, Interamericana de España SL	Ingelera	% 5
<i>Educación Plástica y Visual</i>	Donostiarra	Gaztelania	% 5
<i>Observar, interpretar, expresar. Educación plástica visual</i>	Sandoval	Gaztelania	% 5

1. taula.

Datu horiei erreparatuz, Espainiako estatu mailan lan egiten duten 3 editorialek argitaratzen dituzten testuliburuak izango dira aztergai: SM, Santillana eta Anaya. Argitaletxe horien euskarazko zein gaztelaniazko testuliburuak aztertuko dira, beraz, guztira 5 liburu 1. eta 2. maila dagozkienak, hau da: Redal eta Santxo (2010), Rodríguez, Soler eta Basurko(2008; 2010), Alzu, Herrero eta Nuñez (2012) eta Alvarez eta Alvarez (2011). Beste testuliburuak, berriz, duten erabilera urriatik, ez dira haintzat hartu izan.

2.2. Irudiak aztertzeko parametroak

EAEko ikastetxeetan gehien erabiltzen diren testuliburuak identifikatu ondoren, bertan zer-nolako artefaktu bisualak erabiltzen dituzten aztertu da. Horretarako, aukeraturiko 5 testuliburuetan agertzen diren irudiak behatu eta antolatu ondoren, 3 mota ezberdinetan sailka daitezkeela ikusi da:

- **Artistikoak:** atal honek liburuetan bertan artelan izendatu direnak hartu ditu barne; pintura, eskultura, argazkilaritza, instalazioak, *land art* eta gisa horretako ikus-arteak agertu dira nagusiki gero azalduko denez.
- **Kultura mediatikoaren irudiak:** ikus-entzunezko medioek sorturiko irudiak hartu ditu atal honek; masiboki sortzen eta kontsumitzen diren irudiak, partekaturiko balioak islatzen dituztenak eta nolabaiteko giza erreferenteak eskaintzen dituztenak (telebista, publizitate edota pelikuletako irudiak, besteak beste).
- **Bestelakoak:** nahiz eta kultura bisualaren parte izan, kategoria honetan aurreko ataleko ezaugarriekin bat ez datozen irudiak kokatu dira, eta prozesuak azaltzeko baliagarriak diren irudiak ditugu (objektuak, animaliak, pertsonak edo paisaiak islatzen dituztenak).

Hauxe izan da, hain zuzen ere, egin den lehengo antolaketa, guztira 1.904 irudi erregistratu dira eta, horretaz gain, ikerketa honetan sakondu ahal izateko, arte-faktu bakoitzaren fitxa bat egin da eta bestelako parametro batzuk aztertu dira, hala nola: norik eginga den, emakumearen presentzia autoretzan, garaia, irudien abstrakzio-maila, lantzen duten gaia, gaztetxoekiko gertutasuna, ingurune kulturalarekiko gertutasuna, eta abar. Filemaker programa erabiliz datu-base bat diseinatu da datuak gurutzatu ahal izateko eta ikuspegi kuantitatiboa baino areago kualitatiboa burutu ahal izateko; izan ere, ikerketa honetan zenbakizko datuak baino esanguratsuagoak dira datu horiek argizatzen dituzten arazo eta auziak, eta horien interpretazioan jarri da indar gehien.

Jarraian datu-base horren irakurketatik ateratako datu esanguratsuenetariko batzuk aurkezten dira:

3. Emaidak

Azterturiko bost liburuek, lehenengo hurbilpen orokor batean, egitura eta eduki oso antzekoak agertzen dituztela ikus daiteke; hein handi batean guztietan irudiak sortzeko edota produzitzeko unitateak dira nagusi. Besteak beste, testuliburuetan zehar ikusizko lengoaiaren elementuak (testura, lerroak, kolorea, bolumena, formak), errepresentaziorako moduak (erritmoa eta konposizioa, espazioren irudikapena) eta marrazketa geometriko eta teknikoaren kontzeptuak lantzen dituzten unitateak errepikatzen dira. Oro har, planteatzen dituzten jarduerak kopiazko ariketak dira; irudien interpretaziorako jarduerak, aldiz, oso eskasak dira eta daudenean egilearen jenioarekin, teknikekin edo materialekin, adierazpenarekin edo komunikazioarekin soilik erlazionatuta. Ez da topatu kultura bisualaren babespean planteatzen den nozio teorikorik bisualitate, edota bitartekaritzaren inguruan, ez proposamen metodologiko berririk (testuartekotasuna, dekonstruzioa, edota diskurtsoaren azterketa planteatzen dutenik) ezta irudiak ekoizteko prozesuan testuinguruko gertakizun soziopolitikoek duten garrantzia azpimarratzen duen azalpenik ere. Adierazpen kulturek, direla artistikoak direla kultura mediatikotik datozenak, munduaren eta geure buruaren ikusmoldeak nola bideratzen dituzten aztertzeke jarduerarik ez da planteatzen. Eta are gutxiago kultura bisuala osatzen duten artefaktuen arteko harremanik, kuestio formalengatik ez bada. Ez dira hainbat euskarri erabilia norberaren arazo sozial eta kulturei buruz

egon daitezkeen kontakizun bisualak bezala agertzen. Beraz, editorial ezberdinetako liburu hauetan produkziozko jarduerak dira nagusi, eta interpretazio, kritika edo irudien azterketarako jarduerak, ordea, oso urriak dira

Jarraian azalduko denez, erabateko ezberdintasuna egiten da adierazpen kultural guztien artean eta oso tratamendu ezberdina egiten zaie bakoitzetik eskaintzen diren datuak direla medio.

3.1. Arte-irudiak aztergai

Azterturiko 5 liburuetan orotara 410 artelan topatu dira, irudi guztien % 21 osatuz. Atal honetako irudiek artearen «kartografia» tradizional bat osatzen dute, bai darabilten irudikapen-teknikagatik, bai agertzen diren autoreengatik edota lantzen dituzten gaiengatik.

Esate baterako, agertzen diren obra gehienak (% 60) XX. mendekoak badira ere, haiek burutzeko erabili diren irudikapen-teknikei erreparatuz gero, ikus daiteke tradizionalki artearen esparrukoak kontsideratuak izandakoak direla nagusi: obren erdiak baino gehiago (% 58) pinturak dira; % 13 arkitekturak; % 12 eskulturak; eta marrazki, diseinu eta argazkilaritzaren agerpena % 3 da, arlo bakoitzean; collage eta instalazioen agerpena % 2 da, arlo bakoitzean; eta oso ehuneko baxuetan land art, serigrafiak, grabatuak eta irudi digitalak agertzen dira.

Egileei eta obrei erreparatuta, Mendebaldeko artearen historiako artista eta artelan entzutetsuenak batzen dira testuliburu hauetan: Picasso, Miguel Angel, Miró, Kandisky, Vasarely, Van Gogh, Matisse, Sorolla edota Velázquez dira gehien errepikatzen diren artistak. Gehienak pintoreak, gizonetakoak eta hildakoak.

Esanguratsua ere bada bost liburuetatik hiru euskaraz badira ere, ez dutela ia euskal artisten berri ematen. Kopurua oso anekdotikoa da, zeren guztira 6 euskal artista baino ez baitira agertzen: Basterretxea, Txillida, Oteiza, Ibarrola, Anda eta Moneo nafar arkitektoa.

Irudietan agertzen diren motiboak oso «neutroak» dira, batez ere: erretratuak edo pertsonak (% 19), arkitekturako adibideak (% 13), paisaiak (% 12), gai erlijioso eta mitologikoak (% 11) eta bodegoiak (% 7) azalduz. Ehuneko oso baxuetan motibo geometriko, abstraktu edo animaliak agertzen dira. Beraz, lantzen dituzten gaiei erreparatuta, ez dago gai polemiko edo kritikorik, eta horregatik motibo neutroak direla diogu, ez eta ikasleengandik hurbil egon zitekeen gairik ere.

Bestalde, artelan gehienek hura azaltzeko lagungarri diren hainbat datu izan ohi dute: autoretza, data, erabilitako teknika, dimentsioak edo kokalekua. Datu horietaz gain, aspektu formalen deskripzio moduko bat dakarte zenbaitetan, baina inoiz ez artelanak sortu ziren testuinguru sozial edota politikoaren inguruko azalpenik. Deigarria ere bada artelanen %16k ez dakarrela inolako argibiderik.

3.2. Kultura mediatikoaren irudiak aztergai

Azterturiko liburuetan artelanen irudiek baino lau aldiz presentzia txikiagoa dute kultura mediatikoaren irudiek, 91 irudi, hau da, klasifikaturiko irudien % 5 sartu da atal honetan. Gogoratu behar da ikus-entzunezko komunikabideek sorturikoak eta sozialki konpartituriko balioak, sinesmenak edota jarrerak islatzen dituzten irudiak

sartu direla kategoria honetan. Xehetasunetan sartuta, ikusi da publizitatearen mundukoek % 23 osatzen dutela, % 18 trafikoarekin zerikusia duten piktogramek, % 13 zinema zein komikien munduko irudiek, % 7 lurraldeetako mapak eta diseinuzko hainbat objektu ere, eta esangurarik gabeko ehuneko batzuetan musika, telebista edo dantzarekin zerikusia duten irudiak agertu dira.

Multzo honetan azpimarragarria da autoretza-falta ere; izan ere, komikietako adibide batzuk kenduta, beste irudietan, eta bereziki pelikuletako fotogrametan, ez da egilearen berririk ematen. Komikietako irudien egileak Ibañez, Quino, Uderzo eta Forges dira nagusi eta bakarrak.

Irudikaturik agertzen diren gaiei erreparatuz gero, esan beharra dago aniztasun handia dagoela eta oso zaila izan dela azpikategoriatan klasifikatzea. Adibide batzuk aipatzearen: zenbait produkturen kontsumoa sustatzen duten publizitate-kartelak aurkitu dira, berdintasuna aldarrikatzen dutenak, animalien kontrako indarkeria edo drogen kontsumoa salatzen dutenak, mapa ugari, piktogramak eta hainbat logotipo, eta abar.

Bestalde, artelanekin ez bezala, holakoetan ia ez dago ekoizpen kultural horiek azaltzeko lagungarria izan daitekeen beste daturik. Irudiok osatzen duten multzotik % 85ean ez dago ekoizpen-datarik; % 15ean, berriz, 1920 eta 2004 urte bitartean egin direla zehazten da. Halere, kontuan izanda aztertutako liburuak XXI. mendeko gaztetxoek erabiltzen dituztela, esan beharra dago agertzen diren erreferente hauek ez datozela bat haien egungo testuinguruarekin; agertzen diren zenbait pelikula, komiki edo telesailen adibideak gaztetxo horiek oraindik jaio aurretiko garaioak dira. Esate baterako, komikien adibideetan, klasiko bilakatu diren Asterix edo Mortadelo eta Filemon agertzen dira, eta telebista-programetako adibideak duela 20 urtekoak dira.

3.3. «Bestelako» irudiak aztergai

Ikerketaren arreta irudi artistiko eta kultura mediatikoaren irudietan badago ere, atal honetan «bestelakoak» bezala katalogatu diren irudiei aipamen bat egingo zaie. Kultura bisualaren parte izan arren, atal honetan klasifikaturikoak ez dira masiboki kontsumitzen eta sortzen diren irudiak edota partekaturiko balioak islatzen dituztenak; irudi hauek, ordea, teknika edo prozesuak azaltzeko lan egiteko tresnak edo objektuak agertzen dituzte nagusiki eta horregatik beste atal batean kokatu dira. Azterturiko irudi guztien multzorik handiena osatzen dute, % 71, eta ondorengo azpiblokeetan sailkatu dira: gehiengo batean prozesu, teknika edo marrazkien adibideak ematen dituzten irudiak daude eta % 82 osatzen dute, objektuek % 8, paisaiek % 5, animaliek % 3 eta pertsonak % 2. Irudi hauetan ez da azalpen-daturik agertzen; ez egile, ez data, ez fitxa ez eta nolabait testuingurua ezartzeko lagungarri izan daitekeen bestelako informaziorik ere. Hori, bat dator irudi hauek betetzen duten funtzio adierazgarriarekin; izan ere, irudi hauek, aipatu bezala, gehienetan, teknika edo prozesuak azaltzen laguntzen dutelako. Azterturiko 5 testuliburuetan gehien sustatzen diren jarduerekin ere bat dator: ekoizpe-nekoak hain zuzen ere. Unitate didaktikoetan, sarri, ekoizpen horiek burutzeko aspektu formalak lantzeko adibide anitz agertzen dira: koloreak, ehundurak, bolumena, arazo geometrikoak eta horiek azaltzeko aipaturiko azpiblokeetako irudi

motak erabili izan dira. Marrazketa teknikoa burutzeko adibideak eta azalpenak ere nagusi dira eta holako irudi motak atal honetan ere sartu izan dira. Irudi-bloke honetan agian kuestio azpimarragarriena ikasleengandik nolabaiteko gertutasuna dagoela izan liteke; zenbaitetan, irudiotan testuliburu hauen erabilzaila izan daitezkeen gaxtetoak ageri direlako surf egiten, saskibaloian jolasten, irakurtzen... edonola ere horrelako adibideak bloke honetako irudien % 3 baino ez dira.

3.4. Emakumeen presentzia autoretzan

Tarte berezi bat eskaini nahi izan zaie datuak nolabaiteko genero-ikuspegitik aztertzean lortutako emaitzei, oso esanguratsua baita XXI. mendeko hezkuntza formaleko testuliburuetan gertatzen dena. Sakontasunez landu zitezkeen gaia izanik, ikerketa honetan testuliburuetan agertzen diren irudien autoretzan emakumeek zer-nolako presentzia duten aztertzeari ekin zaio, eta ez zaie erreparatu irudietan eraikitako genero-ereduei, horrek beste ikerketa oso baterako emango lukeelako.

Datuak erakutsi dute, oro har, emakumeen presentzia autore bezala oso eskasa dela. Aztertutako irudietako autoretza atalez atal behatuz, honakoa topatzen da:

- Artelanen atalari dagokionez, % 5 baino ez dira emakumeek egindako obrak: guztira 16 emakume. Hori bai 16 horiek ez dira proportzionalki agertzen 5 liburuetan. Liburuz liburu azterketa eginez gero ikusten da bi liburutik ez dela bat ere agertzen, hirugarren batean liburu osoan emakume bakarra agertzen dela, eta beste bietan autoreen % 9 eta % 4 direla emakumeak, hurrenez hurren.

Obren teknika eta garaiari erreparatuta, gizonezkoenak baino garaikidea- goak direla dirudi: Berthe Morisot, SophieTaueber-Arp eta Tamara de Lempickaren pinturak salbu, XIX. eta XX. mendearen hasierakoak direnak, gainerako artelanak XX. eta XXI. mendekoak dira. Teknikak direla-eta, Alicia Martinen instalazio bat agertzen da, Laurie Anderson, Cristina Garcia Rodero, Clara de Baeza, Clara Gangutia eta Ouka Leelaren argazkiak, Jessica Jorgensen eskultura bat eta gainontzeko guztiak pinturak dira. Pintura horien artean Carmen Laffon, Kristina Buch, Georgia O’Keeffe, Isabel Rodriguez, Isabel Gutierrez, eta Soledad Sevilla daude. Hainbeste izenen ostean datuak, xehetasunik gabe esanda, hauxe aurkezten digute: bost testuliburu- eta 410 artelan- artean, 16 emakume- egindako 19 artelan baino ez daudela.

- Irudi mediatikoei erreparatuz gero, datuak ilunagoak dira; oro har, autoretza eskasagoa da irudi mota hauetan eta emakume egile bakarra baino ez da agertzen: Lyndsay Addario argazkilaria. Baina irudiaren azpian ez da haren izenik agertzen, beraz, nolabait ezkutaturik gelditzen da.
- Bestelako irudietan ez da egilerik agertzen, eta hortaz, ezin da begirada hau irudi multzo handi horretan aplikatu.

Aurkeztutako datuen arabera, erreferente hauek maneiatzen dituzten ikasleek ziurrenik artista hitza gizon, zuri eta hilda dagoen batekin erlazio- eta ondorio logikoa dirudi. Baina ikerketa honetatik ateratzen diren ondorio nagusiak jarraian aurkezten dira.

4. Ondorioak

Oraindik ere datuen azterketan sakontzen ari bada ere, aurretik aurkeztu direnek arte bisualen hezkuntzari buruzko argi-ilun batzuk agerian utzi dituzte:

4.1. Arte-hezkuntzaren ikuspegi murrizta

EAEen erabiltzen diren ikasmaterialei erreparatuta, lehengo eta behin, ondoriozta daiteke bizirik dirauela Wilsonek (in Bamford, 2009) ikus-artearen hezkuntzan topaturiko arazoetako batek: sormenaren eta abildade batzuen garapenarekin soilik zerikusia duen arloa delako sinetsmenak. Gehien erabiltzen diren bost liburuen edukiek hori erakutsi dute; bertan nagusi dira irudiak sortzeko teknika, baliabide eta arauak azaltzen dituzten unitateak. Liburuetan agertzen diren irudien funtzio nagusia, direla artelanak, direla ikus-entzunezkoen medioek sorturikoak edota beste esparru batetik etorritakoak, horixe izan da hein handi batean: zerbait sortzeko adibide lagungarriak, adibide formalak soilik eskaintzea. EAEko curriculum-proposamenean (EHAA, 2007), berriz, arlo honetan 3 eduki-bloke landu behar direla planteatzen da:

1. Arte-hezkuntzen baliabideak eta arauak.
2. Sorkuntza-prozesuak, teknikak eta eremuak.
3. Arteko eta ikusizkoen kulturako erreferente estetikoaren ulermena eta interpretazioa.

Aztertutako liburuetan, ordea, oso eskasak dira 3. blokeari dagozkion edukiak jorratu ahal izateko jarduerak, eta hain zuzen ere, horixe da ikus-artearen hezkuntzako proposamen berritzaileek gehien azpimarratzen duten lan-ildoak. Planteamendu horren helburu nagusia da ikasleek bizi dituzten mundu sozialak konprenitu ahal izatea (Efland, Freedman eta Stuhr, 2003).

Aipaturikoaz gain, jarraian ikerketan klasifikaturiko irudi-multzoei dagozkien ondorio batzuk aurkezten dira.

4.2. Arte-ikuspegi murrizta

Aztertutako bost liburuek artearen adierazgarri bezala Mendebaldeko kanon estetiko bati erantzuten diotenak aukeratu dituzte, XX. mendera arte gizonezko, zuri eta europar batek eginiko adierazpen indibidual bat bezala aurkezten dute. Deigarria eta kezagarria da horrelako estereotipoa indartzen jarraitzea eskola-esparruetan, are gehiago hezkidetzaren zaintzeko ahaleginak gero eta handiagoak direnean. Arte-munduan bereziki urte asko daramate artista emakumeek euren lekua aldarrikatzen. Izugarritzko lana egiten ari dira beren presentzia esparru honetan areagotzeko, horregatik eskola-liburu hauetan dagoen hutsunea ulertezina suertatzen da. Aldi berean, artelanez artearen ikuspegi oso klasikoa erakusten dute, bai nagusiki darabiltzaten irudikapen-teknikengatik (pintura, eskultura eta arkitektura) bai azaltzen dituzten gaiengatik (pertsonek, arkitekturak, paisaiak eta gai erlijioso eta mitologikoak). Beraz, testuliburu hauek, Eflandek (1990, in Agirre 2000: 277) aurretik eginiko ikerketa batean ondorioztatu zuen bezala, balio estetiko kontsakratuak ikusarazten dituzte eta ohikoak diren iraganeko lorpen kulturalak balioesten dituzte artearen adierazgarri bezala.

Artelanak gehienetan aspektu formalen adibide gisa baino ez dira agertzen eta agian ikuspegi motz horrengatik ez da aurkitu haiek azaltzeko eta ulertzeko hain lagungarri den testuingurua, hau da, artelan hori sortzeko zeuden faktore kultural eta politikoak. Artelanak nolabait isolaturik agertzen dira gizartearen gertakizuetatik kanpo egongo bailiran, beste adierazpen kulturalekin inolako erlaziorik gabe, forma hutsagatik ez bada, kasu batzuetan, errealtatearen errepresentazio gisa aurkeztuz eta, beste batzuetan, arazo formalen erantzun soilak bailiran (konposizio-jokoak, koloreen kontrastea, etab.). Inoiz ez dute azaltzen garaikide ditugun praktika artistiko batzuen lan-ildoak; egun artista batzuek istorio-kontalari, isildutako ahotsen salbatzaile, herri-kulturaren kronista eta memoriaren ispilu gisa azaltzea aukeratu dute, erabat nabarmenduz artea gizartean txertaturiko gai bat dela.

Azken batean, estilo eta korronteen ikaskuntza besterik ahalbidetzen ez duen arlo bezala aurkeztzen da, proposamen praktikoetan adierazpen kultural hauen analisia, interpretazioa edota konprenitzea saihestuz. Ikuspegi eskas hori ez dator bat, arestian aipaturiko eta ikus-artearen hezkuntza iraultzen ari diren proposamen errekonstrukzionistekin, gainera jardunbide artistikoak nahiz horien oinarriak aldatzen ari badira, egokia dirudi eskoletan erabiltzen den arteen ikuspegia eta irakaskuntza eraldatzeak.

4.3. Irudi mediatiko gutxi eta desfasatuak

Ikusi denaren harira, liburu hauek ikasleengandik hurbilen dauden artefaktuen oso erabilera urria egiten dute. Aztertutako bost adibideetan askoz ere tarte handiagoa eskaintzen diete artelanei (% 21) ikus-entzunezko medioek sortzen dituzten irudiei baino (% 5). Detallei erreparatuz, gainera, aipatu dugun moduan, agertzen diren medioetako irudi eskas horiek oso urrun daude haien eguneroko erreferentzietatik, ikusi den moduan komikien eta telebista-programen erreferentziak nahiko «zaharrak» baitira, besteak beste: *Mortadelo*, *Asterix*, *Tiempos modernos*, *La misión*, *Psicosis*... liburu hauek darabiltzaten ikasleak oraindik jaio ez zireneko adibideak beraz. Karteletan agertzen diren propagandek ere ez dute egungoekin inolako zerikusirik. Argi dago esparru honetan bizi diren aldaketak etengabeak direla eta editorialek zail samar dutela edukiak eguneratu ahal izatea, baina arazo larriena irudi horiekin lan egiteko planteatzen duten ikuspegi dago. Irudi horiek osatzen dituzten parametro formalak lantzea baino ez dute proposatzen, direla haien koloreak, direla lerroak edota tipografiak. Atal honetako irudiei dagokienez, beraz, hutsune nabariena ikuspegi dago. Beharrezkoa litzateke bestelakoak erabiltzea, irudi hauek gizakien, eta bereziki gaztetxoek, subjektibotasunen eraikuntzan duten eragina eta ahalmena azpimarratzen dutenak. Halaxe azaltzen da EAEko curriculumean:

Lehen-lehenik kontuan izan behar dugu gure ikasleak mota guztietako erreferentzia estetiko iragazitako gizartean bizi direla, eta erreferentzia estetiko horiek oso garrantzitsuak direla; izan ere, erreferentzia horiek ageri dira prozesu hauetan guztietan: sozializazio-prozesuetan, nortasuna eraikitze prozesuetan, eta bizi garen munduari buruz jasotzen dituzte ideiak egiteko prozesuetan (EHA, 2007: 553).

Horiek dira hain zuzen ere kultura bisualeko hainbat teorikok (Mirzoeff, 1999; Mitchell, 1995; Walker eta Chaplin, 1997) aipatzen dituztenak, eta egungo ikus-artearen hezkuntzan kontuan izateko gomendatzen dizkigutenak.

4.4. Kultura bisuala lantzeko ikuspegi eskasa

Orain arte esandakoek argi erakusten dute egun EAEko eskola batzuetan dabilzaten testuliburuak ez direla nahiko bizi dugun testuinguru bisual pluralaren konplexutasuna behar bezala landu ahal izateko. Nolabait hori paradoxikoa da azterturiko bost testuliburuetatik bik azpitu-tuluan «kultura bisuala» aipatzen dutelako eta, aldi berean, aurretik esan bezala, proportzioan oso urriak diren kultura mediatikoaren irudiak (artistikoak baino 4 aldiz gutxiago) agertzen direlako eta haiek lantzeko ikuspegia oso sinplea delako. Bi horietan, zein besteetan ere, ez dituzte hedabideetako irudiak eta artistikoak adierazpen edo esperientzia estetikoaren arazoan aurrean antzeko erantzunak ematen dituzten gailuak bailiran hartzen (Agirre, 2000). Hezkuntza-ikuspegi batetik, eta norberaren formakuntzarako, oso interesgarria litzateke horrela ulertzea eta irudien arteko zubiak eraikitzea, lantzen dituzten arazoei edota eraikitzen dituzten esanahiei erreparatuz. Irudi-aniztasun horrekin lan egiteko eta haien artean konexioak ezartzeko jada Marjory eta Brent Wilsonen (2000 eta 2003) gomendioa eman zuten; Chalmersek (1981), berriz, garai eta gizarte desberdinetan irudiek bete izan dituzten funtzioei erreparatzeko zioen (in Hernandez, 2007: 49). Azken ikuspegi horretatik bai komikiak bai telesailak bai pinturak narrazioen eraikitzaile gisa uler daitezke.

Azken batean horrelako ikuspegiak ikasleak tresna kritikoz hornitzen dituzte giza bisualitateaz ikertu ahal izateko, irudiek nola komunikatzen duten, arte eta kultura bisualeko bestelako gailuen arteko erlazioak nolakoak diren edota irudien funtzioa pertzepzio, fantasia edo inkontzientearekiko aztertu ahal izateko (Mitchell, 2000 in Hernández, 2007).

4.5. Aurrera begira

Ikerketa honek argi utzi du aztertutako testuliburuak gazteak bizi diren mundutik oso urrundurik daudela. Baita EAEko curriculum-proposamenak gomendatzen duenetik ere. Beste arlo batzuetan ere gerta daiteke baina honetan bereziki gero eta handiagoa da eskola-pedagogiaren eta kultura-pedagogiaren arteko aldea (Steinberg eta Kincheloe, 1997). Azterturiko testuliburuak erakutsi duten moduan, ia eksklusiboki arte-eredu klasikoaren azterketara bideratuta badago, zaila izango da hain beharrezkoa den ikasleen artea piztea haien kultura estetikoaren arte-eredu horietatik oso urrun baitago.

Beraz, etorkizun hurbil bati begira eta arte bisualen hezkuntzak ikasgai bezala hezkuntza-sisteman eta gizartearen jasaten duen balorazio eskasari buelta eman ahal izateko, arlo honek askotariko irudiak landu beharko ditu eta ez soilik artelantzat izendatu direnak. Kultura mediatikotik datozenak, bereziki: gazteen bizipenetatik gertuago daudelako eta haien nortasunaren garapenean askoz ere eraginkorragoak direlako izaerak, jarrerak, balioak eta sinismenak bideratzen (Duncum, 1996; Freedman, 1997; Hernández 1997, in Marcellán 2010: 85). Horretaz gain artefaktu hauek guztiak lantzeko perspektibak ere aldatu beharko dira. Eta izendapena, «arte» eta «plastika» terminoek ezin dituztelako arlo honetan jorratzen diren artefaktu guztiak barne hartu eta murrizta gelditzen da beraz.

Esan bezala, EAEko ikastetxeetan Espainiako estatu mailako 3 argitaletxe nagusietako testuliburuak erabiltzen dira, eta erkidego honetako argitaletxeekin batera ekoiztiko materialak izan arren, oso urrundurik agertzen dira erkidego honetako curriculumak markatzen dituen ikuspegietatik. Beraz, egungo testuliburuak ezin badute bermatu egungo gaztetxoek behar duten hezkuntza, eta jakina, curriculumak berak proposatzen duena, nolabaiteko erantzukizuna eskatu beharko litzaieke. Izan ere, gizarte garatuetan irudiekiko lotura gero eta gehiago areagotzen ari da, eta hortaz, kultura bisuala aztertzeke beharrezkoa etorkizunean ez da txikiagoa izango. Azken batean, pertsonen bizi diren mundu sozialak eta kulturalak konprentzen eta irudien esanahi kulturalak aztertzen lagunduko dien hezkuntza baten premia jada hementxe dugu. Honek guztiak ikus-artearen hezkuntzan aritzen diren hezitzaileentzako erronka bat ekartzeaz gain, erantzukizun bat planteatzen du eta, ikerketa honetan ikusi denez, testuliburuaren aukeraketan ere bai.

Bibliografia

- Agirre, I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística*, Iruñea, Universidad Pública de Navarra, Octaedro, Bartzelona.
- Alzu, J. L.; Herrero, M. eta Nuñez, L. (2010): *Ikusmira. Giza eta arte-kulturarako gaitasuna lortzeko 1*, Zubia Santillana, Etxebarri.
- Álvarez, J. M. eta Álvarez, S. (2011): *Cuaderno de plástica*, Anaya, Madril.
- Bamford, A. (2009): *El factor ¡Wuu! El papel de las artes en la educación*, Octaedro, Bartzelona.
- Cabrera, R. (2012). "Cómo indagar cuando el ojo salta el muro", *Invisibilidades, revista de pesquisa em educação, cultura e artes*, **3**, 9-18.
- Clark, R. (1996): *Art Education: Issues in Postmodernism Pedagogy*, National Art education Association, Reston.
- Duncum, P. (1996): "From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education", *Australian Art Education*, 19. bol., **2**.
- , (1997): "Art Education for New Times", *Studies in Art Education*, 38. bol., **2**.
- , (2003): "La cultura visual como base para una educación en artes visuales", II Jornadas de Cultura Visual, Fundación La Caixa, Bartzelona (argitaratu gabea).
- Efland, A. (2003): *Arte y cognición: la integración de las artes en el currículum*, Octaedro, Bartzelona.
- Efland, E. A.; Freedman, K. eta Stuhr, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*, Paidós Ibérica, Bartzelona.
- EHAA, Hezkuntza, Unibertsitate eta ikerketa saila (2007): Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum dekretua 218. zenbakiaren gehigarria (hemendik jasoa: <http://www.vc.ehu.es/araka/materiala/EHAA%20218%20eta%20gehirg/0706182g.pdf>) (2013-03-27).
- Gardner, H. (1973): *The arts and human development: A psychological study of the artistic process*, Wiley, New York.
- González, N. eta Pagès, J. (2005). "La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de ESO en Cataluña". *Investigación en la escuela*, **56**, 55-66.
- Hernández, F. (1997): *Cultura visual y educación*, MCEP, Sevilla.
- , (2007): *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*, Octaedro, Bartzelona.

- Llorente, E., Andrieu, A., Montorio, A. eta Lekue, P. (2001): "Plastika eta Ikus-Adierazpena: Lehen Hezkuntzarako euskaraz argitaratutako testu liburuen analisisa", *Tantak*, **25**, 97-114.
- López, J.T. eta Mora, M.D. (2001): "Los materiales curriculares, un debate abierto", in F.J. Pozuelo eta G.Travé, *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*, Publicaciones de las Universidad de Huelva, Huelva, 271-282.
- Maeso, F. (1999): "Cuestionarios para valorar los materiales curriculares del área de educación Plástica y Visual", *Revista de Educación Universidad de Granada*, 12. bol., 309-328.
- Maeso, F. eta Roldán, J. (2002): "Una investigación sobre los niveles de calidad de los libros de texto de educación artística en Granada", *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I, 269-277.
- Marcellán, I. (2010): "Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la Educación artística: Un referente para la Educomunicación", *Revista Iberoamericana de Educación*, **52**, 81-93
- Marin, R. (2002): "Todos los significados de todas las imágenes", *Cuadernos de pedagogía*, **312**, Wolters kluwer, Madril.
- Mirzoeff, N. (1999): *Una introducción a la cultura visual*, Paidós (2003), Bartzelona.
- Mitchell, W. J. T. (1995): "Interdisciplinary and Visual Culture", *The Art Bulletin*, 77. bol., **4**.
- Pro, C. eta Pro, A. (2011): "¿Qué estamos enseñando con los libros de texto? La electricidad y la electrónica de Tecnología en 3º ESO", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, **8 (2)**, 149-170.
- Redal, E.J. eta Santxo, J. (2010): *Ikusmira giza eta arte-kulturarako gaitasuna lortzeko*, Zubia Santillana, Etxebarri.
- Rodriguez, I.; Soler, I. eta Basurco, E. (2008): *Educación Plástica y Visual II*, Editorial SM, Madril.
- _____, _____ eta _____, (2010): *Plastika eta Ikus-Hezkuntza I*, SM, Ikastrina, Madril.
- Steinberg, S.H.R. eta Kincheloe, J.L. (1997): *Cultura infantil y multinacionales*, Morata (2000), Madril.
- Walker, J. Y. eta Chaplin, S. (1997): *Una introducción a la cultura visual*, Octaedro (2002), Bartzelona.

