Universitat de Girona

COMPETÈNCIA MULTICULTURAL EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO EN LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS

Joan VALLÈS VILLANUEVA

ISBN: 84-689-3914-5
Dipòsit legal: GI-1167-2005
http://hdl.handle.net/10803/7666

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

COMPETENCIA MULTICULTURAL EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO
EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS

COMPETENCIA MULTICULTURAL EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS

Tesis doctoral para optar al grado de:
Doctor por la Universidad de Girona

Directoras:
Dra. Roser Juanola Terradellas
Dra. Muntsa Calbó Angrill

Departamento:
Didàctiques Especifiques
Facultat d'Educació i Psicologia
Universitat de Girona
Junio 2005

Joan Vallès Villanueva

...als meus pares que, malgrat no tingueren l'oportunitat d'anar regularment a escola, han tingut sempre la voluntat d'aprendre...

Que la ciencia no impida comprender formas de pensamiento nacidas de lo sensible, de la poesía, del arte, de la intuición, de la sabiduría oculta de seres y pueblos.

Del libro de los proverbios

unque la intensidad de este período de mi vida –como es el cierre de la tesis– no ha concluido del todo, el hecho de iniciar la redacción de los agradecimientos me ayuda a recuperar el entramado de relaciones humanas que a través de ella se han ido tejiendo y que, como punto final de esta etapa, me es enormemente grato evocar. Reconocer la colaboración de todas/os aquellas/os que me han dedicado parte de su tiempo y de sus conocimientos es una satisfacción, y desde aquí quiero recordar que el conjunto de aportaciones no se puede comparar a una suma de individualidades, puesto que todo ha sido coordinado de manera conjunta y siguiendo la tónica de trabajo en equipo que caracteriza nuestro grupo de investigación.

Debo dedicar las primeras palabras a mi familia que han vivido en primera persona este trabajo, Xesca y Jordi y Adrià que me han facilitado el coraje de seguir adelante. Ellos son copartícipes directos ya que, mientras yo me encerraba en mi mundo, ellos sobrellevaban mi ausencia y cargaban con parte de la tarea familiar que me correspondía. También quiero agradecerles el haber sobrevivido a la situación y la comprensión que han mantenido durante todo este proceso.

Es necesario reconocer, valorar y agradecer la paciencia que han mostrado conmigo las codirectoras de esta tesis, Dra. Roser Juanola y Dra. Muntsa Calbó. He de aprovechar este momento para declarar que sin ellas este trabajo no habría sido posible, y que el resultado final es un compendio en el que no se sabe donde empiezan y donde acaban las aportaciones de cada uno de los tres. Evidentemente, ellas han dotado al trabajo de la visión global para que resultara un todo harmónico y adecuado a los objetivos previstos. Exigentes, siempre me han ofrecido su particular visión, sus conocimientos, la ayuda y sobretodo la capacidad de comprensión.

Les quiero agradecer a los profesores de diferentes universidades como: Xavier Besalú (UdG), el Dr. Paco Maeso (UG), la Dra. Lola Álvarez (UG) y el Dr. Juan José Morales (Universidad de Monterrey) que han participado de una manera muy particular en este proyecto, ejerciendo su papel de expertos en el análisis de los cuestionarios; sus aportaciones nos permitieron garantizar su fiabilidad y a la vez la calidad del resultado final.

Ahora quiero recordar a Clara Perxachs y Laura Morejón, por su colaboración y su ayuda en muchos momentos y tareas. De Marian Vayreda quiero recordar especialmente su ayuda incondicional en el proceso de digitalización de imágenes, teniendo en cuenta que acompañan a este trabajo íntimamente ligadas al discurso e imprescindibles para corroborar algunos de los conceptos que en él se desarrollan.

En el plano institucional quiero dar las gracias especialmente al Departament de Didàctiques Especifiques y también al Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE, por confiarnos el proyecto donde iniciamos esta línea de investigación.

En la misma línea de participación he de recordar y agradecer a las maestras y maestros de las escuelas: CEIP Malagrida de Olot, CEIP Pous i Pagès de Figueres, CEIP Salvador Espriu de Vidreres, CEIP Pere Rosselló, de Calonge y CEIP Sta. Eugenia de Girona, su importante colaboración en las respuestas ofrecidas a través de los cuestionarios y el tiempo destinado a ello, así como la riqueza de sus aportaciones y de sus conocimientos. A las /los estudiantes de la asignatura “Estética y Vida Cotidiana” del curso 2001/2002, su participación en este proyecto.

Igualmente quiero recordar y agradecer la inestimable colaboración de Montse Tesouro en la revisión de dos apartados clave de este trabajo; objetivos y proposiciones de esta investigación, y metodología. Sus observaciones y aportaciones han posibilitado unos resultados y una información final más acorde a los marcos teóricos metodológicos.

No quiero olvidarme de la doctoranda Anna Colomer, por sus ánimos, por la amabilidad y por las aportaciones de material visual en relación a las diversas culturas y a prácticas educativas. Sus aportaciones son significativamente importantes por la calidad y por la rapidez de su respuesta, cuando el tiempo apremiaba implacablemente.

Dar las gracias por el apoyo y la ayuda incondicional de las compañeras y los compañeros del Departament de Didàctiques Específiques y, por una multitud de detalles, a su secretaria, a Marta Puig, que siempre ha estado pendiente de todo. Sin duda, agradecer muy especialmente a mis compañeras de coordinación de estudios Roser Batllori y Margarida Falgàs y a Ieto Bosch, su amabilidad, su colaboración, sus ánimos y el haber asumido parte de mi trabajo en los momentos en que mi interés y mi dedicación se centraba en la entrega de esta tesis.

Creo que también les debo parte de este trabajo y por ello quiero tener un especial recuerdo para todas/os aquellas/os que a lo largo de mi vida han colaborado en que yo sea así; todo lo bueno que hay en mí es el resultado de las relaciones positivas que me han acompañado durante mi vida, y siendo harto difícil realizar una relación exhaustiva de todas/os, presento este alegato colectivamente.

Debo agradecer a mi cuñado, el Dr. Modest Fluvià, todas las horas que ha dedicado a orientarme, a escuchar mis desideratums y mis descoordinaciones existenciales y a revisar este texto. A pesar de que su campo de estudio son las Ciencias económicas, su visión de nuestro trabajo ha sido imprescindible para objetivar muchas cuestiones; para ello ha tenido que prestar sus más exquisitas capacidades intelectuales y científicas. También agradecer a mi otro cuñado, Joan Fluvià, la supervisión gramatical y ortográfica.

A todas y a todos gracias

Índice

19 **I. Introducción**

21 **I.1 Un poco de historia y el porqué de este trabajo**

29 **I.2 El porqué del título: el concepto de competencia. ¿Multicultural o intercultural?**

32 **I.3 El informe y el trabajo realizado**

33 I.3.1 ¿Cuál es la perspectiva multicultural en educación artística?

34 I.3.2 ¿Qué competencia artística multicultural presentan las maestras y los maestros?

37 I.3.3 ¿Cuál es nuestra interpretación sobre la situación actual respecto a la competencia artística multicultural y con qué criterios podemos avanzar hacia su consecución?

40 I.3.4 El por qué de las imágenes acompañando el texto del informe

43 **II. Del marco teórico al diseño de la investigación**

45 **II.1 Aproximación al concepto de cultura(s)**

45 II.1.1 Definición y características de la cultura

47 II.1.2 Cultura y sociedad

49 II.1.3 La alteridad cultural

52 II.1.4 La presencia de la cultura en la educación

53 **II.2 Una aproximación al concepto de arte(s)**

54 II.2.1 Una visión eco-social del arte o el viaje del arte por la sociedad y el mundo

56 II.2.2. La Estética y el hecho artístico o cuando el arte llega al individuo

59 II.2.3 El arte como sistema cultural y como mediación antropológica

63 **II.3 Multiculturalidad en educación**
65 II.3.1 Sobre los conceptos y la historia de la educación multicultural
67 II.3.2 Perspectivas ideológicas y paradigmas en educación multicultural
68 *II.3.2.1 Posturas conservadoras*
69 *II.3.2.2 Posturas liberales*
69 *II.3.2.3 Posturas críticas*
71 II.3.3 La competencia multicultural de los educadores

73 **II.4 La educación artística como educación inclusiva**
75 II.4.1 Bases teóricas y fundamentación
79 *II.4.1.1 Definiciones terminológicas para establecer algunas de las relaciones interdisciplinares de la educación artística*
82 *II.4.1.2 Enseñanza, aprendizaje y pensamiento postmoderno*
85 II.4.2 Enseñar y aprender arte: desarrollo y diversidad
90 *II.4.2.1 Cultura, artes, ciencia y desarrollo humano*
96 *II.4.2.2 La perspectiva ética del conocimiento: valores, diversidad y democracia a través del arte*
106 II.4.3 Versiones de praxis en educación artística: Entre Eisner (1972) y Eisner (2002)
107 *II.4.3.1 Educar la visión artística (Eisner 1972)*
111 *II.4.3.2 La revisión de la actualidad de la educación artística a través de Eisner (The Arts and the Creation of the Mind, 2002)*

115 **II.5 Perspectivas multiculturales en educación artística**
118 II.5.1 El INSEA World Congress de 1978 y la perspectiva multicultural en EA
119 *II.5.1.1Ralph A. Smith: pluralismo cultural y educación artística*
122 *II.5.1.2 June King McFee: la diversidad en la experiencia estética*

126 II.5.2 A partir de la década de los 80: investigación y cambios en educación artística multicultural
126 *II.5.2.1Rachel Mason: El multiculturalismo a través de la educación artística desde el Reino Unido*
130 *II.5.2.2 Graeme Chalmers: La Educación Artística como Disciplina y la celebración del pluralismo en EUA*
131 *II.5.2.3 Patricia L. Stuhr: la aproximación postmoderna al contenido multicultural de arte*
134 *II.5.2.4 Roger D. Tomhave: los valores subyacentes en las concepciones multiculturales de la educación artística*
137 II.5.3 La perspectiva de la América Latina en arte y educación multicultural
139 II.5.4 Un marco para las perspectivas multiculturales en educación artística
142 II.5.5 Como hipótesis y conclusión: (hacia) la competencia cultural del educador artístico

147 **II.6 Objetivos y proposiciones de esta investigación**
148 II.6.1 Objetivos generales
148 *II.6.1.1Establecer un marco teórico para examinar las cuestiones relativas a la perspectiva multicultural de la educación artística*
148 *II.6.1.2 Explorar las nociones sobre competencia artística multicultural en el entorno y según los tipos de comunidad educativa afectada por la cuestión*
149 *II.6.1.3 Definir las competencias artísticas y multiculturales de los educadores y propuestas para diseñar actuaciones educativas*
150 II.6.2 Estructura de este trabajo
151 II.6.3 Posicionamiento de esta investigación
151 *II.6.3.1 Asunciones e interrogantes sobre cultura*
155 *II.6.3.2 Asunciones e interrogantes generales sobre el arte en educación multicultural*
160 *II.6.3.3 Núcleos para desarrollar la comprensión multicultural a través de la práctica educativa del arte*

161 II.6.4 Proposiciones generales que rigen este proyecto de investigación

163 **III. Estudio empírico**

165 **III.1. Metodología**
167 III.1.1 Planificación de la investigación
167 *III.1.1.1 Concepciones y paradigma en que nos basamos*
168 *III.1.1.2 Diseño de la parte empírica*
169 *III.1.1.3 La muestra seleccionada*
171 III.1.2 Los instrumentos
172 *III.1.2.1 El cuestionario para los estudiantes de Magisterio*
182 *III.1.2.2 El cuestionario a los/as maestros/as: re-diseño, justificación, e instrumento final*
196 III.1.3 Técnicas de análisis y de validación

201 **III.2 Análisis de los datos recogidos a través de los cuestionarios**
201 III.2.1 Análisis del cuestionario a los estudiantes de magisterio
202 *III.2.1.1 Primera parte*
207 *III.2.1.2 Segunda parte*
211 *III.2.1.3 Tercera parte*
213 *III.2.1.4 Valor formativo del análisis de la evaluación inicial presentada a los/as estudiantes*
214 III.2.2 Análisis del cuestionario a los maestros/as en activo
215 *III.2.2.1 Primera parte*
223 *III.2.2.2 Segunda parte*
285 *III.2.2.3 Tercera parte*

299 **III.3 Resultados del estudio**
299 III.3.1 Interpretación de los datos recogidos. Exploración
301 *III.3.1.1 Arte: teorías implícitas, experiencia real y teoría multicultural*
307 *III.3.1.2 Cultura: teorías implícitas, experiencia real y aprovechamiento multicultural*

313 *III.3.1.3 Educación artística: teorías implícitas, experiencias reales, teoría inclusiva*

319 III.3.2 Educación multicultural: asunciones, experiencias y criterios de mejora a través del arte

329 **IV. Conclusiones**

331 **IV.1 Sobre la competencia multicultural del educador artístico: estado de la cuestión y vías para avanzar**

333 IV.1.1 Respecto al primer objetivo: Establecer un marco teórico para examinar las cuestiones relativas a la perspectiva multicultural de la educación artística.

334 *IV.1.1.1 ¿Qué teorías culturales fundamentan nuestro discurso?*

336 *IV.1.1.2 ¿Qué teorías sobre arte fundamentan nuestro discurso?*

338 *IV.1.1.3 ¿Qué entendemos como interculturalidad/ multiculturalidad en educación?*

340 *IV.1.1.4 ¿Qué entendemos por una educación artística inclusiva?*

344 *IV.1.1.5 ¿Cuáles son las perspectivas multiculturales en educación artística?*

348 IV.1.2 Respecto al segundo objetivo: Explorar las nociones sobre competencia artística multicultural en el entorno y según los tipos de comunidad educativa afectada por la cuestión.

349 *IV.1.2.1 Comentarios sobre el proceso de recogida de datos*

352 *IV.1.2.2 Sobre el pensamiento y la práctica de las/os maestras/os: valores culturales*

354 *IV.1.2.3 Sobre el pensamiento y la práctica de las/os maestras/os: teorías del arte*

355 *IV.1.2.4 Sobre el pensamiento y la práctica de las/os maestras/os: educación artística*

357 *IV.1.2.5 Sobre el pensamiento y la práctica de las/os maestras/os: educación multicultural*

363 **IV.2 ¿Qué entendemos actualmente como competencia multicultural en educación artística?**

364 IV.2.1 El Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO y los cambios en los paradigmas de la enseñanza-aprendizaje.

367 IV.2.2 Un nuevo reto: el espacio europeo de educación superior

368 *IV.2.2.1 Finalidad del espacio europeo de educación superior*

370 *IV.2.2.2 El sistema europeo de ECTS*

371 *IV.2.2.3 Características básicas del ECTS*

372 IV.2.3 Las competencias en los títulos europeos

372 *IV.2.3.1 ¿Qué entendemos por competencia en el ámbito de la educación superior?*

374 *IV.2.3.2 El informe ANECA y las competencias de los futuros/as maestros/as*

377 IV.2.4 ¿Qué nos falta? En general y respecto a la educación artística

380 IV.2.5 ¿Qué entendemos por educador artístico multiculturalmente competente?

393 **IV.3 Controversias y posibles perspectivas de futuro**

399 IV.3.1 Propuestas para la formación inicial de las/os maestras/os

401 IV.3.2 La formación permanente de las/os maestras/os

403 IV.3.3 Controversias para el debate

407 **V Bibliografía**

437 **VI Anexos**

439 **VI.1 Cuestionario de muestra**

451 **VI.2 Experiencia piloto “las teteras”**

…el arte y la ciencia no sólo no se oponen uno a otro sino que son igualmente importantes. Nuestra supervivencia como nación industrial depende de que sepamos adquirir un conocimiento fidedigno del mundo natural. Sin embargo, el criterio para usar adecuadamente ese conocimiento no puede proceder de la ciencia misma. Ningún grado de conocimiento científico puede proveer a los hombres de los recursos necesarios para ayudar a una sociedad ciega ante sus propios conflictos sociales y morales. Éstos se revelan en la experiencia privada de los individuos y quedan plasmados en las representaciones simbólicas de las artes y las humanidades. Este proceso es lo que permite que la realidad social se manifieste. Los niños del mañana necesitaran del arte para entender su mundo social y labrarse algún futuro dentro de este mundo…

Efland, Freedman y Stuhr (2003)

I. Introducción

La composición socio-cultural de nuestra sociedad es cada vez más diversa y plural. En los últimos años la población foránea se ha incrementado espectacularmente (en las escuelas urbanas o no, y a lo largo de toda la geografía estatal); además la natalidad en el seno de estos grupos recién llegados, siendo como es elevada, también ha llenado las aulas como hacía años que no ocurría. De modo que la presencia de esta diversidad y pluralidad cultural es más palpable en las escuelas que en otras instituciones.

Actualmente esa situación se ha acentuado con la llegada de gentes pertenecientes a muy diversas realidades, comunidades muy diferenciadas por razones sociales, culturales, religiosas, morales, incluso estéticas. Ante este fenómeno –que quizás se ha dado con mayor velocidad aquí que en otros países– se hace evidente la necesidad de otro tipo de intervención educativa.

Ante este nuevo reto se hacen más evidentes aún, si cabe, las limitaciones para responder a lo que demanda la diversidad cultural. Son todos los agentes sociales los que deben colaborar y no sólo los centros educativos. La responsabilidad recae de lleno, también, en la formación de todos/as los educadores/as, y no únicamente aquellos que inciden en la educación formal. Mientras observábamos de lejos este mismo fenómeno en otros países, no éramos conscientes de las necesidades y tampoco diseñamos ningún plan de prevención para estar preparados y ahora tenemos demasiados interrogantes por resolver. Podríamos decir que esta falta de previsión hace evidente preguntarse: cómo, desde qué perspectiva metodológica, bajo qué paradigma o forma de ver el mundo, y en definitiva, desde qué visión ética y filosófica vamos a tratarnos unos a otros en la escuela y fuera de ella.

De particular ayuda pueden ser los/as científicos/as que estudian el cómo y el qué de las actuaciones y del pensamiento de las sociedades humanas: los /as antropólogos/as. Aunque también aquí, las formas de ver las relaciones entre culturas, los conceptos mismos de cultura y de cómo debemos relacionarnos con la propia y las ajenas, distan mucho unos de otros; y ello a causa de las diversas perspectivas de pensamiento aplicadas por las distintas escuelas antropológicas.

Y mientras este enorme caos de pensamientos y perspectivas se puede ir deslizando bajo nuestros ojos, la escuela, día a día, debe seguir no sólo planteándose las cuestiones, sino enfrentando los problemas cotidianos, ya que en muchas ocasiones no hay sólo contacto entre la comunidad educativa y la escolar o las escolares, sino fricción, incluso enfrentamientos de distinta intensidad.

Es un deber de toda la sociedad plantearse cómo deberá o debe ser ya la educación. ¿En qué valores hay que educar? ¿Qué valores podemos compartir con personas con tradiciones religiosas, familiares, etc. distintas? ¿Es necesario imponer valores propios de las democracias occidentales?

¿Es, por ejemplo, la tolerancia un valor? ¿Hasta qué punto hay que tolerar? ¿Qué es lo que no se puede tolerar?

En un artículo de reciente aparición acerca de este tema, se afirmaba: *No parecen estar claros ni los conceptos que se manejan (multicultural, etnias, policulturalismo, integración, identidad, tolerancia, relativismo cultural, etc., etc.) ni qué tipo de valores pudieran considerarse como referencia e incluso un elemento de consenso alrededor de los cuales se puedan organizar acciones y discursos*. Barquin y Jiménez (2002, 20-22)

Hablar de diversidad, multiculturalidad, integración... implica necesariamente la aceptación de sus contrarios, también existentes: minorías, conflictos étnicos, racismo, xenofobia, discriminaciones de diversas tipologías.

Se afirma que la respuesta a esta nueva situación en nuestro país es la educación de corte multicultural. Habrá que ir siguiendo ejemplos de estados que nos llevan ventaja y experiencia de decenios en el intento de resolución de estos conflictos. La sociedad lleva un camino multicolor y multicultural y hay que preparar a los futuros/as ciudadanos/as para que, como adulto/as, puedan desarrollarse con pleno derecho en la sociedad del mañana, prácticamente multicultural e idealmente democrática.

¿Qué retos presenta este mundo globalizado y cómo se puede resolver el choque de una sociedad heredera de la red Internet para que se fomenten el encuentro entre culturas, la comprensión y la aceptación mutuas y la elaboración y consenso de valores comunes para grupos humanos diversos?

El único modo posible de convivir con este contrasentido en el seno de una escuela multicultural, y debiendo encontrar un marco que otorgue sentido a nuestras acciones educativas, es, sin duda, la búsqueda de un “punto medio”; un lugar ideal en que encontremos valores e intereses comunes a los seres humanos que somos todos (los/as alumnos/as y nosotros/as) para que, a

partir de aquí, podamos interpretar, conocer, reconocer y respetar las diferencias.

Esta tesis parte de una premisa, y es la que sigue: un modo de acercarse a las culturas desde el ámbito de los valores propios, pero también compartidos en muchos aspectos, es la educación artística y estética. Se puede trabajar el arte de cientos de culturas y en cualquier momento de la historia desde el área de Educación Artística. Ello hace posible sensibilizar al alumnado hacia la comprensión de las distintas manifestaciones que adquiere un mismo fenómeno, el arte, como fenómeno universal. Explorar los caminos y las posibilidades que la educación artística posibilita en relación a la diversidad cultural es el objetivo principal de esta investigación.

I.1 Un poco de historia y el por qué de este trabajo

Esta investigación no parte de la mera reflexión teórica, su concepción cuenta con una base empírica que se inicia en los primeros años de mi vida profesional. Podemos situar el punto de partida, cuando hace veintiséis años empecé a trabajar de maestro especialista en Educación Artística en una escuela privada, en el barrio barcelonés de Horta; desde entonces hasta hoy, mi profesión y mi pasión se han centrado en la educación.

En unos momentos en que la problemática general de nuestro país no contemplaba la educación multicultural y se destinaban esfuerzos en establecer una reforma educativa en la que, al igual que otros países avanzados, pudiéramos introducir las teorías curriculares, mis inquietudes ya se orientaban hacia la idea de proporcionar cultura para todos los escenarios sociales, pues estaba viendo que en algunos grupos marginales, la Educación Artística podía ser un puente fundamental, una clave de entrada a la educación y un acceso directo a la cultura general y a la socialización.

Con esta creencia y buscando una situación distinta a mi primera experiencia me incorporé a una escuela municipal del barrio Barcelonés de Can Tunis, la escuela Avillar Chavorros, que en lengua caló significa “venid niños”. En esta época aún se hacían fotocopias con la imprenta de gelatina y sus papeles de copia especiales y las máquinas multicopistas de clichés daban un tono industrial a las escuelas. Me integré en un “equipo” de trabajo dirigido por Mª Teresa Codina -una docente que después de haber saboreado las glorias de una de las escuelas de élite de Barcelona decidió bajar a los alrededores del puerto y ponerse a trabajar en un barrio muy especial-. Con ella y con dicho equipo compartí mis intereses en aprender de la pluralidad cultural y social.

Teniendo en cuenta que en aquellos años no se disponía en nuestro país de referentes en la elaboración de proyectos sociales, muchas de las aportaciones se sustentaban en el voluntariado, en la intuición y en las ganas de democratizar la escuela. Aquella iniciativa pionera fue el resultado de los esfuerzos de una serie de personas relacionadas con el barrio y sus habitantes, un grupo con intereses comunes, y bajo la coordinación de una persona con unos principios claramente definidos.

Se definió un proyecto global barrio-escuela que pretendía desarrollar una ecuación integral a todos los niveles, incluyendo la coeducación, el trabajo en grupo, la relación con el barrio, etc. (niñas y niños, adultos/as, educación social puerta a puerta, etc.); una verdadera actuación integral (vivienda, escuela, sanidad, trabajo, etc.) que atendiera la realidad de una población marginada, mayoritariamente gitana. Entre el conjunto de actuaciones en el barrio se consiguió que se edificaran viviendas dignas y una serie de servicios, entre ellos, la escuela. Esta experiencia me ha servido de punto de contraste a lo largo de mi recorrido profesional, en el cual he podido trabajar con grupos de diferentes edades, niveles y contextos.

Un proyecto de actuación y de educación global que por sus características obtuvo diferentes premios, potenciado inicialmente por la administración y por la clase política del momento y más adelante, frenado hasta ahogarlo por

completo. La globalidad del proyecto se difuminó en la no operatividad por falta de recursos y la escuela, sin el proyecto global, perdió su sentido hasta reducir su eficacia a la mínima expresión.

En el momento presente y con motivo de este estudio, he revisado la amplia bibliografía sobre educación intercultural y creo que ahora es cuando puedo interpretar desde distintos ángulos los valores que se implicaban en aquel proyecto. Cabe observar que éste era un proyecto educativo que, aunque integrado en una tipología de escuela de Educación General Básica, contemplaba la formación desde el respeto a la propia cultura caló y a sus aspectos positivos. Las finalidades de la escuela no eran aculturar mediante la implantación de una cultura ajena y extraña sino que se buscaba un equilibrio donde el respeto a sus raíces facilitara las capacidades sociales imprescindibles para una relación “normal” con su entorno inmediato.

Otro contraste decisivo para decidir esta investigación fue mi etapa profesional en la educación secundaria en una escuela de Artes y Oficios Artísticos y que continué después en otra escuela de iguales características. Contribuir a crear la identidad cultural de los adolescentes –etapa que, como es sabido, no resulta nada fácil– me enriqueció enormemente por representar la superación de muchos retos. Finalmente tuve la oportunidad de poder acceder como profesor de la Universidad en la formación de maestros/as, etapa que coincidió con los inicios de mi doctorado y la consolidación de mi investigación. Podemos ver que a lo largo de mi vida profesional he vivido y conocido diversos niveles educativos, la cual cosa me permite tener una cierta perspectiva respecto a la educación y en concreto la educación artística en nuestro país.

Mi profesión docente sobre, en y para las artes, y mi diversa experiencia estética, me han conducido a pensar que, en el ámbito de la educación artística y de la cultura en general, existe una tendencia que describe los hechos artísticos y las prácticas estéticas a partir de unas categorías únicas y universalmente válidas. Éstas provocan, a menudo, el olvido de algunos

valores específicos y sobre todo la falta de reconocimiento de otras propuestas artísticas igual de interesantes (oficios artísticos, arte de los niños/as, arte popular, artesanías, etc.).

Pienso que hemos de encontrar caminos que nos conduzcan a asumir una visión contemporánea del hecho artístico y una concepción incluyente del arte (gastronomía, indumentaria, decoración, artes funcionales, arte popular, arte de las mujeres, net art, graffiti, etc.). Creo que es la educación el lugar desde donde avanzar hacia otra forma de mirar y comprender el mundo. Una visión que, desde el arte, facilite elementos para el encuentro y las relaciones sociales, donde la propia diferencia y la conservación crítica de las propias identidades culturales sean celebradas desde la convicción del verdadero enriquecimiento cultural.

Estas consideraciones anteriores y la ausencia de un marco teórico previo que me permitiera analizar, desarrollar y evaluar la perspectiva multicultural en la educación artística fueron la causa y la coyuntura adecuada para dirigir mi trabajo hacia lo que podríamos llamar “educador artístico culturalmente competente” (Andrus, 2001). En esa perspectiva de competencia es donde he ubicado mi trabajo, así como en las necesidades de formación de las maestras y de los maestros. Porque estas/os son actualmente las/os educadoras/es artísticas/os que intervienen en nuestras escuelas con un objetivo delimitado y preciso, centrado en que cualquier intervención, por pequeña que sea, en esa etapa educativa, redundará positivamente en todo el proceso educativo.

Si bien es cierto que mis convicciones y mi trayectoria profesional han resultado determinantes en el planteamiento del proyecto, esta tesis también está directamente relacionada con el grupo de investigación “Patrimonio Cultural y Educación" del que formo parte desde que se crearon los grupos de investigación en nuestra universidad. La investigación presentada no habría sido posible, o necesariamente diferente, si no hubiera estado inscrita en una de las líneas de investigación sobre arte y multiculturalidad que

desarrollamos. Una línea de investigación que responde a lo que, desde nuestra perspectiva universitaria, como formadores en didáctica del arte, percibíamos como necesidad: abordar el tema con materiales y documentación concreta, adaptados a la situación local, incidiendo al mismo tiempo en aquellos aspectos que creíamos desatendidos.

Como resultado de algunos artículos de los miembros del grupo (Juanola 1992) y también de algunas presentaciones de nuestra línea de trabajo en congresos, pudimos establecer diversos convenios para investigar en educación artística y multiculturalidad. La posibilidad de nuestro grupo de investigación de establecer contactos con autoras pioneras en el tema como Rachel Mason y June King McFee, entre otras, así como la beca de promoción del conocimiento y la estancia en USA en 1995 de la investigadora principal del grupo, dieron muchas facilidades a la concreción de la línea que actualmente seguimos. A partir de la citada oportunidad contamos con materiales didácticos de educación multicultural que nos han ayudado a formalizar nuestro proyecto. Unos materiales didácticos que hemos ido adecuando a nuestra realidad y que han servido de referente para nuestros/as estudiantes.

Esta investigación se debe, en parte, a la garantía que nos proporcionó un proyecto que realizamos por encargo del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE 2002-03), bajo el título *El medio artístico como vínculo para la interpretación de la diversidad cultural en la escuela.* Un proyecto de estudio centrado en la mejora en la formación inicial y permanente de los maestros y las maestras de educación infantil y primaria respecto a la competencia intercultural en educación artística. Este proyecto que contaba con la Dra. Juanola como investigadora principal, fue desarrollado mayormente por la Dra. Montserrat Calbó. A raíz de las grandes posibilidades que se abrieron, se optó por derivar diferentes investigaciones, entre las que surgió este proyecto de tesis doctoral, el trabajo de DEA de nuestra becaria Clara Perxachs (2003) y otros proyectos de dinamización de grupos concedidos por la UdG. Como perspectiva de futuro, está prevista la

publicación de estos trabajos así como la continuidad del estudio a través de otros proyectos de doctorado que inciden en la educación multicultural en los museos.

Cabe destacar que el hecho de ser miembro del equipo de investigación Patrimonio Cultural y Educación ha permitido que mi trabajo, inscrito en una línea prioritaria de nuestro grupo, asumiera las reflexiones y los análisis generados en los proyectos realizados. Realmente es un “lujo” poder trabajar en un equipo en el que las tareas se realizan de forma compartida y en el que las aportaciones colectivas se redistribuyen a las propias individualidades.

I.2 El por qué del título: el concepto de competencia. ¿Multicultural o intercultural?

Observábamos desde hacía tiempo que las prácticas educativas en arte no eran las adecuadas y no garantizaban los resultados esperados, aspecto ligado directamente con el pensamiento de las maestras y de los maestros respecto a su propia concepción artística. Por otra parte, también éramos conscientes del elevado reduccionismo cultural que se practicaba y se practica en la mayoría de las actividades artísticas que se desarrollan dentro y fuera de nuestras escuelas. Nuestras concepciones como cultura “dominante” no permiten que otras concepciones culturales tomen cuerpo en los constructos de nuestros/as alumnos/as, y si lo hacen, no es desde la igualdad, sino como algo complementario y de carácter excepcional por sus prácticas poco avanzadas.

Haciendo referencia al término competencia, hemos de comentar que creíamos en su momento y creemos actualmente, que es importante observar los aprendizajes en términos de competencia. Observábamos que los aprendizajes desconectados del conjunto no generaban necesariamente la competencia profesional deseada y por esa razón nos planteábamos estudiar cual era la realidad respecto al tema.

En el momento de iniciar este trabajo de investigación no era habitual el discurso de las competencias, ha sido posteriormente y como resultado del proceso de armonización de los estudios superiores con Europa, cuando en todos los foros de la educación superior se ha contemplado este concepto. Actualmente, como competencia entendemos la misma acepción que tiempo atrás; únicamente se ha producido algún estudio en más profundidad sobre su significado y sobre sus delimitaciones. Aunque era normal utilizar el término de competencia, éste no formaba parte de los postulados educativos. Estos se formulaban en torno a objetivos como lugar último al que dirigir nuestras prácticas. Evidentemente trabajar por competencias permite abordar la educación desde otra perspectiva en la que los conocimientos no se sirven separados, sino que forman parte de un todo donde se combinan los diferentes saberes para concluir en ese "lugar", al final de los aprendizajes y antes de la práctica laboral, que entendemos como competencia profesional.

También se ha considerado oportuno incidir de forma muy incipiente en ese amplio campo cuales son las competencias de los nuevos títulos de grado. Aunque cuando se publicó el libro blanco, nuestro trabajo estaba casi concluido, no podíamos ignorar este hecho, y por ello hemos considerado necesario abordarlo aunque solo fuera para dar una pequeña pincelada y entroncar nuestro trabajo con el futuro en formación de maestras y maestros.

En este punto necesitamos argumentar la utilización de la terminología *multicultural* en vez de utilizar la de *intercultural* y exponer que hemos atendido diferentes referentes y autores que defienden uno u otro término, decantándonos finalmente hacia el término *multicultural.*

En sí mismo, el término multicultural significa reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas; también hemos observado que éste es el término más utilizado en educación cuando nos referimos al trabajo con estudiantes diferentes por razones de raza, género, clase social o minusvalía, edad, capacidades físicas y psíquicas crónicas o puntuales, creencias, cultura

de procedencia, etc. En ese sentido Grant y Sleeter (1993) nos confirman que el término multicultural se utiliza comúnmente por los/as educadores/as para definir ese tipo de prácticas.

Por otra parte, entendemos la multiculturalidad como una forma de reestructurar globalmente las concepciones educativas. Una reestructuración entendida en forma de transformación de todos los contenidos y los procedimientos educativos y no únicamente por el hecho de atender o no una población escolar diversa culturalmente. Entendemos como diversa cualquier situación actual porque también encierra prejuicios, discriminación, o desigualdad de oportunidades contenidas en la propia cultura dominante hacia sus propias/os culturados: como es evidente su relación con el género, la edad, la clase social, etc.

Cabe decir que, en esta investigación, hemos optado por el título de educación multicultural en lugar de intercultural después de una deliberación en la que hemos ponderado las diferentes apreciaciones y los matices que se introducen por parte de diferentes autores. Nos ha interesado mantener la terminología aceptada en los inicios de estos estudios en la Educación artística (MacFee (1966)) puesto que ya en estos momentos sentaron precedentes y fueron un referente para otras disciplinas. La pronta incorporación de la Educación artística a la educación multicultural creó importantes líneas de investigación y aún actualmente, en nuestro campo de investigación, existe un amplio consenso a favor de la utilización del término anglosajón *Multicultural education,* considerada la expresión más genérica y completa a pesar de que se puedan hacer las necesarias matizaciones.

En el momento de iniciar este trabajo de investigación no era habitual el discurso de las competencias, ha sido posteriormente y como resultado del proceso de armonización de los estudios superiores con Europa, cuando en todos los foros de la educación superior se ha contemplado este concepto. Actualmente, como competencia entendemos la misma acepción que tiempo atrás; únicamente se ha producido algún estudio en más profundidad sobre su significado y sobre sus delimitaciones. Aunque era normal utilizar el término de competencia, éste no formaba parte de los postulados educativos. Estos se formulaban en torno a objetivos como lugar último al que dirigir nuestras prácticas. Evidentemente trabajar por competencias permite abordar la educación desde otra perspectiva en la que los conocimientos no se sirven separados, sino que forman parte de un todo donde se combinan los diferentes saberes para concluir en ese "lugar", al final de los aprendizajes y antes de la práctica laboral, que entendemos como competencia profesional.

También se ha considerado oportuno incidir de forma muy incipiente en ese amplio campo cuales son las competencias de los nuevos títulos de grado. Aunque cuando se publicó el libro blanco, nuestro trabajo estaba casi concluido, no podíamos ignorar este hecho, y por ello hemos considerado necesario abordarlo aunque solo fuera para dar una pequeña pincelada y entroncar nuestro trabajo con el futuro en formación de maestras y maestros.

En este punto necesitamos argumentar la utilización de la terminología *multicultural* en vez de utilizar la de *intercultural* y exponer que hemos atendido diferentes referentes y autores que defienden uno u otro término, decantándonos finalmente hacia el término *multicultural.*

En sí mismo, el término multicultural significa reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas; también hemos observado que éste es el término más utilizado en educación cuando nos referimos al trabajo con estudiantes diferentes por razones de raza, género, clase social o minusvalía, edad, capacidades físicas y psíquicas crónicas o puntuales, creencias, cultura

publicación de estos trabajos así como la continuidad del estudio a través de otros proyectos de doctorado que inciden en la educación multicultural en los museos.

Cabe destacar que el hecho de ser miembro del equipo de investigación Patrimonio Cultural y Educación ha permitido que mi trabajo, inscrito en una línea prioritaria de nuestro grupo, asumiera las reflexiones y los análisis generados en los proyectos realizados. Realmente es un “lujo” poder trabajar en un equipo en el que las tareas se realizan de forma compartida y en el que las aportaciones colectivas se redistribuyen a las propias individualidades.

I.2 El por qué del título: el concepto de competencia. ¿Multicultural o intercultural?

Observábamos desde hacía tiempo que las prácticas educativas en arte no eran las adecuadas y no garantizaban los resultados esperados, aspecto ligado directamente con el pensamiento de las maestras y de los maestros respecto a su propia concepción artística. Por otra parte, también éramos conscientes del elevado reduccionismo cultural que se practicaba y se practica en la mayoría de las actividades artísticas que se desarrollan dentro y fuera de nuestras escuelas. Nuestras concepciones como cultura “dominante” no permiten que otras concepciones culturales tomen cuerpo en los constructos de nuestros/as alumnos/as, y si lo hacen, no es desde la igualdad, sino como algo complementario y de carácter excepcional por sus prácticas poco avanzadas.

Haciendo referencia al término competencia, hemos de comentar que creíamos en su momento y creemos actualmente, que es importante observar los aprendizajes en términos de competencia. Observábamos que los aprendizajes desconectados del conjunto no generaban necesariamente la competencia profesional deseada y por esa razón nos planteábamos estudiar cual era la realidad respecto al tema.

desarrollamos. Una línea de investigación que responde a lo que, desde nuestra perspectiva universitaria, como formadores en didáctica del arte, percibíamos como necesidad: abordar el tema con materiales y documentación concreta, adaptados a la situación local, incidiendo al mismo tiempo en aquellos aspectos que creíamos desatendidos.

Como resultado de algunos artículos de los miembros del grupo (Juanola 1992) y también de algunas presentaciones de nuestra línea de trabajo en congresos, pudimos establecer diversos convenios para investigar en educación artística y multiculturalidad. La posibilidad de nuestro grupo de investigación de establecer contactos con autoras pioneras en el tema como Rachel Mason y June King McFee, entre otras, así como la beca de promoción del conocimiento y la estancia en USA en 1995 de la investigadora principal del grupo, dieron muchas facilidades a la concreción de la línea que actualmente seguimos. A partir de la citada oportunidad contamos con materiales didácticos de educación multicultural que nos han ayudado a formalizar nuestro proyecto. Unos materiales didácticos que hemos ido adecuando a nuestra realidad y que han servido de referente para nuestros/as estudiantes.

Esta investigación se debe, en parte, a la garantía que nos proporcionó un proyecto que realizamos por encargo del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE 2002-03), bajo el título *El medio artístico como vínculo para la interpretación de la diversidad cultural en la escuela.* Un proyecto de estudio centrado en la mejora en la formación inicial y permanente de los maestros y las maestras de educación infantil y primaria respecto a la competencia intercultural en educación artística. Este proyecto que contaba con la Dra. Juanola como investigadora principal, fue desarrollado mayormente por la Dra. Montserrat Calbó. A raíz de las grandes posibilidades que se abrieron, se optó por derivar diferentes investigaciones, entre las que surgió este proyecto de tesis doctoral, el trabajo de DEA de nuestra becaria Clara Perxachs (2003) y otros proyectos de dinamización de grupos concedidos por la UdG. Como perspectiva de futuro, está prevista la

valores específicos y sobre todo la falta de reconocimiento de otras propuestas artísticas igual de interesantes (oficios artísticos, arte de los niños/as, arte popular, artesanías, etc.).

Pienso que hemos de encontrar caminos que nos conduzcan a asumir una visión contemporánea del hecho artístico y una concepción incluyente del arte (gastronomía, indumentaria, decoración, artes funcionales, arte popular, arte de las mujeres, net art, graffiti, etc.). Creo que es la educación el lugar desde donde avanzar hacia otra forma de mirar y comprender el mundo. Una visión que, desde el arte, facilite elementos para el encuentro y las relaciones sociales, donde la propia diferencia y la conservación crítica de las propias identidades culturales sean celebradas desde la convicción del verdadero enriquecimiento cultural.

Estas consideraciones anteriores y la ausencia de un marco teórico previo que me permitiera analizar, desarrollar y evaluar la perspectiva multicultural en la educación artística fueron la causa y la coyuntura adecuada para dirigir mi trabajo hacia lo que podríamos llamar “educador artístico culturalmente competente” (Andrus, 2001). En esa perspectiva de competencia es donde he ubicado mi trabajo, así como en las necesidades de formación de las maestras y de los maestros. Porque estas/os son actualmente las/os educadoras/es artísticas/os que intervienen en nuestras escuelas con un objetivo delimitado y preciso, centrado en que cualquier intervención, por pequeña que sea, en esa etapa educativa, redundará positivamente en todo el proceso educativo.

Si bien es cierto que mis convicciones y mi trayectoria profesional han resultado determinantes en el planteamiento del proyecto, esta tesis también está directamente relacionada con el grupo de investigación “Patrimonio Cultural y Educación" del que formo parte desde que se crearon los grupos de investigación en nuestra universidad. La investigación presentada no habría sido posible, o necesariamente diferente, si no hubiera estado inscrita en una de las líneas de investigación sobre arte y multiculturalidad que

completo. La globalidad del proyecto se difuminó en la no operatividad por falta de recursos y la escuela, sin el proyecto global, perdió su sentido hasta reducir su eficacia a la mínima expresión.

En el momento presente y con motivo de este estudio, he revisado la amplia bibliografía sobre educación intercultural y creo que ahora es cuando puedo interpretar desde distintos ángulos los valores que se implicaban en aquel proyecto. Cabe observar que éste era un proyecto educativo que, aunque integrado en una tipología de escuela de Educación General Básica, contemplaba la formación desde el respeto a la propia cultura caló y a sus aspectos positivos. Las finalidades de la escuela no eran aculturar mediante la implantación de una cultura ajena y extraña sino que se buscaba un equilibrio donde el respeto a sus raíces facilitara las capacidades sociales imprescindibles para una relación “normal” con su entorno inmediato.

Otro contraste decisivo para decidir esta investigación fue mi etapa profesional en la educación secundaria en una escuela de Artes y Oficios Artísticos y que continué después en otra escuela de iguales características. Contribuir a crear la identidad cultural de los adolescentes –etapa que, como es sabido, no resulta nada fácil– me enriqueció enormemente por representar la superación de muchos retos. Finalmente tuve la oportunidad de poder acceder como profesor de la Universidad en la formación de maestros/as, etapa que coincidió con los inicios de mi doctorado y la consolidación de mi investigación. Podemos ver que a lo largo de mi vida profesional he vivido y conocido diversos niveles educativos, la cual cosa me permite tener una cierta perspectiva respecto a la educación y en concreto la educación artística en nuestro país.

Mi profesión docente sobre, en y para las artes, y mi diversa experiencia estética, me han conducido a pensar que, en el ámbito de la educación artística y de la cultura en general, existe una tendencia que describe los hechos artísticos y las prácticas estéticas a partir de unas categorías únicas y universalmente válidas. Éstas provocan, a menudo, el olvido de algunos

Con esta creencia y buscando una situación distinta a mi primera experiencia me incorporé a una escuela municipal del barrio Barcelonés de Can Tunis, la escuela Avillar Chavorros, que en lengua caló significa “venid niños”. En esta época aún se hacían fotocopias con la imprenta de gelatina y sus papeles de copia especiales y las máquinas multicopistas de clichés daban un tono industrial a las escuelas. Me integré en un “equipo” de trabajo dirigido por Mª Teresa Codina -una docente que después de haber saboreado las glorias de una de las escuelas de élite de Barcelona decidió bajar a los alrededores del puerto y ponerse a trabajar en un barrio muy especial-. Con ella y con dicho equipo compartí mis intereses en aprender de la pluralidad cultural y social.

Teniendo en cuenta que en aquellos años no se disponía en nuestro país de referentes en la elaboración de proyectos sociales, muchas de las aportaciones se sustentaban en el voluntariado, en la intuición y en las ganas de democratizar la escuela. Aquella iniciativa pionera fue el resultado de los esfuerzos de una serie de personas relacionadas con el barrio y sus habitantes, un grupo con intereses comunes, y bajo la coordinación de una persona con unos principios claramente definidos.

Se definió un proyecto global barrio-escuela que pretendía desarrollar una ecuación integral a todos los niveles, incluyendo la coeducación, el trabajo en grupo, la relación con el barrio, etc. (niñas y niños, adultos/as, educación social puerta a puerta, etc.); una verdadera actuación integral (vivienda, escuela, sanidad, trabajo, etc.) que atendiera la realidad de una población marginada, mayoritariamente gitana. Entre el conjunto de actuaciones en el barrio se consiguió que se edificaran viviendas dignas y una serie de servicios, entre ellos, la escuela. Esta experiencia me ha servido de punto de contraste a lo largo de mi recorrido profesional, en el cual he podido trabajar con grupos de diferentes edades, niveles y contextos.

Un proyecto de actuación y de educación global que por sus características obtuvo diferentes premios, potenciado inicialmente por la administración y por la clase política del momento y más adelante, frenado hasta ahogarlo por

partir de aquí, podamos interpretar, conocer, reconocer y respetar las diferencias.

Esta tesis parte de una premisa, y es la que sigue: un modo de acercarse a las culturas desde el ámbito de los valores propios, pero también compartidos en muchos aspectos, es la educación artística y estética. Se puede trabajar el arte de cientos de culturas y en cualquier momento de la historia desde el área de Educación Artística. Ello hace posible sensibilizar al alumnado hacia la comprensión de las distintas manifestaciones que adquiere un mismo fenómeno, el arte, como fenómeno universal. Explorar los caminos y las posibilidades que la educación artística posibilita en relación a la diversidad cultural es el objetivo principal de esta investigación.

I.1 Un poco de historia y el por qué de este trabajo

Esta investigación no parte de la mera reflexión teórica, su concepción cuenta con una base empírica que se inicia en los primeros años de mi vida profesional. Podemos situar el punto de partida, cuando hace veintiséis años empecé a trabajar de maestro especialista en Educación Artística en una escuela privada, en el barrio barcelonés de Horta; desde entonces hasta hoy, mi profesión y mi pasión se han centrado en la educación.

En unos momentos en que la problemática general de nuestro país no contemplaba la educación multicultural y se destinaban esfuerzos en establecer una reforma educativa en la que, al igual que otros países avanzados, pudiéramos introducir las teorías curriculares, mis inquietudes ya se orientaban hacia la idea de proporcionar cultura para todos los escenarios sociales, pues estaba viendo que en algunos grupos marginales, la Educación Artística podía ser un puente fundamental, una clave de entrada a la educación y un acceso directo a la cultura general y a la socialización.

¿Es, por ejemplo, la tolerancia un valor? ¿Hasta qué punto hay que tolerar? ¿Qué es lo que no se puede tolerar?

En un artículo de reciente aparición acerca de este tema, se afirmaba: *No parecen estar claros ni los conceptos que se manejan (multicultural, etnias, policulturalismo, integración, identidad, tolerancia, relativismo cultural, etc., etc.) ni qué tipo de valores pudieran considerarse como referencia e incluso un elemento de consenso alrededor de los cuales se puedan organizar acciones y discursos*. Barquin y Jiménez (2002, 20-22)

Hablar de diversidad, multiculturalidad, integración... implica necesariamente la aceptación de sus contrarios, también existentes: minorías, conflictos étnicos, racismo, xenofobia, discriminaciones de diversas tipologías.

Se afirma que la respuesta a esta nueva situación en nuestro país es la educación de corte multicultural. Habrá que ir siguiendo ejemplos de estados que nos llevan ventaja y experiencia de decenios en el intento de resolución de estos conflictos. La sociedad lleva un camino multicolor y multicultural y hay que preparar a los futuros/as ciudadanos/as para que, como adulto/as, puedan desarrollarse con pleno derecho en la sociedad del mañana, prácticamente multicultural e idealmente democrática.

¿Qué retos presenta este mundo globalizado y cómo se puede resolver el choque de una sociedad heredera de la red Internet para que se fomenten el encuentro entre culturas, la comprensión y la aceptación mutuas y la elaboración y consenso de valores comunes para grupos humanos diversos?

El único modo posible de convivir con este contrasentido en el seno de una escuela multicultural, y debiendo encontrar un marco que otorgue sentido a nuestras acciones educativas, es, sin duda, la búsqueda de un “punto medio”; un lugar ideal en que encontremos valores e intereses comunes a los seres humanos que somos todos (los/as alumnos/as y nosotros/as) para que, a

Ante este nuevo reto se hacen más evidentes aún, si cabe, las limitaciones para responder a lo que demanda la diversidad cultural. Son todos los agentes sociales los que deben colaborar y no sólo los centros educativos. La responsabilidad recae de lleno, también, en la formación de todos/as los educadores/as, y no únicamente aquellos que inciden en la educación formal. Mientras observábamos de lejos este mismo fenómeno en otros países, no éramos conscientes de las necesidades y tampoco diseñamos ningún plan de prevención para estar preparados y ahora tenemos demasiados interrogantes por resolver. Podríamos decir que esta falta de previsión hace evidente preguntarse: cómo, desde qué perspectiva metodológica, bajo qué paradigma o forma de ver el mundo, y en definitiva, desde qué visión ética y filosófica vamos a tratarnos unos a otros en la escuela y fuera de ella.

De particular ayuda pueden ser los/as científicos/as que estudian el cómo y el qué de las actuaciones y del pensamiento de las sociedades humanas: los /as antropólogos/as. Aunque también aquí, las formas de ver las relaciones entre culturas, los conceptos mismos de cultura y de cómo debemos relacionarnos con la propia y las ajenas, distan mucho unos de otros; y ello a causa de las diversas perspectivas de pensamiento aplicadas por las distintas escuelas antropológicas.

Y mientras este enorme caos de pensamientos y perspectivas se puede ir deslizando bajo nuestros ojos, la escuela, día a día, debe seguir no sólo planteándose las cuestiones, sino enfrentando los problemas cotidianos, ya que en muchas ocasiones no hay sólo contacto entre la comunidad educativa y la escolar o las escolares, sino fricción, incluso enfrentamientos de distinta intensidad.

Es un deber de toda la sociedad plantearse cómo deberá o debe ser ya la educación. ¿En qué valores hay que educar? ¿Qué valores podemos compartir con personas con tradiciones religiosas, familiares, etc. distintas? ¿Es necesario imponer valores propios de las democracias occidentales?

Las imágenes utilizadas presentan un discurso en paralelo, potencialmente visual y poético. Con éstas facilitamos percepciones diversas y posibles controversias personales respecto a su lectura y su aceptación como arte. Estas imágenes nos proporcionan y provocan un debate necesario y enriquecedor, también nos proporcionan los necesarios interrogantes respecto a nuestra posición cultural y de celebración del arte, en su diversidad de estéticas y formas de generarlo respecto al originado por otras formas culturales.

En otro orden de cosas, las imágenes presentadas en los cuestionarios tienen una doble finalidad, por un lado nos permiten mostrar la diversidad cultural y a su vez nos ayudan a reconocer el pensamiento que sobre el tema artístico tienen las maestras y los maestros.

Camboya

…la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias…

UNESCO. Declaración de México sobre las Políticas Culturales (1982)

II. 1 Aproximación al concepto de cultura(s)

Vivimos en un mundo global, en el que no existen límites ni fronteras, en el que múltiples culturas coinciden en un mismo ámbito, sea físico o virtual y en el que la tolerancia y la comprensión son más necesarias que nunca. El tema que nos ocupa, la competencia multicultural en educación artística, es interdisciplinar, por lo que previamente es necesario abordar los distintos conceptos que lo componen, como la noción de cultura, la relación entre las culturas, el arte y la estética y la educación en presencia de varias realidades culturales.

II.1.1 Definición y características de la cultura

En cuanto al concepto de cultura, y asumiendo la dificultad que supone su definición en la sociedad contemporánea, remitimos a las palabras de Edward B. Tylor que hablaba de cultura como "*aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y*

cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad" Tylor (1975).

Así pues, la definición de Tylor entiende la cultura como el conjunto de conocimientos, comportamientos y herramientas adquiridos, que se transmiten de generación en generación. En este mismo sentido se dirigen las aportaciones de estudiosos posteriores, como Alfred Kroeber, Franz Boas o Bronislaw Malinowsky.

El pescador (fresco de la Casa del oeste).
Museo Nacional Atenas

Un siglo más tarde, en el último tercio del siglo XX, podemos observar dos concepciones a la hora de abordar el estudio de la cultura:

- Concepción totalista o adaptacionista, cuyo representante más destacado sería Marvin Harris (1998). Esta visión concibe el concepto cultura como la *totalidad de las formas de vida de los humanos*. El mecanismo adaptativo constaría de la totalidad de instrumentos, actos, pensamientos e instituciones por medio de los cuales los pueblos viven y se perpetúan. Las comunidades humanas están relacionadas adaptativamente a su medio ambiente.

- Concepción mentalista, cuyo representante sería Clifford Geertz (1994). Para dicha visión la cultura es *un sistema de ideas o conceptos* que se intercambian como objetos plenos de significado, como *símbolos*. Para comprender el significado de las culturas hay que profundizar en los significados simbólicos del comportamiento de los seres humanos. La cultura se convierte, así, en un texto que debe ser interpretado.

A partir de estas consideraciones, se pueden deducir las características principales de la cultura:

Es *adquirida*, se aprende, es nuestra herencia social. No es genéticamente heredada, aunque en los seres humanos existe una predisposición hacia la cultura. Se transmite conscientemente o inconscientemente, directamente o indirectamente. El lenguaje es un instrumento importante para el aprendizaje de una cultura, facilita la transmisión de ideas y sentimientos.

Es *compartida*, es aquello que hace que un individuo forme parte de una sociedad. Todos los individuos comparten una cultura común, y ello hace que se entiendan y prevean los comportamientos de los demás miembros de la sociedad.

Es *simbólica*, siendo un símbolo aquello verbal o no verbal que representa algo más. El comportamiento humano es el resultado de la utilización de símbolos, lingüísticos principalmente. Los símbolos facilitan el aprendizaje y la transmisión de la cultura.

Es *integrada,* una cultura no es la suma de instituciones. Los diferentes aspectos están interrelacionados, aunque ello no suponga un equilibrio. Es posible que tensiones localizadas lleven a un cambio cultural. Un cambio en una parte de la cultura provoca cambios en todo el sistema.

Es *adaptativa* a las circunstancias de su medio físico y social. No es estática. Siempre cambia.

II.1.2 Cultura y sociedad

La modernidad, en algunos casos, ha tendido a definir cultura como sinónimo de sociedad. Como B.M. Bullivant (1993), quizá uno de los autores que ha insistido con más fuerza en la necesidad de partir del tratamiento

antropológico del concepto de cultura como base para el diseño de la educación multicultural, explica "*el término cultura británica es a menudo una manera de referirse a la sociedad británica y a su cultura. Cuando la gente utiliza el término en este sentido, se está refiriendo a la gente de la Gran Bretaña como miembros de la cultura británica*". De todas maneras, razona que éste es un sentido incorrecto de la palabra cultura, ya que "*la gente pertenece a, vive en, o son miembros de grupos sociales; no son miembros de culturas*".

Cultura se refiere a los comportamientos de los individuos de una sociedad, y sociedad se refiere a un colectivo de gente que posee una cultura.

Bullivant (1993) también observa otras definiciones modernas de la palabra cultura:
"Primero, se asocia corrientemente a prácticas estéticas del tipo arte, teatro, danza, literatura. Ello esconde lo que a menudo se llama 'alta cultura', como oposición a 'baja cultura', es decir, la mayor parte del arte popular, la música pop, y el espectáculo de los mass-media.

El sueño de una seta. 1995.
Maggie Watson Napangardi.

Segundo, términos del tipo cultura hippie, cultura adolescente, o cultura de las drogas, implican la existencia de grupos sociales que poseen estas características. Estos grupos frecuentemente son denominados subculturas."

La corriente de las prácticas estéticas, haría referencia al "*arte y cualesquiera otros hábitos y capacidades*" de la definición primigenia de Tylor (1975).

La segunda, en cambio, se puede explicar a partir de la distinción que hace T.S. Eliot (*Notes toward the Definition of the Culture*, London: Faber and Faber, 1948), según la cual existen tres sentidos en que se puede emplear la palabra cultura, ya si se aplica a un individuo, a un grupo o a la sociedad.

El punto de vista adoptado en este trabajo pretende ser de consenso y concibe la cultura como "*un conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, morales, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad*" y parte de que "*cultura es aquello que una persona debe aprender para devenir miembro de un grupo social*" (Efland, Freedman & Stuhr, 1996). La cultura es caracterizadora, diferenciadora e identificadora del conjunto de los rasgos de relación social característicos de un pueblo. Tiene la particularidad de "ser aprendida, adquirida y en constante mestizaje". Cultura identifica como concepto a una sociedad que ocupa un territorio, cuyos miembros poseen una lengua común y unos patrones de comportamiento definidos a lo largo de su historia, que condicionan y limitan los comportamientos individuales sin menoscabar la individualidad.

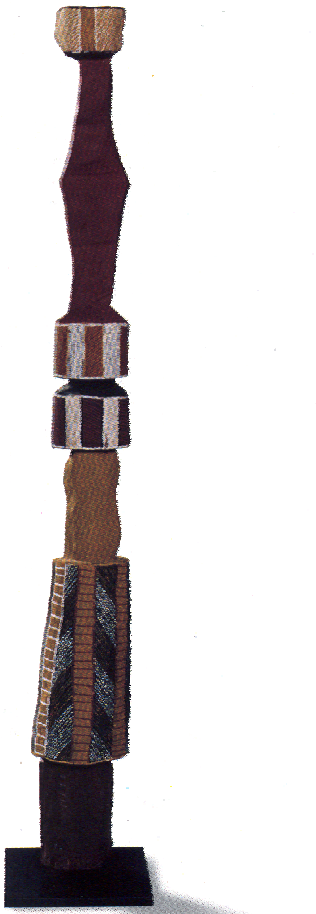
II.1.3 La alteridad cultural

El trato conceptual de la alteridad cultural está permanentemente mezclado con interpretaciones y prejuicios. Cuando las ciencias sociales se han enfrentado al estudio de la historia, del pensamiento y de la vida de otras culturas y civilizaciones –sean contemporáneas o sean alejadas en el tiempo

con respecto de la occidental–, han topado con obstáculos que han hecho difícil la comprensión de determinados hechos, comportamientos, estructuras sociales, en definitiva, de otras formas de pensamiento.

Para empezar, la distancia existente entre las sociedades de discurso lógico y las de discurso mítico: hay un sesgo diferencial esencial en la manera cómo se comprende el mundo, la vida, la relación de los humanos con la Naturaleza y las fuerzas invisibles que sostienen el devenir del tiempo y las vidas humanas.

"*La visión primitiva del mundo considera el universo personal en diversos sentidos. Se juzga que las fuerzas físicas están entretejidas con las vidas de las personas. No se acaba de distinguir entre las cosas y las personas, y éstas tampoco se diferencian completamente de su medio externo. El universo responde al discurso y a la mímica. Discierne el orden social e interviene para mantenerlo.*" (Douglas, M., *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI de España editores, 1973).



Palo Tutini-Pukumani. 2002.
Pedro Wonaeamirri

Esta indisociabilidad entre individuo, cuerpo social, fuerzas o manifestaciones de la naturaleza y dimensión divina es lo que diferencia a las sociedades míticas de las lógicas. Las sociedades lógicas contienen diversas esferas de sentido, fragmentadas, que consideran aquello exterior a uno mismo como algo ajeno, mensurable, asequible desde una posición no de igual y pertinente, sino desde la perspectiva de la utilidad.

Nuestra civilización es esencialmente laica y está gobernada por unas leyes fundamentadas en las voluntades de los ciudadanos; ésta es la herencia que

nos ha legado la Ilustración. Hay numerosas culturas, en cambio, cuyos destinos, cuyas relaciones, cuyo devenir y vida en general está (en mayor o menor grado, de un modo más alejado a nuestra comprensión o menos) impregnada y regida por unas leyes dictadas por fuerzas invisibles.

Se nos plantean grandes problemas de comprensión cuando tratamos de hacer comparaciones entre una (la nuestra) y otras culturas. No se pueden aplicar los mismos raseros. El academicismo y el etnocentrismo occidentales han ido derivando hacia las posiciones posmodernas, que han impregnado y han cambiado nuestra visión de aquellos que son “diferentes”. Hay un largo trecho trazado por la antropología y la escritura etnográfica que ha hecho cambiar nuestra mirada a “los otros”.

Desde diversas disciplinas y momentos se ha querido contrarrestar la opinión generalizada de que los pueblos y culturas primitivos son mentalmente diferentes, si no retardados. El hombre “primitivo” (entiéndase de un modo amplio), se relaciona con el mundo de forma diferente, pero no es un niño, un loco o un imbécil. Desde el modelo propio de nuestra civilización poca luz se podía hacer frente a comportamientos “salvajes” o “primitivos”. Y es que es difícil hacer abstracción de los propios valores culturales y compararse con otras culturas, tratando de evitar hacer juicios sobre “el otro”. Las dificultades existentes para situarnos plenamente en otros marcos culturales nos conducen a un cierto relativismo cultural, a causa de no disponer de elementos objetivos y puntos de referencia comparativos.

Las teorías evolucionistas, que colocaron en una línea de progreso las distintas civilizaciones y al hombre blanco en el extremo más evolucionado, han tenido mucha influencia en esta forma de pensar, y siguen teniéndola. Ha costado, y aún subyace en algunas actitudes muy próximas, aprender que la diferencia radica en la manera de comprender, de explicar y de captar el mundo. Cuando, por ende, estas formas “distintas” de ver el mundo y de vivir en él ya no están a miles de kilómetros, si no a nuestra vera, empiezan a

surgir ante ellas, en la sociedad implicada, numerosos interrogantes, recelos y posicionamientos.

II.1.4 La presencia de la cultura en la educación

Es en este contexto de desconocimiento de las culturas ajenas, y más allá de las definiciones teóricas de antropólogos y etnógrafos del concepto de cultura, donde el educador tendrá más dificultades a la hora de transmitir su mensaje.

Hablar de cultura, en nuestros días, conlleva un halo de compromiso social. Cultura es un término que, de un tiempo a esta parte, compromete a quien lo enuncia, ya que lleva asociado una carga de compromiso y ubicación política en cuanto al trato y al pensamiento acerca de las diferencias étnicas, sociales, económicas y de género (Kincheloe y Steinberg (1999)). Por no decir que conlleva un peso paradigmático de términos que uno no acierta siempre a saber si serán bien recibidos al pronunciarlos, como raza, nación, clase, sexo...

Como educadores, entonces, debemos movernos entre el rigor académico y la exigencia ética, por un lado, y la necesidad práctica de la acción diaria que rige la educación, por el otro. En palabras de F. Graeme Chalmers (2003), "*a los profesores de arte no deberíamos verlos como transmisores de enormes cuerpos de conocimiento, sino más bien como guías y facilitadores capaces de centrar la atención en el proceso y ayudar a los estudiantes en su investigación y comprensión de ciertos rasgos comunes en las funciones y los roles del arte a través de diversas culturas*".

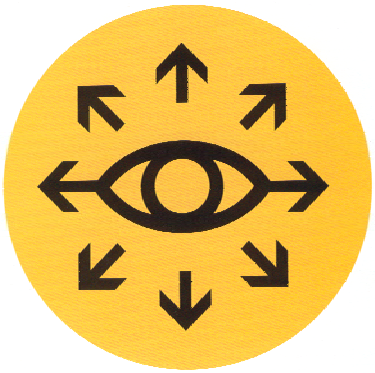
…de las pinturas rupestres de Songo a la escultura azteca, de las máscaras dogón al arte esquimal, de las esculturas de las Cícladas griegas a los bronces chinos y siberianos, del arte sumerio al hitíta, de las imágenes budistas de las cuevas de Yung-Kang a los guerreros de Benin, del totemismo abisinio al neolítico japonés, del arte de Oceanía a los iconos bizantinos, de algunos grabados alquimistas a los frescos románicos, por no hablar de las pinturas sumi-e y toda la caligrafía asiática, el arte naïf y el de los locos, los graffiti callejeros de entreguerras, los tatuajes y las artes del cuerpo… y tantas otras formas de expresión que han sido valoradas más recientemente…

Antoni Tapies. 1999

II.2 Una aproximación al concepto de arte(s)

A lo largo de la historia se ha intentado formular una definición de arte óptima y clarificadora. Sin embargo, todos los intentos han sido siempre incompletos, por demasiado ambiguos –la frontera entre arte y no arte quedaba difusa– o demasiado concretos –quedaban excluídas una gran parte de las obras de arte–.

El arte es intangible, dinámico e impredictible. Expresa emociones o las provoca, a través de la interpretación, la imaginación o la cognición. Es imposible establecer sus límites. Y más en el momento actual, en el que el arte fusiona disciplinas múltiples, combina aspectos de diversas culturas e incorpora los avances tecnológicos. Los términos clásicos ya no sirven para definir lo que es arte porque es imposible reducir las distintas manifestaciones artísticas en una fórmula cerrada. El arte se ha definido, entonces, de manera abierta, de forma que pueda incluir las más variadas formas de expresión artística.



Las palabras de Popper, citadas en Gombrich y Eribon (1992, 59-61), así lo manifiestan: "*En lo que viene a continuación, llamaré arte a esto o a lo otro, pero no puedo decir lo que es el arte. [...] Es muy importante abolir, en las disciplinas literarias y en las ciencias del hombre, la tradición aristotélica y la creencia en las esencias. [...] La alta costura, ¿es un arte o no? Es una cuestión de convención. [...] Lo que existe es la creación de imágenes. Pero preguntarse si la arquitectura es un arte, o la fotografía, o el tejido de tapices, es sencillamente perder el tiempo*".

Así pues, ante la dificultad de establecer una definición general del concepto de arte y para centrarnos en el tema que nos ocupa –la competencia multicultural en educación artística– lo que aquí interesa es una aproximación que tenga en cuenta los dos siguientes factores, muy significativos en los últimos tiempos: la socioecología y la diversidad cultural.

II.2.1 Una visión eco-social del arte o el viaje del arte por la sociedad y el mundo

La socioecología es una disciplina reciente que trata temas sociales y medioambientales. Una visión eco-social del arte toma en consideración los aspectos contextuales tanto del entorno físico como del entorno social donde se ha producido y a donde se dirige una determinada manifestación artística. El arte deleita los sentidos, pero también es capaz de muchas otras cosas: produce un impacto emocional, es terapéutico, transmite conocimiento, hace progresar a la cultura, influye en la política, otorga un estatus social y tiene valor económico. Encontramos arte en muchas de las manifestactiones sociales diarias. Los rituales, la arquitectura y la decoración, la retórica de los discursos, etc. son ejemplos de actividades cotidianas con un alto contenido artístico. Asimismo, el artista es capaz de difundir determinadas ideas

religiosas, políticas o filosóficas en determinados ambientes, clases o pueblos.

Por lo tanto, el arte adquiere una dimensión social que va más allá de su dimensión meramente creativa o estética. Por ello, Román de la Calle –que ha profundizado mucho en el estudio del hecho artístico– propone entenderlo como un proceso constituido por los siguientes subprocesos: (De la Calle, 1985)

Poético-productivo: el proceso de creación de la obra artística, la relación entre productor y producto.
Estético-receptivo: el proceso de recepción de la obra artística, la relación entre producto y receptor.
Distribuidor-difusor: el proceso sutil, a veces desapercibido, a través del cual se conectan productor, producto y receptor; puede ser explícito, asfixiante, débil, tecnológico, ideológico, propagandístico, crematístico incluso... altamente condicionador y a la vez enriquecedor del hecho artístico. Este subproceso tiene que ver con todo aquello visible antes de las múltiples consecuencias del influjo del arte sobre la sociedad.

Evaluativo-prescriptivo: todos los elementos de crítica, el contexto de autoridad o el contexto social donde se valora aquella obra artística. A partir de la evaluación, este subproceso supone la deducción de las posibles pautas a la hora de crear de nuevo, cerrando así el ciclo del hecho artístico.

El hecho artístico, entonces, se entiende como un proceso de relaciones entre diferentes participantes en contextos determinados. Con esta estructura podemos relacionar la necesidad de desmontar la Estética (Gablik, 1989) como algo abstracto y apartado de la dimensión cotidiana del hombre para poder recuperar la responsabilidad ecológica y social del arte y tener en cuenta las implicaciones sociales, culturales, emocionales, económicas, etc. que tiene cualquier teoría estética. Se trata de apreciar las prácticas estéticas desde un punto de vista de la experiencia vital, integrando esta experiencia vital en la experiencia artística e incluyendo todos los factores culturales que puedan influir. De esta manera, la interpretación del arte deja de ser el territorio elitista de la Estética para pasar a formar parte, además, de la vida cotidiana y adquirir una dimensión humana.

II.2.2 La Estética y el hecho artístico o cuando el arte llega al individuo

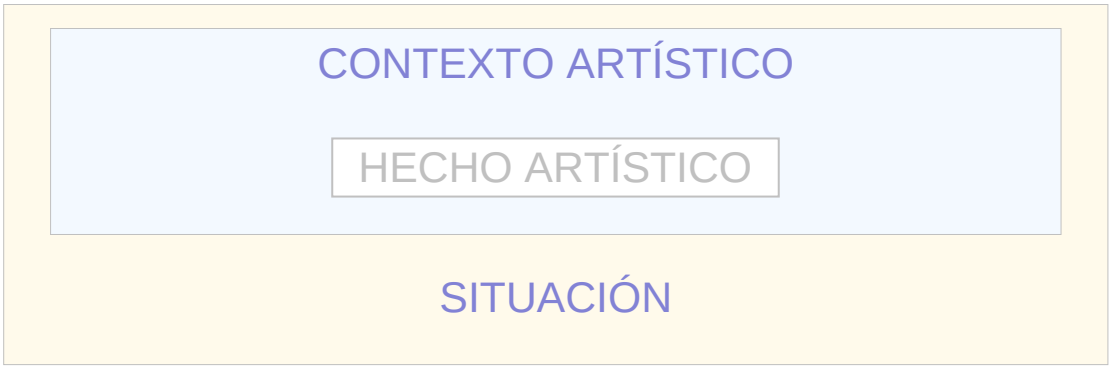
Cualquier crítica de arte –entendida como interpretación y valoración– debe fundamentarse en una teoría estética que conceptualice el hecho artístico, su estructura y dimensiones y su situación filosófica.

NIVEL	ÁMBITO	FUNCIÓN
Axiológico	Estética	Sistematización (Teoría)
Valorativo	Crítica	Valoración (Juicio crítico)
Estimativo	Aisthesis	Gusto (Sensibilidad)

Práctica fruitiva – Práctica apreciativa – Práctica teórica. Román de la Calle (1981, 136)

Tal y como explica Román de la Calle, el hecho artístico incluye tres dimensiones a la hora de interpretarlo y valorarlo. En primer lugar, la dimensión estimativa relaciona la obra con el receptor y está caracterizada por el concepto de *gusto*. En segundo lugar, la dimensión valorativa representa el *juicio* de la crítica de arte. Finalmente, la dimensión axiológica intenta hacer una aproximación objetiva a la obra de arte a través de sus *valores* estéticos.

Como ya comentábamos anteriormente, el problema es que la Estética se ha ido elaborando y desarrollando en dirección a una explicación autónoma del arte y/o de la experiencia estética. Es decir, cuando la estética intenta conceptualizar los elementos de valor en el arte o en todo el proceso artístico-estético, intenta precisamente diferenciar los valores propiamente artísticos y estéticos de los que se podrían llamar "extraestéticos", como serían los valores económicos o morales. Sin embargo, en una visión eco-social del arte, como la que proponemos, debemos incluir tanto los valores propiamente estéticos como los valores "extraestéticos" ya que el hecho artístico no puede desvincularse del contexto que lo condiciona, ni de la situación en la que ha surgido.



Román de la Calle (1981, 132)

De otra parte, y siguiendo con esta comprensión procesual del hecho artístico, el mismo De la Calle nos conduce a considerar el subproceso evaluativo-prescriptivo como el ámbito propio (no exclusivo) de la crítica y como el territorio de los valores, tanto en la producción como en la recepción y distribución del hecho artístico.

Este ámbito crítico que construye el hecho artístico tanto como la misma producción de la obra, se da en dos niveles: el nivel del propio objeto o hecho y el nivel de la recepción o reflexión en su entorno. Cualquier praxis de juicio o valoración del hecho artístico se manifiesta tanto en quien la produce, como en la situación contextual en que se hace posible, como en el receptor.

La vertiente "valorativa", que subsume y supera la vertiente estimativa (como virtual experiencia espontánea del gusto) hacia una evaluación y una prescripción –manifiestas tanto en el proceso de producción como en el de recepción, en forma de, por ejemplo, manifiestos, poéticas, modas, rechazo social, o la más sutil marginación (seguimos a De la Calle, 1981)–, sí permite el análisis de los valores estéticos y extraestéticos como partes constitutivas del hecho artístico, no sólo de la obra-como-producto sino de *todo* el hecho, incluyendo su recepción y crítica.

Sólo por esto estaría ya justificada una interpretación eco-socio-cultural de las obras de arte, asumiéndola como una interpretación de los valores culturales o (pretendidamente) personales respecto de la naturaleza, el mundo y los seres humanos mediados por los hechos artísticos. Sólo que aquí estaríamos saltando del campo de la estética al campo de la ética[1], aspecto claramente imbricado en este estudio sobre educación artística con perspectiva multicultural.

Al mismo tiempo, el arte tiene un fuerte componente emocional, aunque en los últimos planteamientos curriculares de la educación artística ha predominado la vertiente formal, cognitiva. Se puede generar un analfabetismo emocional al respecto, y es necesario evitarlo. La educación emocional incluye el conocimiento de las propias emociones, el reconocimiento de las emociones de los demás, el control de las emociones y

[1] *"Podría afirmarse que la acalorada defensa o detracción que rodea a muchas cuestiones del dominio artístico ha dependido de que la Estética se considere englobada en uno u otro sistema filosófico, puesto que, normalmente, de hecho, ha venido siendo entendida dentro de ellos como epifenómeno de la metafísica, de la ética o de la gnoseología (y más tarde, de la psicología, la sociología o la língüística)."* (De la Calle, 1981: 131)

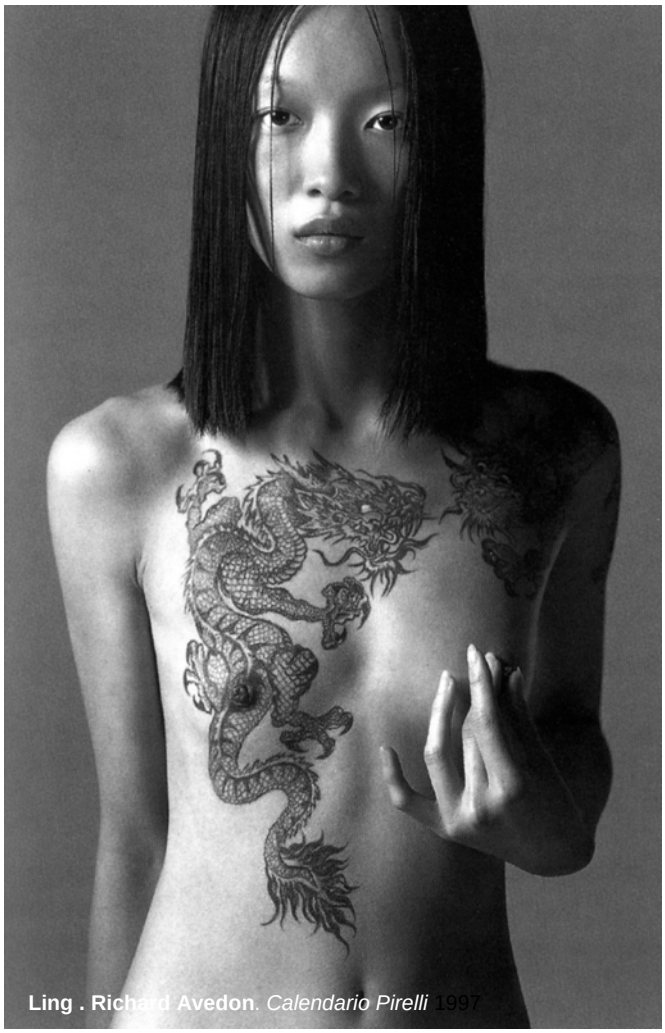
las habilidades socio-emocionales. La inclusión de asignaturas de esta temática en el currículo puede disminuir los problemas de estrés y depresión del profesorado, al tiempo que puede mejorar el rendimiento del alumno ante el esfuerzo del aprendizaje.

II.2.3 El arte como sistema cultural y como mediación antropológica

Como se ha introducido al principio de este capítulo, la diversidad cultural es un factor a tener en cuenta a la hora de analizar la competencia multicultural en educación artística. Es obvio que las manifestaciones artísticas de diferentes culturas se perciben y se entienden de forma distinta según la cultura desde la que se están interpretando. Por ello, debemos hacer un esfuerzo para incluir esta dimensión multicultural del arte.

Ante la dificultad de establecer una definición canónica del concepto de arte y para centrarnos en el tema que nos ocupa, no buscamos una generalización más allá de la que nos permite hablar de los seres humanos como tales: la producción de significados. Es ésta una perspectiva antropológica, que Maquet (1999) apoya del modo que sigue: "*El arte no se reduce a una configuración ideacional de las formas; se sitúa entre los demás sistemas como los filosóficos, las creencias religiosas y las doctrinas políticas. No se separa de las organizaciones sociales que lo sostienen, ni de las redes*

institucionalizadas de la sociedad total. Está relacionado con el sistema de producción que constituye la base material de esta sociedad".



Ling . Richard Avedon. *Calendario Pirelli* 1997

Dicho de otro modo, las obras de arte, y las imágenes en general, no son una mera reproducción fiel del mundo natural, sino que dependen de los modos simbólicos de producción de significado. Su interpretación se ve condicionada culturalmente. Por lo tanto, no es suficiente analizar detalladamente las características formales de la obra desde un punto de vista sólo descriptivo (Parsons, 1995). Tampoco basta presuponer una "percepción universal" (Bryson, 1991) que garantice la aprehensión directa de su contenido, porque está claro que no existen cánones universales capaces de uniformar las infinitas formas de interpretación de las diversas culturas. Finalmente, tampoco existe un lenguaje visual "total" (Goodman, 1976 –1968–) para otorgar un determinado significado a la obra de arte, sea cual sea su origen cultural.

"*Las obras artísticas, los elementos de la cultura visual, son, por tanto, objetos que llevan a reflexionar sobre las formas de pensamiento de la cultura en la que se producen. Por esta razón mirar una manifestación artística de otro tiempo o de otra cultura, supone una penetración más profunda de la que aparece en lo meramente visual: es una mirada en la vida de la sociedad, y*

en la vida de la sociedad representada en esos objetos. Esta perspectiva de mirar los hechos artísticos es una mirada cultural. Lo que llamamos cultura sería, de acuerdo con Geertz, la construcción y participación de los individuos en un sistema general de formas simbólicas, y lo que llamamos arte sería una parte de esa cultura." (Hernández, 1997, 56).

Se trata, más que nada, de si diferentes fenómenos "estéticos", tan dispares como, por ejemplo, la creación pictórica del Quattrocento y la talla del África occidental, permiten encontrar un modo de hablar de ellos y comprenderlos "*de forma tal que todos estos fenómenos se iluminen de alguna manera entre si*" (Geertz, 1994). Sin embargo, no buscamos la explicación última de tal o cual obra, sino una posible mediación de preguntas y valores importantes en nuestro contexto social.

Parece ser que es necesaria, en cualquier caso, la experiencia de la interpretación; lo que se llama una voluntad de comprender la obra o lo que "vemos", explicarnos su significado. Lo que no quiere decir que haya sólo uno. Precisamente lo que marca decididamente esta experiencia o actividad hermenéutica es la contextualización; y contextos diferentes proveerán, quizás, significados diferentes.

Ello implica, a su vez, que aún situándonos en un paradigma válido de conocimiento en nuestra cultura (teoría-hipótesis-comprobación), en último término, consideramos los hechos como realidades socialmente construidas (Maquet, 1999). Pero, al mismo tiempo, comparables entre ellas (aunque sea desde un punto de vista etnocéntrico), ya que una relativización extrema sólo permitiría la mera descripción o el silencio (Geertz, 1994).

El arte, pues, media representaciones de la naturaleza y valores ambientales positivos o negativos desde la perspectiva cultural contemporánea. Aunque este modo de ver el arte (como mediación antropológica) sea mayoritariamente aceptada (en definitiva, nos remite a la concepción general historicista y sociológica del arte), es importante establecer qué aspectos de

esta concepción se pueden vincular con la socioecología. Estos aspectos se pueden resumir en aproximaciones históricas y aproximaciones estéticas al arte, considerando desde ahora que tanto la Historia como la Estética realizan una auténtica Crítica del Arte, parten de una visión de éste y asumen en unas u otras consecuencias del arte respecto de la vida, la sociedad y la cultura.

El arte tiene una importante influencia sobre la sociedad y la cultura. Y es, en fin, esta dimensión sociocultural, más que la visión elitista del arte como una entidad autónoma, la que interesa en este estudio sobre multiculturalidad y educación artística. Todos los grupos culturales necesitan y utilizan el arte como forma de identidad para realzar sus valores culturales. Y el arte se afirma a través de las culturas porque ofrece un cierto conocimiento del mundo espiritual. Así, es necesario conocer y respetar las diversas manifestaciones culturales de las diversas culturas que actualmente conviven en las escuelas. Y aprovechar esta situación para enriquecer el aprendizaje.

Dia Internacional dels Museus 2004.
Postal IPAC/UdG. Girona

Además, para mejorar la comprensión multicultural es necesario conocer la variedad, el lugar y los roles del arte en la vida social. Aquí hemos intentado analizar las formas sociales del arte, para demostrar que efectivamente la educación artística debe incluir también esta faceta. En los siguientes capítulos, veremos cómo se incorporan estas dimensiones a los programas educativos, los beneficios que pueden aportar y ejemplos recientes.

…educar a partir del otro es el nuevo paradigma educativo. Europa ha elaborado una cultura de la identidad, pero no una cultura de la diferencia. Todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados y reprimidos: tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud…) como los de dentro (paganos, herejes, mujeres, pobres, gitanos, discapacitados…). Desde siempre la diferencia ha sido vista como una amenaza para la propia identidad: lo distinto genera miedos, infiere sospechas. Hemos sido educados en una concepción marcadamente negativa de las diferencias y no estamos habituados a ver al otro como riqueza…

Xavier Besalú (2002)

II. 3. Multiculturalidad en educación

En el primer capítulo de esta segunda parte, hemos intentado establecer una aproximación al concepto de cultura que nos sirviera no para encontrar una definición única y definitiva, sino para entender cómo la cultura y las culturas cambian y se adaptan a la sociedad. Vistas las distintas perspectivas o definiciones que se han ido elaborando sobre la competencia multicultural en educación artística, en el campo concreto de la educación se han utilizado, en el último decenio, algunas de las ideas de la antropología histórica y la posmoderna. Así, se ha venido acuñando una nueva concepción de "cultura" (Wasson, Stuhr & Petrovich-Mwaniki, 1990) para facilitar una mejor comprensión del multiculturalismo:

- "*La cultura puede describirse como las formas que tiene un pueblo de percibir, creer, valorar y comportarse.*" (Chalmers, 2003)

- "*Recordemos algunas de sus características: a) se aprende a través de la aculturación (vivencia) y la socialización (instrucción*

formal); b) es compartida por la mayoría de sus miembros; c) es adaptable (a los cambios, principalmente, en el ambiente ecológico); y d) es dinámica." (Gollnick & Chinn, 1986)

- "*[Las culturas] se hacen y rehacen a través de alianzas, negociaciones y disputas específicas.*" (Efland, Freedman & Stuhr, 1996)

Los patrones culturales, en realidad no son potentes ni eficientes hasta que no se encuentran confrontados a un antagonismo de culturas. Los conceptos y situaciones asociados y derivados del multiculturalismo, aquellos que nos plantean retos, conflictos e interrogantes en educación, no pueden proceder de otro lugar que del encuentro (o la confrontación) entre culturas. La convivencia de varias culturas no debe ser entendida como un problema sino como una herramienta de entendimiento social. Esta "transacción" es una de las características de las culturas.

Actividades didácticas Museo Nacional. *La Habana. Cuba*

Así pues, para abordar el tema, es necesario el uso de términos como diferencia, etnicidad o identidad. De hecho, la afirmación "*etnicidad es la organización social de la cultura de la diferencia*" (Barth, 1969), debe darnos que pensar. La etnicidad hace referencia a la cultura; pone énfasis en las diferencias culturales entre grupos. Es en la *frontera* donde el grupo se

define, como también en el proceso de reclutamiento de sus miembros. Y es en las características de la cultura del grupo donde reconoceremos los términos de identidad, que cohesiona y autoafirma al grupo étnico.

Las fronteras, hay que entenderlas en el sentido simbólico y social del término. Además, hemos de tener en cuenta que las características culturales escogidas por los miembros de un grupo para diferenciarse de otros grupos, es decir, para establecer una frontera son, hasta cierto punto, arbitrarias.

Centrándonos ya más directamente en la multiculturalidad en las instituciones educativas, hay que decir que las instituciones culturales son relacionales y políticas, y son permeables a las políticas gubernamentales y a los climas ideológicos circundantes.

II.3.1 Sobre los conceptos y la historia de la educación multicultural

Antes que nada, es necesario hacer un pequeño inciso para aclarar que *las matizaciones entre interculturalidad y multiculturalidad en la educación son perfectamente complementarias, por lo que es preferible referirse a ellas como un todo unificado que engloba diversos significados en una misma línea de pensamiento.* (Bueno (2002, pp23-32)

A partir de ahora, pues, utilizaremos un único término, “Educación Multicultural”, que englobe todos los enfoques y perspectivas de la misma línea de pensamiento, aún cuando sean contradictorios entre sí en algunos aspectos. Se trata de investigar las situaciones de confluencia de

culturas y abordar los conflictos, o simplemente interrogantes, que de tal confluencia pudieran derivarse.

"*Los discursos en torno a la Educación Multicultural aparecen:*

- *como respuesta de las minorías ante el fracaso de los programas de educación compensatoria.*

- *para atender a las exigencias más fundamentales en las reformas educativas y sociales.*

El Multiculturalismo es producto de una coyuntura histórica concreta, de las relaciones entre el Estado y las minorías raciales junto con los grupos mayoritarios." (Bueno, 2002).

En Europa, el multiculturalismo es un fenómeno que podemos empezar a vislumbrar hacia los años 70. En los EEUU podemos encontrar indicios de este tipo de preocupación hacia los años 50. En la América Latina, dado su perfil de por si multiétnico y multicultural, existe una larga tradición de planteamiento multicultural en educación, aunque pocos son los testimonios de los que disponemos.

De un modo muy esquemático, podemos resumir los antecedentes en dos tipos de políticas:

- Unas tratan de igualar la población dentro de la cultura mayoritaria, con una pretensión de *asimilación cultural*. Nunca se hace referencia a Educación Multicultural.

- El segundo enfoque hace referencia a la *integración* del individuo en las instituciones sociales, a fin de que haya entendimiento cultural e igualdad de oportunidades en el seno de la sociedad, sea cual sea el grupo al que se pertenezca.

El problema frente a estas políticas educativas concretas asimilacionistas e integracionistas surge cuando parte de las minorías étnicas no aceptan las prácticas de aculturación y abogan por la reivindicación de sus derechos. Es a partir de la *defensa de la igualdad* de los derechos de las minorías y en la educación, que se empiezan a fraguar los discursos con pleno desarrollo multiculturalista.

Así, contemporáneamente, la educación multicultural se puede desarrollar en una serie de perspectivas democráticas, críticas, radicales y para la reconstrucción social. Los ejes fundamentales de dicha educación multicultural son la participación en comunidades concretas, la crítica a todo tipo de desigualdades creadas por la cultura (y asociadas en el discurso, como las discriminaciones por razones de género, clase social, edad, capacidades físicas y psíquicas crónicas o puntuales, creencias, cultura de procedencia, raza, etc.) y la transformación social para conseguir una percepción menos fragmentada del mundo. Todo ello influido por el pensamiento posmoderno, tanto en los objetivos, como en los métodos y los contenidos.

II.3.2 Perspectivas ideológicas y paradigmas en educación multicultural

En los últimos años, y dependiendo del enfoque que cada estudioso da a las distintas perspectivas que se abren en el territorio de la educación multicultural, nos vamos encontrando con distintas clasificaciones, categorizaciones y descripciones de los fenómenos que tienen relación con los distintos modos de buscar soluciones a la cuestión de educar en un mismo espacio físico a chicos y chicas exponentes de distintos grupos sociales, orígenes, pueblos y culturas.

Una de estas posibilidades es la clasificación que nos ofrecen Aguado, Gil, Jiménez y Sacristán, y que desemboca en un marco de análisis principalmente categorizado en base a la perspectiva ideológica que los

caracteriza –conservadora, liberal o crítica–. La postura conservadora defiende los valores establecidos mediante técnicas asimilacionistas o aculturadoras; la postura liberal es pluralista, respetuosa con la diversidad, y defiende un cierto relativismo cultural; la postura crítica *ve la cultura dominante como la base de la explotación y la desigualdad, las cuales sólo pueden ser removidas mediante la confrontación*. (Aguado, Gil, Jiménez y Sacristán (1999: 26))

Markorow
James Pittman. Australia

Los modelos, según estas perspectivas ideológicas, serían, muy brevemente, los siguientes:

II.3.2.1 Posturas conservadoras

Deprivación: Asume que existen deficiencias genéticas o ambientales, se dirige a grupos minoritarios, promueve la adaptación a través de la educación compensatoria.

Genético: Asume que los individuos que tienen pobres resultados escolares lo deben a sus rasgos biológicos, imposibles de cambiar. Promueve la inclusión en grupos adaptados a sus niveles intelectuales.

Asimilación: Trata de liberar a los estudiantes de sus “cargas culturales” y “características étnicas” para adquirir los conocimientos y valores de la cultura dominante.

II.3.2.2 Posturas liberales

Adición étnica y estudios etnoculturales: Supone la introducción aislada en el currículum de aspectos étnicos, sin reconceptualizar el conjunto.

Lingüístico: Defiende el uso de la lengua materna para las primeras adaptaciones escolares y el aprendizaje progresivo de la segunda lengua.

Relaciones humanas e identidad cultural positiva: Supone la integración en el currículum de aspectos culturales propios de los estudiantes del grupo para que éstos se identifiquen positivamente con su procedencia o ámbito cultural.

II.3.2.3 Posturas críticas (a veces con características liberales)

Antirracismo: La escuela debe desalojar el racismo institucional, desencadenante de los conflictos étnicos. Se intenta modificar la práctica escolar al completo, formar a los profesores en actitudes antirracistas, etc.

Radical: Asume que la escuela es un institución de perpetuación de las relaciones establecidas de poder, basadas en la estratificación de clases sociales. Propone que profesores y alumnos tomen conciencia del sistema capitalista a través del trabajo escolar de estas relaciones con el fin de exigir reformas radicales y cambios del sistema.

Intercultural: Defiende el pluralismo cultural y los valores democráticos. Pretende abordar los diversos estilos de aprendizaje y crear un modelo holístico, de cambio global de estructuras, principios, contenidos y métodos.

En los países en que más se ha desarrollado la denominada “educación multicultural” (EEUU y Gran Bretaña), han surgido posturas y matizaciones de diversa intensidad política al respecto. Para comprender las diferentes formas

de entender la educación multicultural, pues, nos será de gran utilidad el siguiente cuadro-resumen de J. J. Bueno.

	AUTORÍA		
ENFOQUES	J. G. Castaño A. Granados	C. McCarthy	J. Kincheloe S. Steinberg
	Modelos de Educación Multicultural	**Análisis de la desigualdad Social**	**Repensar el Multiculturalismo**
ANTECEDENTES MONOCULTURALES	Asimilación cultural	Asimilación Integración	Monoculturalismo
PERSPECTIVAS MULTICULTURALES	Entendimiento Cultural Educación bicultural Pluralismo cultural Educ. Multicultural	Comprensión cultural Competencia cultural Emancipación cultural Teorías radicales	Multiculturalismo Liberal Multiculturalismo Pluralista Multiculturalismo esencialista de izquierdas
MULTICULTURALISMO DEMOCRÁTICO	Educación Antirracista	Asincronismo	Multiculturalismo Crítico/teórico

Diferentes formas de entender la Educación Multicultural, J. J. Bueno (2002)

II.3.3 La competencia multicultural de los educadores

Máscara de madera. *Micronesia. Siglo XIX*

Con el objetivo de definir al educador artístico culturalmente competente, hemos recorrido distintos estudios y tesis. Hemos observado la existencia de diversas nomenclaturas y acepciones: competencia intercultural, competencia multicultural e incluso competencia cultural (demasiado general para ser representativo). Aquí asumiremos el término "competencia multicultural" como el más accesible, por las mismas razones que anteriormente nos condujeron a escoger el de "educación multicultural". Remitimos nuevamente a los autores Aguado, Gil, Jiménez y Sacristán (1999: 93), que a su vez recogen las voces de otros expertos. (Ramsey, Battle Wold y Williams, 1989; Walking, 1990)

"*La competencia multicultural se define como una combinación de capacidades específicas e implica:*

- *Actitudes positivas respecto de la diversidad cultural y la ampliación del conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros.*
- *Habilidad comunicativa verbal y no verbal que permita comunicaciones efectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto. Reconocer y manejar la tensión generada en situaciones multiculturales ambiguas.*
- *Capacidad de reflexionar sobre la propia cultura, reconociendo como ésta influye en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.*"

Dado que continuaremos prestando atención a los rasgos distintivos de las posturas multiculturales en educación y a los objetivos de formación de los educadores en contextos multiculturales, desde el prisma del arte y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, esta cita nos parece una manera oportuna para acabar este capítulo y empezar a considerar con más profundidad aquello que atañe a nuestro campo específico, curricular, desde el cual queremos mirar hacia la multiculturalidad: la educación artística, en el campo de las artes visuales y plásticas y de la cultura visual en general.

Venta de máscaras y muñecas religiosas
Katmandú. Nepal

…Sé que existe eso que llaman globalización y digitalización. Sé que los nuevos descubrimientos en el campo de la genética y de la actividad cerebral nos abrirán nuevos interrogantes y nos situarán frente a nuevos retos. Ya sé que la diversidad aumentará y que según sea el valor que demos a esta diversidad construiremos un mundo más humano o facilitaremos la aparición de nuevas esclavitudes. Pero sé también que algunas cosas permanecerán. Tal vez la principal sea que el educar siempre conlleva el ejercicio de la responsabilidad. Siempre será, por tanto, una propuesta ética…

Jaume Cela (2003)

II. 4. La educación artística como educación inclusiva

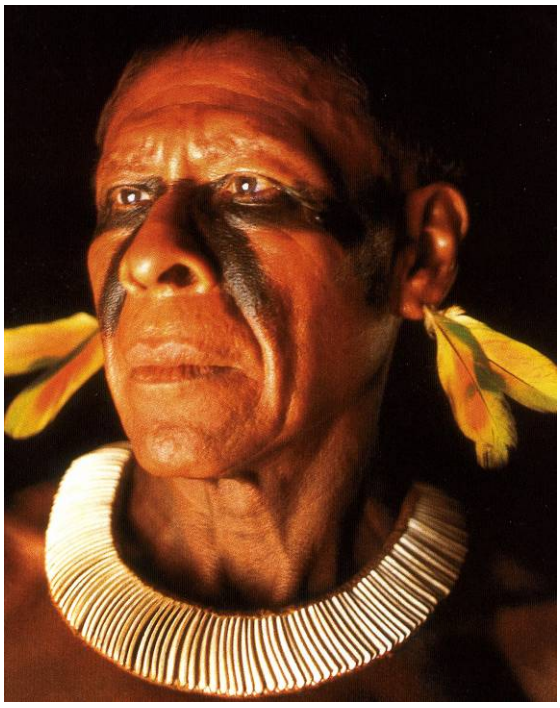
Para delimitar los campos donde la Educación Artística actúa, se hace imprescindible contextualizarlos en su entorno inmediato, valorando los elementos que intervienen. Para ello es necesario conocer los parámetros culturales que determinan los límites del arte y sus implicaciones educativas, siempre en función del concepto cultural dominante.

Podemos afirmar que las tendencias innovadoras apuestan por modelos holísticos en los que la comprensión de la cultura estética y artística se entiende globalizada para así evitar visiones limitativas y sesgadas. El paso de unos modelos fragmentados a unos modelos globales nos define el concepto actual de la educación artística (o estética), juntamente con la concepción constructivista del aprendizaje.

En este sentido apuntamos la cita de Eisner que refuerza esta postura cuando nos argumenta que *las visiones de los objetivos y el contenido de la Educación Artística no son uniformes ni discernibles de una simple ojeada. Lo*

que se considera más importante en cualquier campo es un valor, el resultado de un juicio, y el producto no sólo de mentes visionarias sino también de fuerzas sociales que crean condiciones que causan ciertas intenciones compatibles con los tiempos. Aún a menudo asumimos que las intenciones que se dirigen a un campo vienen dadas por el propio ámbito. (Eisner, 2004)

Existen otros estudios que reflexionan sobre la evolución y las implicaciones de otros modelos educativos en la educación artística. Podemos citar las referencias expresadas en el artículo sobre modelos holísticos de Juanola y Calbó (2004) en el cual destacan el texto de Efland (2002) Art and congnition, donde se comenta que *algunos estudios de educación artística (Koroscik, 1982; Koroscik, Short, Stavropoulos & Fortín, 1992) han mostrado que las variables contextuales pueden influir significativamente en el aprendizaje. Destaca que la instrucción implica más que una mera transmisión de conocimiento, y que el/la profesor/a debe tener conocimiento de la materia para reconocer lo que es importante enfatizar en la instrucción.*



Home Xinxuano amb arrecades i collar muparei. *Amazonas*

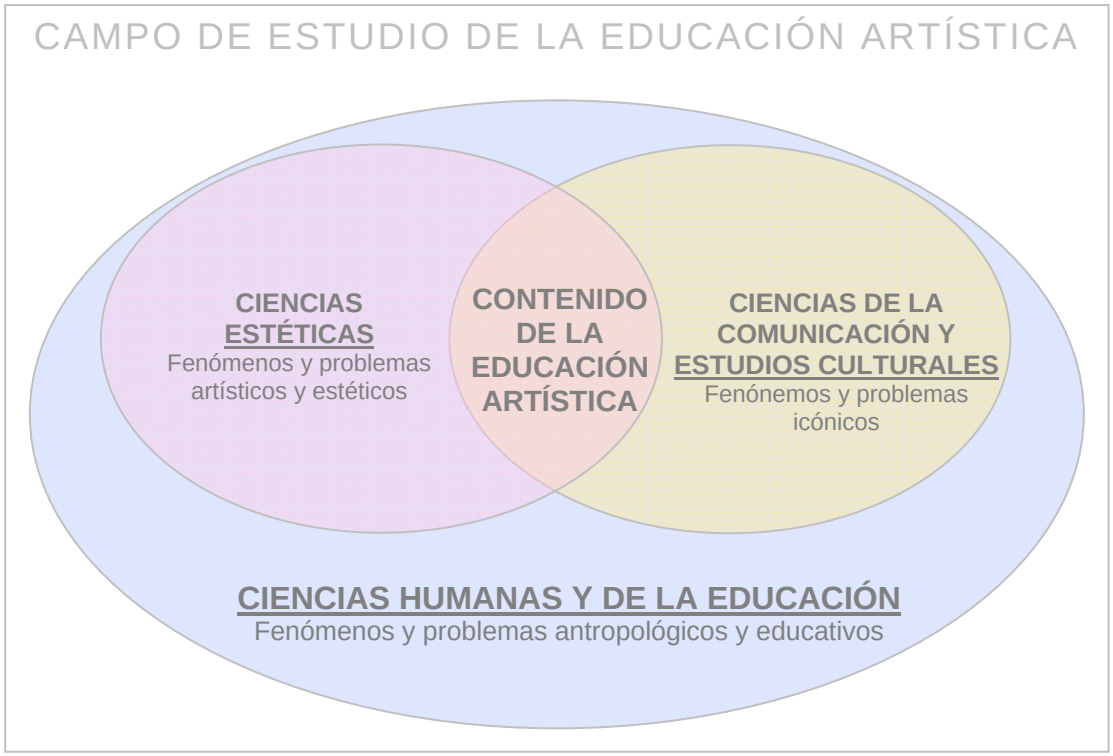
Otro punto de vista también reseñado por Juanola y Calbó (2004) –y que entendemos complementa los análisis que nos proponen Eisner y Efland–, hace referencia a las aportaciones de Mauricio Vitta arquitecto, comunicador y educador, una persona que no se ajusta al perfil anglosajón y que nos sirve de contrapunto y de valoración comparativa en relación con la mayoría de planteamientos que proceden de universidades americanas. En uno de sus últimos libros sobre los sistemas de la imagen Vitta (2003), pone de manifiesto *la confusión que hasta hoy ha perdurado con*

relación a la historia del arte. Argumenta que ésta ha sido vista *como una historia de la belleza, separándola de lo cotidiano para vincularla, únicamente, con lo excepcional. Según Vitta, hace falta interpretar culturalmente el paisaje de imágenes que nos rodean, ya que éstas constituyen un sistema en el cual cada día nos proyectamos. Esta tarea nos exige una interpretación del mundo de acuerdo con la sensibilidad contemporánea y nos conduce a una reflexión.*

Aunque la propia naturaleza de la Educación Artística implica un modelo de aplicación holístico, no es éste el modelo generalizado, ni mucho menos el pensamiento real de los/as educadores/as. A nuestro entender, en la realidad actual existen verdaderas "lagunas", sociales y educativas, respecto al tema.

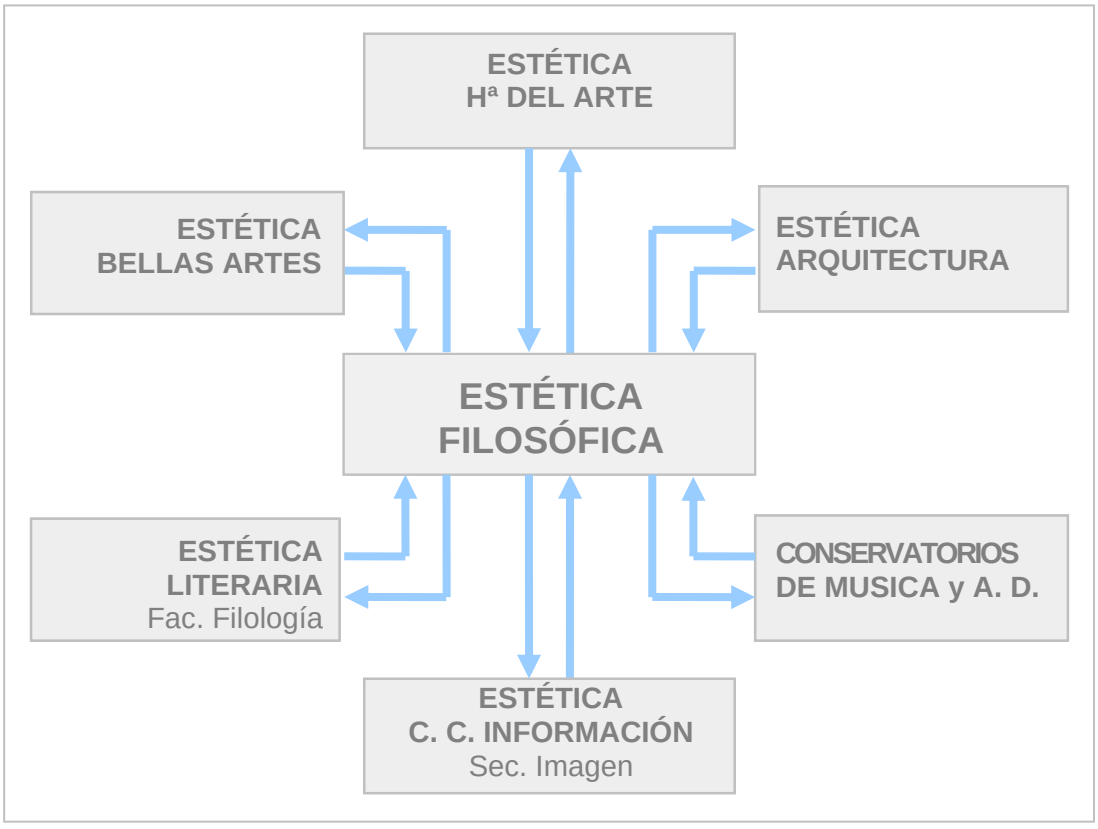
II.4.1 Bases teóricas y fundamentación

Además de las bases teóricas que orientan y fundamentan el campo de estudio y sus coordenadas interdisciplinares, observamos que la Educación Artística se ha visto ampliada por las aportaciones y las nuevas concepciones de las Ciencias Estéticas y Humanas.



En este cuadro (Juanola. 1994), podemos entrever la ubicación de la Educación Artística en el marco de las Ciencias de la Educación, así como las relaciones que se establecen entre ellas. Asimismo, las clasificaciones que pueden darse en las ciencias estéticas son muchas y siempre susceptibles de discrepancias y revisiones. Por ello, hemos optado por presentar en un bloque aparte aquellos interrogantes que resumen algunas de las cuestiones de fondo.

La unidad de una disciplina, que habitualmente se concreta en la "unicidad" de su objeto, se enriquece cuando convergen sobre ella distintos saberes. Esto supone mayor rigor en los significados y más precisión en su análisis, descripción y planteamiento comparativo. También supone una valoración más equilibrada de la educación artística en relación al estudio crítico de los procesos estéticos.



Román De la Calle.

Nos ha interesado, por ello, presentar algunas de las concepciones epistemológicas de las disciplinas de la Estética para luego confrontarlas

desde un planteamiento más cercano a la propia educación artística (o estética).

Actualmente el objeto de estudio de la Estética concentra diversas perspectivas que proceden de ámbitos históricamente lejanos o en cierto modo distanciados, o de ámbitos generados a partir de la vitalidad y desarrollo de otros campos disciplinares, que posteriormente se han venido a interesar por los fenómenos estéticos. Veamos algunas cuestiones al respecto:

- Una consideración que aparece en todas las Ciencias Humanas es que se han implantado relaciones de dependencia y jerarquización entre las distintas disciplinas.
- Otro aspecto es el intento de reducir una disciplina, en este caso la Estética, tomando modelos de estructura “fisicalistas” que han dado lugar a un pretendido cientifismo, sobre la base de admitir que sólo las Ciencias de la Naturaleza han logrado estructuras de relación y jerarquía objetivamente correctas y estables. En el caso de caer en esa premisa el ser humano corre el peligro de ser el gran ausente, quedando de esa forma desdibujado lo que le es más característico: lo humano.
- La interpretación de la estética como forma de vida cotidiana y vinculada a la cultura popular ha de ser interpretada y considerada como un hecho educativo global, de todos/as y para todos/as.

Suelen ser frecuentes las imposiciones epistemológicas de una ideología concreta, reclamando desde sus postulados una jerarquización y una dependencia, que quizás tengan que explorarse desde un punto de vista crítico, no objetivo. Ninguna forma de conocimiento puede escapar de ser curtida por procesos históricos y económicos e influencias políticas.

En los postulados de la teoría crítica está el interés por promover cambios que conduzcan a igualar y potenciar disciplinas relegadas en la actualidad.

Ésta también propugna la incorporación e integración de las prácticas de los/as propios/as estudiantes en su propia vida cotidiana, arrinconando “ese aire” elitista que ha existido hasta el momento. Encontramos así un punto de confluencia con los estudios culturales y algunos enfoques de la educación artística como cultura visual (Hernández, 2000).

Richard Cary es muy contundente respecto a las relaciones disciplinares y muestra lo siguiente*: la teoría crítica reconoce que un mecanismo efectivo de opresión es la dominación de una forma de conocimiento sobre las otras. Algunos autores se refieren a ello hablando de disciplinas “históricamente condicionadas” Esto significa que cada uno de nosotros recuerda su conocimiento acreditado por los criterios de las dimensiones políticas que lo han regido (Cary 1998: 15).*

La teoría crítica nos lleva, en el ámbito del arte, a reconsiderar a los filósofos procedentes del Círculo de Viena, así como a sus seguidores, para dar paso a otros planeamientos (Kincheloe, 1991). Para explicar este proceso de transición hace falta la implicación entre sí de las materias que se citan en el cuadro, donde se incluyen las Ciencias Estéticas y sus evoluciones, las Ciencias de la Educación, además de los estudios culturales, la producción artística y crítica y las Ciencias de la Comunicación. Es en la interrelación de todas ellas donde encontramos nuestra propia ubicación.

Detalle de escritura china. Chao Meng-fu 1254-1322
The Metropolitan Museum of Art

II.4.1.1 Definiciones terminológicas que permiten establecer algunas de las relaciones interdisciplinares de la educación artística

Hemos observado la existencia de un amplio campo de relaciones interdisciplinares que nos lleva necesariamente a definir cada una de las disciplinas implicadas y a debatir sobre ellas. Cuando buscamos información, observamos que difícilmente encontramos estudios en esta dirección y cuando los hay, permanecen en continua revisión. Citaremos un artículo en el que Arañó (1997) nos presentaba algunos enfoques disciplinares al hablar del valor educativo del arte y en el que se hace las siguientes preguntas:

¿Por qué es necesaria la Educación Artística?
¿Qué sentido tiene o debería tener en la sociedad de hoy?

Evidentemente las respuestas serían muy diversas. Una cuestión que desde el punto de vista social resulta obvia, es que no se puede hablar de arte sin la referencia a un producto dotado de tal significación cultural (Locke, 1991), es decir, no podemos hablar de arte sin dar la referencia a una obra artística.

Chica de Chichicastenango.

Inculcamos a los/as niños/as la idea de que el arte lo constituyen una serie de actividades y productos que se contraponen a los que consideramos *no artísticos*. En otras palabras, aprenden a creer "*que ciertas pinturas, esculturas, canciones, danzas y cuentos no son arte*" (Harris, 1990) como la mejor manera de explicar y comprender "qué es arte". Así pues, son evidentes las dificultades que tradicionalmente se han encontrado para definir el arte, y todas ellas se refieren a las variedades del *valor* de la idea de "arte".

Siguiendo el razonamiento de Arañó (Arañó, 1997), se apuntan a continuación unas definiciones que nos aclaran el valor del arte desde diferentes posiciones:

Semánticamente	Proviene del término griego *tejnè*. Con él, en Grecia, se aludía a la destreza y capacidad técnica que se requiere para construir algo. Su traducción latina bastante literal en cuanto a su significación fue *ars*, que dio lugar a la raíz de las palabras que lo identifican en todas las lenguas con orígenes latinos.
Antropológicamente	Se relaciona con la manifestación productiva de una cultura o civilización original. Es decir, pone de relieve el valor significativo que tiene el objeto en función del contexto donde se produce.
Estéticamente	Hace alusión al canon estético perseguido, a la forma de pensamiento que le da significado, a los criterios de valoración y justificación. Vulgarmente puede aludirse a su vínculo con la belleza, término probablemente mucho más ambiguo, subjetivo y discutido.
Económicamente	Se refiere al valor crematístico del producto de ese arte, a sus posibilidades comerciales.
Políticamente	Está relacionado con la inmensa capacidad de especulación que ofrece y permite ese "valor" del producto.
Subjetivamente	Se une al significado de la regla o norma personal con la que se realiza la producción artística.
Materialmente	Posee la referencia al resultado formal de esa producción, a los elementos que la constituyen, su disposición y funciones, al objeto material en sí y su proceso de ejecución.

Sociológicamente	La obra de arte puede entenderse como un valor existencial, individual o colectivo, como una declaración expresiva del ser humano.
Psicológicamente	Su interés se centra en los efectos que produce la experiencia estética o artística sobre la audiencia y el significado que se le otorga.
Popularmente	El arte, la práctica artística, toma la acepción de todo saber no metódico, poco riguroso, opuesto a ciencia. Se supone que para ejercitarlo se necesitan más cualidades o talento que capacidad intelectual.

Arañó evidencia que solemos dar una idea demasiado “general” de lo que se entiende por arte. Unas veces tiende a un significado relativista y otras a una serie de significados más particulares que, relacionados con unas habilidades, productos o especificaciones, constituyen una forma especial de conocimiento (Engel y Dobbs, 1983). Esto hace que en cualquier ámbito, pero especialmente en el educativo, el arte aparezca siempre necesitado de justificación.

También nos propone una revisión de las diferentes acepciones que confluyen en la Educación Artística entre las que escoge: expresión plástica, expresión musical, expresión corporal, dramatización, artes plásticas, artes visuales, música, dibujo, teatro, animación, formación estética, educación visual, etc. por hacer referencia a los contenidos expresamente vinculados con las distintas formas que adopta el arte o las referencias que los textos legales dan de los contenidos educativos.

El mismo autor prosigue el comentario advirtiendo que muchos/as profesores/as en ejercicio describen sus materias aludiendo a un procedimiento en concreto, como: fotografía, diseño, geometría, dibujo técnico, etc., sin clarificar por su parte las relaciones o diferencias entre los términos utilizados y sus auténticos significados.

Como conclusión resalta: "*Sin embargo, la cuestión no es que nosotros seamos o no severos en nuestra selección. El problema reside en que esta legión de materias configuran, hoy por hoy, un área extensa a la que el usuario se refiere utilizando el término que le resulta más atractivo e interesante para sus intenciones o capacidades, pero que sin embargo contienen unos propósitos más que dudosos a la hora de dar una descripción auténtica y real del contenido educativo en cuestión y, desde luego, con ninguna voluntad de establecer su racionalidad y su estatuto epistemológico*" (Arañó, 1997).

II.4.1.2 Enseñanza, aprendizaje y pensamiento postmoderno

Para observar adecuadamente la realidad contemporánea en educación artística y en arte, necesariamente hemos de entender que la postmodernidad es un marco "global" aglutinador de dicha realidad. A pesar de que algunos autores (Clark, 1996), interpreten el momento presente como la superación de la postmodernidad, a nadie se le escapa que debemos a las perspectivas postmodernas la influencia de las principales teorías que rigen el pensamiento en la actualidad.

Debido a que existen gran cantidad de enfoques y referencias diversas (multidisciplinares, mestizaje, interculturalidad, etc.), la postmodernidad no dispone de criterios comunes que proporcionen visiones y planteamientos globales. La posmodernidad presenta una clara condición social y contextual, porque aglutina todo tipo de relaciones: *sociales, económicas, políticas y culturales* (Hargreaves, 1999).

También parece observarse que los cambios que se deben producir en la educación del futuro, según Hargreaves, radican más que nunca en los propios profesores. Existe así una amplia responsabilidad en la formación docente y no tanta o, al menos, no tan directamente relacionada con el currículo. El mismo (Hargreaves, 1999, 31-32) comenta que serán los/as profesores/as los que contribuyan a reconstruir las culturas o identidades nacionales, *como respuesta a la globalización económica y a la migración*

multicultural. En muchos lugares del mundo se prevé que las escuelas carguen con gran parte del peso de la reconstrucción nacional.

Campbell's soup Can I. 1960
Andy Warhol

Uno de los enfoques para poder entender la postmodernidad es profundizando en los sistemas de producción y de consumo de nuestra sociedad occidental y analizando los recursos de que dispone: tecnología, consumo de masas, estatus de la información, etc. Como bien nos dice (Gardner, 1996) *la producción estética se integra en la producción de mercancías y la cultura se convierte en un producto.* Una visión más "romántica" y más entrelazada con posiciones más acordes con la diversidad, nos la proporciona (Jameson, 1996): *Lo postmoderno es, a pesar de todo, el campo de fuerzas en el que han de abrirse paso impulsos culturales de muy diferentes especies.*

La educación artística postmoderna presenta una gran diversidad de entornos y propuestas muy activas y emergentes. En su catálogo incluye propuestas de: educación artística multimedia, arte ecológico y educación artística, educación artística feminista, educación artística medioambiental, educación artística multicultural, entre otras. Así pues la educación y el currículo artístico han de permanecer imbricados en sus contextos socio-culturales y definirse frente a las dimensiones políticas e ideológicas inherentes a toda práctica educativa (Maeso, 2003b: 244-245).

Encontramos una interesante propuesta desarrollada en base a un enfoque ético/ecológico, en Calbó (2005). *En este sentido, la "ética ambiental" elabora, critica y trata de transformar algunos de los valores de la modernidad, especialmente aquellos que se refieren a creencias sobre el valor del lenguaje, el conocimiento, la naturaleza y los seres humanos, individual y colectivamente hablando (Novo (1995): 72-75). Valores "ambientales": La interdependencia, y no la independencia; la colaboración, y no la*

competencia; el beneficio a medio y largo plazo, y no a corto plazo; la unidad, y no la separación; la pertenencia a la Tierra, y no el dominio… En diferentes momentos, actitudes y valores se han explicitado como razones y objetivos de la Educación Artística. Me gustaría recordar algunos de los mas conocidos: el arte como experiencia (completa y moral) de la vida; la democracia por el arte; el valor del sentimiento y la emoción a través del arte; los valores estéticos en general; la critica, la pluralidad, el respeto y la comprensión mutua; la libertad de acción y expresión.

Efland, A.; Freedman, K.; Stuhr, P. (2003) cuando abordan la postmodernidad, sitúan como uno de sus centros de interés la cuestión de lo multicultural, de manera que si el tránsito a lo postmoderno implica cambios en la concepción de la cultura, del arte y de la educación, éstos se concretan en el multiculturalismo.

Por otra parte, el currículo postmoderno propuesto por Efland, Freedman y Sthur admite que no existe una única interpretación y por esta razón consideran que los mensajes emitidos por una obra de arte son diversos y permiten diferentes interpretaciones de la misma. Estos criterios marcan ciertas diferencias en el currículo postmoderno por el hecho de permitir procesos de pensamiento abiertos y alejados de cualquier interpretación preestablecida.

Buscando un cierto consenso y vías para una interpretación más simplificada, citamos los comentarios realizados por O. Fontal *(2005)*: *Así pues, la postmodernidad es el "paraguas" bajo el cual se cobijan gran parte de las orientaciones; un paraguas pensado, en principio, para todo aquel que quiera entrar, pero también salir. Es cierto que en ocasiones ese cobijo se convierte en un "escondite" para quienes, al no saber por qué llueve, prefieren huir de la lluvia y, bajo ese paraguas, unirse a aquellos otros que simplemente lo utilizan como lugar de encuentro, como centro de reunión de la diversidad. La lluvia sería un comportamiento meteorológico de la realidad contemporánea,*

siempre cambiante. Por eso, una vez escampa la lluvia sale el sol y el paraguas aún sirve y entonces actúa de sombrilla.

En el mismo sentido nos comenta Fontal (2005) que nos situamos ante dos cuestiones fundamentales para la educación artística: *la importancia de las identidades y la caracterización de los contextos, propiedades ambas del arte y que pueden ser condicionadas por su enseñanza. Podemos pensar, según esto, que el arte puede convertirse en un recurso de diferenciación y construcción de identidades nacionales e, incluso, nacionalistas. Por otra parte, si se difuminan las fronteras geográficas y políticas, la definición de los contextos puede establecer vínculos culturales a través de su patrimonio. Esta aparente paradoja de la potencialidad del arte (para diferenciar y para conectar culturas), no hace sino evidenciar que se trata de un elemento identitario que, sometido a la educación, puede orientarse (por no decir manipularse) en una u otra dirección. Evidenciamos, de este modo, el compromiso de la educación del futuro en la construcción de identidades a través de bienes y valores culturales.*

Plato trípode. Azteca mexica. Posclásico Tardío (ca 1500)
Museo nacional de Antropología. Ciudad de México

II.4.2 Enseñar y aprender arte: desarrollo y diversidad

La diversidad es consecuencia de una serie de variables que influyen en las personas, determinadas tanto por motivos genéticos como por condicionantes del desarrollo y de la educación, entendida ésta en su sentido más amplio y general.

En psicología existen múltiples explicaciones de cómo se aprende; es conocido que Vigotski pensaba que los conceptos científicos se desarrollaban de arriba a abajo y eran suministrados a través de las prácticas escolares, mientras que los espontáneos lo hacían de abajo a arriba y estaban claramente contextualizados. Al mismo tiempo, Vigotski consideraba que la interacción entre éstos conceptos es permanente, de modo que la posibilidad de incorporar conceptos "científicos" depende de las experiencias previas manifestadas en forma de conceptos "espontáneos" y, a su vez, su aprendizaje incide y modifica dichos conceptos. En este marco de proposiciones, introdujo la noción de Zona de Desarrollo Próximo, que no es otra cosa que "*la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*" (Vigotski, 1979: 133).

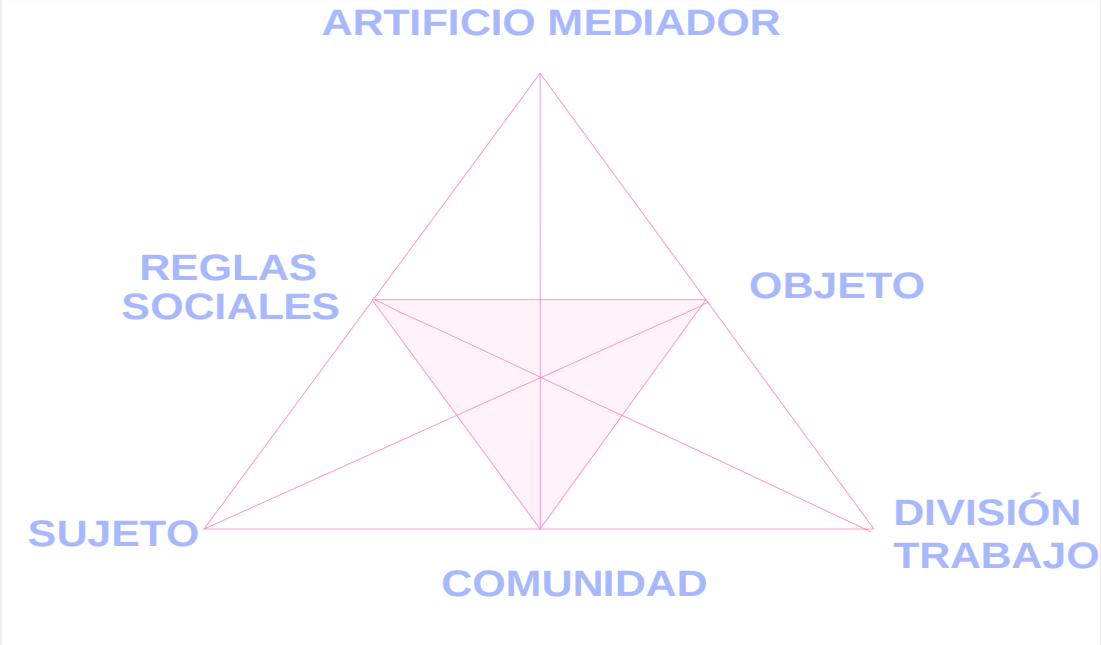
Esta forma de plantear la cuestión llevó a Vigotski a defender que los procesos evolutivos avanzan en función de los procesos de aprendizaje, siendo la Zona de Desarrollo Próximo la secuencia que convierte los segundos en los primeros. Ambos conceptos, imposibles de disociar, forman parte de una misma unidad.

Vigotski discutió esta cuestión en el ámbito de la educación escolar y referida, como ya hemos dicho, a la cuestión de la interacción entre los conceptos "científicos" y los conceptos espontáneos, sin entrar en cuestiones relacionadas con la construcción y la negociación de significados y su interiorización, así como sobre su impacto en el funcionamiento cognitivo individual (Coll, 1985). Sin embargo, no es menos cierto que sus tesis replantean globalmente la forma de comprender el desarrollo infantil y, especialmente, el aprendizaje cultural.

Vigotski, en su discusión sobre la relación entre los conceptos "*científicos*" (provistos por el aprendizaje) y los conceptos espontáneos (adquiridos desde las relaciones sociales informales de forma "*natural*"), afirma que: "*No obstante, aunque los conceptos científicos y cotidianos siguen caminos opuestos en su desarrollo, estos dos procesos se hallan estrechamente interrelacionados. El*

desarrollo del concepto cotidiano deberá alcanzar un determinado nivel para que el niño pueda asimilar, en general, y tomar conciencia del concepto científico. El niño debe alcanzar en los conceptos espontáneos el umbral en que resulta posible la toma de conciencia" (Vigotski, 1993: 134).

La psicología cultural, por tanto, reformula el triángulo vigotskiano y adopta un triángulo desarrollado inicialmente por Engeström (1987), que Cole y Engeström (1993) formulan de la siguiente forma:



En este esquema, la unidad de análisis ya no es el significado de la palabra sino la actividad conjunta (a menudo, aunque no necesariamente siempre) mediada semióticamente (Salomón, 1993). Así, el sujeto forma parte de una comunidad, cuya relación entre ambos está mediada, de una parte, por instrumentos artificiales y, de otra, por los valores y normas sociales. A su vez, la comunidad comporta la división del trabajo y, por tanto, la necesaria negociación de la distribución de tareas, poderes y responsabilidades entre los participantes individuales en el sistema de actividad.

El factor que se deduce de los postulados vigotskianos y que está asumido por la psicología cultural se refiere al concepto de "contexto cultural" (Cole y Wakai, 1984; Bruner, 1995). Es decir, si el pensamiento se construye desde la

mediación cultural, sólo cabe pensar en un uso restringido por las prácticas sociales que permiten su desarrollo y, por tanto, en un uso culturalmente contextualizado. Estos principios justifican que la educación multicultural haya de tener en cuenta estas bases para el desarrollo del aprendizaje y –en el caso de la educación artística, por tratarse de un lenguaje multisensorial– este factor sea determinante. Nuestro posicionamiento coincide con los postulados del profesor Goodson (2000) que se preocupa de las cuestiones socioeconómicas y la relación de las clases sociales con el éxito del currículum. Tanto estas cuestiones de clase social y conocimiento como la evolución y status de las disciplinas – siguiendo el planteamiento sociológico de Berstein (1990)– son temas emergentes y nucleares para nuestro estudio.

Por otro lado, revisando la noción de cultura desde la antropología y siguiendo las concepciones de Geertz (1973 y 1983), podemos observar que postula la cultura como un sistema activo y en constante evolución. Efectivamente, para Geertz la cultura no sería, pues, un agregado más o menos coherente de sistemas simbólicos estáticos, sino una combinación de sistemas en interacción donde se resuelven problemas de significación, de articulación social o de definición identitaria. Aceptar estas concepciones conlleva una determinada línea de investigación ya que no sólo es objeto de estudio el indagar sobre contenidos y formas sino que hay que preguntarse cuestiones tales como:

¿Cómo se entrelazan los distintos sistemas simbólicos que componen la cultura?

¿Por qué el sistema de relaciones que articula los distintos sistemas simbólicos también es cultura?

En este sentido, vemos que nuestro campo de estudio se amplía, puesto que no hay un arte sino muchas artes. El enfoque multicultural interviene resaltando que no solamente hay que tener presente la mirada del arte

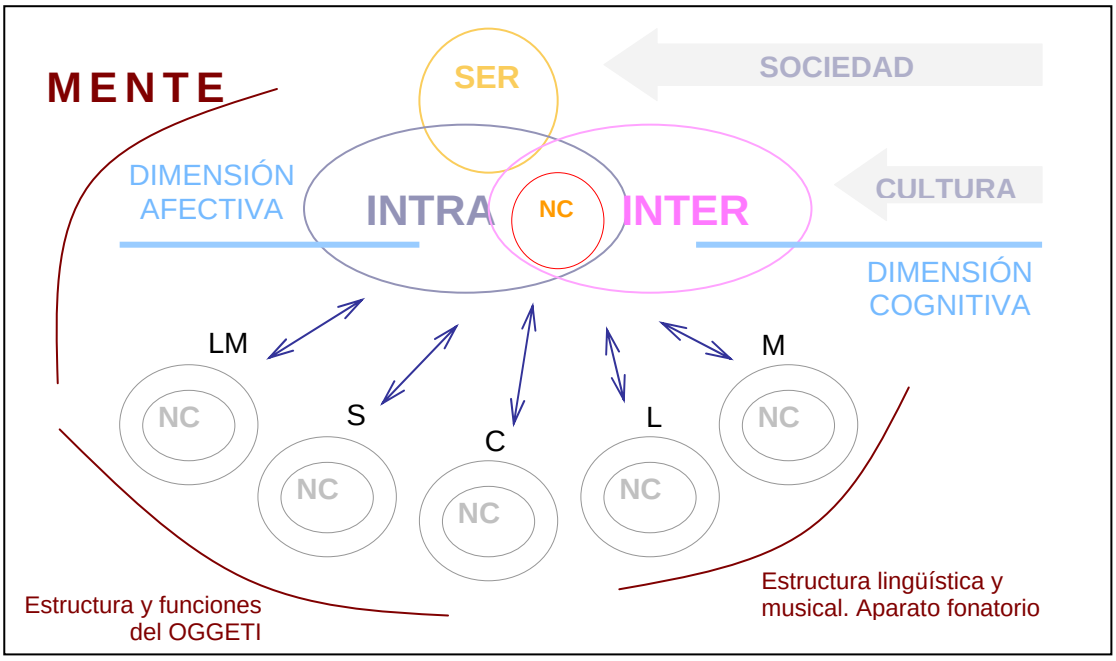
oriental o africano sino también, dentro del occidental, pensar en la producción de determinados ámbitos marginales o marginados.

En otro orden de consideraciones, encontramos teorías de la psicología cognitiva que han centrado la importancia del aprendizaje artístico. No podemos pasar por alto el notable estudio de Gardner (1990) sobre las inteligencias. Su investigación –la cual se denomina de inteligencias múltiples o modulares– es una importante contribución a la investigación de las relaciones entre arte, ciencia y educación. Gardner no habla directamente de una "inteligencia artística", aunque sí de múltiples modos de conocimiento que deberemos estudiar para poder situar adecuadamente la educación artística.

Menorca (detalle urbano)

En el siguiente gráfico elaborado por Filograsso (1995), observamos la inteligencia modular del aprendizaje y de que forma interviene en la educación artística, significada plenamente por la educación del espacio (inteligencia espacial) y por las inteligencias inter e intrapersonales así como por todas las demás inteligencias.

Modelo de la inteligencia múltiple:



Fuente: Filograsso (1995)

Leyenda

NC: Núcleo Computacional
LM: Inteligencia Lógico-matemática
S: Inteligencia Espacial
C: Inteligencia Corporal-cinestésica
L: Inteligencia Lingüística
M: Inteligencia Musical
INTR: Inteligencia Intrapersonal
INTER: Inteligencia Interpersonal

Aun considerando el peso de los argumentos anteriores, no podemos reducir el aprendizaje artístico a su componente psicológica y menos aún olvidarnos de otras bases teóricas como la antropología, la pedagogía y la sociología, que sin duda merecerían un tratamiento más extenso. Hemos de remarcar que únicamente sugeriremos alguno de estos aspectos para no sobrepasar los límites razonables de este trabajo.

II.4.2.1 Cultura, artes, ciencia y desarrollo humano

La función que desempeñan las artes en el desarrollo humano es el título que el profesor Eisner de la Universidad de Stanford eligió para una destacable conferencia que se celebró en Madrid (1991). (Las citas a este autor son intencionadamente recurrentes en esta investigación, puesto que Eisner no

sólo se ha implicado en el campo de la educación general y de la educación artística, sino que también ha reflexionado en la percepción de la sociedad y de las personas implicadas directamente en la educación).

Tradicionalmente el desarrollo humano en el campo de la Educación Artística se centraba en los aspectos motrices, siendo escasos los estudios que se adentraban en la mente. Últimamente existe una mayor preocupación por las artes y su función dentro del desarrollo de la mente; se piensa en la significación de las obras artísticas como reflejo de las operaciones mentales. *Todavía existe un gran campo para explorar sobre qué es la mente y cómo actua en determinadas situaciones, pero cabe destacar que son precisamente estos estudios los que marcan la pauta de la innovación educativa.* (Eisner, 1991)

Una de las características que dan identidad a este final de siglo es precisamente la cantidad de estudios dedicados a la mente y, aunque sea abundante la literatura en este ámbito, queda mucho por esclarecer, sobre todo en relación a la función concreta que desempeña cada campo o disciplina dentro de ese desarrollo mental en general. *"Hablar de la mente como de algo que se desarrolla, o más específicamente, como algo capaz de tener un crecimiento, podría resultar extraño. Sin embargo, en sentido básico, la mente es una forma de realización cultural -nacemos con un cerebro pero la forma que adquiere la mente viene mediatizada por el entorno próximo en el que se produce este desarrollo-. Para los/as niños/as, la escuela constituye una cultura primaria en el crecimiento de la mente y, por lo tanto, las decisiones que se toman sobre las prioridades en la escuela son decisiones fundamentales para el tipo de habilidades mentales que los/as niños/as tendrían ocasión de fomentar" (Eisner, 1991)*

Este párrafo de Eisner introduce a la perfección nuestro planteamiento científico que avala la necesidad de las artes en el desarrollo del/la niño/a. La importancia que va adquiriendo el análisis de las relaciones entre las artes y la mente es considerable. Como antecedentes, cabría citar a Herbert Read

(1940) y a Dewey (1929), puesto que ellos también defienden los valores del arte para la formación general.

La concepción de la mente no es insustancial para situar esta función, como continua escribiendo Eisner: "*Mi insistencia en el carácter cultural de la mente y en la dimensión formativa de la escuela no debería ser interpretada como un rechazo a la idea de que existan diferencias genéticas entre los/as niños/as, o que éstas no sean importantes. Mi intención es subrayar la idea de que la realización de las aptitudes personales requiere unas condiciones para alcanzar su optimización: la naturaleza se atrofia si no es alimentada. En aquellas escuelas en las que las artes son marginadas o están ausentes, se proporcionan pocas o ninguna oportunidad a los/as niños/as en el desarrollo de sus aptitudes en este particular dominio de la experiencia" (*Eisner, 1991*).*

Tras esta concepción cultural de la mente y su crecimiento, el papel del lenguaje aparece como indiscutible. Sin embargo, según Eisner, *el lenguaje, tal como lo empleamos normalmente, es un mecanismo simbólico y aquellos símbolos que no tienen referentes no son símbolos de nad*a; por eso, para él, es la imagen la que da sentido al nombre y reivindica que la información de la imagen es un hecho cognitivo.

Por otra parte, los análisis sobre el arte y sus relaciones con la inteligencia y su desarrollo desembocan en otros posicionamientos, como el estudio de las relaciones entre la lógica y el razonamiento y, a través de él, el estudio de los campos, como los de la ciencia y el arte, en los que una de estas funciones del pensamiento parece ser más pertinente. Ya en 1934, Dewey decía: *Cualquier idea que ignore el necesario papel de la inteligencia en la producción de obras de arte, se basa en una identificación del pensamiento con el uso de un tipo de material, signos verbales y palabras. Pero pensar efectivamente desde el punto de vista de las relaciones entre cualidades exige una disciplina del pensamiento tan severa como lo es pensar en términos de símbolos verbales y matemáticos.*

El propio arte es un campo propicio de estudio en este sentido; si en la obra se objetivizan las ideas, si el/la artista concreta interpretaciones esenciales de las cosas, surge inmediatamente la cuestión de las relaciones entre arte y ciencia. Menéndez Pelayo (1891) lo advirtió: el arte se da la mano con la ciencia en sus manifestaciones más altas, en lo que tienen de adivinación y presagio.

Así pues, las conexiones entre el arte y la ciencia, que ya hemos introducido al principio, es un tema que nos ayuda a situar las bases de este estudio sobre las necesidades de la educación artística, entendiendo que en lo creativo, según estos recientes estudios de la mente, se encuentran procesos que unen los dos dominios. No puede dudarse tampoco de que las implicaciones psicológicas están muy arraigadas en la misma naturaleza del arte: muy a menudo encontramos elementos que se interrogan desde una base psicológica.

Yogi Purusa. S XVIII. *Nepal*

Tanto la creatividad, como las teorías del aprendizaje, del valor de los símbolos, de la motivación, de los estilos cognitivos y un largo listado de temas están implícitos en los ámbitos de la psicología, la antropología, la sociología y los estudios críticos.

La psicología de Vigostky, que marca un camino a seguir en los modelos constructivistas de la enseñanza-aprendizaje, está elaborada sobre los cimientos de las materias artísticas como disciplinas de referencia. A su vez, la psicología del aprendizaje, sobre todo por el énfasis que da a la construcción significativa del conocimiento, influyó enormemente en los proyectos de la DBAE

(Discipline Based Art Education), y éstos en la concepción de educación artística que subyace en nuestro currículum.

Los conceptos de arte y ciencia se han tratado siempre como dos polos antagónicos y, contrariamente, son campos del saber complementarios. M. Khun (1980; en Csikszentmihalyi, 1988) identifica "*ciencia y arte como sistemas variables que abastecen el conocimiento*" y lejos de ser el arte y la ciencia dos ámbitos antagónicos, son éstos los que nos ayudan a comprender, generalizar y anticipar el futuro, y además nos ayudan a crear los mecanismos de construcción del mundo de nuestra peculiar forma.

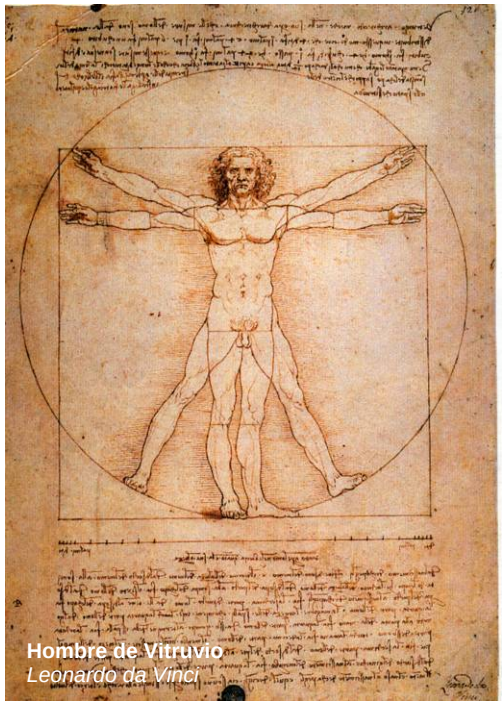
Según el momento histórico, arte y ciencia se han encontrado más próximos o distantes, pero en la actualidad, aparte de reconocerles un rol autónomo, se les atribuye un proceso interactivo dentro del desarrollo humano.

Empezaremos por referirnos a la marcada distinción, que según De la Calle (1994), establece Kant en la *Crítica del juicio* (1790) entre "talento para la ciencia" y "talento para las bellas artes", en el epígrafe 49, dedicado al estudio "De las facultades del espíritu que constituyen el genio". Esta distinción de Kant incidirá directamente en las cuestiones relativas al tema del aprendizaje en los dos correspondientes ámbitos culturales, puesto que es diferente aprender (y enseñar) unas reglas y sus usos (ciencia) que desarrollar un don innato (arte).

Es así como se llega a considerar que todo aquello que no se adecua a las reglas metodológicas del nuevo ideal de la ciencia –como es el caso del arte– debe ser pensado en oposición a ésta. Y, de este modo, valores como la perfección, la armonía, la finalidad o la identidad quedan lejos de los intereses propiamente dichos de la investigación científica, e incluso la sensibilidad –a pesar de la preocupación por el método empírico– se verá históricamente relegada al ámbito de lo subjetivo. Desde entonces, considerar la mente como algo fijo y reservado al ámbito científico y de la lógica es una concepción tradicional y generalizada.

Ante el proceso de razonamiento por el cual la ciencia adquiere la claridad, la precisión de lo que es codificable, el arte adquiere el poder, por otra parte, de la representación simbólica de las experiencias ambiguas, o que no se caracterizan por la conciencia emergente.

Una de las características más importantes que comparten arte y ciencia es la creación de métodos poderosos a través de los cuales completamos el mundo. De hecho, las diversas formas artísticas y las variadas teorías de la ciencia construyen la realidad en sus propios términos; así, por ejemplo, tal como nos dice Panofsky (1973) en su libro *La perspectiva como forma simbólica,* la Historia del arte antiguo no era comprensible sin la concepción geométrica del mundo antiguo, en particular sin conocer la óptica de Euclides.



Hombre de Vitruvio
Leonardo da Vinci

El enfoque cognitivo llevado a cabo por filósofos como Cassirer (1960), Langer (1977) o Goodman (1968), interesados en las capacidades simbólicas en general y en las artes en particular, planteó que como especie humana teníamos un amplio número de competencias simbólicas que van más allá de la lógica científica. Estos estudios se basaron en aspectos significativos de las artes como la unidad, las formas alegóricas, etc., e intentaban establecer unas reglas científicas, buscando paralelismos con los sistemas matemáticos. Estas inquietudes, centradas en cómo se desarrollaban las habilidades cognitivas a través del manejo de los procesos artísticos, prosiguen ahora en diferentes investigaciones.

En cualquier caso, estamos en un proceso de redefinición de las relaciones entre la ciencia y el arte. Este nexo tiene que reflejarse en la educación, que

debe tener en cuenta los diversos modos de conocimiento organizados de una forma menos jerárquica y más equilibrada.

II.4.2.2 La perspectiva ética del conocimiento: valores, diversidad y democracia a través del arte

La crítica al positivismo de Kincheloe (*Teachers as Researchers*, 1991) subraya tres temas del "neopositivismo" (o crítica al positivismo). El primer tema es el cientifismo; el segundo, la doctrina de la política científica, que estipula que si la ciencia es la única fuente de verdad, puede aplicarse a los asuntos sociales, políticos y morales; el tercer tema es la libertad frente a la ética: los hechos que surgen de la investigación científica son independientes de los valores. De hecho, los valores son la fuente de la epistemología neopositivista. Los teóricos críticos repudian la fe positivista en la investigación exenta de relación con la ética. Los hechos no pueden ser extra-éticos porque ellos mismos son producto de una formación de valores. Esta lógica deriva de Lincoln y Guba (1985), que concluyen que el positivismo está vinculado al mito de la objetividad.

La crítica al positivismo también incluye la refutación al realismo naïf, la creencia que el conocimiento está "allá fuera" u objetivamente presente e independiente de la percepción humana, la experiencia y la conciencia. Esta doctrina separa el conocedor de lo conocido, con las tristes consecuencias en la transmisión de conocimientos profesor/a-alumno/a que todos conocemos.

Valores y artes

Valores, actitudes y normas son conceptos que se refieren a determinados tipos de conducta como elementos constitutivos esenciales en la formación de las personas.

Las instituciones educativas son un campo de experimentación en el que se provocan una serie de situaciones que condicionarán al/la alumno/a para que interiorice unos valores, para que manifieste unas actitudes y para que asimile unas normas determinadas. Valores, actitudes y normas están

interrelacionados y forman un sistema cognoscitivo y funcional que evoluciona paralelamente a la progresión del/la alumno/a hacia la formación de su propio sistema de valores.

Introducir actitudes, valores y normas en el currículum permite la familiarización, la clarificación y la conceptualización para que el alumnado integre y asimile estos conceptos.

Los valores, actitudes y normas no sólo están presentes en el currículum de una manera explícita, sino que implícitamente actúan en el proceso de selección y determinación de cada elemento que acaba formando parte de un sistema de contenidos como principio-concepto o como procedimiento. Los valores intervienen en la selección de contenidos, en la metodología didáctica, en la organización del grupo para el aprendizaje e incluso en la evaluación. También en el currículo oculto figuran tácitamente los valores y las actitudes que se pretenden transmitir.

Se debe reconocer, no obstante, que en las distintas disciplinas de la Educación Artística siempre han estado presentes de una forma u otra estos contenidos que la nueva estructura curricular incluye en todas las áreas, tal como recuerda Eisner (1980). Por ello, parece tan importante el hecho de introducir estos conceptos en el diseño curricular como el de sistematizarlos, reglarlos y establecer estrategias pedagógicas adecuadas para lograr sus objetivos.

No podemos enseñar al/la alumno/a un único criterio estético sino que debemos proporcionarle conceptos y conocimientos para que forme el suyo propio, como ya proponía Lazotti (1984) *Es necesario, pues, que la escuela intervenga con una educación adecuada de los valores estéticos referentes a los productos visuales, tanto del presente como del pasado. Educar el gusto no significa impartir normas para la valoración estética, reglas para establecer lo que es hermoso y lo que es feo, lo cual sería arbritario. Educar los aspectos estéticos significa proporcionar al alumnado los instrumentos de*

lectura necesarios para que se convierta en un observador consciente de las formas visuales y no sólo en un aficionado pasivo y acrítico.

Es importante favorecer las respuestas divergentes del alumnado, pero además de la creatividad hemos de velar para que sus apreciaciones estéticas se construyan con unos criterios que sean plurales. Es necesario por tanto introducir el concepto de pluralidad estética; hay que enmarcarlo en una sociedad multicultural en la que no existen unos únicos valores de referencia para emitir un juicio estético, sino que se acepta, y se celebra, la diversidad cultural.

La diversidad y la educación compensatoria

Abordar el tema del tratamiento de la diversidad no es una tarea fácil. Aún menos, en este momento en que se impone una reflexión profunda y un replanteamiento de los valores culturales actuales y futuros. La diversidad en educación ha tenido en estos últimos años una importante evolución, tal como nos dicen Jiménez y Vilà (1999): *La educación de las diferencias ha sido una preocupación de la enseñanza desde hace ya mucho tiempo. No obstante, los múltiples estudios y prácticas que de dicha inquietud educativa se han generado (institucionalización, segregación, graduación, individualización, integración...) responden globalmente a una perspectiva de racionalidad técnica que se propone básicamente resolver el problema: los alumnos no aprenden. Así pues, tradicionalmente, la diversidad humana se ha percibido como problemática e integrada en la experiencia cotidiana de las personas.*

La diversidad puede ser entendida desde múltiples enfoques. Corrientemente se radicaliza el término y se suele asociar el tratamiento de la diversidad con las diferencias étnicas y con las disminuciones o dificultades graves del aprendizaje. Sin embargo, éstos no son más que casos particulares de la diversidad en general, ya que también podemos tratar la diversidad desde aspectos cotidianos y bastante más comunes, como son: diferencias de género, de niveles, de ritmos de aprendizaje, de organización escolar, de

motivación e intereses, de estado de salud, de edad, de clase social, etc. En este sentido, proponemos el repaso a una de las clasificaciones de las diferencias más divulgadas, por lo menos para los educadores del arte (McFee,1978).

La educación actual propone un currículo estructurado en contenidos de conceptos, procedimientos y actitudes. Observando las características que se establecen en la propuesta curricular, podemos considerar que no se introduce una metodología nueva en la Educación Artística. Es sabido que ésta generalmente ya ha aplicado métodos creativos (teórico-prácticos) e individualizados.

En cambio, sí que ha habido variaciones en la intervención educativa y en el pluralismo en las aulas, resaltando sobre todo dos aspectos:

La integración de diferentes culturas o educación multicultural

Vivimos en una sociedad plural. Cada uno de nosotros es miembro de un grupo y de una clase social, tiene una herencia étnica y unas condiciones físicas, psicológicas y culturales. Las acciones de cada grupo influyen directa e indirectamente actuando de manera interactiva. Este fenómeno, cada vez más acusado, de convivencia entre culturas muy diferentes, ha dado lugar a la llamada educación multicultural, que puede definirse como aquélla en que los valores son pluralistas y que sabe reconocer la diversidad. Éste es el tema que centra este estudio y por lo tanto vamos a profundizar en él más adelante.

La integración de alumnos con problemas físicos, sensoriales, afectivos y cognitivos

El educador, para poder ayudar, comprender y evaluar los resultados del proceso de aprendizaje y producción de los niños, ha de conocer las categorías principales en que se sustentan las diferencias que intervienen en la creación artística. También debe tener la capacidad de deducir los conocimientos previos, plantearse problemas educativos y tener creatividad para resolverlos, es decir, saber construir de manera significativa lo que sus alumnos le proponen.

Este enfoque da la posibilidad de adecuar la Educación Artística a la Educación Especial y a la Didáctica Diferencial (diferentes etapas escolares, educación para el ocio, etc.), anulando de esta forma una barrera artificial y selectiva entre el gran grupo clase y los alumnos-problema y sustituyendo los modelos basados en un tipo de superación individual competitiva y estandarizada.

Como estudio que avala estas ideas presentamos las dimensiones que recoge el tratamiento de la diversidad según McFee (1978) y que se pueden resumir en:

- Características de los estudiantes en relación con: las ideas previas de los alumnos y el potencial del alumno ante el aprendizaje.
- Contextos psicoculturales.
- Contextos físicoambientales.
- Oportunidad de aprender.
- Estímulos y motivaciones específicas del aprendizaje del arte.

Proponemos un intento de sistematización de las variables que intervienen en la diversidad a fin de poder reflexionar teóricamente sobre aspectos de la práctica en el aula de educación artística.

Diferencias intraindividuales en relación a las características de los estudiantes
Sistemas de conocimiento (cognoscitivo, sensorial, afectivo, motor).
Estilos cognoscitivos.
Estilos artísticos.
Estrategias creativas.
Habilidades para solucionar problemas de arte o disfunciones: Intelectuales Motrices Afectivas
Conductas psicosociales (nivel educativo, origen social, control emotivo).
Condiciones físicas del alumno (etnia, limitaciones biológicas).
Ambiente cultural.
Conocimientos previos.
Motivaciones.
Capacidad de comunicación.

Diferencias interindividuales en el ambiente psicocultural de la clase
Relación profesor-estudiantes
Relación estudiantes-estudiantes
Relaciones individuo-cultura-escuela-cultura
Acciones ante el cambio cultural
Seguir el currículum de arte escogido
Modelos culturales. Valores multiculturales

Diferencias interindividuales ante el ambiente físico-visual del medio *Teniendo presentes aspectos de infraestructura; medio natural, clima del aula (tanto afectivo como estético y organizativo)*
Significado afectivo-cultural de los objetos. Empatía
Espacios individuales y de grupo
Acondicionamiento físico del aula
Contexto próximo
Horario

Diferencias interindividuales en la evaluación de la información *Este apartado, que no suele tenerse en cuenta, ejerce una importantísima influencia en la valoración y la adecuación de los resultados*
Ayuda didáctica
Carácter de la información cultural, procedimental y actitudinal
Motivación
Lecturas
Medios audiovisuales
Flexibilidad
Adaptación
Tipo de evaluación

Diferencias intraindividuales de la apreciación respecto del arte *Es el apartado que relaciona las capacidades específicas del arte. Tienen que considerarse: las capacidades tanto de índole intelectual como sensorial y motriz, así como las ideas previas y la capacidad imaginativa*
Autoconcepto de disciplina
Selección apropiada de los materiales
Formalización y comprensión del arte
Programación del uso de los medios
Transferencia de diferentes lenguajes

Interacción de las ideas previas y los nuevos aprendizajes
Relación de los conocimientos culturales con: Conocimientos espontáneos Conocimientos inducidos Conocimientos analógicos

Intervienen también, dentro de las diferencias individuales, las modalidades de contenidos. Éstos, que tienen diferentes naturalezas como conceptos (saberes), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser), interactuan de manera complementaria facilitando el aprendizaje y contrarrestando las capacidades más evidentemente limitadas con las más dotadas inicialmente.

En este sentido, es importante recordar que la evaluación en educación artística debe de producirse contemplando estas interacciones y compensaciones, puesto que los contenidos de todo tipo son característicos de su esencia como disciplina.

Democracia y transformación social.

El libro de Kincheloe (1999) que titula *Repensar el multiculturalismo* nos vuelve a poner de relieve la obra de Dewey, *Democracia y Educación,* que aunque se pueda considerar lejana en el tiempo, continua siendo un referente obligado para analizar las ideas respecto a la educación en una sociedad democrática. Como filósofo, Dewey está vinculado al pragmatismo y como educador se le considera incluido en las tendencias progresistas. Además de estas características, es uno de los autores que más ha reflexionado sobre los valores del arte en la educación. Su obra ha influenciado profundamente a la de Eisner, que a su vez es uno de los autores que ha tenido más incidencia en la estructuración de los currículums de Educación Artística en las últimas décadas.

Para Dewey, la sociedad democrática se puede definir con los siguientes argumentos: *Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos los miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que de a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden* (Dewey, 1944).

Interpretando a Dewey, una democratización de la vida supone la existencia de un sistema escolar igualitario y emancipador, que no entre en conflicto con la formación para el trabajo.

Salmón en salsa picante

Los valores que fundamentan la democracia y que son la meta a la que dirigimos nuestra acción son esencialmente la libertad, la igualdad y la participación, y la finalidad de la democracia es, a nuestro entender, la felicidad compartida.

Otro pedagogo que se ha significado en los análisis sociales de la educación es Illich. De él resumiremos aspectos referentes a la libertad individual como elemento esencial para la democracia. Partiendo de sus ideas entendemos la libertad como autoconciencia, es decir, como conocimiento y capacidad de análisis crítico y como derecho a disfrutar de la independencia privada compatible con la libertad de los demás, con la pluralidad y la relatividad. Cabe recordar que la libertad individual se realiza en la interdependencia personal (Illich, 1973) y consiste en la capacidad de escoger, de manera individual y también colectiva, en qué sociedad deseamos vivir.

Entendemos por igualdad la aceptación de la alteridad y la pluralidad, el reconocimiento de la libertad de todo individuo y la igualdad de oportunidades para acceder y disfrutar de los bienes y capacidades que caracterizan a las personas humanas. La concepción posmoderna de la alteridad es ahora la base de la ética.

Entendemos la participación como posibilidad de llegar al consenso en la decisión, a la cooperación en la acción y, en definitiva, a favorecer el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad. Destacamos la austeridad como valor que hace posible la convivencia y la fraternidad y el respeto por el medio en la acción (Illich, 1977).

La meta de la educación (para la transformación social), es a nuestro entender, preparar a todos los individuos para asumir su libertad y a todos los ciudadanos para su participación activa en relación con los demás, en el trabajo, en la gestión de las instituciones, en la gestión del territorio y, en definitiva, en la vida política y ello, con la finalidad de construir el mundo en el que deseamos vivir.

Según Habermas (1982), para alcanzar el ideal de una sociedad racional y democrática se necesitan instituciones educativas que preparen a los individuos en el modelo de la racionalidad comunicativa. Dentro de las instituciones educativas, las universidades tienen un papel central. De acuerdo con Habermas, son tres las responsabilidades principales de las universidades en la sociedad:

La sociedad necesita nuevas generaciones de técnicos calificados, por lo que debe transmitir todo conocimiento relevante en las diferentes profesiones.
La universidad debe transmitir, interpretar y desarrollar la tradición cultural de la sociedad.
Las universidades deben formar la conciencia política de sus estudiantes.

El foco de investigación de Habermas es el trabajo. Las personas usan herramientas y procedimientos técnicos para sostenerse y controlar y manipular la naturaleza para sobrevivir. El segundo interés cognitivo es la comunicación, el uso del discurso y del lenguaje para hacer efectiva y extender la supervivencia. Trabajo y comunicación están unidos mediante un tercer interés cognitivo, la razón. La razón incluye actividades humanes tales como la autorreflexión y la racionalidad para mantener la libertad y la responsabilidad de la autodeterminación. Esto conduce al “conocimiento emancipador”, según Habermas.

Valiente guerrero subido al lomo del dios tigre
Liberia

Finalmente, estos intereses hacen posibles tres modos de conocimiento: el empírico-analítico (método científico), el histórico-hermenéutico (interpretación, reflexión y pensamiento racional) y el crítico (identificación de los impedimentos de la justicia social y promoción de la emancipación).

Por otra parte, McLaren (1989) diferencia el conocimiento técnico, el práctico y el emancipador. El técnico es cuantitativamente mesurado y está a menudo asociado al científico. El conocimiento práctico está relacionado con la experiencia; lo asociamos al análisis descriptivo y racional o a una metodología cualitativa. El conocimiento emancipador (término usado originalmente por Habermas) se caracteriza más por sus objetivos que por su método de adquisición. En este sentido pensamos que son relevantes las aportaciones que nos hacen Kincheloe y Steinberg (1999) en tanto que centran las cuestiones del poder y de la justicia como los ejes de fortalecimiento real de la democracia.

Los profesores de arte pueden transpolar mensajes que ponderen el rol del conocimiento del arte en la teoría de los intereses cognitivos. Pero la reflexión sobre esta cuestión refleja cómo las teorías críticas pueden defender y revitalizar la pedagogía del arte reconstruyendo sus fundamentos. Así el arte y su educación construyen praxis que sirven como modelo para otros tipos de actividades humanas y de conocimiento.

Los planteamientos de los diversos autores que hemos citado sustentan la idea de que la Educación Artística es uno de los mejores agentes de promoción de la democracia. Sus características propias le atribuyen un importante potencial para desarrollar estos valores y además sus contenidos propician el pensamiento divergente y el pluralismo cultural; y más allá, puede ayudar a alcanzar algunos de los objetivos de la educación emancipadora.

Para describir el idealismo que informa los motivos y objetivos de la teoría crítica, Peter McLaren (1989) se apropia del símbolo hebreo *tikkun*, que significa “curar, reparar y transformar el mundo”. El corazón de la teoría crítica espera el cambio de la estructura social asimétrica de clases. Por ello, se dirige a los problemas de las desigualdades de las clases sociales de una forma a menudo confrontadora.

En su mayoría, los estudiantes construyen sus mundos de arte fuera de la escuela en los quehaceres de su vida cotidiana. Componen sus mundos artísticos con valores aculturales, objetos de arte, técnicas artísticas y códigos para identificar y valorar el arte.

La teoría crítica del arte identifica y crea una concienciación de las raíces de la desigualdad y la marginación, formando y enunciando críticas de los problemas sociales resultantes y enrolándose activamente en la resistencia Cary (1998).

II.4.3. Versiones de praxis en educación artística: Entre Eisner (1972) y Eisner (2002).

En este apartado queremos situar a Eisner, un autor que con sus planteamientos revolucionó la educación artística y a su vez la educación en general. Presentamos a continuación referencias de su primer libro “Educar la visión artística (1972)” y su libro “The arts and the creation of the mind 2002”, publicado el año pasado en nuestro país.

II.4.3.1 Educar la visión artística (Eisner 1972)

Eisner (1972) consideraba el aprendizaje artístico como un aprendizaje complejo, que está basado en tres orientaciones: la productiva, la crítica y la cultural. Su teoría armoniza dos posiciones filosóficas de importancia:

Contextualistas: Posiciones que enfatizan las consecuencias instrumentales del aprendizaje artístico (la tesis de Arnheim, Read y Lowenfeld). Según estos últimos, la educación artística es muy importante para las actividades cognitivas y para la creatividad.

Esencialistas: Teorías que razonan el valor educativo de las enseñanzas artísticas, dando soporte al valor intrínseco de las experiencias estéticas.

Ricardo Marín (1987) realiza un resumen de la tesis de Eisner: *El aprendizaje artístico implica el desarrollo de las habilidades para crear formas artísticas, desarrollar la capacidad de percepción estética y la de comprender el arte como un fenómeno cultural. De esta manera, los aprendizajes artísticos no exigen que nos fijemos ni en cómo se aprende a crear formas visuales en el Arte y en la naturaleza, ni en cómo se produce la comprensión de los aspectos artísticos. Estas características del aprendizaje artístico son denominadas por Eisner Productiva, Crítica y Cultural*.

Eisner quiere separar la Educación Artística del desarrollo de las cualidades genéricas y de la creatividad. Defiende el valor intrínseco de la experiencia estética, y no como una simple consecuencia del proceso de maduración, sino como soporte a las tres dimensiones. Introduce también en esta área –que a lo largo del tiempo había sido considerada como práctica– comentarios, lecturas razonadas, discusión, comentarios históricos y otros aspectos que garantizan los conocimientos asociados a ésta. Recordemos cómo se describen estas características o dominios de la educación artística:

Orientación Productiva: Hace referencia a las cualidades estéticas y expresivas y a las técnicas y al tipo de trabajo. Esta dimensión puede contestar a las siguientes preguntas:
¿Cómo aprendemos a dibujar, a pintar o a tallar?
¿Cómo es posible que una persona ponga en orden las formas producidas?

En la producción artística, durante el aprendizaje, han de ser tenidos en cuenta los siguientes factores:
Las habilidades en el manejo de los materiales.
Las habilidades para poder percibir las cualidades relacionadas a través de formas como imágenes mentales.
Habilidad para inventar aquellas formas que satisfagan los límites de los materiales con los que se trabaja.
Habilidad para crear un orden espacial, un orden estético y un poder expresivo.

Orientación Crítica: Consiste en aprender a ver formas visuales del arte y de la naturaleza. Eisner nos propone seis categorías de juicio crítico:
Dimensión experimental: basada en cómo el niño realiza el trabajo y la experimentación.
Dimensión formal: el espectador entiende la estructura formal del trabajo.
Dimensión simbólica: cómo se comprende el significado y los temas en el trabajo.
Dimensión temática.
Dimensión material: contribuye a la naturaleza de la experiencia visual de manera que los materiales tienen sus limitaciones.
Dimensión contextual: la apreciación de aquellos sucesos que requieren de las artes una comprensión de su situación histórica.

Orientación Cultural: Centra su interés en la comprensión de la cultura artística en permanente referencia a la historia del arte, al conocimiento del entorno artístico (cultural y natural). Tiene la función de apreciar y comprender los lenguajes simbólicos, los hechos sociales y políticos, la

lectura de imágenes (cómic, carteles, diseño, graffiti, net art, etc.), con la finalidad de desarrollar una cultura artística mediante una formación global.

Ciruelo. s.XVIII. *Escuela Rin.*

Estos tres bloques son los que planifican el desarrollo del currículum y los aprendizajes relacionados. Las corrientes actuales de Educación Artística y los nuevos diseños curriculares tienen un cierto grado de coincidencia al desarrollar su estructura en los tres tipos de contenidos. Encontramos en el currículo diversos objetivos generales que determinan de manera específica la incidencia de la Educación Artística:

- Comprender y producir mensajes con diferentes lenguajes con autonomía y creatividad.

- Interpretar y producir con creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos o técnicos.
- Obtener y seleccionar información utilizando diferentes fuentes y tratarla de forma autónoma y crítica, y transmitirla de manera organizada e inteligible.
- Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en diferentes campos del conocimiento y de la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico.
- Conocer y apreciar el patrimonio natural y cultural y contribuir a su mejora y conservación, desarrollando unas actitudes de interés y respeto.

Estos objetivos afectan a una estructura de diferentes saberes: conceptos, procedimientos y actitudes que, a su vez, guardan una estrecha relación con la lógica disciplinar (estética, teoría del arte, crítica del arte, producción artística, historia del arte, etc.) y procuran conseguir una cultura artística, fruto de la interacción de aprendizajes.

Aceptar esta orientación didáctica es tener la creencia que el aprendizaje artístico no es una consecuencia automática de la madurez, sino de una trayectoria en la que es posible enseñar y aprender arte. Es necesario, por tanto, plantear los principales objetivos en los que debe enfocarse este aprendizaje artístico. Se pueden resumir en dos:

- Capacidad para responder –con la máxima amplitud de habilidades y sensibilidades– a las formas visuales realizadas por la humanidad y la naturaleza.
- Capacidad comprensiva de apreciar las funciones que realiza el arte en las experiencias culturales del hombre.

De estos dos objetivos podemos entrever un amplio y variado repertorio de funciones y dominios. Entre las principales funciones, se puede hablar del valor comunicativo del arte, tanto en su aspecto descriptivo de explicar

detalladamente los mensajes como en su aspecto polisémico, subjetivo, plural o sintético. También debe hablarse de los valores proyectivos en relación a los aspectos de interiorización de las emociones y sentimientos, como los terapéuticos, creativos etc.

Merece la pena resaltar la capacidad del arte en la interpretación y adaptación al medio: no sólo nos ayuda a disfrutar de las cualidades estéticas de todo lo que nos rodea, sea natural o artístico, sino que nos proporciona la verdadera clave de identificación de las diferentes culturas. La sensibilidad multicultural que se adquiere con el aprendizaje artístico facilita la aceptación de otras formas culturales y la aceptación de la diversidad.

II.4.3.2 La revisión de la actualidad de la educación artística a través de Eisner (*The Arts and the Creation of the Mind, 2002)*

"*Una forma de ver es también una forma de no ver.*"
"*No hay una sacrosanta visión sobre la intención de la educación artística hoy y en el pasado. Podemos describir algunas de las visiones que dirigen las intenciones y el contenido de la educación artística hoy. Esto no implica que podamos encontrar una forma "pura". Las describiremos separadamente para vivificar a cada una; en la práctica, sin embargo, nos encontraremos en una especie de mezcla de tendencias en cualquier escuela o clase*" (Eisner, 2002).

Las primeras frases del nuevo libro de Eisner nos introducen en la compleja actualidad de la Educación Artística. En la tabla siguiente presentamos un resumen de estas descripciones separadas que, a su juicio, corresponden a las principales tendencias en el ámbito y que se dan entremezcladas en un amplio contexto geográfico, que incluye América Latina, además de Estados Unidos y Canadá, Europa, y todo el Occidente, en general.

No pretendemos, desde luego, ni repetir sus argumentos ni profundizar en demasía en la historia lógica y cronológica de la Educación Artística, pero creemos que es un buen marco para pasar a analizar cómo, desde los anteriores presupuestos, llegamos a comprender el Multiculturalismo como una cuestión posmoderna en Educación Artística (Efland, Freedman y Stuhr, 1996) y cuáles de estas opciones y mezclas parecen ser asumibles en nuestro propio contexto. Y sobre todo, qué análisis y qué interrogantes deberíamos plantearnos en primer lugar.

Las visiones de la educación artística que conviven y se entremezclan en la actualidad, por lo menos en sociedades parecidas a las nuestras, recogen algunos de los enfoques epistemológicos y éticos a los que hemos intentado aproximarnos. Eisner percibe claramente las contradicciones internas entre unas y otras versiones, pero a la vez parece defender la capacidad de los educadores de responsabilizarse y reflexionar filosóficamente para distinguir entre lo que puede orientar la práctica y lo que no, en contextos políticos y sociales distintos, en situaciones culturales diversas y particulares. Este proceso de descripción y diferenciación es necesario para advertir la pertinencia de los planteamientos de este trabajo, sobre todo para responder a la pregunta de cómo la educación artística admite en su praxis el enfoque intercultural y, más allá de ésta, de qué maneras y con qué objetivos practica este enfoque.

Las versiones que Eisner explica son: la educación artística basada en las disciplinas (DBAE), la educación de la cultura visual, la educación para la resolución creativa de problemas, la educación para la autoexpresión creativa, la preparación para el trabajo profesional, la educación para el

desarrollo cognitivo en general y la integración de las artes en la educación en general.

VERSIÓN	Objetivos principales	Tipo de contenido	
DBAE (Educación Artística basada en las disciplinas)	Producir arte de calidad Ver y apreciar el arte Comprender el contexto cultural del arte Comprender el valor del arte	Habilidades, imaginación, sensibilidad, técnica Cualidades formales y expresivas del arte Cuestiones de valor del arte: belleza, verdad, función…	
CULTURA VISUAL	Descodificar los mensajes políticos (identidad, género, raza, clase…) mediados por las imágenes en la cultura popular y en las bellas artes	Cuestiones de clase, género, raza, cultura… Interpretación de imágenes Crítica	
SOLUCIÓN CREATIVA DE PROBLEMAS	Resolver problemas prácticos de maneras y formas técnicamente eficaces y estéticamente satisfactorias	Forma y material/técnica Función, belleza y forma Conceptualización, análisis, problematización, creatividad, divergencia.	
AUTO-EXPRESIÓN CREATIVA	Desarrollar la experiencia personal, la percepción individual y la respuesta creativa, original y propia	Creatividad Emoción Expresión Flexibilidad	
PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO	Desarrollar actitudes y destrezas necesarias para el futuro profesional de los alumnos en cualquier campo	Iniciativa y creatividad/planificación Imaginación Destreza manual Trabajo en equipo (algunas artes) Relacionar y comunicar ideas	
DESARROLLO COGNITIVO	Desarrollar formas de pensamiento complejas y sutiles, más allá de leer, escribir, contar y calcular.	Percepción Experiencia estética	Afectivo/cognitivo Concreto/abstracto Emocional/racional Manual/mental Fantasía/función Juego/tarea
ARTES INTEGRADAS	El arte sirve a cualquiera o a todas las otras disciplinas del currículum	Arte para la Historia Relaciones entre el conjunto de las artes Temas interdisciplinares (metamorfosis, arquitectura…) Solución de problemas (proyectos)	

En las versiones propuestas y sucintamente resumidas en nuestra tabla, podemos observar cómo se recogen, manteniendo diferentes equilibrios, algunas de las concepciones epistemológicas en la práctica de la Educación Artística. Pero cabe fijarnos en los objetivos a los que se enfocan para

discernir aquellas versiones que pueden ser motivos de tratamiento posmoderno y multicultural.

Advertimos que la educación artística se puede graduar con respecto a los diferentes intereses, que a su vez retroalimentan los contenidos principales; podemos distinguir entre aproximaciones más o menos individualistas o sociales; entre aproximaciones instrumentales o aproximaciones políticas; entre aproximaciones desarrollistas y aproximaciones comunitaristas. De cualquier modo, en los capítulos siguientes vamos a decantar este estudio hacia la crítica de los procesos en que la educación artística se realiza como praxis de educación multicultural, sin perder sus objetivos y valores característicos.

Como conclusión, podemos señalar que la educación artística que puede servir de base para adoptar una perspectiva multicultural, sea ésta de uno u otro tipo, debería, al menos epistemológicamente, abordar estas cuestiones:

- La cuestión de la jerarquía de los modos de conocimiento, para transformar las percepciones sesgadas sobre la importancia de los saberes y el desarrollo de la inteligencia.
- La cuestión de la reflexión epistemológica en la formación de todo tipo de docentes, puesto que habremos de abordar la pedagogía crítica para situarnos culturalmente.
- La cuestión de que el “arte” puede proveernos de valores educativos particulares e importantes precisamente para la reflexión y la acción, sustentada por la crítica, con respecto del fenómeno llamado multiculturalismo.

Los profesores de arte a menudo detectan el espectro de una complicidad surrealista que se impone sobre la investigación de la educación del arte y la filosofía que están tomando cuerpo. Consideran la filosofía como un miasma oscuro y árido. Prefieren dejarla de lado y proceder con las rutinas diarias y los rituales de la instrucción escolar del arte. Se inscriben en el sentimiento atribuido al artista abstracto y crítico de arte Barnet Newman: «La estética es a los artistas como la ornitología es a los pájaros», y aplican esto a la filosofía de la educación del arte (Hughes, 1971). […] Nuestra tesis es que los profesores de arte pueden enseñar arte y filosofar sobre él; más bien, tienen que hacerlo por obligación profesional.

Cary (1998)

II. 5. Perspectivas multiculturales en educación artística

La extensa literatura existente sobre la diversidad cultural y, más concretamente, sobre la diversidad cultural aplicada a la educación artística que llamaremos Educación Artística Multicultural, hacen que seamos conscientes de la larga historia que presenta este tipo de planteamiento. Especialmente abundante es la información publicada en los países anglosajones y algo menor en los países sudamericanos, aunque no menos importantes las experiencias.

La causa, tanto en unos como otros grupos de países, es la misma: el contacto –y en ocasiones el enfrentamiento– entre culturas en un mismo contexto físico, el escolar (como metonímia de la sociedad por entero). Sus efectos: la preocupación del colectivo de educadores para encontrar fórmulas de hacer vivible, comprensible, la diferencia.

Desde el mundo del arte, se lucha para hacer notar a la sociedad –y sobre todo al poder político– que el arte es una expresión común a todas las culturas, y que por medio del descubrimiento de las manifestaciones artísticas de las culturas, de la comprensión de los contextos y razones por los que estas manifestaciones tienen lugar y toman cuerpo, se puede llegar a una mejor comprensión de uno mismo y de los demás. Incluso, desde algunas perspectivas, se piensa que se puede contribuir a renovar la sociedad, aminorar la desigualdad y llegar a un mundo más justo.

En los EEUU, las perspectivas actuales tienen sus raíces en la Educación Artística Multicultural de mediados de siglo XX. La teoría del arte publicada desde los 50 hasta los 80 está salpicada de artículos que hacen referencia a la importancia de la implementación de la cultura en los programas de arte. En los programas actuales puede encontrarse todavía su influencia. Según Stross Haynes (1993), podemos encontrar dos "épocas" en esta preocupación, al menos en EEUU. Estas épocas coinciden con dos hechos políticos, la decisión Brown y la Civil Right Act:

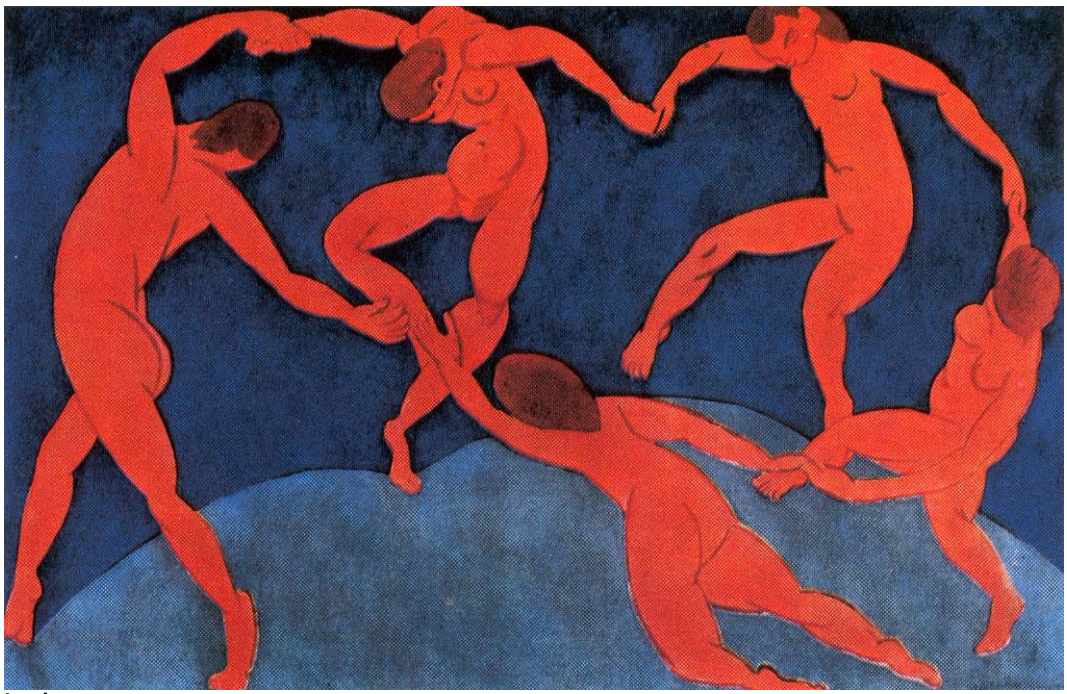
- La primera época (1954-1964) denotaba una teoría inicial en que, entre las sensibilidades políticas que iban en aumento, se pedía la inclusión cultural.
- La segunda época (1964-1980) expandía temáticas tanto hacia la individualidad como hacia la sociedad, el medio natural (*environment*), y un esquema ideológico con enfoques revisionistas. Hacían su aparición y se popularizaban, hacia los 70, tradiciones no-occidentales que reflejan el inicio de la *infusión* cultural en el currículum.

Podemos considerar como verdaderos predecesores de la Educación Artística Multicultural a June K. McFee, con sus primeros trabajos de 1950; a Barkan (1955) y a Eisner i Ecker (1964).

De entre todos los educadores de los cincuenta, McFee fue probablemente quien más énfasis dio a los conceptos referentes a arte y cultura. Su línea de estudio estaba influenciada fuertemente por la Antropología, que consideraba cultura como un marco ideológico, es decir, como un patrón de interacción, que podía ser expresado con lenguaje y formas de arte, determinado por valores compartidos, creencias y opiniones. Más tarde, en 1965, afirmaba que la personalidad del estudiante era mejorada por la calidad del medio (*environment*), creando uno de los primeros vínculos entre cultura y ambiente.

Barkan, con sus primeras publicaciones de 1955, refleja los esfuerzos de los educadores en arte para racionalizar el uso de referencias históricas de tradiciones no-occidentales, haciendo uso de los "diseños de rol" para estudiantes. En 1964, Eisner y Ecker discutían acerca de la universalidad de los problemas básicos de la Educación Artística.

En Gran Bretaña, podemos encontrar los primeros rastros de educación multicultural y las primeras atenciones que se dedicaron desde la política educativa a este tema, hacia principios de los ochenta, según Rachel Mason.



La danza
Henri Matisse

También en Sudamérica existen ejemplos de aquellos años, principalmente en Brasil, con el exponente de Ana Mae Barbosa y su trabajo con los "niños de la calle". Los esfuerzos de este proyecto van destinados a que los profesores/as y los alumnos/as alcancen y desarrollen su conciencia estética y su conciencia ambiental (como vemos, recogiendo aquellos primeros vínculos propuestos por McFee).

Concluyendo, en las publicaciones acerca de la Educación Artística Multicultural en el mundo y, concretamente, en los contextos más avanzados y socialmente responsables, vemos cómo la reflexión y la investigación para una educación que suprime la injusticia y la diferencia social a partir del contacto con las diferentes realidades y percepciones del arte en las culturas, han sido y son exponentes claros de una nueva conciencia que está despertando en los educadores y educadoras actuales.

En los próximos apartados vamos a hacer una revisión general de autores y autoras que podemos considerar básicos en la reflexión y la acción en el mundo de la Educación Artística Multicultural, para tratar de llegar a algunos puntos de partida comunes que centren las hipótesis de nuestro trabajo.

II.5.1 El INSEA World Congress de 1978 y la perspectiva multicultural en EA

En 1978, durante el 23 Congreso del INSEA en Sidney, se inició el establecimiento de las bases y las reflexiones que iremos encontrando repetidamente. En Sidney, una voz a tener en cuenta fue la de R. A. Smith, que realizó en aquel momento una revisión de la situación de la educación "*para la diversidad cultural, o aquello que también podríamos llamar pluralismo cultural y educación multicultural*" en los EEUU.

II.5.1.1 Ralph A. Smith (1978): pluralismo cultural y educación artística

Este profesor de la University of Illinois, en su ponencia "Celebrating The Arts In Their Cultural Diversity: Some Wrong And Right Ways To Do It", afirmaba que existen unas "buenas y malas" vías de manifestar la diversidad cultural. Y ya en este histórico Congreso de 1978, añadía que la educación para la apreciación de la diferencia cultural se había añadido a la agenda del pluralismo cultural. Se preguntaba si había otros factores que ayudasen en aquellos tiempos a un despertar de la conciencia étnica.

Litografia anonima 1890
Francia

Reflexionaba acerca de tres posibles y distintos objetivos en el multiculturalismo educativo: *rectificar la injusticia social, enfatizar la apreciación de las diferencias culturales y aminorar las tensiones de los tiempos modernos*. Estos tres objetivos, en el siglo XXI, siguen siendo tema de debate para determinadas corrientes educativas multiculturales, posmodernas y ecológicas.

La gran preocupación en aquellos momentos (pero también aún la nuestra, en nuestro país, donde llevamos un relativo "retraso" respecto a estos países) era qué valores y qué conceptos debían subyacer en la selección de una determinada "vía" en educación multicultural. Smith partía del concepto “cultura” desde la antropología. Daba por supuesto que *las artes, siendo quizás los productos más distintivos de una cultura, tienen un papel importante en la educación multicultural*. A su vez, hacía una revisión de la situación en aquel momento de la educación *para la diversidad cultural, o*

aquello que también podría llamarse *pluralismo cultural y educación multicultural* en los EEUU.

Por una tendencia lógica, una cultura minoritaria debe hacer extraordinarios esfuerzos para no ser engullida. Por tanto, debe enfatizar, magnificar, incluso, las diferencias. Hay que contar, pues, con la disensión y la división dentro de las políticas de promoción del pluralismo, según Raywid (1975).

Otros efectos indeseables pueden ser, igual que antes era tratar a los/as estudiantes por separado, aceptar comportamientos "al bies" como si fueran expresiones de la diferencia. Todo ello citando a Margaret Gibson (1976). Smith apelaba a la "quinta vía" de Gibson para una educación multicultural *como experiencia humana normal*, que se sostiene en la redefinición de dos conceptos: cultura y educación. Desterrando las nociones de raza y etnicidad de la palabra cultura, Gibson quiere que aquélla sea interpretada como un sistema de estándares para poder percibir, evaluar, creer y actuar. Bajo esta descripción revisada, la educación multicultural significaría hacer que los estudiantes fueran hábiles, capaces, para funcionar en una variedad de diferentes sistemas culturales tal como la situación lo requiriera.

El problema que se plantea es el de no dejar que las diferencias sean el valor máximo a subrayar. *La diversidad no puede ser el valor supremo*. Hay que escoger, pero aquí recae el problema para estos pensadores (Smith (1989: 84)). *Hemos aprendido dos cosas: primeramente, el entusiasmo sin reflexión, la falta de perspectiva y la aceptación acrítica de los clichés populares han de ser evitados ya que pueden dar resultados no deseados. En segundo lugar, tomar la diversidad porque sí es vacuo y sin valor educativo.*"

En su ponencia de Sydney, Smith hace una afirmación que, no obstante los veinticuatro años que nos separan de aquel momento, continúa pareciendo pertinente y que podía guiar la presente investigación: en la aproximación y el diálogo entre culturas, si debe ser fructífera, será necesario no sólo que las

personas ganen en conocimiento del otro, sino que deben también hacerlo desde un sólido conocimiento de la propia cultura. Revisemos los argumentos que propone Smith:

En el aspecto internacional, Smith toma prestada la metáfora del turista de Kaufmann (1977), en su libro *The future of the humanities.* El cuarto modo de aproximarse a un texto, la dialéctica, es la que Kaufmann cree la más apropiada para el humanista: *Los lectores dialécticos, […] intervienen en un texto con su ser entero. Con la mente abierta sin reservas, penetran en el texto para ayudarse en el reconocimiento de sí mismos*. Smith toma el ejemplo, y proponiendo nombrar "aproximación humanística" a la "aproximación dialéctica", la expone como modelo de aproximación a las culturas.

Siguiendo con la reflexión *¿en qué consiste comprender una cultura ajena?* Smith nos conduce a los trabajos del antropólogo Clifford Geertz, particularmente a su ensayo sobre la epistemología de culturas. Geertz, quien se describe a sí mismo como un etnógrafo de significados-y-símbolos, investiga el problema de la autodefinición en otras culturas. *En cada caso traté de llegar a estas nociones más íntimas no imaginándome en el sitio de otro –un cultivador de arroz o un jeque de tribu– y después viendo qué pensaría, sino buscando y analizando las formas simbólicas –palabras, intuiciones, comportamientos– a través de las cuales, en cada sitio, la gente se representan a ellos mismos y a los demás…*

Aunque Geertz parece no ser demasiado optimista acerca de la posibilidad de que se pueda llegar al entendimiento entre culturas, Smith recurre a Trilling (1976) (es a través de esta cita que ha llegado a Geertz en su artículo), quien defiende una postura más optimista en un escrito donde relata la lectura dialéctica de un texto de Jane Austen llevada a cabo con alumnos de distintas procedencias. Una serie de reflexiones a propósito de dicha experiencia ayudan a Smith a escribir su conclusión final:

- *En la aproximación y el diálogo entre las culturas, si han de ser fructíferos, será necesario no sólo que las personas ganen en conocimiento del otro, sino que deben también hacerlo desde un sólido conocimiento de la propia cultura. La pregunta es*: ¿Qué parte de ello puede ser conseguido a través del proceso educativo tal y como lo conocemos?

- *El camino correcto para celebrar la diversidad cultural no es otro que aceptar la idea de las valiosas posibilidades de una sociedad culturalmente diversa si sus partes establecen un diálogo, mirar una cultura sin prejuzgarla y preguntar qué significado podría tener para la propia autodefinición.*

II.5.1.2 June King McFee (1978): la diversidad en la experiencia estética

La profesora de la University of Oregon, que ya había estado reflexionando sobre los vínculos entre cultura, entorno y apreciación estética respecto de la diversidad y las diferencias individuales y sociales, preguntaba en su aportación al Congreso de Sidney (Cultural Influences On Aesthetic Experience) cómo había que educar a los niños/as en la diversidad y hacía una profunda reflexión acerca de cuál es "el" criterio estético: era claro que

Impresión de un vaso decorado. Periodo clásico tardío, 600-900 dC
Cultura azteca

los criterios utilizados hasta entonces partían de la cultura dominante. Este

necesario, y más bien ineludible, "punto de vista/interrogativo" es uno de los goznes en torno a los que gira el debate en educación multicultural.

En este paper, McFee explora las complejidades que intervienen en la contemplación del arte desde una mirada intercultural. "Necesitamos descubrir qué pasa cuando una gente con un conjunto de valores estéticos contempla arte hecho por gente con otro conjunto de valores estéticos. Las teorías filosóficas sobre estética están a menudo basadas en un solo sistema cultural de valores, por lo tanto es difícil a veces usar una teoría de una cultura para responder al trabajo de un artista procedente de una cultura marcadamente distinta" (p. 45). Cita filósofos que han reflexionado en teoría estética intercultural: Walter Abel (1952), que buscaba un modelo interdisciplinario y unificado para toda la humanidad; o Melvin Rader y Bertram Jessup (1976), que amplían el campo de estudios de la estética de manera que se pueda considerar intercultural.

La postura de McFeese sitúa entre dos clases de investigación:

- Para averiguar las fuentes de las diferencias culturales, investiga la antropología cultural, que trata de responder a la pregunta fundamental (Miller)[1] acerca de la percepción del arte. ¿Estas diferencias son resultado de las diferencias en las maneras cómo los grupos culturales perciben el mundo en general o son el resultado de diferentes culturas que han aprendido diferentes convenciones o técnicas? El trabajo de antropólogos como Lannoy, en la India, y Geertz, en las sociedades Balinesa y Javanesa, hace entender que culturas con diferentes valores culturales muestran criterios estéticos diferentes: "*Pero si gente en diferentes grupos culturales tiene un sentido distinto de sí mismo en relación al no-yo, un diferente sentido del dentro-fuera, entonces, su reacción al arte debe variar de acuerdo con ello*" (p. 46).

[1] citado en McFee, 52

- Para valorar las divergencias y las coincidencias en manifestaciones artísticas, toma la "estética experimental", que estudia al mismo tiempo variabilidad (diferencias en la respuesta estética) y *commonality* (similitudes en la respuesta estética).

McFee reclama la necesidad de conocer las funciones del arte en el mantenimiento de la cultura: "*Necesitamos comprender cómo la gente usa las formas de arte para mantener y transmitir sus sistemas culturales de valores. Ello es necesario porque a menos que entendamos esta función tan importante culturalmente, estamos perdiendo parte del significado del arte y nuestra respuesta estética estará limitada por este vacío de conocimiento*" (p. 47).

Por lo que se refiere al aprendizaje perceptual en estudios interculturales, McFee pone en evidencia a través de los ejemplos y las investigaciones de Wayne Dennis (1960), Millar (1973) o Schubert (1930), entre otros, que las oportunidades y riqueza de estímulos visuales en un grupo humano están directamente relacionadas con la respuesta a estos estímulos y la capacidad de percibirlos (pp.48-49).

Acerca de los estilos cognitivos, McFee cita los trabajos de Jerome Bruner (1966) e ilustra los distintos estilos de pensar y comunicar de las personas con un modelo propio (1977): p. 50). Algunos utilizarían habilidades perceptivas y de creación de imágenes; otros, para aprender y comunicar, utilizarían conceptualización y verbalización.

Acerca de los rasgos comunes a todo el mundo, McFee cita una serie de autores y autoras (pp. 50-51) que, de un modo u otro, han identificado rasgos comunes de sentido estético en gentes de culturas diversas. "*En todo arte se encuentran categorías de orden y variación estéticamente estimulantes; pero la gente desarrolla preferencias hacia más o menos variedad y asimetría dependiendo de su cultura. […] Hay mensajes universales acerca de la*

condición humana que podemos identificar y, en el grado en que conocemos algo acerca de los valores y los sistemas de creencias de otras culturas, podemos reaccionar a su arte en los términos de nuestra comprensión de esta cultura. Espectadores de la misma cultura con sensibilidades similares al arte, tendrán transacciones estéticas similares con las formas de arte de su contexto cultural" (pp. 51-52).

Lo que parece que se puede afirmar, dice McFee, es que la experiencia estética intercultural depende del desarrollo perceptual-conceptual de la persona, de la clase de medio visual donde ha crecido. Su aportación esencial a la educación multicultural puede pasar desapercibida hoy en día, cuando tantas cosas se dan por supuestas sin una comprensión profunda de los criterios que rigen las decisiones curriculares:

"*Para ayudar a los niños y niñas y jóvenes a aprender a comprender el arte de otras gentes, debemos ponerles delante no sólo el objeto artístico o el evento, sino mucho más. Necesitan una comprensión rica de todos los factores culturales que ayudaron al artista a darle forma*".

Barca tradicional tibetana hecha de pieles de Yac

Según McFee, quizá ello nos dará un más profundo conocimiento de las gentes de otros pueblos y, si es así, esta razón debe darnos más fuerza para llenar los grandes vacíos que hay en nuestro conocimiento de qué constituye la experiencia estética entre las artes y las personas, para conocer mejor las funciones de las artes en la sociedad humana y la vida.

II.5.2 A partir de la década de los 80: investigación y cambios en educación artística multicultural

II.5.2.1 Rachel Mason: El multiculturalismo a través de la educación artística desde el Reino Unido

Rachel Mason, directora del Centre for Postgraduate Teacher Education, de la Leicester Polytechnic, es una de las pioneras en el trabajo de educación artística multicultural en el Reino Unido. Publicó un libro en los años ochenta (Mason (1988) en el que resumía sus planteamientos e investigaciones referentes a la cuestión que nos ocupa, los interrogantes que en Inglaterra se planteaban desde los años sesenta y perfilaba los criterios de la investigación y la educación artística multicultural hasta ese momento.

En el congreso de la Sociedad Española para la Educación por medio del Arte, realizado en Santa Cruz de Tenerife el 19 de Abril de 1989, Mason presentó una ponencia que, con el título “Art And Multicultural Education: the New Ethnicity in the UK”, resumía sus hallazgos y los enfoques para continuar los avances y mejoras curriculares. En esta presentación de diapositivas adjuntó el texto o guión, del que conservamos una copia, y del que vamos a realizar una revisión seguidamente. Sus interrogantes, reflejados en el índice, eran:

- Hallazgos de la encuesta
- ¿Cuáles son las modificaciones del currículum de arte que se sugieren?
- Tres orientaciones de valor multicultural en Gran Bretaña
- Etnicidad versus cultura común

- ¿Hacia dónde?

Siguiendo el guión, Mason explica que investigó materiales y estrategias multiculturales para la enseñanza del arte a través de una encuesta, por dos razones:

- Una, porque los enseñantes de arte y dibujo tenían necesidad de modificar y adaptar los *curricula* a la sociedad multicultural, pero no sabían cómo.
- Dos, porque quería comparar y contrastar un acercamiento multicultural a la instrucción del arte que había hecho hasta aquel momento con otras experiencias.

A partir de la interpretación de las encuestas, descubrió que se habían ido elaborando materiales diversos en los que los maestros especialistas y los no especialistas animaban a sus estudiantes, niños y adolescentes, a seguir los siguientes métodos y a perseguir los siguientes objetivos:

- Recurrir a fuentes de material etnográfico como estímulo para la producción artística de los niños y niñas.
- Trabajar al lado de artistas residentes no-europeos.
- Estudiar técnicas artesanales del Tercer Mundo y aprender cómo las industrias artesanas indígenas son explotadas por occidente.
- Estudiar el "Resistance-Art" Afro-Caribeño.
- Observar, dibujar y comentar diferencias entre la apariencia física de la gente.
- Estudiar una crítica antropológica de las actitudes y respuestas que los artistas (de bellas artes) hacen a aquello que es denominado "arte primitivo".
- Iniciarse en un proceso de análisis de imagen destinado a proporcionar a los alumnos una mayor comprensión de los conceptos de "estereotipación" y "racismo", tal y como impactan en las representaciones de personas de color en los *media.*

Crak! 1963-1964
Roy Liechtenstein

El análisis siguiente fue reflexionar de qué trataban estas modificaciones que se sugerían para la implementación multicultural del currículum de arte. Esto le llevó a considerar dos ejes fundamentales:

- Primeramente, constituyen la respuesta a una crítica pública de la enseñanza del arte y del diseño que las condena por ser etno-eurocéntricas.
- En segundo lugar, esta crítica se localiza en un nuevo pensamiento educativo de lo que es la educación étnico/multicultural.

A partir de estos ejes, Mason observó que los encargados de desarrollar el currículum multicultural en el Reino Unido se apoyan en diferentes asunciones sobre los valores educativos. Mientras que la mayoría comparten objetivos comunes con relación a la reducción del etnocentrismo existente en el currículum de arte, algunos son, por otra parte, representativos de tres paradigmas característicos en las respuestas a los planteamientos multiculturales, que se pueden diferenciar de la siguiente manera:

- Iniciativas de *single studies*. En esta orientación, los reformadores se han ocupado en desarrollar unidades o cursos de estudio que muestran las experiencias y culturas de las minorías residentes en el Reino Unido (pero sólo de algunas).

- Iniciativas curriculares antirracistas o multicultural-reconstruccionistas. En esta orientación, los reformadores se han ocupado no sólo de promover la fuerza y valor de la diversidad cultural, sino también de preparar a los estudiantes para actuar contra la desigualdad social y la opresión de las personas de color.
- Iniciativas de currículum global o internacionalistas. En esta orientación, los reformadores se han ocupado de promover la fuerza y valor de la diversidad cultural en el currículum como un todo, expandiendo los objetivos educativos y los contenidos para incluir una más amplia variedad de culturas que las que en general tienen en cuenta los centros dominantes o típicamente anglo-europeos.

Los reformadores del currículum multicultural están unidos en la llamada a una inclusión estructural de los valores y símbolos étnicos y de culturas foráneas y en su deseo por promover el pluralismo cultural y los derechos de los grupos. Esto puede entrar en conflicto con la idea asimilacionista dominante en Gran Bretaña basada en la expectativa liberal de que, en una sociedad moderna tecnológica, los individuos deben ser libres. Según los asimilacionistas, la solución pasa por una cultura nacional con políticas neutrales hacia la etnicidad y la raza.

Pero también hay que tener en cuenta la crisis identitaria que afecta a la mayoría de jóvenes, sean de la etnia que sean. White (1985), un filósofo de ideología liberal, apela a los reformadores del currículum para buscar valores comunes porque la lucha que se debe dar no es sólo contra la pérdida de los valores del industrialismo y los valores morales cristianos: no únicamente hay que ir contra "*la Babel de valores en una tan amplia sociedad*", sino también contra "*la falla entre esta Babel y los valores tradicionales de la comunidad de cada uno*".

Hubo una serie de medidas políticas que se tomaron en el Reino Unido, pero desde el 1985 hubo una "cerrazón" hacia posturas más conservadoras, que

veían el pluralismo cultural como una amenaza. Lynch insiste en que el crecimiento de la nueva etnicidad hay que verlo como un reto, no como una amenaza. Y señala que las naciones occidentales con historias de colonialismo, imperialismo y racismo encaran algo mucho más significativo que una diversidad que puede ser acogida con una respuesta no sistemática. Mirando los últimos veinticinco años, cree que hacer uso de políticas coercitivas y autoritarias será, al final, destructivo. Mason, finalmente, plantea que las actitudes políticas deben clarificarse porque afectan a los *curricula* de todas las áreas, y utiliza los ejes identificados en sus investigaciones para continuar su labor.

II.5.2.2 Graeme Chalmers: La Educación Artística como Disciplina y la celebración del pluralismo en EEUU

Una educación artística entendida desde la comprensión que de ella hace la DBAE (Discipline Based Art Education)[2] norteamericana, es un modelo educativo, un instrumento al alcance de los educadores para respetar nuestras diferencias y reconocer aquello que tenemos en común todos los sujetos de esta sociedad diversa culturalmente.

Graeme Chalmers propone ya en el título de su libro, *Celebrating pluralism: Art, education and cultural diversity* (1996) este tipo de aproximación al multiculturalismo, basada en las disciplinas del arte, que refleja uno de los paradigmas generales sobre el tema: la búsqueda de elementos comunes y de puntos de encuentro, así como la reclamación educativa de la diferencia como riqueza de la humanidad.

Banks y McGee (1988)[3] definen: "*Multiculturalidad significa saber más que solamente las diferencias étnicas. Las diferencias en género, religión, orientación sexual, clase social, estatus económico, lengua, edad y capacidad*

[2] La DBAE es una forma de defender la educación artística que pretende englobarla desde los distintos aspectos disciplinares, no sólo desde el productivo (las técnicas, dícese en nuestro país las “manualidades”) sino también desde el histórico, el estético y el crítico.
[3] Citado por Chalmers

física también son factores culturales a ser considerados, respetados y festejados en los curricula contemporáneos".

En el análisis de Chalmers encontramos algunos puntos clave, similares a los descubiertos por Mason, y que por lo tanto parecen ser núcleos sobre los que deben generarse cambios en las perspectivas multiculturales del arte en educación. Algunos de ellos se refieren al arte, a los hechos y conceptos, métodos y procesos estéticos, que la cultura occidental se encarga de transmitir a través de las escuelas e institutos. Son tópicos, construcciones socio-culturales, que merecerán una revisión crítica para, posteriormente, ser reflejada en los currículos:

- El mejor arte del mundo ha sido producido por los europeos.
- La pintura al óleo, la escultura (mármol o bronce) y la arquitectura monumental son las formas de arte más importantes.
- Hay una diferencia jerárquica entre artes y oficios.
- El mejor arte ha sido producido por hombres.
- El mejor arte ha sido una producción individual de genios.
- Los juicios estéticos sobre arte deben estar basados en aspectos como la situación de líneas, colores, formas y texturas; realismo y proporción; medios empleados; y expresividad (de acuerdo con las nociones preconcebidas de "corrección" definidas por expertos).
- El gran arte reclama una respuesta estética individual; el contenido o significado sociocultural es un elemento secundario.

II.5.2.3 Patricia L. Stuhr: la aproximación posmoderna al contenido multicultural de arte

Pat Stuhr es profesora en la Ohio State University, EEUU. Sus aportaciones en libros y revistas son reconocidas y abundantes, pero en esta revisión nos vamos a ceñir a un artículo esencial: "Multicultural Art Education and Social Reconstruction", publicado en 1994 en *Studies in Art Education*, porque en él se realiza una revisión con el objetivo de avanzar hacia una nueva sociedad, es decir, para entrar en el paradigma más radical y transformador de la educación artística.

En él se explican varias formas de multiculturalidad y se las relaciona con el campo de la Educación del Arte. La explicación extrae del análisis de los teóricos del currículum Sleeter & Grant cinco aproximaciones multiculturales encontradas en la educación en general. Seguidamente, se analiza el debate de la relación entre varios proyectos de arte multiculturales y su vinculación con la reconstrucción social, de acuerdo con las decisiones relacionadas con el diseño del currículum, los métodos de los enseñantes, el contenido, los fines y objetivos.

Pat Stuhr fundamenta sus opciones en algunas ideas esenciales del pensamiento radical: "*Todas las formas de educación actuan como una intervención social y la implementación de estas formas reconstruye la sociedad de varias maneras* (Apple, 1986). *Por lo tanto, la educación artística multicultural reconstruye la sociedad. La educación multicultural es un concepto, un proceso y un movimiento de reforma educativa*" (Banks, 1993).

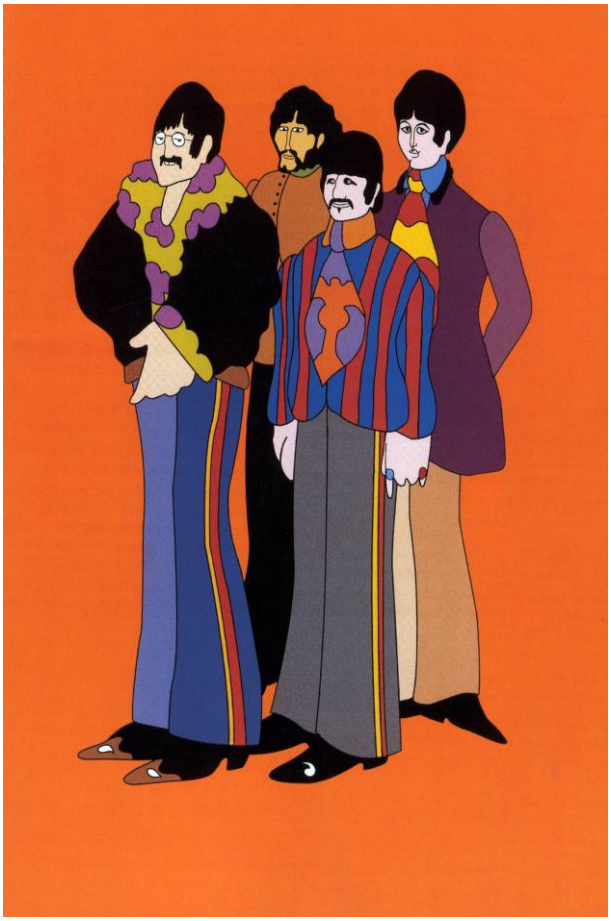


Ilustración de los Beatles
Heinz Edelmann

Por ello, desde esta clave, propone que la Educación Multicultural emergió al principio de los sesenta a partir del Movimiento de Derechos Civiles (Civil Rights Movement) como un medio de reconstrucción de la escuela y la sociedad. Esta reconstrucción pasaba por dar a los estudiantes una educación más adecuada a las condiciones sociales, políticas y económicas del momento. El objetivo inicial era hacer más sólidas las adquisiciones

educativas de los estudiantes de otras etnias que estaban siendo apartados del sistema educativo.

Desde entonces, la definición fue expandiéndose: Grant&Sleeter (1989) afirman que habitualmente se trata de educar a los estudiantes para *convertirse en pensadores analíticos y críticos capaces de examinar sus circunstancias vitales y las estratificaciones sociales que los mantienen en su grupo impidiendo el disfrute completo de las posibilidades sociales y financieras de su país. O, si son miembros de grupos dominantes, les ayuda a convertirse en pensadores críticos que son capaces de examinar por qué su grupo disfruta con exclusividad de las riquezas sociales y financieras de la nación*" (p.54).

En el artículo "An Analysis of Multicultural Education in the United States", Sleeter & Grant (1987) exponen y categorizan aquello que consideran educación multicultural en la *general education literature*. Nos proponen cinco aproximaciones a la educación multicultural:

- Enseñando a los multiculturalmente diferentes
- La aproximación a las relaciones humanas
- Estudios de un solo grupo
- Educación multicultural
- Educación que es multicultural y reconstruccionista social

No todas estas versiones y comprensiones de la multiculturalidad interrogan al poder dominante y a las estructuras de saber que tienden a crear desigualdades socioculturales. De hecho, numerosos programas multiculturales actuan reproduciendo las condiciones políticas, económicas y sociales que se practican. A pesar de todo, hay al menos dos versiones de comprensión multicultural e implementación curricular que cuestionan la ideología dominante y proveen de esperanza para poder establecer una sociedad más democrática.

Pat Stuhr y sus compañeros, Arthur Efland y Kerry Freedman (1996), proponen a partir de estas dos opciones, que en términos generales son las dos últimas, un cambio hacia un currículum posmoderno de arte que aborde críticamente la diversidad de todo tipo para transformar la sociedad hacia cotas más altas de justicia y equidad.

II.5.2.4 Roger D. Tomhave: los valores subyacentes en las concepciones multiculturales de la educación artística

El profesor de la Fairfax County Public Schools, Virginia, EEUU, revisa de nuevo, desde la perspectiva de los noventa, el concepto de valor que sostiene cada una de las aproximaciones del arte a la educación multicultural. Es importante tener en cuenta las conclusiones de su análisis para no actuar inconscientemente, como si los educadores de arte no transmitieran valores y actitudes en cada una de sus clases. Y se transmiten tanto a través de contenidos de concepto como de contenidos de procedimiento, como también a través de sus objetivos, sus métodos de enseñanza y los ejemplos que muestran o abordan.

En este artículo[4], se profundizan, afinan y adaptan seis aproximaciones derivadas del trabajo de Gibson (1976) y Sleeter&Grant (1987) en un análisis del multiculturalismo en la educación artística: Aculturación/Asimilación, Educación Bi-Cultural/Investigación Intercultural, Separatismo Cultural, Teoría en Educación Multicultural, Reconstrucción Social y Comprensión Cultural.

Este modelo de clasificación, basado en criterios similares a los que propone Stuhr, recoge estas seis perspectivas multiculturales tanto en general como en educación artística. Por supuesto, podemos visualizar rápidamente sus características para reconocer las conexiones con lo que llevamos planteado:

[4] "Value Bases Underlying Conceptions Of Multicultural Education: An Analysis Of Selected Literature In Art Education" *Studies in Art Education* (1992), 34 (1) pp. 48-60

Aculturación/Asimilación. Según Gibson (1976), ésta fue la primera aproximación a la educación multicultural en los EEUU. Fue generada por educadores generalistas que dirigían (o hacían el soporte a) inmigrantes para aculturarlos o asimilarlos a la sociedad en general.

Educación Bi-Cultural / Investigación Intercultural. La génesis de las aproximaciones Bi-culturales es la circunstancia de dos culturas que compiten por el poder. Ambas defienden el derecho de ser mantenidas en la escolarización; consecuentemente, los estudiantes son educados en competencias biculturales.

Separatismo Cultural. En algunas áreas de un país, la presencia de una "subcultura" en particular puede ostentar suficiente poder económico y político como para poder practicar el separatismo cultural. Un grupo que es suficientemente grande como para poder rechazar la asimilación puede establecer el propio distrito escolar. Es donde uno puede aprender la propia cultura separadamente del resto, en un completo aislamiento.

Teoría en Educación Multicultural. Esta aproximación adopta perspectivas globales asociadas con el ideal de la educación multicultural y es invocada por escritores que teorizan acerca de la posibilidad de la educación global: en el caso concreto de la educación artística multicultural, se opta por la participación en la actividad artística de otra cultura con la voluntad de comprenderla en sus propios términos.

Reconstrucción Social. Esta aproximación no solamente va relacionada con el racismo y las perspectivas étnicas sino también con el eurocentrismo, el sexismo y el clasismo. El cambio sociopolítico apuntado a la reestructuración de la sociedad es el objetivo y su valioso resultado. Consecuentemente, la educación en arte se convierte en una parte o se subordina al objetivo del cambio social (p. 52).

Comprensión Cultural. Empezó como una reacción a la llamada para la justicia desde las minorías inmigrantes en las escuelas. El valor subyacente en esta aproximación es que, sin perder el ideal del éxito en el actual sistema educativo democrático, podemos acomodar en él las inquietudes de diversos grupos étnicos y a la vez ganar una apreciación, respeto y aceptación de aquello que han aportado las diversas culturas a la condición humana.

Irian Jaya. Mujer cubierta con red y corona.
Indonesia

Cada una de estas seis visiones debe entenderse como representativa de un complejo sistema previo de valores que se ha ido adoptando a lo largo del camino para y en relación, a la educación multicultural. Son diferentes posicionamientos significativos de énfasis y definiciones de lo que la educación multicultural comporta. Tomhave analiza algunos pros y contras de los valores subyacentes a este tipo de perspectivas:

Perspectivas	PRO	CONTRA
Asimilación	Es un primer intento	Pretende "convertir" a las minorías en el modelo establecido
E. Bi-Cultural	Autoestima, desarrollo de estrategias adecuadas	Demasiado localista
Separatismo cultural	Síntoma de la existencia de fuertes desavenencias e incomprensiones	Monoculturalismo, marginación
Reconstrucción Social	Provee de preguntas de fondo en el debate ¿qué visión de "reconstrucción"?	Quizá se diluye en el énfasis a las diferencias
Teoría en EA Multicultural	Conceptualizar un ideal es bueno	Surgen dificultades en la práctica, demasiado ambiciosa
Comprensión Cultural	El tema preponderante es compararse con otras culturas como medio de llegar a una mejor auto comprensión.	Necesita de una participación social a todos los niveles que no siempre se consigue.

Este cuadro refleja unas reflexiones e interrogantes, y un tipo de planteamientos éticos sobre los contenidos y métodos curriculares que parecen fundamentales en cualquier investigación o acción educativa dirigida al multiculturalismo.

II.5.3 La perspectiva de la América Latina en arte y educación multicultural

La bibliografía generada en Sudamérica nos confirma que, siendo como es el continente multicultural "per se", los ejemplos y exponentes de estudios acerca de la temática artística multicultural son abundantes y relevantes.

Uno de los exponentes en el tratamiento conjunto de la multiculturalidad y la educación artística lo encontramos en las ponencias presentadas en el **Congreso Internacional de Educación Artística y formación artística** en la Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia (2000).

Tapiz Peruano

En líneas generales, se hace referencia explícita a esta temática cuando en el texto de la Memoria del Congreso se propone, entre otras sugerencias temáticas para próximos encuentros, la "Multiculturalidad, etnografía y arte". Más específicamente, en los textos de dicha memoria queda citada la multiculturalidad en tres ponencias, de las que extraemos las siguientes reflexiones:

- La importancia de la educación artística en la construcción de los mestizajes y en la hibridación de las culturas, a partir del trabajo sobre la diversidad étnica en el caso concreto colombiano, en *¿De dónde resultan los lineamientos curriculares del área de educación Artística*? ***O*** **Ibarra**, p. 97.

- De una manera tangencial parece apelar a la diversidad cultural el **R. Cabrera** (Cuba), cuando, al hacer una relación historicista del desarrollo de las perspectivas en los estudios de educación artística en la ponencia "La educación artística como vocación humana. Experiencias cubanas en la escuela primaria y media en la formación del docente", habla de las renovaciones experimentales

de los años noventa en este ámbito, y resalta "*la vinculación de la educación por el arte con la educación popular y su cristalización en las culturas populares*" (p. 124).

- Y la definitiva y paradigmática aportación de la **A. M. Barbosa** en su ponencia "Propuesta triangular: ecología de la y en la educación" donde hace una relación histórica del advenimiento, influencias, fuentes y aplicación de su metodología, o su *Propuesta*, de corte, como ella dice, "culturalista" y donde explica el perfil del educador en arte que ha propiciado su "Propuesta triangular" en Brasil. Ésta, que se quiere distinta del DBAE, es esencialmente ecológica. Los esfuerzos de todo el proyecto van en el sentido de que profesores y profesoras y niños y niñas alcancen y desarrollen su conciencia estética y su conciencia ambiental. El mensaje esencial es: "*No podremos resolver los problemas del ambiente natural sin tomar conocimiento de los problemas políticos, económicos, sociales y educacionales que inducen a las acciones depredatorias* [hacia la Naturaleza y el equilibrio ecológico] *y que las alimentan*".

II.5.4 Un marco para las perspectivas multiculturales en educación artística

Después de revisar la literatura relacionada, creemos necesario resumir y presentar algunos de los aspectos más significativos que hemos observado en relación a las perspectivas multiculturales en educación artística.

Presentamos una tabla que recoge muchos de los aspectos comentados y que no tiene un objetivo cronológico ni histórico, aunque se podría situar la generación de cada uno de los modelos en una época concreta, incluso en lugares específicos. Ahora nos interesa obviar este aspecto porque todos estos modelos se dan en la actualidad, y, sobre todo, porque no se dan en estado puro, sino intermezclados, como sucede habitualmente, ya que la distancia entre los modelos teóricos y las prácticas escolares sigue siendo un problema en cualquier tipo de investigación educativa.

Mujer peruana

Esta tabla es la representación sintética del análisis efectuado con propósitos clarificadores por Efland, Freedman y Stuhr (2002) en el capítulo del libro dedicado a las perspectivas multiculturales en educación artística. Los autores se basan principalmente en los textos de los estudiosos Sleeter y Grant (1987) y realizan una adaptación de sus categorías a los términos y prácticas reales de la educación artística en los EEUU. Sin embargo, creemos que los referentes británicos y latinoamericanos, así como los propiamente españoles, pueden verse también identificados en este análisis, ya que se refiere a contenidos, objetivos y métodos de la educación artística.

Enfoques de educación multicultural en educación artística		Enseñanza de lo excepcional y culturalmente diferente	La enseñanza de las relaciones humanas	El estudio de un grupo singular	La educación multicultural para la democracia social	La educación multicultural socio-reconstruccionista
	OBJETIVOS	Equipar a todos los estudiantes con las estrategias cognitivas, la eficiencia técnica, la información conceptual, y los valores estéticos de la cultura dominante.	Enseñar sentimientos positivos entre los estudiantes, promover la identidad del grupo y el valor de los estudiantes de color, reducir los estereotipos y trabajar para eliminar prejuicios y visiones parciales.	Conseguir conciencia, respeto y aceptación. Propagar lo que es importante en la cultura dominante, promover el pluralismo, y establecer la equidad social.	Proporcionar una distribución de poder más equitativa, reducir la discriminación y prejuicios, y proporcionar justicia social y oportunidades iguales para todos los grupos.	Reformar la sociedad hacia una mayor equidad respecto de la clase, la raza, el género y la discapacidad.
	METODO	Adición de ejemplos de otras culturas que están en la línea de lo que se está transmitiendo a través del resto del currículum.	Utilizar las artes para conseguir un sentimiento de unidad a través del énfasis en las cualidades y características compartidas del arte y la práctica artística.	Se investigan las formas de opresión ejercidas para mantener el grupo estudiado fuera de los cánones curricularmente aceptados. Constante búsqueda de la verdad y el conocimiento.	Presentar un tema, seleccionado por el profesor, y relacionarlo con miembros de grupos diferentes, a través de ejemplos y perspectivas sociales y culturales, así como de adaptación a estilos de aprendizaje del grupo.	De manera interdisciplinar: el arte se enseña tal y como se experimenta en la vida, como parte del contexto social y cultural.
	CONTENIDOS	Cualidades formales occidentales y los modelos de los roles adultos del mundo del arte moderno y contemporáneo occidental: el crítico, el esteta, el historiador del arte, y el artista.	Celebraciones culturales, vacaciones, festivales, símbolos visuales, decoración de todo tipo, cocina típica, actuaciones musicales regionales.	Se estudia la historia del arte, los artistas contemporáneos, y las formas de arte específicas de este grupo.	Cultura democrática: pluralismo cultural y equidad social. Poder y conocimiento. Estilos de aprendizaje y métodos de instrucción.	Democracia, igualdad, raza, género, clase social, discapacidad. Interdisciplinariedad: Estudios socio-culturales en relación a otras materias escolares. Investigación, clarificación de valores, reflexión, acción.

II.5.5 Como hipótesis y conclusión: (hacia) la competencia cultural del educador artístico

Lucy Andrus, profesora del Departamento de Educación Artística, Buffalo State College, Buffalo, NY, presenta en su artículo “The Culturally Competent Art Educator” (2001) unas ideas y reflexiones de conjunto que nos servirán para avanzar los objetivos e hipótesis de este proyecto. Se trata de expresar operativamente aquello a lo que queremos tender. El concepto expuesto por Andrus, en fecha tan reciente, se vincula perfectamente a aquello que creemos que es importante defender, desde nuestra fase inicial de investigación y exploración del terreno.

Su artículo expone la importancia de una preparación en esta materia para los educadores y sugiere vías para adquirir competencia cultural, tanto para estudiantes de magisterio como maestros y maestras en activo.

Hay una necesidad de mejor preparación y formación permanente de los maestros para poder llegar a las siguientes metas, entre otras:

- Eliminación del *sesgo* personal que afecta negativamente a todos los aspectos de la experiencia educativa.
- Adquisición de una comprensión más completa del muticulturalismo a fin de asegurar una sólida práctica pedagógica.
- Inclusión de contenidos culturales en los currículos de arte más allá de las fiestas y eventos.

El educador/a multicultural, según Saharasbudhe (1992), es una persona comprometida con la humanidad, que considera el desarrollo de la competencia cultural como una prioridad.

Otros lo describen como aquél/aquélla que posee suficiente compasión y carácter como para comprometerse a reducir el racismo y curar sus efectos,

sin empequeñecerse cuando los esfuerzos se vuelven incluso dolorosos (Derman-Sparks & Phillips, 1997; Parks, 1999).

Los maestros/as culturalmente competentes son individuos que:

- Han examinado y resuelto sus tendencias personales y están preparados/as para aceptar sus propios contextos culturales.
- Poseen una comprensión inclusiva del multiculturalismo e incorporan una aproximación antropológica a la educación artística.
- Están sensibilizados a los contextos culturales de los otros y hacen a medida su enseñanza para encontrar las necesidades culturales particulares de sus estudiantes.
- Tienen una comprensión de las tradiciones de las diversas culturas del mundo.
- Se han comprometido a continuar su propia educación en el multiculturalismo y la diversidad.

Andrus cree, y nosotros convenimos en ello, que una manera de empezar a desarrollar la competencia multicultural es reflexionar sobre qué es y en qué consiste la cultura. Algunas aportaciones parecen clarificar el campo para actuar en educación artística, por esto nos recuerda que *aprender de una cultura y su gente va más allá de un simple examen de sus expresiones externas. Cita las siete funciones de la cultura de Mazrui (1990) que exponen el proceso básico con que las culturas operan. Según asegura Smith, comprender estas funciones es el «punto de partida crucial para todo programa significativo en esfuerzos sociales o educativos»*" (*Smith, 1995* p. 15).

Las siete funciones son:

1. Percepción personal: el punto de vista de una persona está condicionado por la cultura.
2. Motivos para la conducta humana: los motivos de la gente están condicionados por la cultura. Por ejemplo, los estudiantes latinos, cuyo bagaje cultural da importancia a la comunidad, pueden tener

repuestas diferentes que otros estudiantes de una cultura que valora más el individualismo.

3. Las bases para la identidad: las identidades de una persona están conformadas por una comprensión histórica de base codificada y descrita en constructos orales, escritos y sociales propios de aquella cultura. Si no acertamos en comprender este hecho, se abre el camino para interpretar erróneamente aspectos de crítica de los conceptos propios de los estudiantes.
4. Sistemas de valores: los valores están condicionados por la cultura. Los maestros/as conocedores de las diferencias entre estudiantes con respecto a ello serán facilitadores más efectivos de, por ejemplo, actividades estéticas y críticas.
5. Modos de comunicación: éstas son expresiones externas de las culturas, como lengua, vestuario, cocina, arte y música.
6. Etnicidad: ello incluye conceptos de raza y clase social y es la base de la distinción entre diferentes culturas.
7. Sistemas de producción y consumo: esta estructura de supervivencia del grupo social es el mecanismo de la cultura para el suministro mutuo de sus miembros.

La mayoría de las iniciativas destinadas a la multiculturalidad tienden a centrarse en las funciones cinco y seis. Si estudiamos una cultura sin ganar una comprensión a la luz de los siete componentes, erraremos en incorporar una visión cultural que no será completa en nuestra programación, cuyo objetivo es la diversidad. Según Menkart (1999), si la educación multicultural debe ir más allá de lo superficial, entonces los maestros y maestras deben empezar a ampliar el modo con que ellos/ellas mismos ven las culturas.

No es necesario que cada uno de los niveles esté presente en cada curso, en cada clase, cada día. Se puede adaptar y encontrar los apropiados a cada nivel.

A medida que los/las maestro/as van entrando en lo que la multiculturalidad comporta, el gran problema suele acabar siendo que la educación para la diversidad en muchas escuelas suele ser aislada de la práctica cotidiana, lo que destruye los objetivos de la educación multicultural. La práctica multicultural debería estar integrada en toda la experiencia escolar.

En la praxis de esta educación, los maestros se encontrarán con dos líneas de acción. Una, que les lleva a un mayor autoconocimiento, tanto por lo que se refiere a la exploración y conocimiento de la herencia de la cultura propia, como a la comprensión de los sentimientos personales acerca de otras culturas. La otra requiere que uno mismo guíe (*monitoring*) los sentimientos hacia la gente distinta de uno/a mismo/a.

Es importante subrayar que aplicar la educación multicultural en la clase no significa diluir o perder contenidos de otros ámbitos. Las temáticas no deben estar separadas de aquello que ya está pasando en clase.

Los especialistas en arte, en concreto, deben estar atentos en educar a sus estudiantes en las culturas particulares y sus producciones estéticas. Ya sea aprendiendo desde la comunidad local o del mundo en general, este aspecto de competencia requiere que los maestros y maestras devengan investigadores, entusiasmando a sus estudiantes también en este proceso de cuestionamiento. Es bueno que los estudiantes “consuman” literatura y cine o vídeos de las culturas que se estudian. En los museos y galerías se encuentran materiales al respecto: se pueden consultar con la misma gente que pertenece a las culturas en cuestión.

En conclusión, la educación pide hoy día la aproximación multicultural por varias razones, la más importante de las cuales es el conocer y poner en común las necesidades de una población escolar rica en diversidad. Estos estudiantes necesitan saber que son escuchados, respetados, valorados y capaces de conseguir el éxito. Y todo ello se puede hacer desde el arte, a través del arte y por el arte.

Stonehenge

Lo más bello que podemos experimentar es el lado misterioso de la vida. Es el sentimiento profundo que se encuentra en la cuna del arte y de la ciencia verdadera.

El arte supremo de un maestro es despertar alegría por el conocimiento y la expresión creativa.

A. Einstein (1879-1955)

II. 6 Objetivos y proposiciones de esta investigación

Este proyecto de investigación responde a múltiples objetivos que concretan el *por qué* y el *para qué* de este trabajo. En el proceso de definición y concreción vamos a precisar algunos de los interrogantes de este corpus experimental. Entendemos como proceso de concreción lógico aquel que nace de los objetivos generales para dirigirse paulatinamente hacia la consecución de objetivos más específicos que delimiten el propio diseño experimental y su aplicación, considerando estos objetivos como parte fundamental e imprescindible del proceso.

En este estudio se pretende sobre todo suscitar algunas cuestiones y establecer alguna ordenación en el territorio de la “competencia cultural del educador/a artístico”, para finalmente concluir con algunas propuestas respecto a las necesidades de formación y la forma de aplicarlas en un futuro.

II.6.1 Objetivos generales.

II.6.1.1 Establecer un marco teórico para examinar las cuestiones relativas a la perspectiva multicultural de la educación artística.

Comprender y ordenar las perspectivas y las variables que rigen la educación multicultural tratada desde la educación artística en el contexto nacional e internacional. Elaborar un marco teórico sobre el cruce curricular entre arte y multiculturalidad.

- Analizar y clarificar los diversos posicionamientos de la educación en general, y de la educación artística en particular, respecto al tema multicultural.
- Conocer y ordenar las propuestas actuales, sus antecedentes y las revisiones críticas de ésta.
- Analizar las propuestas de expertos en el tratamiento artístico de la cuestión multicultural, especialmente en lugares de tradición multicultural.
- Determinar y definir qué entendemos por objetivos y contenidos artísticos multiculturales.
- Elaborar un marco de fundamentos y dimensiones de la educación artística multicultural que permita la identificación de las variables, de las diferencias y de los procesos adecuados a diversos contextos.

II.6.1.2 Explorar las nociones sobre competencia artística multicultural en el entorno y según los tipos de comunidad educativa afectada por la cuestión.

Analizar el estado de la cuestión respecto al tratamiento multicultural en educación artística en el entorno escolar y universitario próximo de las comarcas de Girona.

- Identificar y concretar los valores, problemas y necesidades que rigen las actuaciones de las escuelas de nuestro entorno.

- Identificar el pensamiento inicial de los/as estudiantes de magisterio y el conocimiento y actitud actual de las maestras y maestros en activo.
- Recoger algunas de las actuaciones más relevantes llevadas a cabo por los maestros y maestras de nuestro entorno, respecto a la intersección educación artística-educación multicultural.
- Analizar, a partir del marco teórico elaborado, la situación respecto al tratamiento multicultural de la Educación Artística, para definir el punto de partida, las principales necesidades y limitaciones desde las dimensiones de preparación artística, preparación cultural, preparación para la educación en valores y actitudes, tratamiento de la diversidad en general y consideración del ambiente y el entorno escolar, entre otros...

II.6.1.3 Definir las competencias artísticas y multiculturales de los educadores y propuestas para diseñar actuaciones educativas.

Nos interesa identificar qué necesidades de formación respecto a arte y multiculturalidad han de presidir las actuaciones educativas y de investigación. Definir cuales son las competencias que posibiliten una mejora efectiva de los futuros educadores: ¿mayor preparación artística?, ¿mejores actitudes culturales?, ¿comprensión más holística del tema? Etc.

- Definir las competencias que permitan el desarrollo de capacidades artísticas y multiculturales en la formación inicial y permanente del profesorado.
- Definir guías que ayuden a diseñar actuaciones reales de educación artística multicultural en contextos escolares.

A continuación detallamos todos aquellos objetivos que se han utilizado a lo largo de este trabajo:

- Analizar y clarificar los diversos posicionamientos respecto al tema multicultural y determinar algunos de los valores que rigen las

actuaciones de los maestros y maestras, especialmente en el ámbito de la educación artística.

- Establecer qué tipo de repercusiones y qué dificultades encontramos asociadas en el proceso de incorporación en las escuelas de alumnos /as inmigrantes procedentes de culturas muy diversas a la nuestra.
- Determinar y definir qué entendemos por objetivos y contenidos artísticos multiculturales.
- Ofrecer criterios para una percepción positiva del multiculturalismo y la diversidad en general en la formación inicial y permanente de los maestros y maestras.
- Exponer los beneficios que producen las actuaciones desarrolladas en todos los ámbitos: escuela, alumnos/as, maestros/as, entornos familiares, etc.
- Definir cuáles son las necesidades más acuciantes respecto a la formación del profesorado en Educación Artística y definir los aspectos y las temáticas que permitan ser tratados desde el arte.

II.6.2 Estructura de este trabajo

El planteamiento del proyecto se puede clasificar en tres etapas diferenciadas. La primera de ellas es la que pretende ordenar el territorio de la “competencia cultural del educador artístico” y posibilitar la planificación y el desarrollo de este estudio en los siguientes pasos y etapas.

La primera de las fases nos permite establecer un marco teórico que nos ayudará a examinar las cuestiones relativas a la perspectiva multicultural de la educación artística. Este será el resultado del análisis y la interpretación de los materiales recogidos a través de las tareas de documentación (bibliográfica e informes). Como marco teórico necesario en el proceso de concreción de las siguientes fases del estudio, requería abordarlo en primer lugar.

Los datos y las interpretaciones de esta primera fase del estudio nos permitirán avanzar y formalizar las tareas de la etapa siguiente, una fase en la que exploraremos mediante entrevistas y cuestionarios las nociones sobre competencia artística multicultural en el entorno y según los tipos de comunidad educativa afectada por la cuestión (estudiantes, maestros/as, escolares).

La última fase y a modo de conclusiones, la destinaremos a exponer, como conclusión del trabajo realizado, la interpretación de la situación actual y los planes de mejora o implementación del proceso, ordenados y justificados según el marco teórico elaborado. También definiremos unos criterios que nos sirvan para diseñar y evaluar actuaciones educativas marcadas por la competencia artística y multicultural.

A. González.

II.6.3 Posicionamiento de esta investigación

II.6.3.1 Asunciones e interrogantes sobre cultura

El problema, para nosotros/as, es de cariz epistemológico. Ubicarnos en el marco de una educación multicultural crítica (y similar) es entrar en un ámbito altamente politizado, que seguramente no coincide con la realidad de nuestras escuelas, al menos, muchas de ellas. Significa, también, perderse en estudios de la diferencia.

Un aspecto que no debemos dejar de tener en cuenta es la exagerada incidencia que ha hecho el multiculturalismo en la diferencia, su “culto a la diferencia, que parece a veces el único valor indiscutible” (Kuper, 2001).

Aunque pudiera parecer obviedad, lo que nos proponemos es situarnos en un punto medio. En nuestra introducción hablábamos de la paradoja de las sociedades democráticas en cuanto a la igualdad frente a la ley, paralela a la entronización del libre albedrío y la valorización de la individualidad (por tanto, de la diferencia).

Estamos en un territorio de arenas movedizas según pese demasiado un plato de la balanza: “la insistencia en que se pueden observar diferencias radicales entre pueblos y gentes, sirve para sostenerlas.” (Kuper, 2001). Es necesario buscar un punto en que, reconociendo la diferencia cultural, ésta se entienda como un enriquecimiento de nuestros puntos de vista, no como una nueva forma de racismo.

Debemos ser muy cautelosos/as con nuestro manejo de conceptos y posiciones ante el tratamiento de lo cultural y de las culturas en general: “el concepto moderno de cultura no es una crítica del racismo, es una forma de racismo “ (Kuper, 2001) . Lo mismo se aplica a la identidad: “lo que está mal de la *identidad cultural* es que carece de sentido si no recurre a la *identidad racial* que dice repudiar (en sus manifestaciones corrientes)”[1].

A la teoría de la cultura que se baraja en los últimos años, Kuper antepone una objeción moral ya que ”tiende a desviar nuestra atención de lo que tenemos en común, en vez de animarnos a establecer comunicaciones que trasciendan las fronteras nacionales, étnicas y religiosas, para aventurarnos seguidamente a través de ellas”.

[1] Michaels, “Our America”, citado en Kuper, 2002, página 276

Aunque autores de la talla de James Clifford se han pronunciado en contra de la búsqueda de denominadores comunes, y se muestran como defensores de evitar la búsqueda de *esencias cosmopolitas y denominadores comunes humanos* (Clifford (1988: pp. 274-275), creemos que la postura que reclamamos no se sitúa en una posición tan “imperialista”, por decirlo de algún modo. Nos situamos más en la línea de Lévi-Strauss, quien en múltiples escritos había recordado a sus colegas la tendencia de todos los humanos a contemplar aquello foráneo como monstruoso, bárbaro.

La fe en la diferencia y la insistencia en ella han sido muy útiles a distintas causas y culturas, pero, en cualquier caso, sigue siendo una ilusión. Lévi-Strauss reclamaba de los antropólogos que afirmaran que las diferencias humanas se inscriben en un fundamento común único, aunque los valores sean culturalmente variables. "La medida de la uniformidad humana es nuestra capacidad de aprender, de tomar prestado y de asimilar" (Kuper, 2001).

Todas las culturas son multiculturales: “todas las culturas son el resultado de un batiburrillo de mezcolanzas y préstamos que ha venido ocurriendo desde el principio de los tiempos, aunque con ritmos diferentes”. Unos compartimos unas cosas, otros, otras. Es esto lo que nos hace diferentes. Y ello es directamente dependiente de nuestras relaciones. “La diversidad está menos en función del aislamiento de los grupos que de las relaciones que los unen”[2] (esta afirmación puede retrotraernos al ya comentado paradigma de Barth).

Hay otro dato a tener en cuenta a la hora de situarnos en la piel de aquellos que proceden de otras culturas y han venido a vivir a la nuestra. Para aquellos/as que son recién llegados, la diferencia no siempre es querida si hay que abrirse camino entre extranjeros. Si hablamos de casos no marginales, casos en que las familias van encontrando trabajo y van empezando una nueva vida “en general, inmigrantes, refugiados/as y

[2]Lévi-Strauss, C. “Race and History”, y también “Race and Culture”, reimpreso en su colección de ensayos *The View from Afar*, Oxford, Blackwell, 1985

comerciantes parecen arreglárselas muy bien en sus nuevos hogares, dadas las oportunidades que se les presentan; no olvidan sus orígenes, pero se adaptan. (...) El éxito estriba en aprender una lengua, afirmar intereses comunes y captar similitudes, al tiempo que se aprende a reconocer dónde radican las diferencias significativas y qué significan (...) En breve, en contra de lo que predice la teoría, la experiencia de pasar de un contexto cultural a otro no incrementa necesariamente el sentimiento de diferencia" (Kuper, 2001).

Dado todo ello, un inicio importante para el planteamiento de un trabajo en EA encaminado a la búsqueda del reconocimiento de "otras" manifestaciones artísticas, puede arraigar sobre la base de la posibilidad de rasgos comunes a todas las culturas:

- Su uso de expresiones específicas, con una carga simbólica específica, asociada según edades y pueblos y que bien podemos llamar arte, para evocar, representar o designar ideas y conceptos a veces muy profundos y elaborados.
- La capacidad de expresión y goce motriz, sensorial, estético y dramático.

Se hace evidente la existencia de expresiones y prácticas (efímeras o no) que son valoradas, o utilizadas, o creadas, de un modo excepcional a juzgar por los usos a que se los destina y que van en dirección de homenajear, evocar, recordar, honrar... hechos sociales, espirituales, vitales concretos, que son altamente significativos para la comunidad.

Taza con asa y protomo taurino (1000 AC)
Museo Nacional Prehistorico Etnografico. Roma

Y es que aquello que es manifiesto en todo lugar del mundo y cualquier momento histórico es la capacidad humana, individual y compartida, para expresar, producir y comprender el ámbito de lo visual, el pensamiento representacional y simbólico.

"*Es vital comprender los procesos de desarrollo y de aprendizaje y proporcionarles unas condiciones óptimas para su crecimiento. En un nivel de descripción más profundo, el proceso de representación es universal. La elaboración de unos cuantos principios estructurales simples da como resultado la gran variedad de imágenes que vemos en todas las épocas, lugares y culturas, y en todos los individuos. Es lo que compartimos*." (Matthews, 2002)

Debemos hallar, desde nuestra propuesta, el modo de manifestar, exponer y educar estas capacidades comunes para llegar al descubrimiento, estudio y reconocimiento de diferentes manifestaciones plásticas, según las culturas que las han producido.

Creemos que nuestro punto de vista es aceptable desde muchos ámbitos porque hace incidencia en hechos de mucho peso específico. De una parte, podemos encontrar arte en todo el mundo y ello produce en todos nosotros reacciones que pueden ser comunes y que pueden ser educadas y elaboradas socialmente. De otra, nuestros alumnos/as, y nosotros/as, la comunidad entera, debemos aprender a vivir en la cultura occidental que es, de hecho donde estamos ubicados/as. Hemos de ser conscientes que esta sociedad también cambiará, se mestizará en contacto con las culturas que ahora están conviviendo y entrando en contacto con la nuestra.

II.6.3.2 Asunciones e interrogantes generales sobre el arte en educación multicultural.

Lawton (1983 y 1989, en Gimeno Sacristán, 1991) habla de nueve parámetros que toda cultura presenta: estructura social, sistema económico, sistema de comunicación, sistema de racionalidad, sistema tecnológico,

sistema moral, sistema de creencias, sistema estético y sistema de maduración. Bennett, (1986) propone siete sistemas: lenguaje, valores, actitudes, costumbres, estructura social, conocimientos-creencia, tecnología y expresión estética.

Hace falta aprender de la realidad para innovar el currículum y nuestra percepción es, coincidiendo con la de otros autores, que no se aprovechan los potenciales de áreas curriculares más allá de las Ciencias Sociales y el Lenguaje, mientras que en países con una más larga tradición multicultural, como los EUA o el Reino Unido, y probablemente en Latinoamérica, existe un movimiento hacia lo multicultural bastante estructurado en el campo de la educación artística.

Pero incluso antes de un estudio sistemático, está la consideración contemporánea sobre la educación multicultural, que como la educación ambiental o la educación para la paz –no es casualidad que muchos de sus objetivos y contenidos se superpongan e interseccionen– se entiende como una perspectiva educativa que tiñe cualquier área curricular o proyecto interdisciplinar, cualquier actuación educativa. La educación multicultural es una auténtica dimensión transversal en educación, y tiene que ver, claramente, con una perspectiva actitudinal y ética sobre los contenidos conceptuales y procedimentales de cualquier área; así como sobre sus objetivos, métodos y ambientes de aprendizaje.

Creemos que un modo de acercarse a las culturas desde el ámbito de los valores propios (pero también compartidos en muchos aspectos) es la educación artística y estética. Se puede trabajar el arte de cientos de culturas y en cualquier momento de la historia desde el área de Educación Artística. Ello hace posible sensibilizar al alumnado hacia la comprensión de las distintas manifestaciones que adquiere un mismo fenómeno, el arte. Se descubren formas culturales diferentes a la propia, mientras se trabajan asimismo objetivos propios de las disciplinas esenciales como instrumentos para la convivencia plural, como por ejemplo, el sentido crítico.

Cabe justificar el enfoque artístico para la elaboración, comprensión y transformación de estos conflictos multiculturales en aspectos positivos, basándonos en las características propias de los modos de comunicación y expresión visuales, e interrogándonos sobre las categorías y valores que inundan las prácticas llamadas estéticas de diferentes contextos culturales. Pensamos que desarrollar por lo menos algunos de los aspectos siguientes, debatiendo el tipo de encuentro multicultural que generan, puede llevarnos a resultados transformadores en Educación Artística:

- El lenguaje icónico es uno de los medios de los que todos los/as niños/as disponen para expresarse, comprender y conocer lo que les rodea, y para reconstruir experiencias, memorias e incluso traumas.

- Las prácticas estéticas, a menudo llamadas arte, conectan el mundo físico con el mundo espiritual, las sensaciones con las cogniciones, los sentimientos con los valores culturales. Esto es evidente tanto en el desarrollo de los/as niños/as como en las prácticas adultas, y es por ello que se puede entender este proceso como una sistema de producción simbólica.

- Con una visión contemporánea del hecho artístico, un concepto de arte incluyente (alimentación y cocina, vestido, decoración, artes funcionales, arte popular, arte de las mujeres, cultura mediática, etc.) facilita el encuentro de elementos, procesos y soluciones comunes a todas las culturas, tanto en el ámbito de sus objetivos de significación y simbolización, como en el ámbito de sus elementos formales y características técnicas.

- El arte es un contenido de la educación de por sí multicultural. Los lenguajes icónicos parecen conllevar el embrión de la comprensión multicultural por sus propias características. Los temas del arte se

desarrollan de formas diferentes en las culturas, pero son relativamente accesibles a todos.

- El arte merece una revisión como contenido educativo, reconociendo su proximidad respecto de la educación estética y la educación de valores y actitudes en general: el pluralismo, la tolerancia, y a la vez, las actitudes críticas, se trabajan directa o indirectamente, e históricamente, a través de la educación artística.

- El arte no se reduce a los cánones clásicos ni modernos occidentales; a través de un concepto ampliado del mismo, los aspectos estéticos de la cocina, el vestido, el peinado y el maquillaje, la decoración, las fiestas y rituales, la arquitectura y el diseño, etc., se convierten en elementos para el encuentro y el planteamiento de las diferencias y las semejanzas en los abordajes de las relaciones sociales y las identidades culturales.

- El arte puede entenderse como lenguaje, como sistema de comunicación, como práctica social, como ideología, como religión, incluso como necesidad, como mediación, como experiencia o como don o talento individual; si tenemos en cuenta que todas estas conceptualizaciones son históricas y geográficas, nos situaremos en una posición interpretativa que contextualiza los hechos que llamamos artísticos en, precisamente, una cultura.

Por otra parte, desde nuestra perspectiva universitaria como formadores iniciales y permanentes del profesorado en didáctica del arte, percibimos la creciente necesidad de abordar el tema con materiales y documentación concreta, adaptada a la situación local, e incidir en los aspectos que creemos desatendidos –por múltiples razones, esencialmente de cariz curricular y epistemológico– para propiciar la generación de lo que se podría llamar el *educador artístico culturalmente competente* (Andrus, 2001:14). Tanto más en nuestro país, ya que el/la educador/a artístico en Infantil y Primaria es el

maestro/a generalista y por lo tanto esta competencia incidiría en todo el proceso educativo (y en todas las áreas y bloques curriculares, particularmente).

Estampado textil

Hemos de entender la educación artística como interdisciplinar y pluridimensional que recoge especialmente las dimensiones afectiva, contextual, conceptual y técnica de los hechos y los procesos artísticos, e incluye las hipótesis y las cuestiones elementales en torno al objeto de estudio. Y también del hecho artístico, a través de las transposiciones didácticas de los conceptos de las disciplinas que lo abordan (el taller del artista, la estética, la historia del arte, la crítica de arte, la antropología, la semiótica, la psicología del arte…). Entonces la educación artística se convierte, por derecho propio, en un área curricular imprescindible para abordar la comprensión de las identidades culturales, a la vez que para promover el desarrollo de la sensibilidad estética respecto a las manifestaciones culturales y plurales del hecho artístico.

Por último, teniendo en cuenta investigaciones que hemos realizado anteriormente, parece que los/as maestros/as atenderán mejor al contenido artístico como fundamental en la educación si saben conectarlo con la realidad del entorno social y físico, y con sus propias identidades respecto de valores y actitudes, en lugar de verlo como un continuo de conceptos y procedimientos abstractos y desvinculados de la vida cotidiana.

II.6.3.3 Núcleos para desarrollar la comprensión multicultural a través de la práctica educativa del arte.

En el campo de la educación artística, a menudo se obvian algunos de los valores específicos de su objeto debido a la tendencia esencialista que pretende describir los hechos y prácticas estéticas con unas únicas categorías, universalmente válidas.

Consideramos, a manera de punto de partida y basado tanto en la experiencia como en la intuición, que una revisión en términos educativos de las categorías y valores con que nos referimos a los hechos artísticos permite abordar uno de los sistemas (el estético) que configuran la cultura. Algunas de estas categorías són:

- Arte y teorías de su valor en las diferentes culturas implicadas. El valor funcional, expresivo, representativo, etc. del arte.
- Temas y tratamiento multicultural en el arte; temas comunes como la historia, la religión, la familia, la naturaleza, los animales, los momentos importantes de la vida cotidiana…
- Tipos y formas de arte. A través de la generalización del concepto de medio artístico, que incluirá el arte “canónico” pero también la artesanía y las expresiones populares, la cultura visual contemporánea soportada en buena parte por los mass media y los aspectos estéticos de identificación cultural como la gastronomía, la peluquería, el vestido, la decoración, la vivienda, el diseño de los objetos cotidianos y funcionales, etc…, se puede propiciar un entendimiento multicultural y a la vez una crítica al etnocentrismo por parte de cualquier grupo.
- Materiales, técnicas y sistemas de producción y consumo del arte evidencian las relaciones entre entorno natural-físico y sociedad-cultura.
- Conflictos con relación a la identidad/asimilación, conflictos de valor, conflictos de concepto (sobre el formalismo, el significado, o la función, de las expresiones estéticas).

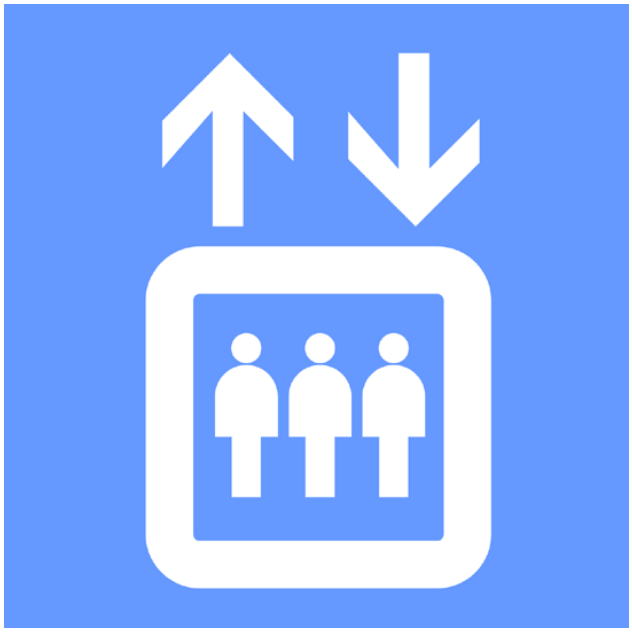
A través del desarrollo de los contenidos creativos, críticos y culturales del arte, los/las estudiantes, incluyendo a niños y niñas muy pequeños, pueden comprender que existen diferentes maneras de ver y expresar lo real y lo imaginario (Chanda, 1992), de simbolizar los valores importantes, de conocer y describir el mundo, y por qué no, de transformarlo. El multiculturalismo es una cuestión postmoderna en educación del arte porque el contenido no se enfoca a capacitar a cada individuo con el conocimiento del arte por el arte, sino que esta educación (artística) intenta transformar las relaciones sociales (Alter Muri, 1999:38).

II.6.4 Proposiciones generales que rigen este proyecto de investigación

De todo lo dicho en este apartado, podemos destacar como síntesis de las proposiciones a estudiar y que rigen las preguntas, los objetivos del proyecto y su diseño metodológico y empírico, que:

- El dominio de la educación artística, en sus dimensiones teóricas y prácticas, en sus aspectos afectivos y contextuales, conceptuales y técnicos, y en lo que se refiere tanto al objeto de estudio (el arte) como a sus aspectos didácticos, tiene que repercutir favorablemente en la perspectiva multicultural de la materia.
- El interés constructivo por abordar la cuestión multicultural, un aspecto de la vida cotidiana de la escuela y de la sociedad, motivará a los maestros/as y futuros maestros/as a profundizar en áreas que, como la educación artística, pueden facilitarles el trabajo en este aspecto.
- Si la educación multicultural es una perspectiva transversal a toda la educación y que aborda fundamentalmente los contenidos de actitud y valor, la educación artística, comprendida en profundidad y desde un punto de vista contemporáneo y, a la vez, crítico, tiene que percibirse como un campo de acción fundamental para ésta.

- El arte es un sistema cultural, que facilita el encuentro y el análisis de los aspectos comunes y de las diferencias, la crítica de las clasificaciones y valores culturales, el análisis de las categorías estéticas que están cargadas de significado cultural, incluso en niños y niñas pequeños, por su lenguaje visual y táctil accesible a muchos niveles de interpretación y comprensión.
- Los contenidos de valor y actitud, ligados a la perspectiva multicultural, no están desvinculados de los contenidos de concepto y procedimiento; a su vez entendemos que una actitud multicultural debe de teñir y transformar críticamente todos los contenidos del currículum de arte (aunque, probablemente, esto se pueda aplicar a otros campos).
- La educación estética no se desarrolla solamente en programaciones curriculares sino a través del currículum oculto y de la educación no formal e informal. Creemos que el acceso del/la maestro/a a la educación estética le abrirá puertas para mejorar el ambiente escolar y el entorno familiar y comunitario.



Señaléctica

Estos presupuestos hay que entenderlos más bien como las proposiciones que rigen los pasos de este proyecto. Intuimos que estamos penetrando en un camino largo, tal vez laberíntico, pero enriquecedor y útil a la sociedad; a través de la parte empírica de nuestro trabajo vamos a conectar con ambientes escolares reales.

…la idea de que la ciencia puede y debe regirse según unas reglas fijas y de que su racionalidad consiste en un acuerdo con tales reglas, no es realista y está viciada. No es realista, puesto que tiene una visión demasiado simplista del talento de los hombres y de las causas que animan, o causan, su desarrollo. Y está viciada, puesto que el intento de fortalecer las reglas levantará indudablemente barreras a lo que los hombres podrían haber sido…

Feyerabend (1970)

…sin embargo, lo que parece ser el corolario de la cita de Feyerabend –un "todo vale" metodológico– tiene límites infranqueables:

Las teorías de Lysenko no dejaban de ser científicas por el hecho de ser falsas, cualquier cosa que sea lo que esto signifique, pues la historia de la ciencia se halla jalonada de teorías fracasadas que no por eso dejaron de ser ciencia. Pero lo que hizo del lysenkismo una doctrina pseudocientífica –como lo denunció en su día el biólogo ruso Zores Medvedev- fue su proclividad a utilizar contra sus adversarios argumentos tales como el encarcelamiento y la deportación, de dudosa compatibilidad con lo que otros científicos creían que debía ser la práctica de la ciencia…

Muguerza (1973)

III.1 Metodología

Subrayamos inicialmente que entendemos la investigación como una determinada forma de mirar y que el conocimiento que construimos es y será siempre una faceta de la realidad configurada desde un determinado prisma. La realidad está inevitablemente unida a un hecho interpretativo y, en este sentido, es tan objetiva como subjetiva. Aceptamos que nuestra búsqueda tiene un horizonte visible pero no del todo alcanzable, ya que en cada ampliación del conocimiento que construimos actualiza de nuevo ese horizonte "visible", lo cual nos lleva irremediablemente a una mayor incertidumbre.

Esta investigación está claramente marcada, como cualquier otra investigación, por el modelo de análisis empleado. En el método o, mejor dicho, en la estrategia de trabajo, hemos buscado la integración de "principios artísticos" y paradigmas científicos, en el intento de organizar y posibilitar una síntesis creativa de la interpretación de los datos. Por esto hemos "casi" abandonado aquellos paradigmas "racionalistas" y "cuantitativos" que por la

tipología de las preguntas abordadas en nuestro discurso y por los propios objetivos de la investigación, nos alejan de la compleja realidad del problema. En particular, se defiende decididamente una metodología cualitativa dentro de la perspectiva de la pedagogía crítica.

Esta tesis sostiene y aplica un enfoque integrador en muchos y variados aspectos: objetivo-subjetivo; cuantitativo-cualitativo. También en el aspecto metodológico, esta tesis procura la integración, de forma que no hay renuncias de entrada a acceder a un cierto conocimiento por mero purismo metodológico. Se sostiene una visión amplia respecto a las formas de apreender, investigar o transmitir conocimiento. Y esto fue tanto un planteamiento inicialmente establecido como, posteriormente, una descripción realista de las diferentes tareas emprendidas.

En ningún momento hemos pretendido realizar una investigación alejada del contexto escuela y de la formación del profesorado, el lugar donde se mueven las niñas y los niños y los adultos educadores y donde podemos obtener información relevante para nuestra investigación. La intervención educativa ha sido el lugar del trabajo de campo, el lugar donde la recogida de información se ha realizado mediante intercambios, puesta en común de ideas, saberes y experiencias, un magma de información recabado mediante reuniones con las maestras y maestros y también con la apreciable colaboración de nuestros/as estudiantes.

Hemos centrado el corpus de esta investigación en la observación y la experimentación de docentes en activo y profesores en formación, una forma de fundamentar los recorridos empíricos y también porque entendemos que estas propuestas metodológicas se ajustan mejor a los objetivos de la investigación. Estos procesos nos permiten conocer a fondo el fenómeno estudiado y objetivar y arbitrar algunas propuestas que pudieran garantizar en un futuro posibles mejoras en este ámbito.

III.1.1 Planificación de la investigación

III.1.1.1 Concepciones y paradigma en que nos basamos

Como teoría para sustentar cualquier pregunta, instrumento y análisis nos hemos basado en la *teoría cognitiva sobre la comprensión*, especialmente en sus conceptos de *conocimiento base*, *estrategias para adquirir nuevo conocimiento*, y el *paradigma de expertez* para establecer niveles de excelencia en la comprensión. Los modelos en los que nos basamos son de corte holístico, alejándonos de visiones sectarias que enfatizan aspectos parciales, aprendizaje de los procedimientos artísticos, proyecciones psicológicas etc. y que reafirman una visión de la educación artística que no compartimos. Dentro de los paradigmas holísticos hemos creado un modelo propio que reúne las aportaciones de los últimos años de investigación de nuestro grupo (Juanola, Calbó, Vallès, Colomer, (2004)). Este modelo que hemos argumentado ampliamente en diferentes publicaciones se plantea la educación artística como vínculo de integración social.

Bordado

Al establecer las características de pensamiento de los estudiantes, nos hemos basado en las teorías del desarrollo de la comprensión, como forma de conocimiento previo o inicial, propio de un nivel inexperto, y a la vez lo hemos contrastado con el pensamiento (presumiblemente más complejo y contextualizado) y actuación de los maestros/as en activo y referenciándolo con el nivel experto identificado en el marco teórico.

Como paso previo irrenunciable, hemos realizado un estudio epistemológico en el que hemos revisado algunos de los trabajos publicados sobre el tema que nos ocupa, lo que nos ha permitido detectar y situar la información de referencia. Interesa destacar que este trabajo no descansa en un marco

teórico preestablecido, sino que este marco ha sido elaborado como parte inicial del estudio y es, por tanto, una aportación propia del presente trabajo.

III.1.1.2 Diseño de la parte empírica

El diseño de la parte empírica de esta investigación depende estrechamente de las preguntas y cuestiones a abordar:

- Tipo de aproximación al tratamiento multicultural: convergencia, semejanzas, diferencias, integración, adaptación, intercambio, participación familiar, etc.
- Tratamiento multicultural en la clase de educación artística. Si se da, ¿cuáles son las actividades o ejemplos?
- Tratamiento de la educación artística. ¿Qué contenidos del arte se trabajan? Grado de conciencia "cultural" sobre éstos.
- Percepciones del profesorado sobre la eficacia de las actuaciones específicas en arte y multiculturalismo con relación a otras materias.
- Percepciones de los estudiantes de magisterio y de los/as maestros/as en activo sobre las propias limitaciones o sobre las necesidades para mejoras, tanto en arte como en interculturalidad.

El diseño del método de investigación empírica debía, obviamente, partir de estas preguntas y cuestiones, puesto que no existe un método universalmente "mejor", con independencia de las cuestiones a tratar, sino un método más apropiado a cada objetivo y objeto de estudio.

Los interrogantes nos exigían un planteamiento abierto de la parte empírica. No podía limitarse sólo a la "observación" de la realidad, sino que era necesario recurrir también a la "experimentación". En esta investigación, se concibe la "experimentación" en un sentido amplio: creación de situaciones ideales controladas por el investigador y análisis de las respuestas obtenidas de un grupo de control. En concreto, en esta investigación se "observan"

determinadas prácticas y percepciones y se “experimentan” determinados supuestos y ejercicios.

Todo lo anterior nos lleva de forma natural a un ejercicio empírico de naturaleza algo diferente a lo que hoy suele ser habitual en muchas disciplinas científico-naturales. Conviene, por ello, aclararlo: en esta tesis, la investigación empírica no tiene el sentido habitual de “contrastación” de unas hipótesis previamente establecidas, a menudo formuladas a partir de un modelo lógico o de otras investigaciones previas. Aquí la investigación empírica es un soporte a la argumentación de unas propuestas, a la exploración de unos contenidos y a la sugerencia de unas medidas consideradas convenientes.

III.1.1.3 La muestra seleccionada

Los objetivos del trabajo de investigación exigían considerar en la parte empírica no sólo los maestros/as en activo, sino también a los futuros/as maestros/as, a fin de entender sus percepciones, sus ilusiones y su formación para afrontar los retos futuros.

Iniciamos este trabajo analizando la tipología del conocimiento y del pensamiento que los/as estudiantes de magisterio poseen sobre el tema. Para ello diseñamos un cuestionario (a base de preguntas abiertas e interpretación de imágenes) dirigido a los/as estudiantes de segundo curso de las especialidades de maestra/o de educación primaria e infantil de la universidad de Girona. Este cuestionario inicial se optimizó a partir de las aportaciones que diversos expertos en el tema realizaron inicialmente y una vez concluida su revisión e implementación de mejoras se aplicó a una muestra de medio centenar de estudiantes de diferentes especialidades del título de maestro/a.

Los resultados obtenidos de la muestra de estudiantes nos sirvieron para redefinir de forma más eficaz los ítems y las características de nuestro cuestionario final dirigido a las maestras y a los maestros de algunos centros

escolares de las comarcas de Girona y en cuyas aulas existían situaciones de encuentro entre diferentes culturas. Un contexto, comarcas de Girona, representativo al producirse multitud de situaciones escolares de encuentro (o desencuentro) intercultural; algunos con una historia extensa, como las relaciones entre la comunidad *gitana* y la comunidad *paya*.

En la realización del segundo cuestionario se implicaron un número total de 64 maestras y maestros en activo, de educación infantil y primaria, en escuelas públicas de las comarcas de Girona.

Estas escuelas fueron elegidas porque garantizaban una buena predisposición frente a la consulta y por, entre otros aspectos:

- El propio interés manifestado por las escuelas en canalizar proyectos de mejora de la educación artística.
- Las características de diversidad cultural debida tanto a la inmigración como a la presencia de alumnado de etnia gitana.

En los dos primeros casos, se da además, la colaboración directa entre estas escuelas y la Facultad de Educación y Psicología de la UdG para desarrollar proyectos de didáctica de las artes visuales vinculados a los prácticums de los estudiantes de tercero de magisterio.

Escuela	Lugar	Respuestas	Características
CEIP Malagrida	Olot	12	2 líneas
CEIP Pous i Pagès	Figueres	20	2 líneas
CEIP Salvador Espriu	Vidreres	13	1 línea
CEIP Pere Rosselló	Calonge	8	1 línea
CEIP Sta Eugenia	Girona	11	1 línea

El cuestionario se fue realizando por partes según el diseño establecido. Desde aquí podemos afirmar que, aunque estaban estudiados los datos para

no excedernos en el tiempo, los encuestados denotaron un cierto cansancio en la tercera parte del cuestionario, pero en absoluto este hecho fue significativo en referencia a los resultados.

Como se ha dicho, se han obtenido y procesado finalmente entorno a 30 respuestas válidas de alumnos/as y 64 de maestros/as. El lector podría rápidamente preguntarse por el tamaño de la muestra y por si su selección procede o no de un proceso aleatorio. Interesa argumentar que éstas son cuestiones menores para esta investigación. En efecto, es precisamente porque el objetivo no es la contrastación o la refutación de hipótesis, que las cuestiones de tamaño y representatividad de la muestra son de importancia secundaria. Si lo que se trata de obtener de la investigación empírica son argumentos, ilustraciones, sugerencias o experiencias, más que el mero tamaño de la muestra, lo que interesa es que los que responden y sus respuestas sean auténticamente enriquecedoras.

Dolmen Zafra III. *Valencia de Alcántara, Cáceres*

III.1.2 Los instrumentos

Como se ha avanzado, hemos elaborado dos cuestionarios (el primero, para los/as estudiantes; el segundo, para los/as maestros/as), comparables por su

similitud y porque el primero ha servido de experiencia para establecer las características finales del cuestionario de los/as maestros/as.

Con estos instrumentos hemos obtenido resultados deseables y adaptados a las características de las diversas muestras. Mediante las preguntas de los cuestionarios hemos tratado de descubrir los contextos especialmente conflictivos y aquellos otros que son especialmente tratados desde la educación artística. También hemos intentado definir la percepción del multiculturalismo que ostentan las/os estudiantes y las/os profesoras/es, así como los métodos que se utilizan habitualmente para abordarlo.

Los dos cuestionarios estaban estructurados en tres partes. Este diseño pretendía evitar la contaminación del pensamiento respecto a cada uno de los ítems y que las respuestas estuvieran en función de la intención del cuestionario y no en función del conocimiento y del pensamiento de los/as profesores/as. Los encuestados no recibían la siguiente parte hasta haber concluido la anterior. Este proceso nos permitió recoger una información más fiable sobre el pensamiento de las/os profesoras/es y asimismo era un mecanismo de control para detectar posibles contradicciones en las respuestas a los diferentes bloques de ítems.

Estos cuestionarios se han planteado como una avaluación inicial que tenía que concluir en un estudio final con el objetivo de comprender los fundamentos y las opciones que tiene la educación artística para aproximarse a las relaciones interculturales en la escuela. Una educación artística de amplia base en la que se incluye la educación estética y la educación para la comprensión de la cultura visual. Con estos cuestionarios quisimos recoger el estado de la cuestión en nuestro contexto local.

III.1.2.1 El cuestionario para los estudiantes de Magisterio.

El primer cuestionario, como prototipo inicial y experimental, igual que el cuestionario de los/las maestros/as, consta de tres partes: la educación

artística, la educación multicultural y la educación artística con perspectiva multicultural, cada una de ellas con un grupo de preguntas.

Se presenta al/la estudiante, por orden, una parte después de otra, con el objetivo de que responda a las preguntas de cada parte sin conocer las siguientes; es decir, para que cada parte sea contestada sin tener pistas sobre la dirección que van a tomar las preguntas y así las respuestas se ajusten al máximo a nuestro marco de variables para el estudio.

Objetivos del cuestionario a los/las estudiantes.
Los ítems de este cuestionario pretenden aportar datos directos e indirectos, de tipo cuantificable y de tipo interpretable, sobre las variables que pretendemos estudiar:

Primera parte: Arte y educación artística
- ¿Qué entienden por arte y qué categorías son válidas para los sujetos?
- ¿Qué estrategias de comprensión de las imágenes utilizan?
- ¿Qué aspectos del arte consideran convertibles en contenidos interesantes para alumnos/as de primaria o infantil?

Segunda parte: Multiculturalismo y educación.
- ¿Qué tipo de educación multicultural asumen?
- Razones de la educación multicultural.
- Objetivos de la educación multicultural.
- Contenidos de la educación multicultural.
- ¿Qué saberes consideran importantes para ésta?
- ¿Qué tipo de experiencias han visto? (¿Existen experiencias?)

Tercera parte: Perspectiva multicultural en educación artística.
- ¿Por qué perciben determinadas áreas como potencialmente “multiculturales”?

- ¿Son conscientes, y en qué nivel, de las implicaciones estéticas de las experiencias en educación multicultural?
- ¿A qué perspectivas multiculturales de la educación artística se aproximan?
- ¿Qué tipos de contenidos asocian al arte y la cultura?

Como cuestionario experimental debía servir para comprobar su eficacia en la prueba piloto, y así mejorarlo para las siguientes muestras. Este objetivo es más importante de lo que en un principio pueda parecer, puesto que no sabíamos inicialmente el tipo de respuestas obtenidas de unos ítems tan abiertos.

El diseño de los ítems responde, obviamente y en general, a una actitud investigadora de tipo interpretativo. Pretendemos abordar el análisis de las respuestas teniendo en cuenta tanto las evidencias directas como las indirectas; el discurso explícito y el implícito. Pretendemos también obtener mucha información y crear una conversación constructiva entre las respuestas de todos los sujetos, tanto los/as estudiantes como los/as expertos/as, que después consultamos, y los/as maestros/as en activo.

En cuestiones que afectan a nuestras percepciones profundas del mundo y sus habitantes, a actitudes a veces heredadas sobre los otros y uno mismo y a valores que cada uno de nosotros, a menudo, no sabríamos ni definir ni mucho menos justificar, es difícil abordar la reflexión sobre el propio pensamiento de una forma demasiado directa que puede provocar el silencio o el bloqueo. Por ello preferimos un largo, profundo y abierto instrumento de recogida de datos a una cuantificable demanda de rellenar cuestionarios, algo mucho más fácil pero que, para nuestros objetivos, no nos resultaba útil.

Este aspecto conlleva la selección de muestras reducidas pero significativas, y unas técnicas de análisis e interpretación que parten de los propios textos recogidos, de las respuestas escritas por parte de estudiantes y maestros/as, aspecto que trataremos en otro apartado.

Nombre y apellidos

Especialidad

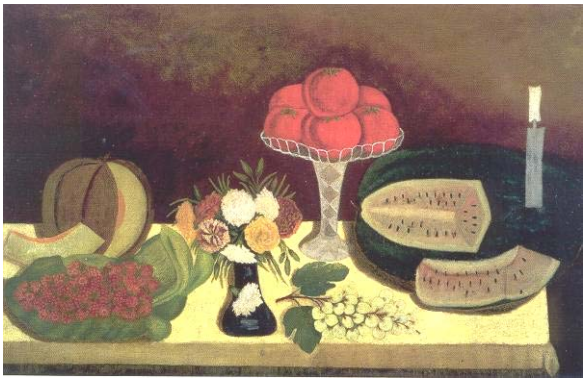
DNI

Curso

PRIMERA PARTE

1. ¿Qué propuesta de Educación Artística (artes visuales) se te ocurre para desarrollar a partir de estos dos elementos? (tomándolos como motivación, como ejemplo, como contenido, o de cualquier otra forma que consideres oportuna…)

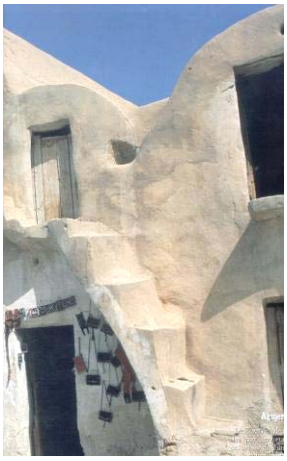
   Explica cuál (…o cuáles…) actividades propondrías, qué objetivos tendría, qué contenidos desarrollarías, y qué análisis harías de estos elementos para proponerla.

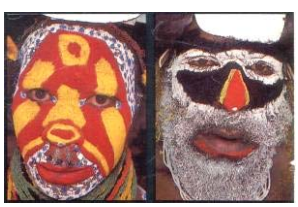


Anónimo

Thiebaud,

2. ¿Cuáles de estos objetos consideras “ARTE”? ¿Cómo clasificarías los objetos restantes? Escribe tu opinión en el espacio correspondiente a cada imagen.





PRIMERA PARTE. Correspondencia de las imágenes

Pregunta 1

1. "Tomates, fruta y flores". Anónimo. 1840-1850 (aprox.). Óleo sobre tela. 80 x 51 cm.
2. "Pasteles en el refrigerador". Wayne Thiebaud. Óleo sobre tela. 41 x 51 cm.

Pregunta 2

1. Piezas de conducto cerámico (Sogorb 1973). Formas de influencia árabe que han perdurado.
2. Antoni Tàpies. Sin título. Mocador de fer farcells i guix.
3. Talla en madera del pueblo IORUBA, (África), siglos XIV-XV.
4. Página de libro medieval. Miniatura.
5. Motocicleta "Cota 247".- Diseño, Leopold Milà i Sagnier. Delta de Plata 1968, Premio FAD.
6. "Sopa de queso manchego con vieiras rustidas, trufas negras y algas. Cocinero: Manolo de la Osa, Restaurante Las Rejas (Las Pedroñeras, Cuenca).- Fotografía del Magazine de La Vanguardia.
7. Casas "trogloditas" de Medenina, al sur de Túnez. Llamadas "qsur" (fortaleza).
8. Póster chino: El héroe tradicional Wu-Sung, elemento de propaganda del nuevo régimen.
9. Diseño de Josep Font, avance de moda otoño-invierno 2001.
10. "Fruta expuesta en un mercado". Gustave Caillebotte. 1881-82. Óleo sobre tela. 100 x 75 cm.
11. Tapiz de jardín, siglo XVIII, Persia. Llana.
12. Indígenas de Papua-Nova Guinea con maquillaje u ornamentaciones rituales. 1995, fotografíes de Pedro Saura.

Nombre y apellidos

Especialidad

DNI

Curso

SEGUNDA PARTE

1. ¿Crees que hace falta tratar la multiculturalidad en la escuela?

2. ¿Por qué?

3. ¿Cómo lo enfocarías? ¿A qué objetivos crees que se ha de dirigir lo que podríamos llamar educación enfocada a la multiculturalidad?

4. ¿Conoces las diferencias entre estos conceptos? Explícalas:

multiculturalidad
interculturalidad
pluriculturalidad

5. ¿Qué valores se han de profundizar o desarrollar en la educación que trata la multiculturalidad? Defínelos:

6. ¿Qué saberes crees que hay que desarrollar en los/as niños/as, y en las/os maestras/os para abordar esta cuestión? Comenta las razones:

7. ¿Has visto o has realizado alguna (...o varias) experiencias educativas, formales o no formales, en las que el objetivo fuera trabajar el multiculturalismo? Explica en síntesis los ejemplos que conozcas:

8. ¿De qué forma propondrías trabajar, en general, este tema?

   a)

Desde todas las asignaturas.	
Con proyectos específicos temporales.	
Desde una materia en concreto: ¿Cuál?	
Como una asignatura en concreto.	

   b) ¿Qué acciones o procesos educativos propondrías?

Nombre y apellidos

Especialidad

DNI

Curso

TERCERA PARTE

1. ¿Qué materias o áreas curriculares crees que son más apropiadas para trabajar la cuestión multicultural?

área	Mucho	Poco	Nada	¿Por qué?
Matemáticas				
Lenguajes				
Medio social y cultural				
Medio natural				
Música				
Ed. Física				
Lengua extranjera				
Artística (Visual-Plástica)				
Otras: especifica				

2. ¿Has visto o realizado alguna experiencia educativa específicamente de educación artística (o en la que ésta tuviera un papel importante), formal o no formal, que se propusiera trabajar la multiculturalidad? Si es así, explícala brevemente.

3. Proponte trabajar el tema multicultural mediante la educación artística.

   - ¿Qué objetivos crees que serían apropiados y con posibilidades de éxito, teniendo presentes los dos ámbitos que trabajamos transversalmente?

   - ¿Qué cosas, de las que ya sabes sobre educación artística, crees que serían aprovechables?

   - En definitiva, y de una forma intuitiva ¿Cómo lo plantearías?

III.1.2.2 El cuestionario a los/as maestros/as: re-diseño, justificación, e instrumento final.

Este cuestionario es un instrumento de evaluación inicial para conocer en qué punto están, respecto de la educación artística y multicultural, los/as enseñantes en activo de forma que puedan ayudar en la educación para y en la diversidad cultural.

Ya hemos comentado anteriormente que este instrumento es el rediseño de un cuestionario inicial que nos sirvió para analizar qué preguntas "funcionaban", cómo eran las respuestas, qué nos decían (o no) y lo que aquello nos estaba explicando acerca de sus conocimientos, sus no-conocimientos, sobre todo acerca de cómo, en qué manera, la Educación Artística estaba presente en todo ello. Esta nueva versión se envió a diferentes expertos/as en, por lo menos algunos de los aspectos epistemológicos implicados (antropología, educación multicultural, educación primaria, etc.). Se trataba de pedirles su opinión sobre la claridad, la pertinencia y la utilidad de las preguntas, desde su punto de vista.

Puesto en mercado. *Siem Reap. Camboya*

Estas opiniones se recogieron a través de mensajes escritos, entrevistas orales o conversaciones. Las representamos en forma de tabla para hacer

visibles el tipo de opiniones sobre cada parte y los puntos de vista de cada persona consultada; en las últimas columnas se representa el trabajo del equipo para asumir las críticas, debatir algunos supuestos y decidir finalmente los cambios que se van a producir en la versión definitiva.

PRIMERA PARTE		
EXPERTO a	1	Opina que el uso de la palabra "cosas" da un tono material muy marcado. Sugiere un cambio por "piezas" o "elementos"
	2	Plantear la pregunta más enfocada a la educación artística
EXPERTO b	1	Demasiado amplia y abierta. Pautar los aspectos: actividades, objetivos, contenidos, análisis de elementos… ¿Por qué dos elementos?
	2	Ofrecer un abanico de conceptos para clasificar (arte, artesanía, folklore, moda, …)
EXPERTO c	1	Anular el primer párrafo directamente: explica qué actividad…
	2	¿Quizá mejor, obras de arte de distintas culturas? Opina que es fácil desde Bellas Artes, …pero…
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN DEL AREA	1	Encuesta demasiado larga, es necesario medir los tiempos necesarios para responderla. ¡¡No es necesario el DNI!! Todo el mundo está de acuerdo en que primero debe haber una pregunta de elaboración personal, acerca de las "imágenes propias", del imaginario personal. Cambiamos también el orden, ésta, la nº 1 pasará al final.
	2	Esta pregunta, al final, hay que referenciarla bien con la información de las imágenes. Es importante que contesten "por qué" son o no son arte.

SEGUNDA PARTE		
EXPERTO a	2	"ponme un ejemplo", mejor que "razónamelo"
	4	El cuadro no indica qué hay que hacer, quizás mejor, :"Completa el cuadro con alguna experiencia educativa …" Otra ordenación: título, edades, duración, objetivos, metodología, culturas implicadas
	5	¿Cómo resultó la experiencia, fue provechosa? ¿Después de hacerla, cambiarías alguna cosa si la tuvieras que repetir?
EXPERTO b	Observaciones: ¿Hay que precisar los términos y conceptos "multiculturalismo" o "multiculturalitdad"? ¿Cuestión multicultural/tema multicultural?…son elementos de confusión. Mejor hablar de diversidad cultural…	
	4	¿No es mejor hablar de actividad y no de método? Vigilar con el ejemplo gambiano
	5	¿Por qué no preguntamos por los temas y las actividades?

EXPERTO c	1	¿Qué información y/o formación ha recibido el profesorado? ¿Puede consultar diccionarios?
	2	Es obvio que dirán sí
	3	¿Por qué en la escuela? mejor centrarse en el área de Visual y Plástica
	4	Lenguaje ambiguo: visto/hacer; alguna/varias…
	7	Las fiestas de una cultura no tienen por qué coincidir con las de otra… "Has elegido un tema muy etnográfico y concreto, que puede estar estudiado en una cultura pero en la otra no"
	8	Cuándo y cómo son dos preguntas
	9	Probablemente contestarán por tópicos
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN DEL AREA	1	Se insertará una segunda pregunta: el recuadro de definiciones de qué es multicultural, pluricultural…
	2	Se anula esta pregunta, aquí va la nº 9
	4	Hay que cambiar la palabra "multicultural", por "diversidad". El redactado es ambiguo: hay que hacerlo más concreto y simple.
	8	Se anula esta pregunta
	9	Ésta pasa al 3

TERCERA PARTE		
EXPERTO a	2	Ésta centra lo contestado en el recuadro de la 2ª parte en el ámbito de la EA
	3	Demasiado densa
EXPERTO b	3	Por qué dos ámbitos… ¿pueden ser más, no?
EXPERTO c	1	Cómo interpretarías lo que te responden? ¿Qué formación recibe el profesorado sobre multiculturalidad o diversidad cultural?
	2	Hay que simplificar la pregunta
	3	La pregunta 1 es una obviedad, la 2 es muy amplia; en la 3 no de entiende "intuitiva".
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN	1	La redacción es pesada. Hay que hacerlo más inteligible, pedir que interpreten las imágenes a partir del texto. Hay que pedir también que expliquen que si las imágenes no les parecen adecuadas, que digan por qué. Hay que procurar una mejor calidad e impresión de las imágenes. No hay que dar más información.
	2	Es una pregunta prospectiva, está bien repartirla aquí.
	3	Borrar la 1ª y 3ª partes de la pregunta, dejar sólo la 2ª, escribir "aspectos" en lugar de "cosas"

Además, la versión definitiva se presentó a expertos/as en evaluación, para que la evaluasen como instrumento. Su respuesta fue muy positiva y esto nos decidió a utilizar el instrumento de una forma empírica: previendo que los maestros y maestras responderían esta última versión en un ambiente distendido, estando nosotros/as con ellos y ellas. Cada parte se escribiría sin haber visto las que siguen, y se recogería antes de empezar la siguiente, como se hizo con los/as estudiantes.

Este cuestionario responde a los objetivos de investigación establecidos para el primer cuestionario, y tanto para uno como para el otro, pensamos establecer un análisis de tipo comparativo que nos permita elaborar interpretaciones y conclusiones sobre la exploración de pensamientos, creencias, capacidades, demandas y necesidades de los maestros y maestras, y los futuros profesionales, respecto de la multiculturalidad en educación artística en nuestro contexto próximo.

El procedimiento de negociación y realización ha sido el mismo para todas las escuelas participantes:

a) Negociar con el claustro de la escuela un día y una hora entera, como mínimo, para dedicarla a responder in *situ*, y a modo de reunión, todas las partes del cuestionario. Esto se debe a que el cuestionario debe responderse por partes, es bastante complejo y largo, y requiere atención y concentración.

b) Se convoca a todos los maestros y maestras de la escuela que deseen participar el día y la hora decididos. Se les explica antes qué es lo que vamos a pedirles.

c) Una vez reunidos los maestros y maestras interesados, se les explica la mecánica del cuestionario y se empieza y se acaba en aquella sesión. Hemos detectado algunos apresuramientos en las

respuestas, sobre todo en la tercera parte, e incluso algunas ausencias en algunas respuestas.

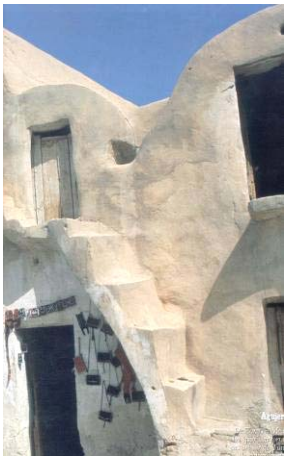
Lugar de trabajo

Curso que impartes

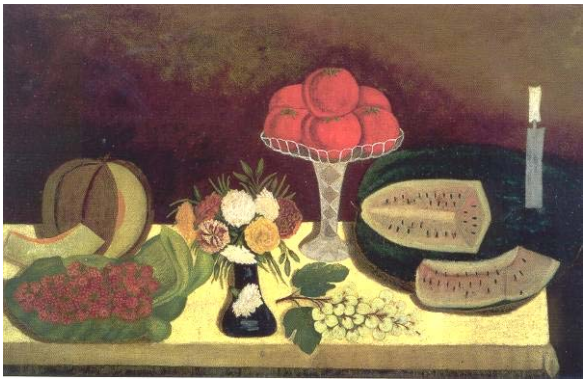
PRIMERA PARTE

1. ¿Qué imágenes te han impactado más en la vida? ¿Cuáles recuerdas con mayor fuerza, cariño, emoción…? Descríbelas, por favor. (Pueden proceder de cualquier ámbito, es indiferente. Lo que sí importa es que sean importantes para ti.)

2. ¿Cuáles de estas piezas consideras “arte” y cuáles no? Arguméntalo.



3. ¿Qué propuesta de Educación Artística (artes visuales) se te ocurre para desarrollar a partir de estos dos elementos? (tomándolos como motivación, como ejemplo, como contenido, o de cualquier otra forma que consideres oportuna…)
   Explica cuál (…o cuáles…) actividades propondrías, que objetivos tendría, qué contenidos desarrollarías, y qué análisis harías de estos elementos para proponerla.



Anónimo

Thiebaud,

PRIMERA PARTE. Correspondencia de las imágenes

Pregunta 2

1. Piezas de conducto cerámico (Sogorb 1973). Formas de influencia árabe que han perdurado.
2. Antoni Tàpies. Sin título. Mocador de fer farcells i guix.
3. Talla en madera del pueblo IORUBA, (África), siglos XIV-XV.
4. Página de libro medieval. Miniatura.
5. Motocicleta "Cota 247".- Diseño, Leopold Milà i Sagnier. Delta de Plata 1968, Premio FAD.
6. "Sopa de queso manchego con vieiras rustidas, trufas negras y algas. Cocinero: Manolo de la Osa, Restaurante Las Rejas (Las Pedroñeras, Cuenca).- Fotografía del Magazine de La Vanguardia.
7. Casas "trogloditas" de Medenina, al sur de Túnez. Llamadas "qsur" (fortaleza).
8. Póster chino: El héroe tradicional Wu-Sung, elemento de propaganda del nuevo régimen.
9. Diseño de Josep Font, avance de moda otoño-invierno 2001.
10. "Fruta expuesta en un mercado". Gustave Caillebotte. 1881-82. Óleo sobre tela. 100 x 75 cm.
11. Tapiz de jardín, siglo XVIII, Persia. Llana.
12. Indígenas de Papua-Nova Guinea con maquillaje u ornamentaciones rituales. 1995, fotografíes de Pedro Saura.

Pregunta 3

13. "Tomates, fruta y flores". Anónimo. 1840-1850 (aprox.). Óleo sobre tela. 80 x 51 cm.
14. "Pasteles en el refrigerador". Wayne Thiebaud. Óleo sobre tela. 41 x 51 cm.

Lugar de trabajo

Curso que impartes

SEGUNDA PARTE

1. ¿Cómo definirías cultura?

2. ¿Conoces las diferencias entre estos conceptos?. Explícalas:

Multiculturalidad	
Interculturalidad	
Pluriculturalidad	
Diversidad cultural	

3. Di tres materias o áreas curriculares que consideres más apropiadas para trabajar la diversidad cultural. ¿Por qué?

	materias	por qué
1		
2		
3		

4. ¿Qué ventajas e inconvenientes plantea la diversidad cultural en la escuela?

5. ¿Conoces alguna experiencia educativa en la que el objetivo fuera trabajar la diversidad cultural?

	1	2	3
Periodo (ej. Una semana)			
Tema (ej. Los vestidos de los gambianos y los nuestros)			
Edades/ciclo (ej. Toda la escuela)			
Objetivos (ej. Descubrir otros modos de vestirse)			
Método (ej. Todo el mundo trajo fotos y vestidos de su casa y se expusieron en la entrada de la escuela)			
Culturas implicadas (ej. La catalana y la gambiana)			

6. Si volvieras a repetir la misma experiencia o te propusieras plantear algo parecido ¿repetirías lo que hiciste exactamente, introducirías algún cambio, lo harías completamente distinto? Explica por qué..

7. ¿Qué valores hay que profundizar o desarrollar en la educación que aborda la diversidad cultural? Defínelos.

8. Comenta esta frase: "El mejor contexto para trabajar la multiculturalidad son las fiestas anuales: Navidad, Semana Santa, el Día del padre, …"

Lugar de trabajo

Curso que impartes

TERCERA PARTE

1. Interpreta las imágenes en base al texto que sigue y contesta: ¿Para qué utilizarías una o ambas imágenes en clase, con los alumnos y alumnas? Si no te parecen apropiadas también razónalo.

(…) "Hay que ir y venir entre el todo concebido a través de las partes y las partes concebidas a través del todo que las motiva. No puede saberse lo que es un juez de línea a menos que se sepa lo que es el fútbol y viceversa. Por eso dice Geertz que comprender una forma cultural es más parecido a captar un proverbio o un chiste que a una comunión. En cualquier caso, (…), se trata de «reorganizar las categorías (las nuestras y las de otros pueblos...) de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias». (…) Nicolás Sánchez Durá en la Introducción a Clifford Geertz, Los usos de la diversidad, 1996

Paramasukha Chakrasamvara

Pietá

2. ¿Conoces alguna experiencia educativa específicamente de Educación Artística (o en la que ésta tuviera un papel importante) que se propusiera trabajar la diversidad cultural? Si es así, explícala brevemente.

3. Proponte trabajar la diversidad cultural a través de la educación artística. ¿Qué aspectos, entre los que conoces en este ámbito del *currículum*, crees que serían aprovechables?

III.1.3 Técnicas de análisis y validación

Creemos que el primer paso para adquirir “competencia intercultural en Educación Artística” es visibilizar los supuestos y asunciones previas sobre arte y cultura, de manera que cada persona implicada pueda concienciarse de sus valores y actitudes y pueda reflexionar sobre las consecuencias de éstos.

Por ello, no podemos explicitar las técnicas de análisis de un instrumento de recogida de datos tan abierto sin reflexionar primeramente en el por qué de las imágenes escogidas y el tipo de respuestas que esperamos. Los comentarios que siguen nos sirven tanto para uno como para otro instrumento, y se basan en nuestra fundamentación teórica para los aspectos de arte, cultura y perspectivas multiculturales en Educación Artística.

Para las imágenes de la Primera Parte hay confeccionada una hoja con la información que pareció pertinente (fichas de las imágenes presentadas que, según Efland, 1995, los sujetos sólo son capaces de usar como información pertinente si están preparados para ello). Para este apartado, pensamos en:

- Primero, hablar del imaginario propio, sobre todo para crear un ambiente personal de concentración en el mundo de la cultura visual.
- Seguidamente recoger sus opiniones acerca de qué es o no es arte, lo cual nos va a dar un punto de partida del estado de la cuestión que acabará de completarse con la tercera pregunta.
- En ella, como sucedió con los/as alumnos/as, se aprecia claramente quién "se acuerda" de los aspectos artísticos plásticos y estéticos; quién "juega" con las dos imágenes, contrastándolas, usándolas a la vez, o quién, por el contrario, usa sólo una o una cada vez como inicio. Creemos que la temática de estas dos obras de arte, (el género de la naturaleza muerta visto de una manera abierta) da mucho juego para ir de lo

cotidiano y cercano a lo lejano (cultural e históricamente), tanto en arte como en alimentación.

En la segunda parte queremos centrarnos en qué se dice y qué se olvida de los conceptos de cultura y multiculturalidad y diversidad; conceptos de los que todas y todos hablamos pero que no siempre estamos usando en el mismo sentido. Vamos a contrastar las opiniones con los conceptos de partida de nuestro propio marco teórico. Éste parte de concepciones de la Antropología cultural y de teorías posmodernas. Nuestros antecedentes se sitúan en las experiencias anglosajonas sobre todo, pero también en loables exponentes sudamericanos, como el trabajo de la Dra. Ana Mae Barbosa, en Brasil. Por supuesto, estaría bien efectuar la prueba con imágenes de otros substratos, como el árabe, pero no podemos condensar todas las posibilidades en un cuestionario que ya es demasiado largo.

Castle Road. *Londres*

Para la Tercera Parte hemos añadido –respecto del cuestionario a los/as estudiantes– una pregunta que pueda dar mas juego y que permita, partiendo de distintos niveles contrastar y comparar las dos imágenes (si es lo que hacen).

Pensamos que las imágenes se parecen formalmente pero a nivel de contenido existen connotaciones muy distintas a las que los/as occidentales estamos acostumbrados. La muerte nos parece algo "normal", tratándose del Cristo. No, en cambio, el coito (presente en la imagen hinduista) aunque para nada haga referencia a la carnalidad del mismo, sino que en su cultura de origen se refiera a la unión mística de los principios masculino y femenino…

Creemos que los maestros y maestras pueden encontrar en el ejemplo que les proponemos recursos para hablar de arte y de culturas diversas, de modos de ver el mundo, aunque no necesariamente deban conocer qué significan las imágenes (por ello tampoco hemos añadido más información). Lo esencial es ver si usan las dos, si las comparan. (Incluso si rechazan usarlas en infantil o en primaria por razones personales, (por ejemplo, por alguna razón de tabú sexual, o religioso) Resulta imposible comprender casi nada sobre culturas si uno/a no se adentra en las concepciones religiosas.

La finalidad de este tipo de exploración no es tanto clasificar las capacidades de los/as estudiantes y maestros/as, como establecer un lugar para la colaboración de los diferentes puntos de vista, saberes, creencias y valores. Nuestro análisis pretenderá, por lo tanto, suscitar el encuentro y el debate sobre las posibilidades reales, los puntos de partida prácticos, de los que por lo menos todos los/as participantes en este proyecto, y a poder ser aquéllos/as que puedan acceder al informe de este estudio con posterioridad, puedan aprovechar para sus actuaciones educativas en contextos reales y concretos.

Nuestras técnicas de análisis dependen intrínsecamente de las respuestas obtenidas. Se trata de un tipo de análisis de contenido elaborado sobre la base de las categorías que sugieren el conjunto de cuestionarios rellenados (totalmente o en parte). Partimos de unas ideas previas sobre aquello que pretendemos encontrar, pero las adaptamos a lo que realmente encontramos en los textos invocados a través de nuestras imágenes y preguntas.

La técnica básica consiste en realizar el vaciado de cada una de las preguntas, dependiendo de ésta y de las respuestas, en forma de síntesis que recoge el contenido de la voz de cada sujeto, o en forma de tablas para el análisis comparativo, para luego, y dependiendo del caso:

- Cuantificar los datos, si se quiere ver la incidencia de un tipo de categoría o de razonamiento.
- Reflexionar sobre los datos, observarlos y relacionarlos.
- Relacionar variables entre sí.

Con todos los datos recogidos hemos podido establecer un incipiente mapa de niveles de aproximación al tema multicultural desde el arte, en el contexto teórico inicial de los/as estudiantes y comparable al contexto práctico en activo de los/as maestros/as.

Aunque nuestra metodología de análisis estaba enfocada a un ámbito cualitativo, tuvimos la necesidad de abordar otro tipo de datos de forma cuantitativa, ya que este sistema nos ha permitido establecer un mapa de las necesidades y de las limitaciones respecto a la presencia de alumnos/as de otras culturas, el tipo de culturas, las mayorías, etc. Un análisis que, lejos de pretender ofrecer una descripción exhaustiva al respecto, nos ha servido para entender y racionalizar algunos de los resultados.

Hemos ordenado mediante las anteriores dimensiones los niveles existentes de coincidencia o divergencia de valor, grado, calidad, etc., con respecto al marco teórico. (En cierto sentido, esta parte de la investigación empírica

podría entenderse como asimilable a la “contrastación de hipótesis”). Pero la aportación más genuina y rica de la investigación empírica son las conclusiones, por supuesto incipientes, sobre:

- El nivel en el que estamos y el nivel al que aspiramos: La definición del /la maestro/a competente en la perspectiva intercultural de la educación artística.
- Las actuaciones necesarias (por ejemplo, de formación específica del profesorado activo en los centros tanto estética como cultural, de cambios estéticos en el entorno, etc.)…
- Los métodos y contenidos concretos de formación multicultural en los/as estudiantes de magisterio, atendiendo a la voluntad de mejora de nivel…
- Los métodos y contenidos de formación artística en los/as estudiantes de magisterio, y cómo orientarlos a la realidad social…

- Los criterios de evaluación de la calidad y cualidad de diferentes tipos de propuesta, desarrollo o proyecto educativo.

Abecedario hinduista

Las visiones de los objetivos y el contenido de la Educación Artística no son uniformes ni discernibles con una simple ojeada. Lo que se considera más importante en cualquier campo es un valor, el resultado de un juicio, y el producto no sólo de mentes visionarias sino también de fuerzas sociales que crean condiciones que causan ciertas intenciones compatibles con los tiempos. Aún a menudo asumimos que las intenciones que se dirigen a un campo vienen dadas por el propio ámbito.

Eliot Eisner (2002)

III.2 Análisis de los datos recogidos a través de los cuestionarios

III.2.1 Análisis del cuestionario a los/as estudiantes de magisterio.

Para el análisis de este cuestionario se ha previsto y diseñado un proceso de reflexión, un proceso realizado mediante preguntas “a hacer” a los datos obtenidos y a su posterior categorización. El interés de este proceso radicaba en que eran los propios estudiantes los que realizaban los respectivos análisis y de esta forma evaluaban los resultados y clarificaban sus propias asunciones, necesidades e intereses, individualmente y como grupo. De esta forma se facilitaba la inmersión en el tema multicultural de la Educación Artística y en sus aspectos didácticos.

La muestra de estudiantes que realizaron el cuestionario fueron treinta, que estaban cursando primero, segundo y tercer curso de las especialidades de Primaria, Musical, Lengua Extranjera y Educación Física.

Para el análisis se han planteado una serie de preguntas que debían hacerse a los datos (categorizados) y en función del trabajo de análisis diseñado se formaron pequeños grupos autónomos y tutorizados, que permitían elaborar acuerdos en la interpretación y la categorización definitiva de estos datos. Un sistema de trabajo que aseguró el diálogo entre los miembros del grupo y así se posibilitó y llegó a un análisis muy ajustado a la cualidad abierta de las respuestas.

Por otra parte, se observará una falta de interés en cuantificar las respuestas y en elaborar complejas estadísticas sobre cantidades de datos obtenidos, aunque no siempre. Esto se debe, como ya hemos dicho, al tipo de interpretación que nos interesa, que pretende sumar, conectar, o evidenciar el conflicto entre las respuestas; pretende avanzar en el conocimiento del tema y abrirlo plenamente a los/las estudiantes y maestros/as, no clasificarlos ni juzgarlos. Nos interesa el contenido de las respuestas, no acumular datos.

III.2.1.1 Primera parte

Pregunta 1

El análisis se presenta como un cuadro de doble entrada en el que cada una de las filas corresponde a un cuestionario (a cada alumna/o) y las columnas corresponden a las siguientes categorías:

a) La respuesta de actividad. ¿Se basa en la relación entre los dos cuadros o se basa en cada uno de ellos por separado?

b) ¿Qué dimensiones de la educación artística trata? (Entendiendo como dimensiones: cultural, productiva, crítica)

c) En la propuesta. ¿Se implica otra área además de la artística?

d) ¿Qué contenidos de la educación artística se pretenden, concretamente, desarrollar?

	a		b			c	d		
Estudiantes	2	1/1	Cultural	Productiva	Crítica	Otra áreas	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1	X			X	X		Colores	Diferenciación cálidos/fríos	Impresiones Sensaciones
2	X		X	X			Historia del Arte Colores	Técnicas	
3		X		X			Formes y colores	Ordenación	
4		X		X	X		Perspectiva, líneas	Copia, representación, distribución	Impresiones
5	X			X	X		Formes, colores, líneas, fig. geométricas.	Observación, composición, tridimensionalidad al plano	Impresiones, Significado Sensaciones
6	X	X		X	X	Cocina	Colores Fig. Geométricas.	Memoria Representación	Significado
7			X	X			Colores, formas, luz, volumen, Hª Arte	Composición Observación. Técnicas	
8	X		X	X			Colores	Distribución Copia	Sensaciones
9	X		X	X	X		Estilos, colores, formas, espacio	Comparación Técnicas- Copia	Valoración sensaciones
10	X				X				Ser Crítico
11		X		X			Color, perspectiva, formas básicas. Profundidad. Paralelas Imágenes iguales (¿)	Fotomontaje	Ser crítico
12	X	X		X			Nombre de otras artes (¿)	Reproducción	

	a		b			c	d		
Estudiantes	2	1/1	Cultural	Productiva	Crítica	Otra áreas	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
13	X			X		Cocina	Colores claro y oscuro	Dibujar otros	Reflexión
14				X			Colores		
15		X		X			Profundidad	Dibujar en perspectiva	
16		X		X			Colores		
17	X	X	X				Forma, Colores	Pintura con ceras y acuarelas	Sensaciones dependiendo de los colores
18		X	X			Cocina	Colores	Técnicas Copia	
19		X		X			Tridimensión-Bidimensión Colores	Técnicas Copia	Todo lo que nos rodea es artístico
20		X	X	X			Sombras, perspectiva, planos profundidad.	Representación-imitación	
21				X			Colores, perspectiva, superposición	Reproducción	Representación de la realidad
22		X		X			Tipos de pinturas, tono de los colores, profundidad	Reproducción pincelada	
23		X		X			Perspectiva, tonos del color, materiales.	Trazo de líneas perspectivas, situar elementos	Imaginación
24		X	X				Contraste de colores, forma, textura		Representación realidad
25	X			X			Colores	Copia	Romper relación con la realidad/ creatividad.

	a		b			c	d		
Estudiantes	2	1/1	Cultural	Productiva	Crítica	Otra áreas	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
26		X		X			Color Perspectiva	Comparar o. de art. Dibujo de frutas del natural	Experimentación de sensaciones a partir del color
27		X		X			Posición Color Mesura	Componer a partir de la observación Relacionar bidimensional i tridimen.	
28		X		X			Posición	Observación, memorización visual, representación	Capacidad para dibujar repetidamente una cosa
29	X			X			Colores	Collage Relación de los sentidos: vista, gusto.	Interpretar las sensaciones que desprenden las pinturas
30	X			X		Alimentación (C. Naturales)	Alimentación	Adhesión de los alimentos reales: migajas de pan, etc.	Conciencia de la importancia de la primera comida del día
	13	17	8	26	6	**4 (cocina)**			

Comparación de los datos obtenidos y categorizados:

- La gran mayoría propone actividades separadas, es decir, una para cada pintura.
- Dimensión predominante: Productiva (técnicas, habilidades). Se trabaja muy poco la dimensión cultural. La dimensión crítica se trabaja solamente a partir de las emociones.
- Casi nadie trabaja otras áreas, en algún caso esporádico, se habla de trabajar el ámbito gastronómico (diferentes tipos de comidas). En un caso solamente se trabaja este ámbito desde el punto de vista de la salud, y sin ninguna referencia a la educación artística.
- Los contenidos que se trabajan de la Educación Artística son, básicamente:
    a. Conceptos: colores (cálidos y fríos, tonos); formas (sin concretar, o geométricas), perspectiva (representación de la profundidad en el plano).
    b. Procedimientos: inmensa mayoría de copia y/o representación de las pinturas.
    c. Valores: sensaciones e impresión, emociones respecto de los colores o de las obras artísticas.

Pregunta 2

El análisis ha revisado las preguntas teniendo en cuenta:

a) ¿Por qué consideramos arte algunas o todas las cosas?
b) ¿Por qué no consideramos arte algunas cosas?

¿Qué consideramos arte?

a) Aquello que ha estado creado por un autor. Original, no todo el mundo lo puede hacer.
b) Aquello que requiere tiempo, dedicación y esfuerzo.
c) Consideramos arte por definición: la arquitectura, la pintura, la moda, la escultura, la publicidad.

d) Aquello que transmite sentimientos, belleza, o aquello que hace pensar, reflexionar. Aquello que "dice", que expresa alguna cosa, que comunica.
e) Aquello marcado para la época o la cultura (que es lo que marca el estilo de una época) Dependiendo también del contexto en que lo encontramos.

¿Qué no consideramos arte?

a) No es arte aquello que se utiliza para alguna cosa, aquello que tiene una función.
b) No es arte aquello que forma parte de la sociedad de consumo.

III.2.1.2 Segunda parte

Preguntas 1, 2, 3, 4 y 5

El análisis de las diversas preguntas de esta página ha llevado a agruparlas en tres aspectos distintos, aunque hemos de destacar que hemos dejado de analizar algunas preguntas por falta de respuesta (diferencias entre multi, pluri y Inter/culturalidad). Todos/as han dicho que sí hacía falta abordar el aspecto multicultural en la escuela.

1. Razones para abordar el aspecto multicultural en la escuela.
2. Objetivos de la educación multicultural.
3. Valores y actitudes de la educación multicultural.

1. Razones para abordar el aspecto multicultural en la escuela.

Razones según las/os estudiantes.	***Comentarios profesor/a.***
Comprender y respetar las diferencias entre culturas.	No es una razón es un objetivo
Es precisamente una realidad cotidiana y escolar.	Es una razón.
Los niños se forman como personas y ciudadanos: cultura general.	Es una razón.
Culturas no hay una que sea superior	Es un contenido

2. Objetivos de la educación multicultural

Objetivos según los estudiantes	*Comentarios profesor/a*
Conocer y respetar otras culturas.	
Tolerancia	Es un contenido
Igualdad	Es un contenido. Es equívoco: Igualdad, homogeneidad o equidad?
Potenciar la convivencia entre los individuos.	Es un buen objetivo
Conocer el mundo en su globalidad.	No implica la fraternidad, el respeto, la solidaridad, la tolerancia…

3. Valores y actitudes de la educación multicultural.

Valores	*Comentarios profesor/a*
Tolerancia	
Respeto	
Igualdad	Seguimos con conceptos un poco equívocos.
Solidaridad	
No al racismo	
No al odio	
Derecho a la diferencia	¿Puede ser contradictorio respecto igualdad?
Derechos humanos	¿Son universales o culturales?
Amistad	
Paz	

Preguntas 6, 7 y 8

Pregunta 6 El análisis intenta descubrir cuáles son los contenidos necesarios, en general, que hay que saber, tanto en relación a una enseñanza multicultural como para desarrollarlo en los/as niños/as.

¿Qué hemos de saber para hacer una educación multicultural?

- Saber de qué tratan las diferentes culturas y entenderlas.
- Saber interpretar con sentido crítico
- Saber cosas de otras culturas
- Igualdad entre culturas. Respeto. Valores. Tolerancia.
- Motivación de los/as maestros/as para profundizar en el tema.
- Los/as profesores/ras han de conocer la diversidad cultural de la propia escuela.

Detalle balcón
Zafra, Badajoz

Pregunta 7: ¿Qué experiencias en relación a la educación multicultural habéis observado o en cuales habéis participado, y cómo eran?

Se han descrito solo siete experiencias de orden multicultural.

El análisis estudia las respuestas en las siguientes categorías:

1. Título de la experiencia
2. Periodo de la experiencia: cuánto dura, periodicidad, etc.
3. Áreas: qué áreas se implican.
4. Tema: A parte de la multiculturalidad, qué tema se enfoca.
5. Culturas: A qué culturas en concreto se dirige.
6. Objetivos de la actividad, proyecto o programa.

Experiencia	Período	Áreas	Tema	Culturas	Objetivos	Comentarios
1. Semáforos	1 h. semanal	Tutoría	El trato, la relación personal	Cristiana y musulmana	Conocer y valorar los diferentes tratos que se dan entre culturas.	No tenemos suficiente información. ¿Tratos individuales o colectivos? ¿Tratos sociales, comerciales, etc.? ¿Qué quiere decir cristiana y musulmana?
2. Semana cultural	1 semana	Todas		Todas las escolares	Ayudar a la integración	Ninguna información
3. Fotografías			Las imágenes de diferentes culturas	Todas las del mundo	Profundizar en la forma de vivir de las diferentes culturas.	No tenemos suficiente información. ¿De qué son les fotografías? ¿Se hace un uso descriptivo o crítico, o estético?
4. De Roses al Magrib	Jornadas específicas	Extra-escolar	¿?	Occidental y musulmana	¿Dar a conocer las culturas?	¿Solo que se conozcan? ¿Qué quiere decir occidental y musulmana? ¿Qué actividades concretamente?
5. Gastronomía	1 semana	Todas	Alimentación y/o cocina	Todas las escolares	Conocer la gastronomía de los diferentes sitios. Se trata de una exposición en la que todo el mundo puede probar.	¿Todas las áreas? ¿Qué quiere decir? ¿No sería mucho la artística? ¿Conocer la gastronomía hasta qué punto y qué actitudes se trabajan?
6. Ropa	1 semana	Todas	Vestimenta	Todas las de la escuela	Conocer las diferentes formas de vestir.	¿Todas las áreas? ¿Qué quiere decir? ¿No sería mucho la artística? Conocer el vestido hasta qué punto y qué actitudes se trabajan
7. Maquillaje	“Casal” de verano (1 día)	Ninguno en concreto	Maquillaje, ornamentación, peinados…	Todas las del mundo	Conocer y aceptar las diferentes culturas.	¿No seria mucho el área artística? Conocer el maquillaje, los peinados, la ornamentación corporal, ¿hasta qué punto y qué actitudes se trabajan? ¿No es demasiado tópico? (Lo han hecho sin fotografías, seguramente repitiendo estereotipos)

Pregunta 8: ¿Cómo hay que trabajar la cuestión multicultural?

¿Cómo?	respuestas
Desde todas las asignaturas	25
Con proyectos específicos y temporales	8
Desde una materia en concreto ¿Cuál?	0
Como una asignatura en concreto específica.	6
Hay algunos cuestionarios con más de una respuesta.	

III.2.1.3 Tercera parte

Pregunta 1

El análisis de la primera pregunta hace referencia a cada área curricular y los aspectos multiculturales que se podrían abordar desde ella.

Hemos diferenciado los argumentos como contenidos de concepto y de valor, ya que no había otros.

	Grado de *multiculturalidad*			¿Por qué?	
Área	Mucho	Poco	Nada	Conceptos	Valores
MATEMATICAS	3	21	5	Sistemas numéricos de las diferentes culturas	Son universales
LENGUA	14	13	1	Conocer otras culturas y tradiciones	Respeto a todas las lenguas cooperación entre niños/as de todas procedencias.
MEDIO SOCIAL	28			Historias y culturas	
MEDIO NATURAL	18	8	2	Entornos (paisajes, naturaleza, etc.)	
MÚSICA	24	4		Estilos de música, danzas, canciones	
EDUCACIÓN FÍSICA	4	18	6	Juegos y deportes de otros países.	Colaboración entre los/as niño/as.
LL. ESTRANGERA	11	13	3	Aspectos culturales en relación a la lengua estudiada.	
E. ARTÍSTICA	27	1		El arte de diferentes culturas (obra, autores, concepciones artísticas)	
OTRAS (RELIGIÓN)	13			Aspectos religiosos de diferentes culturas.	Aspectos éticos y hábitos diferentes

Preguntas 2 y 3

Se analizó cada pregunta independientemente, tal y como lo sintetizamos seguidamente.

Experiencias vividas de educación artística multicultural.

Respuestas:

En general nadie ha vivido experiencias de educación artística. Únicamente tres personas han participado en estas experiencias:

- Semana cultural: Platos típicos, cerámica e instrumentos.
- Dibujar y/o pintar grupos de personas que no sean de piel blanca.
- Pintar (maquillar) y disfrazar los/as niños/as como si fueran personajes de otras culturas.

¿Qué objetivos crees que tendrá la educación artística multicultural?

Respuestas:

- Interpretar obras de otros países.
- Valorar y respetar obras de otras culturas y sus culturas de origen.
- Apreciar el patrimonio artístico universal.
- Identificar y reconocer diferentes culturas.
- Saber que todos podemos ser artistas.
- Trabajar en grupo.
- Potenciar la relación entre la educación artística y la multiculturalidad.
- Educar personas reflexivas y críticas que puedan opinar delante de cualquier situación.
- Aprender a utilizar los materiales a través de la manipulación y experimentación de nuevas técnicas.

¿Qué cosas sabes del arte que creas aprovechables para un enfoque multicultural de la educación artística?

Respuestas:

- Concepto de práctica artística como expresión de sentimientos, y también fobias, emociones, traumas…

- Conceptos como: color, forma, punto, línea, técnicas artísticas, soportes, patrimonio, diferentes formas de representación, diferentes materiales…
- Historia del arte.

¿Qué propuestas de educación artística "multicultural" podríais hacer?

Respuestas:

- Dibujar y /o pintar personas de otras culturas.
- Estudiar monumentos de otras culturas comparándolos con los nuestros.
- Ejemplos de obras de arte.
- Vivenciación y relación entre personas, manipulación.

III.2.1.4 Valor formativo del análisis de la evaluación inicial presentada a los/as estudiantes.

El análisis ha sido ha sido realizado en una sesión de la propia asignatura "educación estética y vida cotidiana" donde se realizó el cuestionario. La estructura y los contenidos de dicha asignatura propiciaban el desarrollo de esta propuesta. Lo verdaderamente importante fue la reconversión del cuestionario en actividad formativa, tanto en su propia realización, como en la propuesta posterior de análisis por equipos y los comentarios realizados durante y en finalizar la exposición.

Es difícil reproducir las situaciones reales que se dieron durante este proceso, pero quisiéramos transmitir el contenido que pretendíamos que los/as estudiantes captaran y el aprendizaje que se produjo respecto de aspectos nuevos para todos y sobre todo, tipos de análisis y evaluación relacionada con la educación artística.

Ajustar los resultados a unas categorías, estudiar las respuestas como respuestas indirectas a otras preguntas no explícitas, extraer actitudes y valores ocultos en el lenguaje, dilucidar el nivel de comprensión del arte, las imágenes y los contenidos educativos de la Educación Artística, y las

capacidades de los/as estudiantes, era una manera de penetrar en los modelos y perspectivas multiculturales de la Educación Artística partiendo del discurso de los propios/as estudiantes, lo que les motivaba enormemente. Aún así, quedaron muchas preguntas por resolver; por ejemplo, cuando proponen “conocer o mostrar ejemplos de arte de otras culturas”, ¿desde qué punto de vista lo hacen? ¿Solamente como muestra museográfica de diferentes tipologías artísticas? ¿O, incluso, como ejemplo de la clasificación jerárquica occidental?

Nuestro interés radica en desarrollar ese tipo de preguntas para evidenciar las relaciones existentes entre conceptualización, percepción, cognición y valor. Las actitudes y los valores, contenidos básicos en educación multicultural, no pueden estar desvinculados del resto de los contenidos curriculares (esto es una hipótesis de este trabajo, como ya hemos indicado anteriormente).

III.2.2 Análisis del cuestionario a los maestros/as en activo.

Este cuestionario se ha analizado mediante un proceso diseñado previamente y en el que se habían previsto el tipo de preguntas para analizar y relacionar los datos, así como su categorización.

Al igual que en el análisis realizado en el cuestionario de los estudiantes, en éste se evita de forma “voluntaria” cuantificar las respuestas y la elaboración de complejas estadísticas en función de los datos obtenidos, salvo en algún caso en que la oportunidad de estos datos así lo han aconsejado. Nos interesa un tipo de interpretación que sume, conecte, o evidencie el conflicto entre las respuestas. Pretendemos obtener una amplia información sobre el tema que nos ocupa y no entendemos los datos resultantes como juicio o clasificación de los maestros/as que han colaborado voluntariamente en este trabajo. El interés radica única y exclusivamente en el contenido cualitativo

ofrecido por las respuestas y no en un sentido de acumulación informativa respecto de los datos observados.

III.2.2.1 Primera parte

Pregunta 1

¿Qué imágenes te han impactado más en la vida? ¿Cuáles recuerdas con mayor fuerza, cariño, emoción…? Descríbelas. (Pueden proceder de cualquier ámbito, es indiferente. Lo que sí importa es que sean importantes para ti.).

Esta pregunta se planteó como punto de partida del cuestionario para motivar a los sujetos a "penetrar" en el mundo de las imágenes y de los afectos. Es una pregunta muy abierta que, pensamos, puede servir a los propósitos "didácticos" de este proyecto, además de ayudarnos a penetrar en el imaginario colectivo de los/as maestros/as de Infantil y Primaria.

Las imágenes de la infancia, las relacionadas con los sentimientos, guerras, amores, situaciones idílicas, las relacionadas con el arte… …son mayoritariamente el tipo de respuestas obtenidas en las respuestas.

En el imaginario de los/as maestras/os existen una diversidad de imágenes y siempre en el contraste y la permanente dualidad placer/dolor, dulzura/agresión, bonito/feo, etc. Las imágenes que nos impactan son aquellas que o bien nos han causado mucho dolor, impacto visual y sensible o bien son aquellas fruto del amor, la pasión y el placer visual, etc.

- *….un pueblo rural en la falda de la montaña con una edificación en la cumbre, lo recuerdo con mucho cariño y emoción….fue el lugar de mi infancia….*
- *…las obras arquitectónicas por su magnificencia y grandiosidad…*
- *…la imagen presentaba un adulto intentando tapar un niño de aproximadamente un año y medio, los dos estaban muertos….el niño presentaba la cara quemada por productos químicos…*

- *…la primera visión de mi hijo…*
- *….las imágenes de la bomba atómica….*

Pregunta 2

¿Cuáles de estas piezas consideras "arte" y cuáles no? Arguméntalo.

El análisis de este apartado del cuestionario se fundamenta en hacer *preguntas* a los fragmentos de texto que constituyen las respuestas:

a. ¿Por qué se considera arte algunos o todos los elementos presentados? (o sea, ¿cuál es la teoría del arte implícita, las asunciones sobre el concepto "arte"?
b. ¿Por qué no se considera arte alguno de los elementos presentados? (lo que nos remite a la misma cuestión de fondo)

¿Qué consideramos arte?

Aquello que ha estado creado por un autor. Original, no todo el mundo lo puede hacer.

a. Aquello que requiere tiempo, dedicación y esfuerzo.
b. Consideramos arte por definición: la arquitectura, la pintura, la moda, la escultura, la publicidad.
c. Aquello que transmite sentimientos, belleza, o aquello que hace pensar, reflexionar. Aquello que "dice", que expresa alguna cosa, que comunica.
d. Aquello marcado para la época o la cultura (que es lo que marca el estilo de una época), dependiendo también del contexto en que lo encontramos.

¿Qué no consideramos arte?

a. No es arte aquello que se utiliza para alguna cosa, aquello que tiene una función.
b. No es arte aquello que forma parte de la sociedad de consumo.

En primer lugar, ordenamos las respuestas siguiendo sus propios conceptos en campos semánticos, para después agruparlas en “concepciones o teorías distinguibles sobre el arte”. Hay que advertir que un mismo sujeto puede ofrecer más de una argumentación, y así lo recogemos en la tabla.

Interpretación	Son arte si....	Sujetos
Genio creativo: individualidad, originalidad invención, subjetividad	Son objetos **creados** o “decididos, enmarcados” por el hombre, **intencionalmente, individualmente**, siguiendo un **proceso creativo**...	M1, M3, M6, M7, M8, M11, P5, P8, P10, P12, P18, S3, S4, S6, S11, E10, C8,
	Si son producto de la **imaginación**, la **creatividad**, la **originalidad**, la **subjetividad**...	M6, P2, P7, S11, E4
	Muestran **una manera diferente de ver y hacer** las cosas (diferente de la habitual, se supone)	P14, P15
	Es la **primera vez** que se hace, si el autor es el primero que lo **inventa**....	M4
Belleza Orden formal	Muestran **belleza**, aun adaptada a la función, responden a una **intención estética, complacen los sentidos**.... Equilibrio, formas y colores, buen diseño...	M1, M2, M7, P6, P20, S1, S2, S5, S7
Expresión	Transmiten **sentimientos** o ideas, nos **emocionan**, responden a una **intención expresiva** del autor....	M3, M5, M10, M12, P4, P5, P6, P8, P11, P15, P17, P18, S8, C7, E5, E6
Técnica	Muestran un **dominio de la técnica artística**, del trabajo manual,....	M6, M12, P14, S6
Formas de arte	Son **esculturas, pinturas, arquitectura, moda, tejido, maquillaje**,.....	M4, P16, C2, C3, C4, C5, C6, C8, E1, E2, E3, E7, E8,
Contexto histórico	Responden a un **contexto cultural**, reflejan una **historia**...	M10, M12, P6, P9, P11, S1
Contexto espectador	El que lo mira lo ve así....**según quien lo mira**.....	P13, P19, S5
Sin argumentar		S8, C1, E9

Por qué no son arte....

Interpretación	No son arte si....	Sujetos
	Son avances **tecnológicos,** si son **herramientas,** si es diseño **industrial...**	M4, M6, P3, C2, C3, C4, C6, E5,
	Realizado en **serie**...	E10
	No tienen ningún **valor plástico o estético...**	M12,
	No transmiten **sentimientos** ni nada importante...	M12,
	No forman parte de la **cultura...**	P9,
Sin argumentar… … …		P1, P9, E9,

Las respuestas denotan una cierta voluntad de respeto hacia todas las formas artísticas, una fuerza de voluntad respecto a las cosas más lejanas al gusto estético particular. Ha habido una extrapolación del concepto arte hacia todos los objetos que se presentaban, solo algunos objetos, fruto de la seriación y la industrialización, se definen como elementos no artísticos.

Las respuestas muestran una predisposición a entender el arte como el relacionado con el genio creativo y el hecho individual de crear, y la obtención de objetos a partir de parámetros de originalidad e invención. Estos se consideran el reflejo de la belleza y son el fruto de un interés estético para deleite de los sentidos.

Aparece generalizada una concepción artística que considera arte a todo aquello que al largo de la historia ha estado concebido como un arte superior, aunque también encontramos repuestas con formulaciones “políticamente correctas” que contemplan una concepción artística más acorde con las corrientes actuales.

Pregunta 3

¿Qué propuesta de Educación Artística (artes visuales) se te ocurre para poder realizar con estos dos elementos? (tomándolos como motivación, como ejemplo, como contenido, o de otros modos…) Explica qué actividad o

actividades propondrías, qué objetivos tendría, qué contenidos desarrollarías, y qué análisis formulas de estos elementos para proponerla.

Para el análisis se han considerado las siguientes categorías o preguntas al texto:

a) ¿La propuesta de la actividad se basa en la relación entre las dos pinturas o se basa en cada una por separado? (Importante para notar el tipo y el nivel de la percepción de las imágenes y las estrategias de comprensión y análisis)
b) ¿Qué dimensiones de la E.A. aborda? Entendiendo como dimensiones: cultural, productiva, crítica. (Sirve para ver qué modelo de E.A. se está adoptando al usar obligatoriamente obras de arte)
c) En la propuesta, ¿se implica alguna otra área o tipo de contenido extra-artístico? (Más o menos capacidad de interdisciplinariedad, facilitada por las imágenes escogidas).
d) ¿Qué contenidos de la E.A. pretende trabajar en concreto? (Sirve como marcador del tipo de análisis para el que se está capacitado, y como reflejo de las creencias sobre aquello que se puede enseñar en E.A.; por ejemplo, ¿qué tipo de valores?).
e) Hemos añadido una columna para los casos en que se especifican objetivos.

Nuestro análisis de contenido es el que “decide” en todos los casos la ubicación del tipo de contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes), o las dimensiones abordadas, a veces con mucha dificultad. Pero creemos haber conservado una posición honesta respecto de las voces de los sujetos encuestados.

La primera tabla de análisis responde a las siguientes categorías:

a. La totalidad de respuestas completadas.
b. ¿Qué respuestas consideran el trabajo con las dos imágenes de forma individual y cuáles de forma colectiva?

d. ¿Qué dimensiones de la educación artística trata? (Entendiendo como dimensiones: cultural, productiva, crítica)
e. ¿Qué otras áreas del currículo proponen? Además de la artística.
f. ¿Presentan objetivos relacionados?

La segunda y la tercera tabla recogen qué tipología de contenidos (conceptuales y procedimentales) y cuántas veces aparecen cada uno de ellos en las propuestas presentadas.

En referencia a las respuestas obtenidas en este apartado sólo se han dejado de responder 2 propuestas del total de encuestadas/os.

En el apartado b) la mayoría de respuestas, un poco más de la mitad, considera y propone actividades independientes para cada una de las imágenes, y la otra mitad se plantea un trabajo conjunto utilizando las dos imágenes.

Ejemplos:

Independientemente

…a partir de "anónimo" se podrían hacer otros bodegones. Solo frutas y otros elementos… ….a partir de Thiebaud, partiendo de una forma concreta, podemos trabajar el color o aumentar la forma pudiendo conseguir cosas diferentes…

Globalmente

…en primer lugar, propondría la observación de las dos obras, haríamos un vaciado de todo aquello que se observa, y realizaríamos una lista detallada de lo observado… …otra actividad sería a partir de las imágenes, explicar el significado de bodegón, mostrar otros ejemplos diversos y después trabajar nuestro propio bodegón…

También queda explicito que la dimensión predominantemente utilizada en las propuestas es la *productiva* (técnicas y habilidades) y que la dimensión

cultural queda relegada a un muy escaso segundo plano. La dimensión crítica aparece y se trata desde un ámbito de "inconsciencia" que no puede determinarse como objetivo…

En cuanto al trabajo con otras áreas es mínimo. Sólo encontramos referencias en diez ocasiones y en ellas mayoritariamente se reflejan propuestas culinarias para las que se utilizan los motivos presentes en las dos imágenes.

De los contenidos conceptuales identificados en las imágenes y con los que los encuestados se proponen trabajar:

La mayor parte se lo llevan los relacionados con el color... (*Color…….. Fríos y cálidos… Luz… Cromatismo, claroscuro, tonalidad, colores primarios, gamas de color, contraste*)….los relacionados con la composición... (*Composición… Orden/desorden… Equilibrio… Armonía… Espacio visual, Distribución espacial, Espacio*) …otros referidos a la forma, las texturas y los relacionados con la definición compositiva (*Naturaleza muerta… Bodegón*) …la perspectiva.…etc.

En referencia a los contenidos procedimentales el tema compositivo tiene un papel determinante, también en menor medida encontramos otros aspectos presentes en las propuestas (*Análisis… Observación del color… Observación del natural… Percepción… Comparación… Descripción… etc*.)

Y con muy poca incidencia encontramos algunos contenidos de valores, referidos a sensaciones y emociones respecto al color y las obras presentadas.

Letra K. *diccionario dactilológico*

Sin responder	Relación de....		Dimensiones			Otras Áreas	Objetivos
	Conjunto	Individual	Cultural	Productiva			
2	24 + 2(?)	33	4	53	15	10	15

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Color	Composición	Forma	Texturas	Naturaleza muerta	Bodegón	Perspectiva	Orden/desorden	Collage	Fríos y cálidos	Autores	Línea	Equilibrio	Repetición	Luz	Desarrollo creativo	Imagen	Realidad/No realidad	Espacio visual	Geometría	Seriación	Armonía	Distribución espacial	Secuenciación	Tamaño	Ornamentación	Cromatismo	Claroscuro	Tonalidad	Espíritu crítico	Estilos artísticos	Colores primarios	Gamas de color	Cenefas	Contraste	Espacio	Dibujo	Pintura	Puntillismo
13	8	6	5	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Observación	Dibujar	Técnicas diversas	Collage	Composición	Análisis	Pintar y colorear	Crear	Efectos de luz	Mural	Reproducción	Color	Observación del color	Forma y proporción	Perspectiva.	Organización espacial	Observación natural	Fondo / figura	Estampación rítmica	Percepción	Simetría	Recortar	Comparación	Secuenciación	Descripción	Descubrir	Construir	Creaciones libres	Manipular	Experimentar	Equilibrio	Colores fríos y cálidos	Contraste de colores	Abstracción de formas	Mezcla cromática	Agrupación	Texturas	Comp. fotográfica	Realización escultórica	Estudio de elementos	Repetición
14	7	6	5	5	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

III.2.2.b Segunda parte

Pregunta 1

¿Cómo definirías cultura?

Para analizar esta pregunta, hemos seguido un procedimiento parecido al de la pregunta que se refería al arte y las categorías que lo definen. Queremos averiguar qué concepciones o teorías sobre el concepto "cultura" subyacen como creencias o saberes asumidos en el pensamiento de los maestros y maestras.

Presentamos el análisis de contenido de la misma manera: hemos encontrado diez argumentaciones del concepto cultura. Cabe decir que las concepciones de cultura, como las de "arte", están cargadas de valoraciones y marcadas por las creencias personales o colectivas.

Irian Jaya. Decoración de cara y nariz
Indonesia

	CULTURA ES…	Sujetos
Aprendida Adquirida Transmitida	Aquello que se aprende, se adquiere, se transmite, en la vida cotidiana, durante generaciones: relaciones, costumbres, tradiciones, conocimientos	**S1,S4, M1, P13, P16, P20, C3, C6, C7, E4, E6**
Caracterizadora Identificadora Diferenciadora	La vida de un pueblo. Aquello que caracteriza en el hacer a un pueblo. Rasgos concretos y específicos de un pueblo, por ejemplo tradiciones, costumbres, lengua.	**S2, S5, M6, M9, M12, P1, P7, P9, C2, C5, E1, E2, E3, E5, E7, E8, E9**
	Bagaje de conocimientos, sentimientos, lengua, folklore, etc., que identifica y da sentido de pertenencia a un grupo y que lo diferencia de otros.	**S8, M2, M5, M7, P3, P5, P6, E4**
Adaptativa (al medio)	Aspectos que conforman la adaptación de una comunidad al medio, incluyendo la supervivencia, la reflexión filosófica y la festiva.	**S10, C4, C8**

Manifestación y expresión	La manifestación de unos procesos internos comunes a un grupo de personas. Manifestación o expresión a través del movimiento, el grafismo, el sonido, etc., de una tradición y forma de vivir.	**S3, S11, C1,**
Conocimientos de todo tipo	Conocimientos de una determinada comunidad de individuos.	**S7, S9, M4, M8**
Individual	Conocimientos sobre aspectos diversos, saberes de una persona a lo largo de su vida.	**S5, S7, M3, M10, M11**
	Educación: sentidos, personalidad, ser humano, arte, lectura, diferencias, tolerancia, ser abierto.	**S6**
	Influencias de elementos, valores, creencias, manera de vivir y hacer en una persona.	**P2, P4**
No contestan		**P18, E10**

Mediante el análisis de las respuestas podemos observar que la población encuestada entiende mayoritariamente por cultura todo aquello que caracteriza, identifica y muestra diferencias significativas entre los pueblos.....y que tiene por característica el poder ser aprendida y transmitida.

Forman parte de la cultura, las relaciones, las costumbres, las tradiciones, los conocimientos, los sentimientos de pertenencia, la lengua, el folklore.....etc.

Pregunta 2

¿Conoces las diferencias entre estos conceptos? Explícalas:

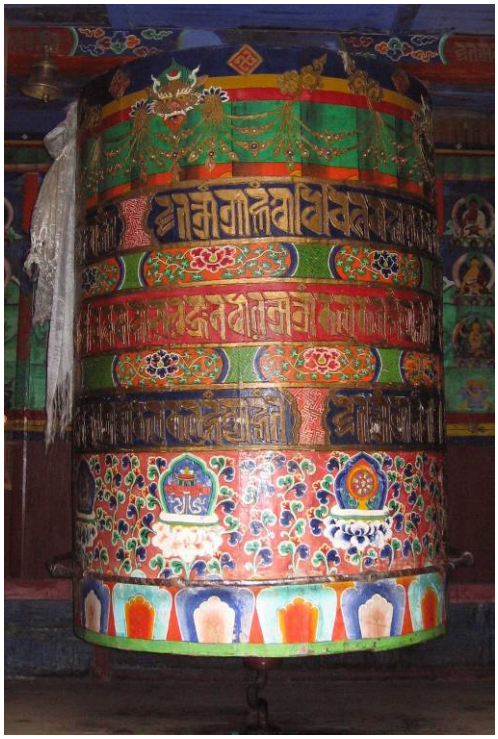
Esta pregunta se planteó como referencia explícita del nivel de conocimiento conceptual respecto a los conceptos presentados. Ya en el propio diseño del instrumento teníamos la convicción de que el conocimiento de las maestras y de los maestros respecto a la diferenciación de cada uno de los conceptos, era muy poco fiable.

No obstante, el hecho de incidir en este aspecto era determinar la validez de nuestras apreciaciones iniciales i a la vez intentar observar el grado simpatía

hacia estos conceptos que paralelamente es el grado de sensibilidad hacia cuestiones del ámbito de la multiculturalidad.
Una vez analizadas las respuestas de este apartado podemos deducir que no existen en el consciente de las maestras y de los maestros definiciones y argumentos que se adecuen convenientemente a las definiciones de cada uno de los conceptos consultados.

Independientemente de lo anterior, las respuestas no especifican una pertenencia clara a cada uno de los conceptos consultados, es por ello que podemos afirmar que las respuestas no son significativas y no describen las creencias y los conocimientos sobre el tema de la población encuestada. En la mayoría de los casos la respuesta a cada uno de los conceptos consultados forma parte de una cultura global sobre multiculturalidad pero no definitoria de los demás conceptos (interculturalidad, pluriculturalidad, diversidad cultural).

Podemos entrever sin lugar a dudas que existe una cultura global sobre el complejo proceso multicultural en que nos encontramos. Paralelamente defendemos que es más importante la buena predisposición y el complejo entramado conceptual adquirido por los encuestados, resultado de la propia experiencia y del interés por mejorar, que los significados obtenidos en las respuestas. Una tarea de mejora que las maestras y los maestros han tenido que auto imponerse dando soluciones “en solitario”, sin ninguna ayuda al respecto, para dar respuestas a los flujos de población que cada vez más están incidiendo en el panorama escolar.



Cilindro de oración. *Nepal*

¿Conoces las diferencias entre estos conceptos? Explícalas:

Sujetos	Multiculturalidad	Interculturalidad	Pluriculturalidad	Diversidad cultural
S1	kopDiversidad cultural	Relaciones entre culturas	Muchas culturas	Diferencias culturales
S2	Pluriculturalidad	Relación entre culturas	<<<<<<	Características propias
S3	Manifestación de diferencias culturales en un mismo ámbito social	Aspectos de las diferencias culturales que se ajustan a otras	Convivencia de culturas diferentes	No se manifiesta. Una sola cultura
S4	Diferencias culturales	Aspectos comunes en diferencias culturales	Diferencias culturales en un territorio	Diferentes culturas
S5	Existencia de diferencias culturales	Relación existente entre diferentes culturas	Convivencia de culturas diferentes	Aspecto a afrontar desde las instituciones
S6	Convivencia entre culturas	Convivencia y enriquecimiento común	Convivencia de culturas diferentes	Riqueza que comporta la pluriculturalidad
S7	Pluralidad de culturas	Convivencia y comunicación entre culturas	Muchas culturas en contacto	En una clase. Niños/as de diferentes procedencias culturales
S8	Muchas culturas en el mundo	Relación entre culturas	Muchas culturas	Diferencias y características propias de las culturas
S9	Muchas culturas conviviendo	Intercambio entre culturas	Mas de una cultura por separado	
S10	Muchas culturas	Relaciones entre culturas	Diferentes manifestaciones y expresiones	Igualdad en
S11		Relaciones entre culturas	Muchas culturas	Mezcla de culturas en convivencia
M1	Convivencia de personas de diferentes culturas en un lugar	Intercambio entre culturas		Variedad cultural en un lugar. Por características históricas y geográficas

Sujetos	Multiculturalidad	Interculturalidad	Pluriculturalidad	Diversidad cultural
M2	Coexistencia de diversas culturas	Interrelación por contacto de culturas	Situación concreta donde residen culturas...	Acción de incidir en la situación multicultural
M3	Diversidad cultural alrededor del mundo	Convivencia	Muchas culturas	Convivencia en contextos
M4	Muchas culturas que conviven sin implicar aceptación	Intercambio, respeto y aceptación		El paso del tiempo ha mezclado las culturas
M5	Grupo de personas de una misma etnia	Relación y respeto	Suma de culturas conviviendo juntas en un mismo lugar	Diversas culturas en un mismo espacio físico
M6	Coincidencia de culturas	Relación entre culturas	MC	MC
M7	Diferentes culturas que coexisten	Acción de una cultura en otra cultura	Buena relación de convivencia entre diferentes culturas	Diferencias culturales entre individuos y grupos
M8	Muchas culturas	Intercambio entre culturas	Diferentes culturas	Muchas culturas que conviven
M9	Diferentes culturas que viven en un mismo sitio	Relación entre culturas	Muchas culturas	
M10	Muchas culturas juntas	Interrelación y aprendizaje mutuo		Muchas culturas que conviven juntas
M11	Diferentes culturas que conviven independientemente	Diferentes culturas que intercambian experiencias	Ámbito formado a partir de diferentes culturas	Diferentes culturas que conviven independientemente
M12	Mezcla de culturas	Mezcla de culturas	Aceptación de las diferentes culturas mezcladas	Saber la existencia de diferentes culturas
P1	Muchas culturas en un sitio sin relación	Relación y mezcla de culturas	Diversas culturas en un mismo entorno	Convivencia de culturas en un mismo entorno

Sujetos	Multiculturalidad	Interculturalidad	Pluriculturalidad	Diversidad cultural
P2	Muchas culturas que conviven	Culturas que comparten algunos aspectos	Diferentes culturas que conviven en igualdad	Un ámbito donde se contemplan diferentes culturas
P3	Perteneciente a diversas culturas	Comunicación entre culturas	Coexistencia de diferentes culturas en un espacio en libertad	Coexistencia harmónica
P4	Conocimiento de diversas culturas	Convivencia y respeto en las diferentes culturas	Que tiene conocimiento de diferentes culturas	Acepta el grado de cultura diferente
P5	Muchas culturas diferentes	Conocimiento y mezcla	Una persona o sociedad entre diversas culturas	Aportaciones diferentes en la sociedad
P6	Muchas culturas diferentes y que no hace falta que se mezclen	Culturas diferentes que se benefician mutuamente	Una persona o grupo que tiene más de una cultura	Las características propias
P7	Muchas culturas que conviven juntas	Una cultura en medio de otra		
P8	Muchas culturas	Más de una cultura interrelacionada con otras		Histórico. Mezcla de otras culturas
P9	Muchas culturas en un mismo sitio	Compaginar diferentes culturas	Más de una cultura	Mezcla y enriquecimiento mutuo
P10	Muchas culturas en contacto	Culturas que conviven e interactúan	Que forma parte de varias culturas	Entorno concreto con diferentes culturas
P11	Muchas culturas en un territorio	Muchas culturas en un territorio en contacto	Muchas culturas en un territorio sin contacto	Reconocimiento de muchas culturas
P12	Muchas culturas	Relación entre culturas	¿?	Identidad propia
P13	Muchas culturas en un mismo sitio	Cada cultura aprende de la otra	Muchas culturas	Culturas diferentes
P14	Muchas culturas mezcladas en una	Muchas culturas mezcladas en una	Muchas culturas mezcladas en una	Muchas culturas mezcladas en una

Sujetos	Multiculturalidad	Interculturalidad	Pluriculturalidad	Diversidad cultural
P15				
P16				Encuentro concreto entre culturas
P17	Múltiples formas de culturas	Diferentes culturas que se relacionan		Se relacionan poco
P18	Grupos sin relación	Intercambio y convivencia	Mostrar aspectos de diferentes culturas	Grupo donde hay elementos de diferentes culturas
P19	Convivencia de muchas culturas	Relaciones entre culturas	Muchas culturas	Atención a diferentes culturas
P20	Intercambio entre diferentes culturas	Intercambio entre diferentes culturas	Que pertenece a más de una cultura	Coincidencia temporal y espacial entre diferentes culturas
C1	Diferentes culturas	Enlace entre diferentes culturas	Sinónimo de multiculturalidad	Mezcla de culturas
C2	Muchas culturas	Relación entre culturas	Muchas culturas	El hecho de haber muchas culturas hace diversas
C3	Las culturas se impregnan de otras culturas	El contenido de una cultura		En un mismo sitio hay diferentes culturas mezcladas
C4	Igual que Pluriculturalidad	Relación entre culturas	Diversas culturas que se encuentran en un mismo espacio físico	Diferentes culturas según el sitio de origen. Cada cultura tiene sus características en diferencia a las otras.
C5	Muchas culturas	Dentro de una cultura pueden haber diversas variedades	Muchas culturas	Muchas culturas

Sujetos	Multiculturalidad	Interculturalidad	Pluriculturalidad	Diversidad cultural
C6	Lugar de convivencia de diversas culturas	Diversas culturas que se encuentran y se cruzan en permanente intercambio	Persona o pueblo influido por diversas culturas	Lugar de coexistencia de diferentes culturas
C7	Interrelación entre culturas diferentes dentro de un mismo ámbito o espacio	Intercambio entre diversas culturas	Pluralidad de culturas en coexistencia	Diferencias entre las diversas culturas
C8	Muchas culturas	Relaciones que se pueden establecer entre las diversas culturas	En una misma persona se pueden dar diversas culturas	Muchas culturas, no existe en el mundo una única cultura
E1	Varias culturas a la vez	Intercambio de culturas	Culturas distintas y muchas	Distintas culturas
E2	Varias culturas en una zona	Relación de las culturas de una zona	Diversidad de culturas	Convivencia de diversas culturas en una zona
E3		Relacionar las diferentes culturas	En un sitio	Sitio donde conviven muchas culturas
E4	Cuando se da un conjunto de culturas	Relación e interrelación de diferentes culturas	Igual que multiculturalidad	Muchas culturas que aun no se relacionan entre sí.
E5	Convivencia positiva entre diferentes culturas	Relación entre las diferentes culturas	Respeto a las diferentes culturas	Diferencias culturales
E6	Muchas culturas diferentes	Vivir entre culturas	Muchas culturas	Diferentes culturas
E7		Relación entre culturas		Diferentes culturas
E8	Presencia de diversas culturas que no tienen contacto entre ellas	Culturas que están en contacto entre ellas. Unas se enriquecen de las otras	Muchas culturas	Estar presentes en un mismo sitio elementos diferentes que pertenecen a culturas diferentes
E9	Diversas culturas, etnias, etc. independientes	Diversas culturas conviviendo	Igual a multiculturalidad	Igual a interculturalidad no existe convivencia
E10				

Pregunta 3

Menciona tres materias o áreas curriculares que crees más apropiadas para trabajar la diversidad cultural. ¿Por qué?

Mediante esta pregunta intentamos descubrir los criterios que tienen las/os maestras/os en referencia a el/las área/s que consideran más apropiadas para trabajar la diversidad cultural en el aula.

El análisis de las respuestas nos sitúa en primera opción el área de ***medio social.*** En las respuestas se recogen los objetivos manifestados por los/as maestros/as respecto a la forma más adecuada de trabajar las diferencias culturales. En estas se recogen diversos aspectos entre los que destacamos: *mediante el área especificada se pueden trabajar aquellos aspectos culturales que las diferencian entre ellas (¿Quiénes son ellas?), sus costumbres y formas de vida así como sus creencias. Además, comparando las diferentes formas de hacer de cada uno de los pueblos y viendo las diferencias respecto al nuestro, se eliminan los miedos a lo desconocido*.

Un grueso importante de respuestas coincide en señalar conjuntamente las áreas de Medio Social y de Medio natural. En esta última los/as encuestados/as plantean: *que la naturaleza, el clima y la geografía, condicionan el comportamiento y que el condicionante del entorno hace que las personas vivan de una forma determinada.* También aparece la propuesta de que *conociendo nuestro propio medio es mucho más fácil valorar y aceptar la diversidad.*

El área de Intercomunicación y Lenguajes, está considerada en tercer lugar por grado de importancia, al tener el lenguaje un papel importante como facilitador de comunicación, …*las lenguas vehiculan la comprensión y el dialogo intercultural.*

Llegamos al área de Educación Artística que aunque en primera opción le ha correspondido un cuarto lugar en grado de operatividad, nos encontramos

que en la globalidad de las respuestas (primera, segunda, tercera opción) está considerada, con mucha ventaja, como el área que puede garantizar de una forma más adecuada el trabajo multicultural, un área que como definen los encuestados *permite la expresión sin interferencias de lengua, cultura, etc., además de no existir fronteras ni barreras culturales en el arte. El arte es un lenguaje universal que enriquece el hecho cultural particular de cada cultura y el global de todas las culturas.*

Nos interesa este resultado final, donde una vez sumadas todas las respuestas encontramos un resultado esperanzador en el que el área de Educación Artística acapara casi un 24% del global de respuestas. La muestra de respuestas de que disponemos nos ofrece la información de que esta área es una de las más apropiadas sino la más apropiada para trabajar la diversidad cultural.

En esta muestra, y siempre teniendo en cuenta el análisis global, nos encontramos que otra área que permitiría, según los/as maestros/as encuestados/as, garantizar adecuadamente el trabajo multicultural es el área de Medio Social con casi un 20% de las respuestas, le sigue el área de Intercomunicación y Lenguajes con casi un 19%....

Destacamos algunas de las propuestas respecto al área artística:

- *Nos Acercamos a otras formas culturales a través del arte y así las conocemos mejor.*
- *El arte permite a todo el mundo expresarse a partir de su propia cultura*
- *Las manifestaciones artísticas son reflejo de cada sociedad.*
- *La representación artística llega a todo el mundo por igual*
- *Conocer el arte de otras culturas permite entender la vida*

Menciona tres materias o áreas curriculares que crees que son más apropiadas para trabajar la diversidad cultural. ¿Por qué?

sujetos	Educación artística	Medio social	Medio natural	Religión/ ética	Interco. y lenguajes	Educación Musical	Descubri. corporal	Educación física	Tutoría
S1	Formas de expresión de las diferentes culturas, arte, escritura, pintura 1	Edificaciones, tradiciones, convivencia, vestido 2		Creencias, diferencias y características religiosas 3					
S2	Elemento común a todas las culturas 2				Comunicación y relación 1				
S3	Diferencias de concepto de creación en cada cultura 1	Aspectos diferenciadores de cada una de las culturas 2			Se dan diferencias entre las diversas culturas 3				
S4		Diferentes culturas 1	Entorno e influencias culturales 2	Estudio de otras culturas 3					
S5	Murales sobre edificios y lugares importantes 2				Escrituras diferentes nivel básico 3	Aspectos nuevos propios de otras culturas 1			
S6	Imágenes, videos, diapositivas 3			Conocer religiones 2	Lecturas y trabajo escrito 1				
S7		Características de cada lugar 1		Trabajo de valores 2	Escuchar las diferentes lenguas y apreciar las diferencias 3				
S8		Conocimiento del medio físico, social, cultural de los diferentes países 2		Religiones y costumbres 3	Lectura de cuentos y tradiciones 1				

sujetos	Educación artística	Medio social	Medio natural	Religión/ ética	Interco. y lenguajes	Educación Musical	Descubri. corporal	Educación física	Tutoría
S9	3	2			1				
S10	Diferentes manifestaciones culturales a través del arte. Formas, colores y materiales 3	Situar geográficamente, climatológicamente, alimentariamente, su arquitectura, sus manifestaciones culturales 1			Conocer las lenguas y un pequeño vocabulario 2	Canciones y danzas			
S11		Historia de diferentes países 2				Canciones y danzas de diferentes países 1			
M1	Aprender diferentes maneras 2				Las lenguas como instrumento comunicacional. 3	Diferencias en música danzas y instrumentos de cada país 1			
M2	Elemento diferenciador de cada cultura. 3	Conducta, tradición, historia aspectos básicos de su cultura 2			Muchas culturas, el trazo identificativo de la lengua 1				
M3				Religiones y costumbres 1	Las lenguas como diferencia y comunicación 3	Músicas de todo el mundo 2	Somos diferentes pero iguales [4]		
M4	Conocer el arte de otras culturas para entender la vida. 3	Costumbres y formas de vida 1				Conocimiento de danzas y canciones de todo el mundo como aspecto motivador. 2			

sujetos	Educación artística	Medio social	Medio natural	Religión/ ética	Interco. y lenguajes	Educación Musical	Descubri. corporal	Educación física	Tutoría
M5				Actividades para conocer costumbres. Etc. 1				Juegos para favorecer la integración y detectar marginación. Favorecer aspectos deficitarios. 3	Hábitos, actitudes, característi cas en el seno de la familia parecidos y diferencias 2
M6		Variedad de costumbres y tradiciones 1			Es un hecho diferencial 3		No todos somos iguales. Empezando por nuestro físico 2		
M7	Sentimientos expresados en cualquier sitio 3	Historia, geografía, filosofía. 1	Estrategias de adaptación. 2						
M8	Manifestaciones artísticas como reflejo de cada sociedad. 3	Comparar diferentes formas de hacer de cada uno de los pueblos 1					Similitudes y diferencias entre personas de lugares de origen distintos 2		
M9	La representación artística llega a todo el mundo por igual 2	Conocer a los otros 1			Conocimiento de la lengua 3	La música también llega a todo el mundo 2			
M10	Cada cultura tiene sus formas de expresión y eso nos ayuda a conocernos. 2				Porque es a través de la lengua que nos expresamos y estructuramos la realidad. 1	Cada cultura se expresa con músicas y ritmos propios muy diversos. 3			

sujetos	Educación artística	Medio social	Medio natural	Religión/ ética	Interco. y lenguajes	Educación Musical	Descubri. corporal	Educación física	Tutoría
M11	Todas las materias 3		Situarse en el mundo y saber la procedencia de cada uno. 2				Descubrir las diferencias físicas, pelo, piel. 1		
M12	Porque todo el mundo se puede expresar libremente sin interferencia del idioma. 1					La música y la danza igual que la educación artística, permiten relacionar y expresarse sin interferencias. 2			
P1	Conocer el arte y a través de él, las diferentes culturas. 1				Conocer directamente otras lenguas. 3	Cada cultura tiene formas musicales propias que propician el intercambio. 2			
P2		Ver las diferencias que tiene cada país y respecto al nuestro 1		Trabajo en temas concretos. 2					
P3	Distintos materiales. Canon de belleza. Gusto por el color. Líneas y formas geométricas. 1	Estudio de las diferentes culturas para mantener vivas las distintas sociedades. 2							
P4		Estudio de diferentes países y culturas 1	Proyectos. Formas de comer, de vestir 2		Explicar cuentos de diferentes culturas 3				

sujetos	Educación artística	Medio social	Medio natural	Religión/ ética	Interco. y lenguajes	Educación Musical	Descubri. corporal	Educación física	Tutoría
P5	Materiales, técnicas, estilos de las diferentes culturas. Las representaciones artísticas. 3	Cómo viven y cómo son. Costumbres de diferentes culturas. 1			Conocer y interpretar diferentes lenguas 2				
P6					Conocer la existencia de diferentes lenguas 2		Ser conscientes de que somos diferentes pero en el fondo somos iguales 1		
P7	Representar las ideas de las personas que pertenecen a una cultura determinada 3	Costumbres de los diversos pueblos y sociedades actuales y antiguos 1	Características de un país determinado y por qué la gente vive de una manera determinada 2						
P8	Diferentes materiales para hacer elementos de las diferentes culturas. 2	Costumbres y creencias de los diferentes países. 1			Diversidad de lenguas. 3				
P9	Las obras artísticas han estado creadas por alguien en cada país. 2				Lengua extranjera posibilita el hecho cultural. Lengua es cultura. 3	Canciones de todo el mundo 1			

sujetos	Educación artística	Medio social	Medio natural	Religión/ ética	Interco. y lenguajes	Educación Musical	Descubri. corporal	Educación física	Tutoría
P10	El arte no tiene barreras culturales. Ofrece técnicas, modelos, recursos que enriquecen. 1					Elementos comunes a todas las culturas. Danzas, canciones, etc. 2			
P11		Conocimiento del propio medio para valorar la diversidad. 1		Conocimiento de las diferentes religiones y romper con la hegemonía de la religión Católica. 2		3			
P12	A través del arte conocemos otras culturas. 3	Sociedad y cultura 1			Trabajar textos y pensamientos. 2				
P13	Lenguajes universales que enriquecen el hecho cultural 2			Entender y respetar todas las creencias. 1					
P14		Observar comportamientos de otras culturas en temas como la gastronomía, animales, etc. e identificar las formas diferentes de hacer. 2		Conocer aspectos de otras culturas religiosas. 1					
P15		Aspectos de la historia y las diferentes etapas y culturas. 1		Diferentes religiones. 2					
P16	Expresión de diferentes tipos de culturas a través de la expresión artística. 1	Expresión a través de las diferentes formas de vida. 3			Comunicación y expresión a través del lenguaje. 2				

sujetos	Educación artística	Medio social	Medio natural	Religión/ ética	Interco. y lenguajes	Educación Musical	Descubri. corporal	Educación física	Tutoría
P17	Representación del interés y la forma de hacer de una cultura. 1	Conocer la historia y los hechos es una forma de eliminar los miedos a lo desconocido. 3			La lengua oral y escrita transmite la cultura y el pensamiento de los pueblos. 2				
P18	Ver expresiones artísticas de diferentes culturas. 2	Estudio de las sociedades. 1							
P19		Temas propuestos por el currículo 1	Naturaleza, clima, geografía condicionan el comportamiento. 3	Trabajar las culturas en el aula. 2					
P20	Intercambio de elementos artísticos de diferentes culturas 1	Nos permite conocer todas las culturas del mundo. 2				Intercambio de danzas, canciones de diferentes culturas. 1		Permite igualar las diferencias entre personas de culturas diferentes. Fomenta valores y normas. Juegos y actividades de cada cultura. 3	
C1		Conocer el pasado nos permite conocer el presente. 1	La alimentación 2						
C2		Ya se trabajan en el área los conocimientos al respecto. 1			Manifestaciones literarias de diversos sitios. 2	Músicas del mundo. 3			

sujetos	Educación artística	Medio social	Medio natural	Religión/ ética	Interco. y lenguajes	Educación Musical	Descubri. corporal	Educación física	Tutoría
C3		Trata diferentes temas de la sociedad. Formas de vivir, pueblos y ciudades. 1	Diferentes culturas de un mismo origen. Se tratan temas generales e iguales para todos para comprender plantas, animales, alimentación. 2		Importancia de entendernos y aprender una lengua común para la expresión oral. 3				
C4	Representación grafica y pictórica de una misma realidad. 3	Características de cada cultura. 2			Para ver la arbitrariedad del lenguaje y su evolución. 1				
C5			La geografía como medio para entender las diferencias culturales. 2	Religiones diferentes e ideas relacionadas. 1					
C6		Zonas geográficas y relación con razas y culturas. 1		Religiones y costumbres relacionadas. 2					
C7	Acercarnos a otras formas culturales a través del arte 3	Acercarnos al medio social y cultural de otros países comparando con nuestro entorno. 1			Transmisión de conocimientos mediante el lenguaje. 2				
C8		Conociendo el medio en el que vivimos comprendemos mejor las costumbres de otras culturas. 2							**(cocina)** Mediante el gusto, el olor y el tacto relacionamos y conocemos .1

sujetos	Educación artística	Medio social	Medio natural	Religión/ ética	Interco. y lenguajes	Educación Musical	Descubri. corporal	Educación física	Tutoría
E1	Obras artísticas de todo el mundo. Creaciones artísticas propias. 2	Conocer otros países 3					Canciones y melodías de otros países. 1		
E2	Permite la expresión sin interferencias de lengua, cultura, etc. 3	Trabajando nuestra cultura podemos contrastarla con la cultura de otros países. 2			La lengua es el instrumento común. 1				
E3	Permite la expresión sin interferencias. 3					Forma divertida e interesante de interrelación. 1		El cuerpo dice muchas cosas y facilita la proximidad. 2	
E4		Se trabajan los distintos pueblos. 1			Parecido a sociales. 3	Cada cultura tiene su música. 2			
E5	Todo el mundo puede expresarse a partir de su propia cultura 2	Conocer las culturas y tradiciones. 3				Todo el mundo puede expresarse a partir de su propia cultura 1			
E6	Manifestamos creando nuestras diferencias. 2				Lenguas diferentes y en el fondo todos valoramos las mismas cosas. 1	Todo el mundo sabe diferentes músicas y danzas. 3			
E7	No tiene fronteras. 3	Para entender los parecidos y las diferencias. 2				No tiene fronteras. Se aceptan todas las rizes musicales. 1			

sujetos	Educación artística	Medio social	Medio natural	Religión/ ética	Interco. y lenguajes	Educación Musical	Descubri. corporal	Educación física	Tutoría
E8		Trabajar los hechos diferenciadores de cada cultura. 1			La expresión oral permite trabajar temas relacionados con cada cultura. 2				Explicarse hechos diferenciadores entre cada cultura. 3
E9					Con una misma lengua la comunicación es más fácil. 2	Es un lenguaje universal. 3		Respetar las normas para poder disfrutar en grupo. 1	
E10									

Pregunta 4

¿Qué ventajas e inconvenientes plantea la diversidad cultural en la escuela?

Con esta pregunta se intentaba detectar cual era la percepción respecto al trabajo de la diversidad cultural en las escuelas y como las/os maestras/os observaban dicha cuestión.

En cuanto a las ventajas observadas la gran mayoría se centraban en el enriquecimiento cultural recíproco:

- *Saber cosas de otros.*
- *Visión más abierta y solidaria del mundo*
- *Los niños ven que existen otros lugares, normas, estilos de hacer y de ver las cosas.*
- *Conocer las diferencias y valorar de maneras diferentes.*
- *Conocimiento y respeto por otras, todas las formas de expresión.*
- *Otros puntos de vista, soluciones, etc.*
- *Ver que no somos tan diferentes en el fondo, dudas y deseos.*
- *En el contraste, conciencia de identidad propia*

….y ser conscientes de que somos diferentes en algunos aspectos pero no mejores que los demás y que el fruto de la convivencia es un mayor grado de tolerancia…

En cuanto a las respuestas correspondientes a los inconvenientes, las encontramos centradas en:

…los procesos de ***adaptación***

- Adaptación de los alumnos y sus familias al ritmo de la escuela con una cultura propia.
- Adaptación de todos los grupos a los otros, lengua, hábitos.
- Comunicación, lenguaje, desconocimiento.
- De convivencia, comportamientos y escala de valores diferentes
- Nivel social bajo, comporta inconvenientes.
- Dificultad de tener el conocimiento interiorizado de las culturas. Compaginar la coexistencia de estructuras culturales diferentes.

- Hay culturas que no valoran la escuela
- Algunos aspectos pueden generar choques y ser contradictorios entre culturas

…la falta de ***recursos*** en la escuela

- Falta de ayuda, recursos y preparación.
- Más trabajo para el/la maestro/a.
- Más trabajo de preparación para el/la maestro. “Cambio de chip”.
- Disminuye el ritmo de trabajo por no poder atender a los/as alumnos/as “de aquí” que también lo necesitan.
- Grandes desniveles de conocimiento y complejidad de prioridades.
- Demasiados/as alumnos/as para atender las necesidades especiales

Existe una cierta preocupación respecto a la adaptación de los/as alumnos/as, un hecho complejo que genera muchos inconvenientes en la escuela. Esta problemática, sumada a la falta de recursos de que disponen las escuelas, hace que no pueda garantizarse una adecuada integración.

VENTAJAS			sujetos	
Enriquecimiento	Cultural	Saber cosas de otros. Visión mas abierta y solidaria del mundo	S1, S2, S6, M7, M9, P6, P8, P9, P17, C1, C2, C6, E9,	
		Los niños ven que existen otros lugares, normas, estilos de hacer y de ver las cosas. Conocer las diferencias	C3, C8, E5, E8, S5, S11, M6, M10, P7, P14, P15, P18,	
		Valorar de maneras diferentes. Grandes beneficios	S7, P3, P1, P12, C7, E1, E6	
		Conciencia de identidad propia	M2	
	Conocimiento. Respeto por “otras”, todas las formas de expresión		C4, C5, C8, S3, S4, S8, M3, M4, M5, M8, P10, P13, P16, P20	
	Otros puntos de vista, soluciones, etc. Ver que no somos tan diferentes en el fondo, dudas y deseos		S10. P2, P9, P6, P4, P5	
Convivir			M4, P8, E3	M1
Aprender que no somos mejores que los demás			M10	
Trabajar la tolerancia y el respeto			P7, P9, E4,	
Todo tipo de ventajas			P11	
???			E7	

INCONVENIENTES		sujetos
Adaptación	Adaptación de los/as alumnos/as y sus familias al ritmo de la escuela con una cultura ya propia. Adaptación de todos los grupos a los otros, lengua, hábitos.	S1, E5, S2
	Comunicación, lenguaje, desconocimiento	C4, C5, E1, E2, E8, E9, M3, M4, M5, M6, M8, M11, M12, P5, P6, P9, P10, P17
	De convivencia, comportamientos y escala de valores diferentes	S10, P7
	Nivel social bajo, comporta inconvenientes	M8
	Dificultad de tener el conocimiento interiorizado de las culturas. Compaginar la coexistencia de estructuras culturales diferentes.	M2, C8,
	Hay culturas que no valoran la escuela	E8,
	Algunos aspectos pueden generar choques y ser contradictorios entre culturas	P13, P16
Perjuicios	Perjuicios y miedos hacia la diferencia	S8, P8
Recursos	Falta de ayuda, recursos y preparación	M1, M5, M7, M11, M12, P2, P4, P5, C3, C7, E3
	Más trabajo para el/la maestro/a	S3, P12, P4, P19
	Más trabajo de preparación para el/la maestro/a. Cambio de "chip".	S7, P9, P10, P11
	Disminuye el ritmo de trabajo por no poder atender a los/as alumnos/as "de aquí" que también lo necesitan.	S11, P2, P14
	Grandes desniveles de conocimiento y complejidad de prioridades.	E2, E7,
	Demasiados alumnos/as para atender las necesidades especiales	S4, M9, M12, C8, E6
Integración	Falta de integración y problemas de continuidad de los/as alumnos/as, idas y venidas constantes	E1,
	"Guetización" en escuelas concretas	P11
	Tendencia a reagruparse culturalmente y aislamiento	P8
Diversos	Poca colaboración por parte de las familias	
	Intento de fagocitación de las culturas minoritarias	P3
	Racismo (no necesariamente de los "superiores" blancos-arios	P6, P11, P15, P16, P20
	En algún caso, desvalorización del género femenino	P1
	Sobretodo cuando no existe suficiente diversidad	P18
En la escuela ningún inconveniente		S5
No detectados		C1, C2, C6

Pregunta 5

¿Conoces alguna experiencia educativa en la que el objetivo fuera trabajar la diversidad cultural?

El análisis estudia las respuestas en las siguientes categorías:

a. Periodo de la experiencia: duración, periodicidad, etc.
b. Tema de la experiencia
c. Edades implicadas/ciclo
d. Objetivos
e. Métodos
f. Culturas implicadas

a. Periodo

Presentamos una tabla estadística en la que observamos las respuestas correspondientes a la temporalización de las actividades y el % correspondiente. Analizando los siguientes datos observamos que las actividades de duración de un curso lectivo, se reducen a un 4,22% y que la gran mayoría de actividades destinadas al trabajo de diversidad cultural destinan entre ***un día*** y ***una semana***. De estos datos deducimos que la programación de actividades respecto a la diversidad cultural podría considerarse anecdótica respecto al total de actividades escolares.

PERIODO	%	
TODO EL CURSO	4,22	3
UN TRIMESTRE	4,22	3
UN MES	4,22	3
TRES SEMANAS	2,82	2
DOS SEMANAS	9,86	7
UNA SEMANA	49,31	35
DOS O TRES DIAS	4,22	3
UN DIA	21,13	15
NO CONTESTADAS		16
	RESPUESTAS	
	1 2 3 4	
CONTESTADAS	26 10 7 1	
TOTAL PROPUESTAS	26 20 21 4	71
TOTAL		87

b. Tema

En esta tabla mostramos todas las respuestas agrupadas por tipologías, dando como resultado los siguientes bloques temáticos: alimentación, contraste de elementos propios de cada cultura, *cuentos, danzas, juegos, la mujer, música, países de origen, vestidos, etc.*

La mujer	...en el mundo islámico.	
	...en las diferentes culturas.	
	....pasteles y dulces	
	...un postre africano...	
	...alimentación de otros países europeos...	
	...el pan...	
	...una cena del mundo....	
La alimentación	...platos típicos...	
	....concierto musical	
	....instrumentos del mundo....	
	..Instrumentos musicales típicos de la cultura africana...	
La música	..La música de colores...	
	¿....cómo son las escuelas en Gambia?	
	....la casa...	
	...culturas africanas en general...	
	...la cultura árabe....	
	El oficio de mis padres....	
Los países de origen	El estilo de vida gambiana...	
	....semana cultural de Marruecos...	
	....vestidos de fiesta	
	...vestir, comer y peinados gambianos...	
Los vestidos	Vestidos del mundo....	
	...juegos...	
Juegos	....juegos del mundo...	
	....danzas...	
Danzas	...danzas de todo el mundo...	
	....cuentos de otros sitios....	
Cuentos	...cuentos de todo el mundo...	
	....diferencias entre la escritura árabe y la catalana...	
	...niños y niñas del mundo....	
	...los peinados de África y los nuestros...	
	Carnaval y culturas del mundo....	
	....las diferentes navidades...	
Contraste de elementos propios de cada cultura...	...juegos de El Salvador y los nuestros...	
	...niños y niñas del mundo...	
	...diferentes culturas de la escuela...	
	El aprovechamiento del agua	
	Por un planeta mejor	
Diversos	El papel...	
No contestada		

c. Edades/ciclo

Presentamos a continuación una tabla estadística en la que podemos observar a quién estaban dirigidas las actividades descritas por las/os encuestadas/os. En ésta observamos que sólo la mitad de las experiencias estaban organizadas para toda la escuela y que el Ciclo Inicial es el ciclo más activo (sumando su participación en toda la escuela mas sus propuestas individuales) con un 77%. En absoluto podemos minimizar la participación de Educación Primaria que ronda el 70 %

Destinada a:	%					
Primer Ciclo de ESO	1.43					1
Primaria	12,80					9
Infantil.	20					14
Toda la escuela	57.19					40
Padres de alumnos	4.29					3
Todo el pueblo	2.86					2
Educadores	1.43					1
NO CONTESTADAS						16
CONTESTADAS	RESPUESTAS					
	0	1	2	3	4	
	1	25	10	7	1	71
TOTAL PROPUESTAS	0	25	20	21	4	70
TOTAL						87

d. Objetivos

La tabla correspondiente a objetivos la hemos estructurado agrupando aquellos objetivos que correspondían a una misma categoría. También se han identificado y seleccionado los objetivos que definían mejor cada uno de los conceptos, de esta forma se han ignorado todos aquellos considerados repetitivos. También hemos indicado la cantidad total de ellos en cada categoría.

Además de los objetivos que corresponden a conceptos ya detallados en el apartado de temas: *alimentación, contraste de elementos propios de cada cultura, cuentos, danzas, juegos, la mujer, música, países de origen, vestidos… se plantean* referencias a propuestas respecto a: *danzas, vivienda, ecología, peinado, idioma, religión, etc.*

OBJETIVOS	
19 Cultura	1. Descubrir y valorar aspectos culturales de otras culturas y países. 2. Conocer historias, leyendas y cuentos de otras culturas y países. 3. Descubrir la vida cuotidiana de otros niños y niñas 4. Descubrir que todos somos iguales y a la vez todos diferentes (aspecto físico, costumbres, etc.)
18 Alimentación	1. Conocer otras dietas y tipos de alimentación típicas de los diferentes países. 2. Descubrir, conocer y probar otras formas de cocinar y gustos diferentes y valorarlas. 3. Descubrir otros postres, panes, etc. 4. Descubrir que con los mismos ingredientes se pueden crear diferentes recetas.
10 Vestido	1. Descubrir otras formas de vestirse. 2. Moda a lo largo de la historia.
10 Juegos	1. ¿Qué juegos conocemos? 2. Descubrir formas de jugar diferentes y sobretodo con pocos recursos creando la necesidad de hacer juguetes reciclando diferentes materiales. 3. Conocer y descubrir otros tipos de juego y como juegan los niños y niñas de otros países.
7 Danzas	1. Descubrir diferentes bailes y danzas de todo el mundo y diferentes culturas (gitana, árabe, africana,....)
7 Música	1. Conocer instrumentos musicales típicos de otras culturas 2. Conocer diferentes canciones y tipos de música, valorando la expresión musical de las diferentes culturas 3. La música como punto de encuentro.
5 Vivienda	1. Descubrir diferentes formas de vivir y tipo de vivienda, edificación y servicios.
4 Ecología	1. Qué podemos hacer para mejorar la vida en nuestro planeta 2. Reciclaje de papel para no cortar tantos árboles 3. Aprender a no gastar agua 4. Observar que mal repartidos están los alimentos y los recursos
3 Peinado	1. Peinados típicos de cada una de las culturas.
2 Idioma	1. Observar las características del idioma de las diferentes culturas y etnias que conviven en la escuela, así como ver otras formas de grafía.
1 Religión	1. Cómo se celebra la navidad en diferentes países

e. Método

Hemos agrupado todas las respuestas correspondientes a método en cuatro grandes categorías: lúdicos, música y danza, gastronomía, arte y un apartado que recoge todas aquellas propuestas difíciles de ordenar en una categoría mayor.

	tipología
LUDICOS	Cuentos, juegos, comidas, exposiciones, charlas de gente del país.
	Cuentos
	Cuentos y los explicamos. Los niños pedían explicaciones.
	Cuentos de un país diferente y se confecciono un cuento gigante. Diferentes personajes lo explicaban.
	Ludoteca y trayendo los juegos a la escuela
	Traer juegos y enseñarlos
	Todos/as van explicar juegos típicos de los diferentes países a toda la escuela
	Todo tipo de juegos y cada persona explica como se juega
	Los/as alumnos/as y profesores/as traen material de desecho y cada día se construyen diferentes juguetes o juegos,; luego los comparan con los nuestros
	Lúdico
	Ir a SOS racismo a buscar la colección de juegos. Construir juegos similares, cada semana aprender a jugar a uno diferente.
	Juego típico de una civilización. Luego se expone a los otros ciclos.
	Aprendizaje de juegos diferentes.
	Traer gente de diferentes países para que expliquen juegos
	Jugar a diferentes juegos propuestos por los padres y las madres de culturas diferentes
MUSICA Y DANZA	Danzas, toda la escuela trabaja la cultura correspondiente
	Maestras/os de Música y de Educación Física enseñan danzas a los/as alumnos/as
	Músicas de países diferentes al entrar en la escuela.En clase de música se comentan
	Concierto al aire libre y de libre acceso
	Instrumentos
	Se prepara una danza por ciclo
	Un miembro de cada cultura visita un grupo clase y explica sus danzas
	Canciones de todo el mundo
	Preparación en clase de canciones, danzas, cuentos, comidas, etc.
	Vino una persona de Centroamérica . Se trabaja inicialmente en al aula de música.
	Traer recortes de instrumentos o los reales, buscar sus nombres y su origen
	Aprendizaje de danzas diferentes.
GASTRONOMIA	Alimentación
	Padres/madres que aportaban comidas típicas.
	Recetas de cocina cada niña/o trae una de su casa, diferencias entre la cocina catalana y la marroquí
	Concurso de pasteles
	Diferentes padres y madres cocinan platos típicos de sus países.
	La madre de un niño africano hace un postre típico de su país.
	Los padres y madres montan unos talleres teóricos y prácticos para los alumnos de cocina, peluquería, etc.
	Grupos de niños preparan recetas propias ayudados por sus madres y padres
	Todo el mundo trae una receta que se explica y comenta
	Muestra de comidas típicas
	Las madres y padres traen comidas hechas y todo el mundo las prueba
	La alumna árabe trae pan de su casa hecho por su madre y los niños del país lo trajen del horno.
	Organización de un taller con participación de padres y madres. Merienda posterior
	Talleres de cocina en todos los ciclos. Todos los padres traen diferentes recetas.
	Paquetes de galletas escritos en las dos lenguas.
	Poner una mesa para cada continente y poner comida en función de los recursos de que dispone dicho continente.

	tipología
ARTE	Exposición de elementos de la cultura árabe.
	Exposición de fotos. Fotografías
	Madre gambiana haciendo trenzas
	Vienen mujeres gambianas y les enseñan juguetes hechos con objetos naturales. Se juega diferentes juegos
	Hacer papel reciclado
	Peinados diferentes durante unos días, las madres africanas vinieron y nos hicieron trenzas.
	Revistas, videos,
	Vestidos
	Todo el mundo trae fotos. Hacen un trabajo y se lo llevon a casa.
	La forma de vestir de un país
DIVERSOS	Una mujer árabe contesta preguntas de los niños/as.
	Unos paneles informativos
	Ver un video de Intermon donde una niña gambiana camina dos horas para buscar agua
	Coloquios
	Conferencia
	Demostración
	Fichas de trabajo
	Forum
	Información
	Oralmente
	Entrevistas
	Proyecciones cinematográficas
	Charla de padres y madres.
	Textos
	Todas las familias marroquíes participan y colaboran.
	Poemas. Crear ellos poemas en función del objetivo
	Ayuda a gente del barrio de origen magrebí
	Culturas, forma de vestir, alimentación, aspectos de su lengua. Se invita a una persona por ciclo y se aprende una danza.
	Convocar a familias que tienen hijos/as en el colegio para que cocinen allí mismo las recetas y compararlas con las nuestras
	Diversos rincones de la escuela. Grupos que explican y exhiben.
	Dossier en el cual cada ciclo trabajaba diferentes aspectos
	Invitación a padres y madres representantes de cada cultura implicada.
	Los niños africanos trajen fotos y algunos instrumentos típicos que se pueden manipular
	Mapamundi situando todos los países de lo/ass niños/as de la escuela. Fotografía, libros, videos. Un pesebre multicultural
	Mucho material traído por ellos de Gambia
	Restringido a las aulas implicadas.
	Se explica un cuento donde Musa es el protagonista
	Se trabajan los cuentos en el aula. Explicándolos y trabajándolos con dibujos. Por “Sant Jordi” se muestran al resto de la escuela.
	Siguiendo un cuento como hilo conductor, se van presentando diferentes personajes.

f. Culturas implicadas

En esta gráfica hemos situado un primer análisis con todas las culturas que han formado parte de las actividades descritas. Considerando como normal la presencia de la cultura catalana en las actividades descritas, presentamos complementariamente una tabla donde se ha recogido la incidencia de cada cultura sobre el total sin contemplar la cultura catalana.

Hemos de remarcar que la cultura gitana esta muy presente en esta muestra y esto es debido a que uno de los centros donde se realizó es mayoritariamente de esta cultura.

CULTURAS PRESENTES	%		%	
CATALANA	24,78	42		
CASTELLANA	2,36	4	3,12	4
ANDALUZA	0,59	1	0,78	1
GITANA	8,85	15	11.7	15
EUROPEA	2,36	4	3,12	4
EUROPA DEL ESTE	0,59	1	0,78	1
RUSIA	0,59	1	0,78	1
ALEMANA	0,59	1	0,78	1
FRANCESA	0,59	1	0,78	1
AFRICANA	7,08	12	9,36	12
MAGREBÍ	11,80	20	15,6	20
SENEGALESA	1,18	2	1,56	2
SUDAMERICANA	1,77	3	2,34	3
SALVADOREÑA	0,59	1	0,78	1
ECUATORIANA	0,59	1	0,78	1
ASIATICA	1,77	3	2,34	3
INDIA	1,18	2	1,56	2
CHINA	2,95	5	3,90	5
SARAHULE	0,59	1	0,78	1
TODAS	8,85	15	11,7	15
NO RECUERDA	0,59	1	0,78	1
TOTAL		170		128

¿Conoces alguna experiencia educativa en la que el objetivo fuera trabajar la diversidad cultural?

Suj.	Vaciado respuestas					
	Periodo	Tema	Edades	Objetivos	Método	Culturas
M1	No contestada					
M2	Fin de semana	La mujer en el mundo Islámico	Educadores/as	Descubrir el papel real y el ideológico de la mujer musulmana	Conferencias. Coloquios Proyecciones cinematográficas Forum	Catalana Magrebí
	Sábado	Comidas de diferentes culturas	Todo el pueblo	Aproximación de las diferentes culturas desde el arte culinario	Muestra de comidas típicas Demostración Conferencia	Magrebí Gambiana Catalana
	Fiesta Mayor	Concierto musical	Todo el pueblo	Dar a conocer otros tipos de música	Concierto al aire libre y de libre acceso	Gambiana
	Fiesta de la escuela	Dulces	Padres y madres alumnos/as	Mostrar dulces de diferentes culturas	Concurso de pasteles	Magrebí Gambiana Catalana Europa del Este
M3	Una semana	Como son las escuelas en Gambia. Tipo de materiales. Numero de alumnos/as por clase. Organización.	Toda la escuela	Descubrir los centros escolares en Gambia.	Exposición de fotos	Gambiana
M4	No contestada					
M5	Una semana	Traer a la escuela los vestidos propios de fiesta	Cuarto	Conocer qué hacen y cómo visten aquel día.	Restringido a las aulas implicadas.	Catalana Árabe

Suj.	Vaciado respuestas					
	Periodo	Tema	Edades	Objetivos	Método	Culturas
M6	2/3 días	Alimentación	Toda la escuela	Conocer y probar comidas diferentes	Organización de un taller con participación de padres y madres. Merienda posterior	Catalana Castellana Árabe Gitana
M7	No contestada					
M8	Una semana	Diferencias de escritura entre dos lenguas	P4 y P5	Ver otras formas de grafía	Paquetes de galletas escritos en las dos lenguas. Textos	Catalana Árabe
	15 días	La casa	P4 y P5	Diferencias de edificación y servicios.	Fotografía Oralmente	Catalana Gambiana
M9	No contestada					
M10	Una semana	Platos típicos	C. I.	Conocemos otras dietas	Todo el mundo trajo una receta que explicó y comentó	Gambiana Marroquí Catalana
M11	Una fiesta	Culturas africanas en general	Toda la escuela	Conocer vestidos, alimentación y danzas	Diversos rincones de la escuela. Grupos que explicaban y exhibían.	Marroquí Gambiana Senegalesa Catalana
M12	No contestada					
S1	No contestada					
S2	No contestada					
S3	Una semana	Juegos	Ciclo inicial	Descubrir cómo juegan los niños y niñas de otros países	Viienen mujeres gambianas y les enseñan juguetes hechos con objetos naturales. Se juega adiferentes juegos	Gambiana Catalana
	Tres días	Danzas	Ciclo Inicial	Danzas de todo el mundo	Trabajadas inicialmente en el aula de música. Viene una persona de Centroamérica	No recuerdo

Suj.	Vaciado respuestas					
	Periodo	Tema	Edades	Objetivos	Método	Culturas
S4	Una semana	Los peinados de África y los nuestros	Toda la escuela	Descubrir diferentes formas de peinarse	Cada día los alumnos vienen con tipos de peinado diferentes, las madres africanas vienen y nos hacen trenzas.	Catalana Africana
	Una semana	Juegos diferentes del salvador y los nuestros	Toda la escuela	Descubrir cómo hacer juguetes con material para reciclar.	Los/as alumnos/as y profesores/as traenmaterial de desecho y se construyern juguetes, que luego se comparán.	Catalana El Salvador
S5	No contestada					
S6	Una semana	Vestir, comer y peinados gambianos	Toda la escuela	Descubrir otras formas de vestirse, de comer y de peinarse	Mucho material traído por ellos de Gambia	Catalana Gambiana
S7	Quincenal	El aprovechamiento del agua	2º Ciclo Inicial	Aprender a no gastar agua	Video de Intermon donde una niña gambiana camina dos horas para buscar agua	Catalana Gambiana
	Quincenal	Por un planeta mejor	2º Ciclo Inicial	Que podemos hacer para mejorar la vida en nuestro planeta	A partir de tres poemas, crear ellos otros en función del objetivo	Todo el mundo
	Semanal	El papel	Ciclo Inicial	Reciclaje de papel para no cortar tantos árboles	Hacer papel reciclado	Todo el mundo
S8	Un día	Carnaval y culturas	Toda la escuela	Diversidad en la forma de vestir	Cada aula trabaja la forma de vestir de un país	Cada clase escoge una
	Dos semanas	Las diferentes navidades	Toda la escuela	Cómo se celebra la Navidad en diferentes países	Mapamundi situando todos los países de los/as niños/as de la escuela. Fotografía, libros, videos. Un pesebre multicultural	Todas

Suj.	Vaciado respuestas					
	Periodo	Tema	Edades	Objetivos	Método	Culturas
S9	Un trimestre sesión de una hora semanal	Juegos del mundo	3ero	Descubrir otros juegos	Ir a SOS racismo a buscar la colección de juegos. Construir juegos similares y cada semana aprender a jugar uno diferente.	Africana Asiática Europea
	Todo el curso	Vestidos del mundo	Toda la escuela	Descubrir otras formas de vestirse	Buscar fotografías de vestidos. Hacer una exposición. Todas las fiestas se relacionan con una determinada forma de vestir.	Africana Asiática Europea
S10	Una semana	Niños y niñas del mundo	Primer Ciclo de ESO	Descubrir la vida cuotidiana de otros niños y niñas	Videos y textos	Sudamérica India África
S11	2 semanas	Instrumentos del mundo.	Ciclo Superior	Relacionar nuestros instrumentos musicales con otros diferentes	Traer recortes de instrumentos o los reales, buscar sus nombres y su origen	Europa y los otros continentes.
	1 semana	Juegos del mundo	Toda la escuela	Descubrir formas de jugar diferentes y sobretodo con pocos recursos	Traer gente de diferentes países para que expliquen juegos	Culturas diversas
	1 día	Alimentos	Toda la escuela	Descubrir que con los mismos ingredientes se pueden crear diferentes recetas	Convocar a familias que tienen hijos/as en el colegio para cocinar allí mismo las recetas y compararlas con las nuestras	Catalana Marroquí

Suj.	Vaciado respuestas					
	Periodo	Tema	Edades	Objetivos	Método	Culturas
P1	Todo el curso una tarde al mes	Cuentos de otros sitios	Infantil y Ciclo Inicial	Conocer leyendas y cuentos de otros países	Buscar cuentos y explicarlos. Los/as niños/as piden explicaciones.	África Rusia China
	Una semana	Semana cultural “Marruecos”	Toda la escuela	Conocer, danzas, música, vestimenta, alimentación...	Ayuda gente del barrio de origen magrebí	Marroquí
P2	Jornadas Maria Verdaguer. “Sant Jordi”	Cuentos de todo el mundo	Toda la escuela	Descubrir diferentes costumbres y formas de vivir expuestas en los cuentos	Cada ciclo propone cuentos de un país diferente y se confecciona un cuento gigante. Diferentes personajes lo explican.	Catalana Gitana China Africana
	Jornadas Maria Verdaguer. “Sant Jordi”	Danzas de todo el mundo	Toda la escuela	Descubrir diferentes danzas de todo el mundo	Preparar una danza por ciclo	Catalana Gitana China Africana
P3						
P4	Tardes de la semana de “Sant Jordi”	La música de colores	Toda la escuela	Conocer pequeños aspectos de otras culturas	Cada ciclo trabajo una cultura, forma de vestir, alimentación, aspectos de su lengua. Se invita a una persona por ciclo y se aprende una danza.	Catalana Árabe Gambiana Gitana
P5	Tardes de la semana de “Sant Jordi”	La música de colores	Toda la escuela	Conocer pequeños aspectos de otras culturas	Cada ciclo trabaja una cultura, forma de vestir, alimentación, aspectos de su lengua. Se invita a una persona por ciclo y se aprende una danza.	Catalana Árabe Gambiana Gitana

Suj.	Vaciado respuestas					
	Periodo	**Tema**	**Edades**	**Objetivos**	**Método**	**Culturas**
P6	Una semana	Cuentos de todo el mundo	Toda la escuela	Conocer historias explicadas por diferentes culturas. Compartir entre todas las diferentes culturas.	Se trabajan los cuentos en el aula. Se explican y trabajan con dibujos. Por “Sant Jordi” se muestran al resto de la escuela.	Catalana Africana Árabe Gitana India
P7	Una semana	La cultura árabe	Todo un ciclo	Descubrir otras formas de vestir, alimentarse y costumbres diferentes	Exposición de elementos de la cultura árabe. Una mujer árabe contesta preguntas de los/as niños/as.	Catalana Árabe
P8	Una tarde	Un postre africano	C. I.	Descubrir otros postres	La madre de un niño africano hace un postre típico de su país.	Africana
	Un día	Conocer instrumentos musicales típicos de la cultura africana	C. I.	Conocer un instrumento musical típico de otra cultura	Los niños africanos traen fotos y algunos instrumentos típicos que se pueden manipular.	Africana
	Una tarde	El pan	C. I.	Probar el pan que la madre de una niña árabe hace. Probar nuestro pan.	La alumna árabe trae pan de su casa hecho por su madre y los/as niños/as del país lo traen del horno.	Catalana Árabe
P9	Tres semanas	Alimentación de otros países europeos	C. S.	Conocer la variedad de alimentos	Buscar revistas, videos. padres y madres aportan comidas típicas.	Culturas europeas

Suj.	Vaciado respuestas					
	Periodo	Tema	Edades	Objetivos	Método	Culturas
P10	Una quincena	Música de colores	Toda la escuela	Conocer canciones, danzas, alimentación, vestido, idioma, de las diferentes etnias que conviven en la escuela.	Invitación de padres representantes de cada cultura implicada. Preparación en clase de canciones, danzas, cuentos, comidas, etc.	Catalana Gitana Africana Árabe
P12	Una semana	El oficio de mis padres. El estilo de vida Gambiana	Toda la ZER	Conocer el trabajo de los padres y madres de alumnos/as gambianos de la escuela. Contraste con los trabajos de aquí.	Los padres y madres montan talleres teóricos y prácticos para explicar a los alumnos/as cocina, peluquería, etc.	Gambiana Catalana
P11	Un trimestre	Niños y niñas del mundo	Primer curso	Descubrir las diferencias físicas. Objetivo: todos somos iguales todos somos diferentes	Siguiendo un cuento como hilo conductor, se van presentando diferentes personajes.	Gambiana Catalana
P13	Una semana	Las danzas	Toda la escuela	Descubrir aspectos culturales de otras culturas	A partir de una danza, toda la escuela trabaja la cultura correspondiente	Gitana Catalana Marroquí Senegalesa
	Una noche	La cena del mundo	Ciclo Superior	Descubrir de qué forma están mal repartidos los alimentos y los recursos	Poner una mesa para cada continente y poner comida en función de los recursos de que dispone dicho continente.	Todas
P14	Una semana	Danzas de todo el mundo	Toda la escuela	Conocer bailes de todo el mundo	Un miembro de cada cultura visita un grupo clase y explica sus danzas	Gitana Catalana Árabe Gambiana Castellana

Suj.	Vaciado respuestas					
	Periodo	Tema	Edades	Objetivos	Método	Culturas
P15	Festividad de Sant Jordi	Diferentes danzas del mundo	Toda la escuela	Conocer algunas danzas de otras culturas (gitana, árabe, africana,....)	A través de los/as maestros/as de Música y de Educación Física, los/as alumnos/as aprenden las danzas.	Catalana Gitana Árabe Africana
P16	Un mes	Comidas de todo el mundo	Toda la escuela	Conocer diferentes tipos de comidas	Diferentes padres y madres cocinan platos típicos de sus países.	Catalana Marroquí Gitana
P17	Una semana	La gastronomía a diferentes lugares	Toda la escuela	Descubrir otras formas de cocinar y gustos diferentes	Grupos de niños/as preparan recetas propias ayudados por sus padres y madres.	Catalana Gambiana Magrebí Alemana Francesa
	Una semana	Diferentes culturas de la escuela	Toda la escuela	Cada ciclo estudiaba una cultura diferente	A partir de cuentos, juegos, comidas, exposiciones, charlas de gente del país.	Catalana Gitana Gambiana Magrebí
P18	Una semana	Las músicas del mundo	Toda la escuela	Valorar la expresión musical de las diferentes culturas	Cada nivel educativo aprende una danza.	China Gambiana Marroquí Catalana Gitana
	Una semana	Los juegos del mundo	Toda la escuela	Valorar que los niños/as de diferentes culturas también juegan	Cada nivel aprende un juego diferente.	Africana ecuatorial Marroquí Catalana Gitana

Suj.	Vaciado respuestas					
	Periodo	Tema	Edades	Objetivos	Método	Culturas
P19	Una semana	Juegos de todo el mundo	Toda la escuela		Cada ciclo trabajaba un juego típico de una civilización y lo expone a los otros ciclos.	Africana Asiática Catalana Gitana. Árabe
	Dos semanas	Los peinados	2º Primaria	Moda a lo largo de la historia Peinados típicos de las culturas	Fotografías Libros Fichas de trabajo Madre gambiana hace trenzas	Todo el mundo
	Un trimestre	Los niños y niñas del mundo	1º primaria	Descubrir que todos somos iguales y a la vez todos diferentes (aspecto físico, costumbres, vestimenta)	Fotografías Libros Fichas de trabajo Videos Cuentos	Todo el mundo
P20	No contestada					
C1		La alimentación			Cada niño trajo una receta de cocina, diferencias entre el tipo de recetas.	Catalana Marroquí
C2	Una semana	Conozcamos Marruecos	Toda la escuela	Descubrir y valorar aspectos culturales de Marruecos.	Paneles informativos	Marroquí
C3	No contestada					
C4	Una semana	Conozcamos Marruecos	Toda la escuela	Descubrir y valorar aspectos culturales de Marruecos.	Vestidos. Alimentación. Fotografías. Instrumentos	Marroquí Catalana
C5	Una semana	Conozcamos Marruecos	Toda la escuela	Descubrir y valorar aspectos culturales de Marruecos.	Vestidos. Alimentación Fotografías. Instrumentos	Marroquí
C6	No contestada					

Suj.	Vaciado respuestas					
	Periodo	Tema	Edades	Objetivos	Método	Culturas
C7		La alimentación marroquí y la catalana	Ciclo Inicial	Descubrir otros productos alimenticios	Todas las familias marroquíes participan y colaboran.	Catalana Marroquí
C8	Una semana	La cocina de otras culturas	Toda la escuela	Descubrir que hay otras formas de alimentarse y valorarlas	Talleres de cocina en todos los ciclos. Todos los padres y madres traen diferentes recetas.	Castellana Catalana Andaluza Marroquí Sudamericana China
E1	Tres semanas	La casa	6 años	Descubrir otros modos de vivienda	Todo el mundo trajo fotos. Hacen un trabajo y se lo llevan a casa.	Todas
E2	Una semana	Juegos del mundo	Toda la escuela	Como juegan en cada país	Explican juegos típicos de los diferentes países a toda la escuela	Todas las de la escuela
	Anual	Músicas	Toda la escuela	Diferentes tipos de música	Cada mes se pone una música al entrar en la escuela de un país diferente y en clase de música se comenta	Todas las de la escuela
E3	Una tarde	El juego	Padres, madres y tutores	Conocer otros tipos de juego	Todo tipo de juegos y cada persona explica como se juega	Catalana Gambiana Magrebí Sudamericana
E4	Semana cultural	Los juegos de todo el mundo	Toda la escuela	Descubrir los diferentes juegos que se juegan en el mundo	Lúdico. A través de una ludoteca se traen los juegos a la escuela.	Catalana Gambiana Marroquí
E5	Una semana	Paz y justicia	Toda la escuela	Descubrir diferentes formas de vivir	Explicar un cuento donde Musa es el protagonista	Gambiana

Suj.	Vaciado respuestas					
	Periodo	**Tema**	**Edades**	**Objetivos**	**Método**	**Culturas**
E6	2-3 días trimestre	Comidas típicas de las diferentes culturas de la escuela	Madres y padres	Descubrir las comidas típicas.	Los padres y madres traen comidas hechas y todo el mundo las prueba	Todas
	Una semana	Paz Como viven los/as niños/as de otros países	Toda la escuela	Como viven los/as niños/as	Dossier a partir del cual cada ciclo trabajaba diferentes aspectos	Gambiana
	Una semana	Juegos de todo el mundo	Toda la escuela	¿Qué juegos conocemos?	Traer juegos y enseñarlos	Todas
E7	Un mes	Proyecto para conocer Gambia desde Girona	2º C. I.	Descubrir un país diferente al nuestro. Países de muchos niños y niñas de la escuela	Información Entrevistas Fotografías	Catalana Gambiana
	Un mes	Música de todo el mundo	Toda la escuela. Padres y madres	Descubrir que no somos diferentes, la música es un punto de encuentro.	Charla de padres y madres. Canciones de todo el mundo	Catalana Castellana Árabe Zaragutee
	Una semana	Juegos de todo el mundo	Toda la escuela más padres y madres	Descubrir nuevos juegos	Jugar a diferentes juegos propuestos por los padres y las madres de culturas diferentes	Culturas de todos los continentes (excepto Oceanía)
E8	No contesta					
E9	Una semana	Gambia	Todos	Cómo viven cómo es su escuela, cómo comen	Dossier elaborado por los/as maestros/as	Gambiana
E10	No contesta					

Pregunta 6

Si volvieras a repetir la misma experiencia o te propusieras plantear algo parecido ¿repetirías lo que hiciste exactamente, introducirías algún cambio, lo harías completamente distinto? Explica por qué.

Los resultados de esta pregunta se presentan en una tabla con todas las descripciones realizadas por las/os encuestadas/os. En ésta presentamos marcadas con una cruz, las respuestas afirmativas y negativas respecto a la pregunta.

Observamos que algunas de las respuestas que ofrecen cambios, son más bien adaptaciones de la propuesta presentada; maquillar aquellas cosas detectadas como incorrectas o aquellas que permiten un claro proceso de mejora. Otras, sin embargo, aducen los cambios a la realidad escolar, *seguramente propondría cambios si los alumnos y las circunstancias no fueran las mismas*.

En otras propuestas entrevemos que las experiencias realizadas no son fruto de una respuesta determinada a las realidades escolares con niñas y niños (padres y madres) de origen inmigrante, y el planteamiento es un trabajo multicultural global sin el reflejo de experiencias y vivencias más directas.

A falta de una información mayor y más adecuada, las maestras y los maestros proponen repetir las experiencias de la misma forma que se llevaron a cabo…

A continuación mostramos un comentario seleccionado de entre todas las respuestas:

…pienso que es más positivo el seguimiento de una pequeña actividad que dure todo el año y no una que sólo dure una semana y …no volver a hablar más…

	Respuestas	SI	NO
M1	No contesta		
M2	En las experiencias descritas, fui únicamente participante, no organizador, dicho esto mi postura al respecto es seguir la inercia de relación entre culturas para ir integrando nuevos aspectos: participación directa en las asociaciones más próximas (APA's, Asociación de vecinos, etc.)		
M3	Introduciría cambios, más información, más documentación, más experiencia personal.		X
M4	Sin experiencia		
M5	Cambiaría el tema. Por ejemplo cada alumno/a que quisiera traería una comida preparada en su casa junto a su familia, para probarlo todos juntos. Además podríamos proporcionar la receta por si los demás alumnos/as quisieran hacerlo en su casa. Otro podría ser la introducción de danzas de diferentes culturas y hacer una exhibición el día de la fiesta de la escuela.		X
M6	Lo centraría por ciclos. Los más pequeños se perdieron en unos talleres tan diversificados en las edades. Mantendría la merienda entre toda la escuela, fue un acto que daba unidad y fue el motivo de mucha satisfacción de los padres y madres que participaron. ¡Todos nos chupamos los dedos!		X
M7	No contesta		
M8	Nunca salen las cosas idénticas. Depende de la procedencia de los/as alumnos/as y de lo que traen finalmente a la escuela.		X
M9	No contesta		
M10	Más o menos haría lo mismo porque de lo que se trata es de intercambiar y de conocer.	X	
M11	No implicada en la organización		
M12	No contesta		
P1	Pediría asesoramiento a las asociaciones que trabajan para y con los colectivos de inmigrantes.		X
P2	¡No! Creo que las dos experiencias fueron muy enriquecedoras.	X	
P3	No contesta		
P4	Lo haría igual. La experiencia fue muy buena. Posiblemente la haría más extensa, que durara más.	X	
P5	Seguramente no repetiría lo mismo, le daría otro enfoque. Principalmente porque a la hora de escoger…… el tipo de alumnos/as sería diferente..!!!		X
P6	Parecido porque fue enriquecedor, sobretodo a la hora de compartirlo. Seguramente sumaríamos alguna nueva cultura.	X	
P7	Repetiría	X	
P8	En algún caso alargaría el tiempo de duración de la actividad, porque lo que se llevó a cabo aportó muchas nuevas ideas que se pueden agregar a la experiencia. Seguramente alargaría más la duración de las actividades iniciales para así los niños y las niñas pudieran tocar, mirar, observar todo lo que se trabajará…		X
P9	Introduciría algún cambio, debido al hecho que las situaciones y los alumnos cambian.		X

	Respuestas	SI	NO
P10	Seguramente haríamos cambios, básicamente en Educación Infantil, creo que la parte de contacto directo con el mundo árabe (vino una madre) la haría en un grupo reducido y llevaría a cabo cosas mas típicas como la ceremonia del té, el hecho de sentarse a tomarlo…		X
P11	Partiría de culturas más próximas a las nuestras y procuraría que fueran más vivenciales.		X
P12	Siempre depende del centro donde estás y la predisposición de los padres y madres. Pero intentaría implicar a las familias y como aquella vez, hacer participar a toda la escuela.		X
P13	Sí	X	
P14	Reproduciría lo que se hizo e incorporaría una cultura nueva.	X	
P15	Creo que fue una experiencia muy exitosa y por ello no cambiaría demasiadas cosas.	X	
P16	Repetiría lo mismo cambiando algunos aspectos. De hecho depende del tipo de escuela, del alumnado y del profesorado.	X	
P17	Introduciría algún cambio, hacer participar más a las familias para reforzar los lazos, escuela-familia		X
P18	No contesta		
P19	No lo sé, dependería del tipo de alumnos/as a los que estuviera dirigida		X
P20	No contesta		
C1	Lo haría desde otro punto de vista: vestidos, religión, etc.		X
C2	No lo sé, supongo que algún aspecto tendría que cambiarse.’		X
C3	No contesta		
C4	Creo que el enfoque dado a la actividad fue correcto y a grandes rasgos repetiría lo mismo, aunque siempre se parte de alumnos/as, vivencias y materiales diferentes.	X	
C5	La experiencia de la semana de “Marruecos” fue positiva, lo único es que la hicimos la última semana de junio y seguramente no profundizamos demasiado.	X	
C6	No contesta		
C7	Yo no trabajé en el proyecto, pero me gustaría hacer algo semejante y sobre todo aprovechando las diferentes culturas que se relacionan en el aula.	X	
C8	Lo haría igual. Funcionó perfectamente y se implicaron las madres y los padres, todos comieron de todo y se valoró positivamente, la gente intercambió recetas e inició relaciones rompiendo los grupos preestablecidos.	X	
E1	Lo haría igual y con alumnos mayores	X	
E2	Si creo que haría lo mismo ya que se pudieron conocer de una forma muy amena las diferentes culturas de la escuela y que a veces no son tan diferentes como la gente puede pensar.	X	

	Respuestas	SI	NO
E3	Siempre se aprenden cosas mientras se realiza la valoración, por ejemplo, en nuestra experiencia, hubiera sido fantástico hacerla extensiva a toda la comunidad e implicar a todos los participantes. Así, el encuentro fue genial y la tarde que compartimos todos, nos reímos muchísimo y fue lo que facilitó el acercamiento y ahora todas las madres y padres me saludan, es conveniente poner en común más proyectos.		X
E4	Me gusto mucho, ya que hicimos juegos sencillos de Gambia, y gustaron muchísimo a los alumnos Catalanes.	X	
E5	Creo que lo repetiría igual, el resultado fue bueno. Se trabajó la procedencia de las familias de la escuela y fue enriquecedor descubrir que hay muchas diferentes y que es posible convivir con tantas realidades y culturas diferentes.	X	
E6	No contesta		
E7	Cada realidad y cada experiencia te hacen cambiar y mejorar cosas, siempre lo haces con la mejor intención, persiguiendo conseguir el objetivo propuesto.		X
E8	No contesta		
E9	Cada curso se dedica en la escuela una semana a la Paz, interculturalidad, etc. Creo que es positivo, el problema nuestro es que tenemos demasiada diversidad y pocos alumnos/as del país.	X	
E10	No contesta		
S1	No contesta		
S2	No contesta		
S3	Siempre se hacen cambios dependiendo del grupo de alumnos/as y también de las posibilidades humanas de que se dispone. Pienso que es más positivo el seguimiento de una pequeña actividad que dure todo el año y no una que sólo dure una semana y no volver a hablar más…		X
S4	La experiencia fue positiva. Seguramente plantearía algo parecido adaptándolo a la realidad de la escuela.	X	
S5	No contesta		
S6	No contesta		
S7	Aprovechar las tres propuestas fue bueno, creo que lo volvería a repetir muy parecido.	X	
S8	No lo sé. Quizás deberíamos trabajar más a fondo las tradiciones, pero cuando se hace partiendo de una fiesta tradicional nuestra, se convierte “EL TEMA” en algo ritual no profundizamos demasiado.		X
S9	No contesta		
S10	Introduciría cambios, creo que sería mejor trabajar a fondo un solo país en vez de muchos y hacer un trabajo muy disperso.		X
S11	Repetiría lo mismo pero haría más hincapié en las culturas que hay en la escuela.	X	

Pregunta 7

¿En qué valores hay que profundizar o cuáles habría que desarrollar en la educación que aborda la diversidad cultural? Defínelos.

El análisis se presenta en dos tablas diferentes, la primera nos permite observar cuál es la tendencia respecto a los valores mayormente seleccionados y cuáles de ellos representan una constante en las respuestas de la mayoría de los/as maestros/as. En segunda opción presentamos agrupadas las respuestas de las maestras y maestros junto con una definición conceptual básica e interpretativa de las respuestas.

SUJETOS	Comprensión	Solidaridad	Compartir	Amistad	Humildad	Sencillez	Tolerancia	Confianza	Aceptación	Integración	Adaptación	Altruismo	Generosidad	Ayuda	Acogimiento	Diálogo	Empatía	Convivencia	Igualdad	Identidad	Diversidad individual	Necesidad del otro	Curiosidad	Espíritu crítico	Autoestima	Compañerismo	Colaboración	Respeto	Receptividad	Esfuerzo	Amor	Higiene	Paciencia	No contesta
M1			X																X									X					
M2																				X	X	X											
M3							X		X																			X					
M4																	X		X									X					
M5										X																		X					
M6									X																			X					
M7							X																X	X									
M8							X			X																		X					
M9							X																		X								
M10							X																					X					
M11																										X	X	X					
M12									X	X																							
S1	X																				X												
S2	X	X		X	X	X																											
S3																												X					
S4							X																					X					
S5									X	X	X									X													
S6				X			X					X	X																				
S7							X							X														X					
S8							X	X	X					X														X					
S9																																	X
S10		X		X												X	X											X					
S11																		X										X					
E1				X																								X					
E2																																	X
E3							X																					X					
E4	X						X											X										X					
E5																												X					
E6	X						X																					X					
E7																												X					
E8			X																									X					X
E9																												X					
E10																																	X

SUJETOS	Comprensión	Solidaridad	Compartir	Amistad	Humildad	Sencillez	Tolerancia	Confianza	Aceptación	Integración	Adaptación	Altruismo	Generosidad	Ayuda	Acogimiento	Diálogo	Empatía	Convivencia	Igualdad	Identidad	Diversidad individual	Necesidad del otro	Curiosidad	Espíritu crítico	Autoestima	Compañerismo	Colaboración	Respeto	Receptividad	Esfuerzo	Amor	Higiene	Paciencia	No contesta
P1							X										X	X										X	X					
P2				X			X											X										X						
P3								X																				X						
P4							X		X																			X						
P5																			X									X						
P6																		X	X									X						
P7	X						X																											
P8									X																			X						
P9							X																								X			
P10							X																								X			
P11							X																											
P12																																		X
P13																	X						X											
P14																																		X
P15							X																											
P16		X																																
P17		X																																
P18			X																										X		X			
P19																																		X
P20																																		X
C1																												X						
C2																		X										X						
C3																												X				X		
C4	X						X												X															
C5																												X						
C6				X			X																											
C7	X			X			X																								X		X	
C8																		X	X				X					X						
	7	4	3	7	1	1	23	2	7	4	1	1	1	2	1	1	4	6	6	2	2	1	3	1	1	1	1	35	2	1	4	1	1	8

Los valores que se han identificado mayoritariamente, son respeto y tolerancia. Las dos definiciones en sí contemplan aspectos paralelos y a la vez muy divergentes.

Respeto:

Respetamos posicionamientos que no necesariamente tenemos que compartir; para respetar necesitamos inicialmente conocer, comprender, etc. en una simbiosis de reconocimiento mutuo.

Tolerancia:

Respecto a *tolerancia* observamos que muchas veces detrás de conceptos claves en su versión 'positiva' se esconden de manera ilícita versiones 'negativas'. Toleramos los hechos de forma pasiva, y los conceptos nos justifican la neutralidad frente a los hechos y el hecho de no hacer nada para cambiar la situación. Se da por hecho que lo que se tolera es una infracción, algo que molesta.

Utilizamos la palabra *tolerancia* en relación a la inmigración y ésta tiene fuerza como palabra clave, opuesta al término "racismo" que está directamente asociado a "intolerancia". La realidad dista mucho de la necesaria normalidad. El ser tolerante nos disculpa a los "autóctonos" de implicarnos y solidarizarnos, una convicción demasiado extendida y a la vez hipócrita de que ser tolerante con los inmigrantes es una *bondad.*

Las definiciones mayoritarias que hacen las maestras y maestros, respecto al concepto *tolerancia* pueden inscribirse en los conceptos:
Aceptar: …aceptar la diferencia y a aquellos que son físicamente diferentes…
…aceptar lo que hacen los demás aunque a nosotros no nos guste…
Entender: …entender lo que hacen los demás, el porqué y aceptarlo…
Respetar: …respetar y valorar las diferencias con los otros…
Deducimos que la utilización del término no responde al significado real, aunque podemos afirmar que el inconsciente de la población se ajusta a la correspondencia del término real de tolerancia expuesto al inicio.

También encontramos conceptos como *higiene*, (…h*ay culturas en las que el hábito de la higiene choca con nuestro criterio…)* valores que en la mayoría de los casos se inscriben en tópicos generalizados e inciertos . En este caso,

no son indicativos de tolerancia.

Encontramos otras definiciones particulares y en absoluto mayoritarias, que muestran la misma preocupación que los valores enunciados más veces: integración, adaptación, convivencia, esfuerzo, paciencia, etc.

Aceptación	
Ser abiertos a nuevas formas de mirar y de hacer las cosas, aceptar que todo/ass somos iguales aunque procedamos de diferentes sitios y no tenemos las mismas costumbres, habla, color de la piel, tradiciones....etc.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Saber aceptar que en el mundo viven muchos seres humanos que somos iguales, pero que procedemos de diferentes sitios
b	Aceptarnos los unos a los otros.
c	Estar abierto a acoger nuevas formas de mirar y de hacer las cosas
d	Conocer al otro y aceptarlo.
e	Es necesario aceptar a cada cual como es sin cortapisas.
f	Explicar a los/as niños/as que no todos tenemos las mismas costumbres, habla, color de la piel....
g	No definida

Acogimiento	
Tener la voluntad de acoger a los/las que llegan y ayudarlos en su integración	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Hace falta abrir los brazos y acoger a los/las que llegan y ayudarlos a integrarse

Adaptación	
Es necesario que los/as que llegan se adapten a las formas de convivencia habituales del país de acogida.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Hay que estar dispuesto a adaptarse a las formas de hacer de los/as habitantes de donde se llega.

Altruismo	
Respecto a la solidaridad bien entendida...hay que ser generoso/a y ayudar en las necesidades de los/as que llegan.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Sí hace falta que les demos lo que necesitan. Hemos de aprender a ser generosos/as

Amistad	
Procurar que la amistad sea el referente que marque las relaciones, valorando las diferencias individuales como enriquecimiento y no como barreras culturales.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Ser amigo/a de los/as que llegan aunque su forma de hacer sea diferente.
b	Ofrecer nuestros conocimientos sin cortaprisas ni barreras culturales
c	El valor de la relación humana
d	Apreciar a los demás, provengan de la cultura que sea.
e	La amistad entre personas es independiente de su propia cultura.
f	No definida

Amor	
Entendemos amor como amistad, como una capacidad de aceptación de los/as otros/as. Aceptación de la diferencia.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Capacidad para querer a los demás
b	Querer a los demás como a uno mismo
c	Verdadera amistad y afecto entre las partes.
d	Amor por los/as compañeros/as que no son de la misma cultura
e	Estimación para cualquier manifestación diferente de la nuestra
f	Valorar aquello que es propio de los/as otros/as como si fuera nuestro.

Autoestima	
No definida	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
g	No definida

Ayuda	
Ayudar a los/las que llegan para facilitarlos la integración, una forma de colaborar en su difícil acción de marchar de sus países para poder mejorar su vida.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Dar ayuda a las personas llegadas para que se integren

Civismo	
La definición dada a este valor pertenece más a otros valores cercanos “aceptación”, “respeto” etc.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Aprender a aceptar las formas de hacer de los demás sin crear mal ambiente.

Colaboración	
La definición dada a este valor estaría más relacionada a lo que se espera de los/as recién llegados/as.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	En los proyectos comunes de la sociedad

Compañerismo	
No definido	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	No definido

Compartir	
Compartir lo que tenemos, una forma de ser solidarios/as con los/as que menos tienen.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	No ser egoísta y todo lo que hay en la escuela es de todos/as.
b	Los juegos, los juguetes y todo el material con todos los/as niños/as
c	Saber que tenemos muchas cosas innecesarias y que en el mundo existe mucha gente sin poder tener lo imprescindible.

Comprensión	
Comprender que hay muchas formas de entender la vida y las cosas que realizamos, una actitud abierta posibilita el entendimiento y la comprensión del porqué de cada una de las actuaciones.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Explicar por qué hacen cosas de una forma determinada.
b	Respeto, tolerancia por las otras culturas.
c	Comprender por qué hacen las cosas
d	Actitud abierta y ponerse en el sitio del otro
e	Comprender sus culturas
e	Intentar entender el punto de vista de los demás y el porqué de sus actuaciones y respuestas.

Confianza	
Una actitud de confianza en contraposición a la desconfianza hacia lo desconocido nos permite observar la riqueza de otras culturas...	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	En las otras culturas y así poder mostrar toda la riqueza de la propia cultura.
b	Es necesario confiar en los demás, el hecho que sean diferentes no quiere decir que no se pueda confiar.

Convivencia	
Es un elemento importante para las relaciones entre las personas sean del mismo o de distintos ámbitos culturales.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Es la base para poder continuar...
b	Compartir el juego y la tarea escolar sin tener en cuenta la raza o la cultura de los otros
c	Que cada grupo cultural se manifieste como quiera.
d	No definida No definida

Curiosidad	
Hace referencia a la capacidad para descubrir todo aquello que nos rodea, una predisposición a conocer y a entender a los demás.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Saber descubrir las cosas interesantes que nos rodean.
b	Predisposición a conocer y entender las otras culturas
c	Querer saber

Dialogo	
El diálogo como base de las relaciones. A partir del diálogo podemos informarnos y intercambiar experiencias.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Hablar, informarse e intercambiar experiencias diferentes

Diversidad	
Observar que la realidad no es unicista, cada persona es verdaderamente diferente y especial.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	La diversidad individual
b	Tener presente que todos/as somos diferentes

Empatía	
La capacidad para mirar las cosas desde los otros puntos de vista, la mejor forma de comprender la diferencia.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Sabernos situar en el sitio del otro.
b	Ponerse en el sitio del otro
c	Saberse poner en el sitio del otro
d	Es mejor ver las cosas desde el sitio del otro

Esfuerzo	
Capacidad de valoración del esfuerzo personal para la superación, para conseguir todo aquello que deseamos.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Valorar el trabajo, la constancia para conseguir aquello que deseamos

Espíritu critico	
Ser conscientes de que estar abiertos/as a la mejora personal permanente nos permitirá enriquecernos y puede ser posible a partir de referencias aportadas por los demás.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Saber buscar dentro de nosotros/as y en el entorno cosas de los otros que nos pueden ayudar a mejorar.

Generosidad	
Ser generosos/as en la información que aportamos les ayudará a integrarse de una forma más cómoda y fácil.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Ser capaces de dar, explicar lo que sea necesario para que puedan integrarse fácilmente.

Humildad	
En contraposición a pensar en nosotros/as mismos/as tenemos la posibilidad de pensar en los demás.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Pensar siempre en los otros

Higiene	
Un valor a mostrar a algunas de las culturas que nos acompañan, el hecho de la higiene, un hábito que choca con criterios de nuestra cultura.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Hay culturas en las que el hábito de la higiene choca con nuestro criterio

Identidad	
Nos podemos imaginar que la intención de este valor aunque no definido hace referencia a las identidades de los pueblos y las culturas como elemento básico de convivencia.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	La propia identidad
b	No definida

Igualdad	
Sin importar, la cultura, el origen, las características físicas, la lengua....todos/as somos personas y todos/as somos iguales,.....y a la vez eminentemente diferentes.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Todos/as somos personas
b	Todos/as somos personas, no importa el color de la piel ni del pelo
c	El hecho de que, aunque no lo parezca, todos/as somos iguales.
d	Características que nos hacen diferentes/iguales pero que hacen que todos/as seamos niños/as o adultos.
e	Todos/as somos iguales y a la vez diferentes
f	Nada es mejor o peor, únicamente es diferente.

Integración	
Interés por integrarse y facilidad para que se integren en unas formas convivenciales diferentes.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Conseguir que los/as alumnos/as no rechacen a aquellos/as compañeros/as que proceden de otros países.
b	Los/as que vienen han de querer introducirse y los/as que reciben han de facilitar la integración
c	Hacer que sean participes de todas las actividades.
d	No definida

Interés	
Este valor lo podríamos relacionar con los valores “aceptación”, “respeto”...una forma de tener en cuenta y respetar la diferencia.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Para aceptar las cosas que son diferentes a las nuestras

Necesidad del otro	
Queda muy poco definido, las referencias son muy escasas y no dotan de la suficiente información al respecto.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	La necesidad del otro

Paciencia	
Cuando existe el respeto, este es sinónimo de ser paciente respecto de las diferencias y permite esperar cuanto sea necesario para con las diferencias.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Ser paciente con los demás y ayudar a que se integren en nuestra sociedad

Receptividad	
Podría estar relacionado con otro valor como la curiosidad. En esta definición podemos entender la capacidad para sorprendernos, para mantener la capacidad perceptiva como fórmula para seguir aprendiendo.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Es necesario estar abiertos, podemos aprender mucho...

Respeto	
Entender, aceptar y respetar las diferencias personales, culturales y de procedencia.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Todos los pensamientos, actos...son válidos si no perjudican a los otros
b	Nos puede gustar más o menos pero es un hecho, por ello solo hace falta respetar y dejar libertad para conocer a los/as que tenemos al lado.
c	Todos/as somos personas
d	Respetar las diferencias culturales
e	Entender y aceptar la diferencia de los otros
f	Las nacionalidades no han de influir en el buen trato
g	Mantener el respeto para todas las culturas.
h	Valorar todo lo de los otros
i	No “atacar” a los otros porque hacen las cosas de forma diferente,
j	Respetar las costumbres de los demás
k	Respetar que los otros tengan otro punto de vista del nuestro.
l	Respetar a las demás culturas y diferentes formas de vida sin hacer daño.
ll	Todos/as somos humanos/as y por lo tanto iguales, sin tener presentes la lengua, el color de la piel, las costumbres-tradiciones
m	Aceptar y valorar otras formas culturales diferentes a las nuestras.
n	Saber escuchar a los otros sin insultarlos
ñ	Respeto por todos/as y por las formas de pensar.
o	Aceptación de las diferencias de los otros
p	Todo el mundo puede opinar y actuar como piense, siempre que su actuación no ofenda a nadie.
q	Saber respetar a todo el mundo
r	Considerar que otras formas de hacer y creer (religión, desde el respeto no desde la desconsideración)
s	Escuchar y ayudar a las personas de culturas diferentes
t	Por los/as compañeros/as de otras culturas
u	Aceptar la cultura de los otros aunque no nos convenza
v	Es importante aprender a respetar a las personas que no son de la misma cultura. En la escuela a veces cuesta mucho conseguirlo, los padres y madres también tienen que implicarse.
w	Para aceptar que todos/as no hemos de pensar igual, ni hacer las cosas de la misma forma.
x	Conocimiento de las diferentes culturas (mucho trabajo)
y	El respeto por los otros
z	Valorar a las personas por lo que son y no por lo que nosotros/as quisiéramos.
a1	Es necesario respetar todo y a todos/as.
a2	Por los caracteres de otras culturas
a3	Por todos/as y con todos/as
a4	No definida No definida No definida No definida No definida No definida No definida No definida No definida No definida
a5	Respeto a las normas que rigen la sociedad receptora.
a6	Capacidad de valorar a los demás como a uno mismo.
a8	Respeto a los otros
a9	Hemos de conocer otras culturas, respetarlas, comprenderlas y saber extraer los aspectos positivos, lo que producirá en nosotros/as aspectos positivos

Sencillez	
No queda suficientemente referenciada la definición.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Siempre ser uno mismo

Solidaridad	
Un valor, el ser solidario que permite al igual que otros valores compartir y ayudar a los demás.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Saber compartir y repartir para poder vivir mejor todo el mundo
b	Respeto y actitud de escuchar
c	Tener o saber ayudar y compartir
d	No definida

Tolerancia	
En este cuestionario se definen como complementarios a los conceptos entender, comprender, aceptar, respetar, unos significados contradictorios con la definición del concepto “tolerancia” respecto a la diversidad cultural.	
RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO	
a	Nos hace crecer
b	Respetar y valorar las diferencias con los otros.
c	Aceptar a los otros como son
d	Aceptar la diferencia y a aquellos/as que son físicamente diferentes.
e	Saber entender las diferentes opiniones y formas de hacer de otras personas.
f	Aceptar los puntos de vista diferentes a los/as nuestros/as
g	Entender lo que hacen los demás, el porqué y aceptarlo
h	Cada cual puede vestir, celebrar, trabajar, hablar, como crea correcto.
i	Ser capaz de aceptar que hay diferentes culturas y que tienen costumbres diferentes.
j	Aceptar lo que hacen los demás aunque a nosotros/as no nos guste
k	Si alguien no puede hacer alguna cosa tolerarlo
l	Respeto por los otros
ll	No cuestionar ni criticar con desprecio las demás culturas
m	Aceptar y valorar otras formas culturales diferentes a las nuestras.
n	Aceptar que existen diferentes culturas. No caer en el racismo.
ñ	Nuestro ego no tiene porque ser el dominante siempre
o	No definida No definida No definida No definida No definida No definida No definida

Pregunta 8

Comenta esta frase: "El mejor contexto para trabajar la multiculturalidad son las fiestas anuales: Navidad, Semana Santa, el Día del padre,…"

El análisis se presenta en dos tablas, en la primera se muestran las diferentes respuestas agrupadas en cuatro bloques: de acuerdo, medio de acuerdo, en desacuerdo y sin respuesta y en la siguiente podemos ver el vaciado completo de todas las respuestas de las/os encuestadas/os. Podemos observar que una gran parte de las respuestas muestran la contrariedad en la utilización de las prácticas religiosas como punto de partida y desarrollo de actividades de diversidad cultural.

sujetos	
S1	Es un buen contexto para observar la diversidad. Ver que cada cultura tiene sus propias fiestas y tradiciones. Hay más contextos: alimentación, vestir,
S2	Cada cultura las vive a su manera (tradición, creencias) y así podemos entenderlas mejor.
S3	Se ven muy bien las diferencias. No es el mejor momento. Hay que hacer cosas que duren todo el año, ver aspectos semejantes.
S4	Solamente porque son “nuestra cultura”. Comparar con otras fiestas de diferentes culturas.
S5	Hay que trabajar a lo largo de todo el curso y a través de todas las áreas.
S6	No es el mejor momento pero se puede aprovechar para enseñar valores, Por ejemplo, “anticonsumismo” (día del Pare). Ver que las celebraciones son diferentes y con diferentes recursos económicos.
S7	Hay que trabajarlo siempre
S8	Cultura cristiana. Sería necesario incorporar otras fiestas. Hay que trabajarlo siempre y en todos los ámbitos.
S9	No contesta
S10	En las religiones son presentes los mayores conflictos con vivénciales
S11	Fiestas diferentes y celebraciones diferentes en cada cultura.
M1	Hay que sumar las fiestas de otros países.
M2	El mejor contexto es el día a día, estas fiestas sirven solo para expresar el trabajo diario. Sin él, sólo son actos folclóricos silenciadores de conciencias.
M3	Lo mejor es conocer y trabajar el hecho multicultural en la clase. La fiesta puede ser una introducción.
M4	Puede que otras fiestas, lo importante es que tengan un trato paralelo.
M5	Hay que trabajarlo diariamente
M6	En desacuerdo, pero es una diferencia.
M7	Peligroso por la fragmentación y el estancamiento en partes.

sujetos	
M8	Si es tradición sí, si es religión no. Padre en algunas culturas tiene otro significado y lo dicen a otras personas
M9	Se trabaja cada día, es un trabajo global.
M10	Se puede trabajar la multiculturalidad, pero no son los mejores, ni los únicos momentos.
P1	Cualquier momento es bueno
P2	Es un buen punto de partida para conocer diferentes culturas
P3	En cada cultura se celebran de forma peculiar
P4	Da para un trabajo rico por las formas diferentes de celebrarlo.
P5	Válido pero no único. Mejor, el lenguaje, la gastronomía, el vestuario.
P6	Es un motivo de fiesta para compartir. Pero hemos de tener presente que son propias de nuestra cultura.
P7	Otras culturas aprenden nuestras creencias y podemos preguntar qué celebran y cómo las practican.
P8	Fiestas en todas las culturas-celebraciónes diferentes. Ayuda a ver las diferencias.
P9	Contacto de diferentes religiones.
P10	Se ven las dificultades culturales y si se trabajan valores y vivencias. Está bien.
P11	No lo creo adecuado, es anecdótico. Mejor la vida cotidiana, vestir, comer, etc.
P12	Se ha de trabajar desde el contexto cotidiano.
P13	Mejor cada día o días por necesidad, pero mejor que no sea necesario.
P14	Celebraciones diferentes, fiestas diferentes en culturas diferentes.
P15	Es bueno ver como cada cultura lo celebra diferente.
P16	Hay qye trabajar día a día no en momentos puntuales.
P17	En todo caso trabajar las fiestas representativas de todos.
P18	Facilitan la comparación de diferentes fiestas, etc.
P19	Multiculturalidad muy monocultural.
P20	Esta frase parte de una idea “monocultural” católica.
C1	Es una tarea de todo el año no únicamente de las fiestas
C2	Pienso que son las fiestas menos indicadas para trabajar la multiculturalidad, todas son de tradición judeo-cristiana.
C3	Gentes de otras culturas han de conocer nuestras costumbres aunque no las practiquen, respetarlas y intentar integrarse un poco. Parece que nosotros no podemos tocar nada de sus respectivas culturas (comida, vestidos...) pero parece que ellos intentan inculcar parte de su cultura en la nuestra.
C4	Trabajar la multiculturalidad no es una cosa puntual de un periodo de tiempo, es tener presente esta realidad cada día.
C5	Las fiestas anuales representan un pequeño núcleo de lo que es una cultura, se puede ampliar mucho más integrando religión, vestido, comidas, etc.
C6	Para trabajar la multiculturalidad se han de tener presentes las fiestas que son propias de otras culturas.

sujetos	
C7	Es un buen contexto para comparar diferentes culturas, creo que puede haber otros centros de interés, alimentos, vestido, arte, geografía del país...
C8	Siempre es adecuado para trabajar la multiculturalidad
E2	No únicamente en estas fechas. En cualquier momento y por cualquier motivo se pueden trabajar las diferentes culturas que tenemos en la escuela.
E3	Cualquier contexto puede ser bueno, depende de la situación de cada sitio. Es importante utilizar la riqueza cultural de cada cultura.
E4	Teniendo presente que es importante tener en cuenta todas las culturas, no solo la cristiana.
E5	Trabajar estos temas no es la mejor forma, para otras culturas estas fiestas no son representativas.
E6	No trabajar únicamente estas fiestas, seguramente otras pueden dar mejor resultado.
E7	No es el mejor contexto, está bien como idea. Partir de fiestas de una cultura es equivocado. Ejemplo: Se puede trabajar a partir de la fiesta de boda de la hermana de un niño argelino y aprovechar para hablar de cómo lo hacen otras culturas.
E8	Las fiestas anuales son buenas ocasiones para que los/as niños/as de otros países conozcan las costumbres propias del país de acogida. Pero no podemos olvidar introducir las culturas de otros/as niños/as de la escuela.
E9	No sirven para estos fines. Son dos fiestas de tradición cristiana y una del consumismo.
E10	No contesta

sujetos	DE ACUERDO
26.23%	Un 26,23 por ciento consideran que la celebración de estas fiestas posibilita el contacto y el trabajo multicultural, aunque algunos/as consideran que haría falta ampliar las actividades. Inconscientemente se considera que todo el mundo tiene la misma religión y se consideran oportunas para poder observar las diferencias entre las diferentes prácticas. Este hecho daría a entender que, de ser conscientes de que no son las prácticas sino el hecho religioso, también las podrían considerar inoportunas.
S1	Es un buen contexto para observar la diversidad. Ver que cada cultura tiene sus propias fiestas y tradiciones. Hay más contextos buenos: alimentación, vestir,
S2	Cada cultura las vive a su manera (tradición, creencias) y así podemos entenderlas mejor.
S4	Solamente porque son “nuestra cultura” Comparar con otras fiestas de diferentes culturas.
P1	Cualquier momento es bueno
P2	Es un buen punto de partida para conocer diferentes culturas

P3	En cada cultura se celebran de forma peculiar
P4	Da para un trabajo rico por las formas diferentes de celebrarlo.
P8	Fiestas en todas las culturas-celebración diferentes. Ayuda a ver las diferencias.
P9	Contacto de diferentes religiones.
P10	Se ven las dificultades culturales y si se trabajan valores y vivencias, está bien.
P15	Es bueno ver como cada cultura lo celebra diferente.
P18	Facilitan la comparación de diferentes fiestas, etc.
C3	Gentes de otras culturas han de conocer nuestras costumbres aunque no las practiquen, respetarlas y intentar integrarse un poco. Parece que nosotros/as no podemos tocar nada de sus respectivas culturas (comida, vestidos...) pero parece que ellos/as intentan inculcar parte de su cultura en la nuestra.
C5	Las fiestas anuales representan un pequeño núcleo de lo que es una cultura, se puede ampliar mucho más integrando religión, vestido, comidas, etc.
C8	Siempre es adecuado para trabajar la multiculturalidad
E8	Las fiestas anuales son buenas ocasiones para que los/as niños/as de otros países conozcan las costumbres propias del país de acogida. Pero no podemos olvidar introducir las culturas de otros/as niños/as de la escuela.

sujetos	MEDIO DE ACUERDO
14.75%	Un 14,75 % las consideran oportunas siempre que a éstas se sumen prácticas de otras confesiones religiosas.
M1	Se han de sumar las fiestas de otros países.
P5	Válido pero no único. Mejor, el lenguaje, la gastronomía, el vestuario.
P6	Es un motivo de fiesta para compartir. Pero hemos de tener presente que son propias de nuestra cultura.
P7	Otras culturas aprenden nuestras creencias y podemos preguntar qué celebran y cómo las practican.
P14	Celebraciones diferentes, fiestas diferentes en culturas diferentes.
E1	Todas las ocasiones son buenas, es también importante el día a día para conseguirlo.
E2	No únicamente en estas fechas. En cualquier momento y por cualquier motivo se pueden trabajar las diferentes culturas que tenemos en la escuela.
E3	Cualquier contexto puede ser bueno, depende de la situación de cada sitio. Es importante utilizar la riqueza cultural de cada cultura.
E4	Teniendo presente que es importante tener en cuenta todas las culturas, no solo la cristiana.

sujetos	EN DESACUERDO
55.74%	Podemos entrever que el 55,74% entiende que la práctica multicultural ha de realizarse **"siempre"** y no únicamente en contextos festivos determinados. En este grupo también se incorporan aquellas respuestas que consideran totalmente inadecuadas fiestas correspondientes a prácticas religiosas no comunes a la globalidad escolar. Por lo tanto una buena práctica multicultural es aquella que posibilita el trabajo diario y dentro de la globalidad de las actividades escolares
S3	Se ven muy bien las diferencias. No es el mejor momento. Hay que hacer cosas que duren todo el año, ver aspectos semejantes.
S5	Hay que trabajar a lo largo de todo el curso y a través de todas las áreas posibles.
S6	No es el mejor momento pero se puede aprovechar para enseñar valores. Por ejemplo "anticonsumismo" (día del Pare). Ver que las celebraciones son diferentes y con diferentes recursos económicos.
S7	Hay que trabajarlo siempre
S8	Cultura cristiana. Sería necesario incorporar otras fiestas. Hay que trabajarlo siempre y en todos los ámbitos.
S10	En las religiones están presentes los mayores conflictos convivenciales
S11	Fiestas diferentes y celebraciones diferentes en cada cultura.
M2	El mejor contexto es el día a día. Estas fiestas sirven sólo para expresar el trabajo diario. Sin él, sólo son actos folclóricos silenciadores de conciencias.
M3	Lo mejor es conocer y trabajar el hecho multicultural en la clase. La fiesta puede ser una introducción.
M4	Puede que otras fiestas, lo importante es que sean un trato paralelo.
M5	Hay que trabajarlo diariamente
M6	En desacuerdo, pero es una diferencia.
M7	Peligroso por la fragmentación y el estancamiento en partes.
M8	Si es tradición sí; si es religión no. "Padre" en algunas culturas tiene otro significado y lo dicen a otras personas
M9	Se trabaja cada día, es un trabajo global.
M10	Se puede trabajar la multiculturalidad, pero no son los mejores, ni los únicos momentos.
M11	No, porque son esencialmente religiosas.
M12	Evidentemente que no, excepto para hacerlos participar y integrase en la misma cultura. Tendríamos que conocer sus fiestas

P11	No lo creo adecuado, es anecdótico. Mejor la vida cotidiana, vestir, comer, etc.
P12	Trabajarlo desde del contexto cotidiano.
P13	Mejor cada día o días por necesidad, pero mejor que no sea necesario.
P16	Trabajar día a día no en momentos puntuales.
P17	En todo caso trabajar las fiestas representativas de todos.
P19	Multiculturalidad muy monocultural.
P20	Esta frase parte de una idea “monocultural” católica.
C1	Es una tarea de todo el año no únicamente de las fiestas
C2	Pienso que son las fiestas menos indicadas para trabajar la multiculturalidad, todas son de tradición judeo-cristiana.
C4	Trabajar la multiculturalidad no es una cosa puntual de un periodo de tiempo, es tener presente esta realidad cada día.
C6	Para trabajar la multiculturalidad hay que tener presentes las fiestas que son propias de otras culturas.
C7	Es un buen contexto para comparar entre diferentes culturas, creo que puede haber otros centros de interés, alimentos, vestido, arte, geografía del país...
E5	Trabajar estos temas no es la mejor forma, para otras culturas estas fiestas no son representativas.
E6	No trabajar únicamente estas fiestas, seguramente otras pueden dar mejor resultado.
E7	No es el mejor contexto, está bien como idea. Partir de fiestas de una cultura es equivocado. Ejemplo: Se puede trabajar a partir de la fiesta de boda de la hermana de un niño argelino y aprovechar para hablar de cómo lo hacen otras culturas.
E9	No sirven para estos fines. Son dos fiestas de tradición cristiana y una del consumismo.

Sujetos	SIN RESPUESTA
3.28%	
S9	
E10	No contestan

III.2.2.3 Tercera parte

Pregunta 1

Interpreta las imágenes a partir del texto que sigue y contesta: ¿Para qué utilizarías una o ambas imágenes en clase, con los alumnos y alumnas? Si no te parecen apropiadas, razónalo.

Con esta pregunta se pretendía que las las/os maestras/os hicieran un ejercicio profundo de contraste entre las dos imágenes y que sus respuestas nos aportaran muchos datos…

Formalmente estas dos imágenes tienen sintácticamente un profundo parecido, aunque en la realidad tienen connotaciones distintas y profundamente divergentes. En nuestro imaginario occidental la muerte, cuando se trata de Cristo, es un elemento muy "normal" , en cambio el coito (presente en la imagen hinduista) es un elemento en sí, censurable, aunque este hecho de unión mística de los principios masculino y femenino no haga ninguna referencia a la carnalidad del mismo.

Teníamos la certeza de que las maestras y maestros encontrarían en estos ejemplos los suficientes recursos para hablar de arte y de culturas diversas y de modos de ver el mundo, sin necesariamente conocer los significados de las dos imágenes (por ello tampoco hemos añadido más información). Eran esenciales las respuestas donde éstos mostraran un trabajo conjunto, mediante la utilización de las dos imágenes, comparándolas o incluso razonando el hecho de no utilizarlas en Educación infantil y Educación Primaria (por alguna razón de tabú sexual, o religioso). Entendemos que es muy difícil comprender a las diversas culturas si no somos capaces de adentrarnos en las concepciones religiosas que han incidido en ellas durante siglos.

¿Es necesario adentrarnos en las concepciones religiosas para comprender las culturas?

Nos encontramos que menos de la mitad de la población encuestada entiende que es necesario hacer un trabajo de comprensión de las culturas religiosas presentadas. Mostramos a continuación algunos ejemplos:

…para entender las imágenes hay que entender las diferentes culturas y la forma de pensar de la gente que las realizó…

…trabajar aspectos de opinión para que los niños sean conscientes de como esta organizado el mundo, ¿Hay un solo Dios o hay muchos? Si la religión nos organiza mucho o nos deja hacer…
…son imágenes de matiz religioso con un carácter diferente…
…similitudes a nivel religioso y a nivel de divinidades…
…hay que tener nociones generales de arte. Hay que saber diferenciar cada imagen en función de su referencia religiosa o histórica...

También encontramos alguna opinión que considera inadecuado el trabajo con la imagen Paramasukha Chakrasamvara…
…prioritariamente trabajaría La Piedad porque pertenece a nuestra cultura religiosa al igual que a un oriental no le interesaría "La Piedad" …

¿Se propone un trabajo conjunto con las dos imágenes?

Mayoritariamente (aproximadamente el 50%) las respuestas presentadas proponen un trabajo conjunto a partir de las dos imágenes, bien sea desde el ámbito religioso, cultural o artístico…
…a nivel artístico…
…realización de un tapiz con representaciones religiosas…
…contraste entre las dos culturas religiosas a nivel del tratamiento del color, línea y forma…
…como interpreta cada cultura sus inquietudes espirituales.....intentando descubrir cosas parecidas y personajes o figuras que se relacionan…
…relación del arte con los hechos religiosos…
…trabajo en educación artística. Analizar las figuras, los colores... Comparación de ambas. Análisis de las imágenes a partir de los comentarios de niños procedentes de las dos culturas…

…a nivel cultural…
…imágenes para trabajar en el área de sociales para mostrar que cada cultura religiosa es válida…
…trabajar los aspectos culturales que siempre tienen cosas comunes...
…se pueden utilizar para comparar dos culturas…

…para mostrar que todas las culturas se han de respetar y cuidar...

¿Podemos trabajar con estas imágenes en los ciclos de E. I. y E. P.?

Respecto a estos datos tenemos referencias en solo 17 cuestionarios. En la mayoría no se muestran las razones de dicha afirmación; mostramos a continuación algunas de las respuestas en cierto modo significativas.

…inadecuadas para trabajarlas en educación infantil. No las pueden entender y no son significativas…
…inadecuadas para algunas culturas porque son muy específicas...
…son imágenes inadecuadas para trabajar con los niños...pertenecen a determinadas creencias...
…Inadecuadas, sería mejor buscar imágenes mas positivas y no tan impactantes…

…mostramos una toma de decisión respecto al tema religioso y el hecho de que la escuela pueda mantener un principio de laicidad.

…inadecuadas por que los hechos religiosos tendrían que estar fuera de la escuela…

Presentamos a continuación unas apreciaciones que pueden darnos luz acerca del trabajo sobre las imágenes.
¿Qué valores se representan?
¿Cómo se valora el amor en las diferentes culturas? …intentar entender las diferentes visiones sobre la vida...
¿Las imágenes muestran alegría o angustia? ¿Que sienten los niños? ¿Cual de las dos les gusta más y porque?

sujetos	Ámbito religioso	Ámbito artístico	Ámbito cultural	Inadecuadas	Observaciones
S1	No contesta				
S2	Descripción y análisis de la iconografía representada		Características de la gente y el país que la practica. ¿Qué significado tiene para ellos ?		Que valores se representan. ¿Cómo se valora el amor en las diferentes culturas?
S3	Trabajar aspectos de opinión para que los niños sean conscientes de cómo está organizado el mundo, hay un solo Dios o hay muchos, si la religión nos organiza mucho o nos deja hacer.				Intentar entender las diferentes visiones sobre la vida... ¿Las imagenes muestran alegria o angustia? ¿Que sienten los niños? ¿Cual de las dos les gusta mas y porque?
S4			Comparar las diferencias entre dos culturas que han perdurado para poderlas entender mejor.		
S5			Encontrar imágenes para trabajar aspectos culturales	Inadecuadas para trabajarlas en Educacion Primaria	
S6	Reflexión: Positivismo o negativismo de las religiones.	Tratamiento del color y la riqueza plástica.	Como contraste entre diferentes culturas.		
S7		Ver que en el arte los diferentes pueblos se han expresado de forma muy diversa, todos tienen su valor.	Profundizar en el ámbito de la diversidad cultural		
S8	Trabajar todas las religiones				
S9	No contesta				
S10	No contesta				
S11	Encontrar puntos en común	Encontrar puntos en común	Encontrar puntos en común		
M1	No contesta				
M2	Observación de aspectos culturales de ámbito religioso .... Contraste hinduismo-cristianismo				
M3	Conocimiento de la religión hinduista.	Realización de un tapiz con representaciones religiosas. Trabajar: pintura, escultura....			
M4	No contesta				
M5				Inadecuadas para trabajar en ciclo medio....seguramente en un ciclo superior los alumnos tendrían más conocimientos para interpretarlas.....	

sujetos	Ámbito religioso	Ámbito artístico	Ámbito cultural	Inadecuadas	Observaciones
M6	No contesta				
M7	No contesta				
M8		Contraste entre las dos culturas religiosas a nivel del tratamiento del color, línea y forma			
M9				Inadecuadas para trabajarlas en Educación infantil	
M10	Para entender las imágenes se han de entender las diferentes culturas y la forma de pensar de la gente que las realizó.			Inadecuadas para trabajarlas en Educacion infantil	
M11				Inadecuadas por que los hechos religiosos tendrian que estar fuera de la escuela....	
M12				Inadecuadas para trabajarlas en educacion infantil. No las pueden entender y no son significativas.	
P1	No contesta				
P2	La segunda imagen indicada para trabajar la religión cristiana.				
P3	Explicación de que en el mundo hay diversas religiones...				
P4	Son imágenes de matiz religioso con un carácter diferente			Inadecuadas para trabajarlas en nuestra escuela.	
P5		Análisis estético de las obras, colores, abstracción, etc.			
P6	Similitudes a nivel religioso y a nivel de divinidades....		Dos imágenes, dos culturas		
P7	No contesta				
P8	Son imágenes para conocer las culturas religiosas de culturas diferentes		Apropiadas para trabajar con alumnos de ciclo medio y ciclo superior...		
P9	Se han de tener nociones generales de arte. Se han de saber diferenciar cada imagen en función de su referencia religiosa o histórica.				

sujetos	Ámbito religioso	Ámbito artístico	Ámbito cultural	Inadecuadas	Observaciones
P10	En Educación Infantil se podría realizar un análisis referente al color y a la figura humana.	Como interpretan las culturas sus inquietudes espirituales.....intentando descubrir cosas parecidas y personajes o figuras que se relacionan.			
P11	Relación de las diferentes culturas religiosas y aunque diferentes todas, tienen su afinidad a un todo global.				
P12				Son imágenes inicialmente inadecuadas, en algún caso podrían ser utilizadas para historia del arte.	
P13			Mostrar que todas las culturas se han de respetar y cuidar...		
P14			Hemos de estar acostumbrados a todas las formas de hacer...		
P15				Inadecuadas para algunas culturas por específicas...	
P16	Se puede trabajar en cultura religiosa...	Se podrían trabajar en la educación artística y plástica			
P17	Nos servirían para comentar culturas religiosas diferentes...	Trabajar aspectos visuales, color, forma.....			
P18				Son imágenes inadecuadas para trabajar con los niños...pertenecen a determinadas creencias...	
P19				No adecuadas para primaria...	
P20	No contesta				
C1			Imágenes para trabajar en el área de sociales y mostrar que cada cultura religiosa es valida.		
C2				Inadecuadas para primaria.	
C3	Para trabajar aspectos de las diferentes culturas religiosas				
C4	Prioritariamente trabajaría la piedad porque pertenece a nuestra cultura religiosa al igual que a un oriental no le interesaría ”La Piedad”...				

sujetos	Ámbito religioso	Ámbito artístico	Ámbito cultural	Inadecuadas	Observaciones
C5	Buscar las afinidades de las diferentes culturas religiosas; todas tienen afinidades a partir de dioses diferentes pero con aspectos comunesa todas.		Trabajar los aspectos culturales que siempre tienen cosas comunes...		
C6	Todas las religiones tienen aspectos parecidos, aunque la forma de expresarlos y los símbolos sean diferentes.	Relación del arte con los hechos religiosos			
C7	Sirven para trabajar aspectos relacionados con la cultura religiosa. Apreciar que la religión no es nada absoluto....		Se pueden utilizar para comparar dos culturas		
C8		Comparación de las imágenes, el color, las figuras....			
E1	No contesta				
E2		Trabajo en Educación Artística. Analizar las figuras, los colores....comparación de ambas. Análisis de las imágenes a partir de los comentarios de niños procedentes de las dos culturas.			
E3	No contesta				
E4				Inadecuado para los alumnos.	
E5	Se utilizarían para explicar que hay diversas creencias y religiones				
E6				Inadecuadas para los alumnos, hay que buscar otras más fáciles y que ellos hayan trabajado anteriormente.	
E7	Se podrían trabajar como imágenes de religiones o escenas religiosas			Inadecuadas....sería mas interesante buscar imágenes más positivas y no tan impactantes	
E8				Inadecuadas..	
E9				Inadecuadas	

Pregunta 2

¿Conoces alguna experiencia educativa específicamente de educación artística (o en la que ésta tuviera un papel importante) que se proponga trabajar la diversidad cultural? Si es así, explícala brevemente.

Este análisis que presentamos a continuación refleja que una mayoría de la población encuestada no conoce ninguna actividad relativa a la educación artística y sólo una pequeña parte de ellos reconoce actividades propias de la educación visual y plástica y otro tanto para la educación musical.

Si analizamos el conocimiento respecto a actividades que trataran la diversidad cultural, (cuestionario 2, pregunta 5) nos encontramos con el mismo panorama; las actividades artísticas están brevemente referenciadas y únicamente podemos entrever actividades artísticas a partir de la descripción de metodologías utilizadas.

Las actividades artísticas desarrolladas tienen que ver con el vestir, el maquillaje, los complementos, elementos constructivos (mosaicos, "trencadís", cristaleras) con artistas de diferentes culturas y con aspectos trabajados a partir de hechos religiosos.

Tipo de experiencia....	Características	Sujetos
	Referencia a las diferentes culturas	S3
	Estudio de las características de los habitantes del mundo y trabajo de disfraces de carnaval....	S4
	Formas de vestir de las culturas; africana, catalana, india	P8
	Mural con manos de todos los colores...	E6
Vestuario Maquillaje Complementos….	Observación de las máscaras de diferentes culturas africanas y taller de realización	P1,
Mosaico," trencadis", cristaleras	Trabajo a partir de Gaudí	P2
Artistas diferentes	Visitar exposiciones de artistas de diferentes culturas...	E9

Religión	Realización de un nacimiento con figuras de todo el mundo. Recogida de fotos y trabajos previos…	S6, S3,
Música	Músicas correspondientes a los países que se sumaron al Euro.	S5
	Cada curso trabaja una canción de diferentes culturas	P13, E6, E7,
Danza	Cada ciclo trabaja danzas de diferentes culturas	P13, E6,
Juegos	Cada clase aprendía un juego de diferentes culturas y después lo exponían a las demás clases.	P17,
Cuentos	Se trabajaron aspectos de cuentos de culturas diferentes	P19, C8, P6,
No conocen ninguna **No contestan** **Respuestas ambiguas**	S2, S8, S12, M1, M2, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, P3, P4, P5, P7, P9, P10, P12, P14, P15, P16, P18, P20, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, E1, E2, E3, E4, E5, E8	
Consideran que son aspectos a trabajar desde otras áreas	(Medio natural) P11,	

Pregunta 3

Proponte trabajar la diversidad cultural a través de la educación artística. ¿Qué aspectos, entre los que conoces en este ámbito del currículo, crees que serían aprovechables?

Presentamos dos tipos de tablas. En una primera, presentamos agrupadas las respuestas alrededor de un común denominador*: vestuario, materiales y procedimientos, arquitectura, dibujo, color, forma, etc., obras artísticas del patrimonio, escritura, entorno de cada cultura, comidas típicas, educación musical, etc.* Observamos en el análisis un número significativo de respuestas de marcado carácter genérico, que rehúsan entrar en delimitaciones de ningún tipo.

¿Rehúsan del compromiso de dar una información para la que no tienen argumentos sólidos?

En la segunda tabla únicamente presentamos el vaciado completo de todas las respuestas dadas por las/os encuestadas/os.

¿Qué cosas saben del arte, aprovechables para un enfoque multicultural de la educación artística?

En respuesta a esta pregunta encontramos referencias a contenidos de procedimientos y materiales, …*hacer diferentes dibujos inspirados en la imagen que cada país nos proporciona. Asociar colores a diferentes países… …Observación detallada de obras artísticas… …Estudio del color a través del vestido, las pinturas (maquillaje), los propios del paisaje o el arte autóctono…* así como contenidos conceptuales (*dibujo, forma, color, escultura, etc*.) …*Las formas geométricas en el arte pictórico…* la arquitectura es un elemento profusamente utilizado, las obras artísticas de cada cultura, contenidos compartidos con otras áreas como la escritura, y la fotografía como recurso básico para nuestra aproximación a imágenes distantes.

Se evidencia una falta de criterios y propuestas que garanticen la diversidad cultural y a la vez desarrollen contenidos curriculares. Y aunque en la respuesta a la pregunta 2.3. señalen el área de Educación Artística como la mejor garante de las actividades enfocadas a la diversidad cultural, se desconocen, en cambio, (…o bien no se identifican.) los contenidos que corresponden a la educación visual y plástica y sobretodo la forma en que podemos aplicarlos en la escuela.

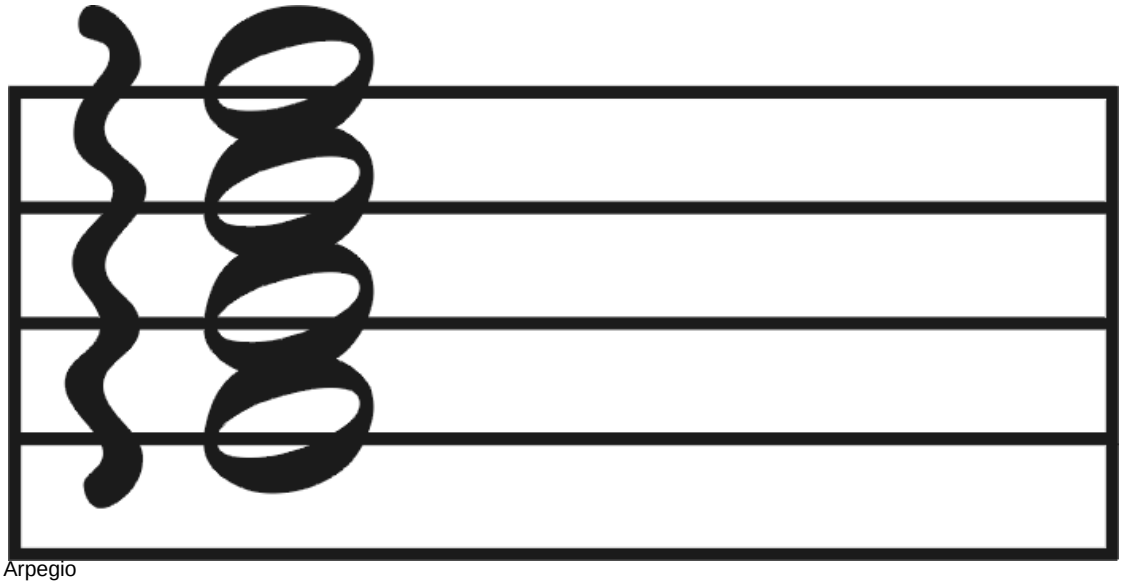
Tipo de trabajo....	Características	Sujetos
Vestuario	Multiplicidad de recursos para trabajarlos artísticamente	S2, S3, S7, S12, M12, C6, E1, E5,
Materiales y procedimientos	Como elementos para trasmitir referencias culturales	S4, M9, M11, P10, P12, P17, C6, E5, E7,
Arquitectura	Conocer y analizar los edificios y características constructivas de los diferentes países	S5, S7, S12, M12,
Dibujo, color, forma, etc.	Trabajar los aspectos de inspiración de las diferentes culturas del mundo.	S5, P14, P17, C3, C6, C8,
Obras artísticas del patrimonio	Observación y análisis de obras artísticas de nuestro patrimonio, análisis del color, las formas, etc.	S6, S7, S9, S12, M2, P3, P7, P9, E4, E7

Escritura	Análisis de los diferentes tipos de escritura	S9
Contenidos conceptuales	Trabajos donde se apliquen conocimientos conceptuales de la educación artística.	S12
Entorno de cada cultura	Mediante fotografías, análisis del paisaje, del color, de la luz	C6,
Comidas típicas		S7
Educación musical		P14, P15
Respuesta afirmativa genérica sin delimitar		M3, M4, M11, P5, P8, P15, C1, C5, C7, E4, E8,
No contestan		M1, M5, M6, M7, M8, M10, P1, P2, P4, P6, P11, P13, P16, P18, P19, P20, C2, C4, E2, E3, E6, E9,

Todas las técnicas y recursos de la educación artística en función de un tema específico.	S2
Trabajar el vestuario es un aspecto muy asequible en los niños/as de E.I.	S3
Observar los aspectos generales de la forma, así como también el color.	
Trabajar con diferentes materiales haciendo referencia a los que se utilizan en otras culturas	S4
La observación detallada de otras obras artísticas	
El color	
Trabajar diferentes procedimientos para transmitir la cultura como necesidad de comunicar. Etc.	
Conocer edificios y monumentos de diferentes países	S5
Trabajar aspectos de algún autor/a relevante de un país concreto.	
Hacer diferentes dibujos inspirados en la imagen que cada país nos proporciona. Asociar colores a diferentes países, se puede hacer pensando en el clima por ejemplo.	
Observación detallada de obras artísticas	S6
Trabajo del color, las formas....	
Funcionalidad de las obras de arte	
Diferencias culturales en las obras de arte	
Analizar pinturas de diferentes culturas y hacer un análisis	S7
Trabajar los vestidos de diferentes países	
Trabajar los edificios de diferentes países del mundo	
Trabajo de comidas típicas y su elaboración	
Diferentes tipos de escritura (alfabetos)	S9
Uso del color	
Diferentes tipos de representaciones humanas (estilos)	
La imaginaría popular y las imágenes..	
Arquitectura	
Escultura	
Estudio del color a través del vestido, las pinturas (maquillaje), los propios del paisaje o el arte autóctono	S11
Estudio de la representación de la figura humana (escultura)	
Diversos aspectos de arquitectura y pintura	
Las formas geométricas en el arte pictórico	M2
El uso de determinados colores	

Todos pueden aportar diversidad: barro, papel.....	M3
Primero necesito más conocimientos de otras culturas, una vez superada la ignorancia creo que la educación artística puede ser una buena herramienta para trabajar la diversidad. Estoy interesada/o en este aspecto... Pienso que muchos aspectos del currículo se pueden aprovechar para trabajar la diversidad cultural una vez superada la ignorancia personal en el tema.	M4
En esta área habrían muchos aspectos para trabajar la diversidad cultural, concretamente en Educación Infantil.	
Trabajos de color, de modelado, vestuario.....poner en común lo que es más importante o resalta más de cada cultura..	M10
Todos los que fomenten la creatividad y la libre expresión.	
También conocer materiales y técnicas diferentes aportadas de otras culturas.	M11
A través de imágenes mostrar las viviendas, los vestidos, las pinturas, los alimentos y así poder conocer la diferencia y a partir de ello poder intervenir plásticamente	
También favorece la expresión oral y la opinión personal...	
El trabajo del color a partir del vestuario	M12
Utilización del color, las formas geométricas. La representación artística del cuerpo humano. Los temas tratados por los artistas.	P3
Toda la creatividad se puede ver reflejada a través de la diversidad cultural; ya que cada cultura expresa sus vivencias de una forma diferente	P5
Representación de la realidad	P6
Comparar pinturas como las anteriores de diferentes culturas. ¿qué tienen igual y qué tienen diferente?	
Representación de escultura, pintura, manualidad, etc. De alguna herramienta, vestido, instrumento, edificio de una cultura determinada.	P7
La parte creativa se puede ver reflejada en la elaboración de objetos	P8
Las formas predominantes, el estilo que se define, el color. En definitiva los elementos que ayudan a comparar las obras entre sí.	P9
El trabajo del color con técnicas de la pintura, las ceras blandas, etc. ...aunque en Educación Infantil los alumnos/as son poco creativos y por eso sus aportaciones espontáneas sin ofrecer un modelo o un trabajo mecánico cuestan mucho..	P10
Historia del arte; pinturas y esculturas diversas.	
Trabajo de la forma y el color	
Diferentes técnicas.....del carboncillo al ordenador	
Trabajo en superficie y en volumen	P12
Utilización de colores y formas...	
En música las diferentes canciones con sus ritmos.	P14
Creo que con imaginación y habilidad hay muchos aspectos del currículo tanto de plástica como de música que serían aprovechables.	P15
El color, la línea y el volumen todos pueden ser aprovechables, ya que cualquiera o la mayoría de las culturas se expresan a través de ellos...	P17
Cualquier aspecto sería aprovechable: fotografías de fiestas de diferentes culturas, adornos personales (vestidos, pendientes, pulseras, etc.)	C1
Se podrían hacer actividades sobre diferentes culturas, ya sea pintando, haciendo manualidades....para conocer un poco el mundo...	C3
La diversidad cultural en la educación artística se puede trabajar en los monumentos, las pinturas, la cerámica, los vestidos...	C5
Trabajos de imagen a partir de simbología religiosa; templos, imágenes divinas...	C6
Objetos de casa. Dibujarlos, compararlos.	

A partir de fotos de los diferentes países....trabajar el paisaje, luz, color Vestuario, estampados, etc. Dibujarlos y pintarlos...	
Creo que a partir de diferentes aspectos artísticos podríamos descubrir otros aspectos curriculares. Partiendo del arte podríamos trabajar aspectos culturales, etc. También podríamos trabajar la parte social de otros países, sus creencias religiosas, etc.	C7
Comparar texturas, colores y formas. Los materiales	C8
Las explicaciones de los/as propios/as alumno/as; imágenes, objetos, historietas, etc. ...de su aportación.....libros de arte, internet, vestidos, juegos, etc.	E1
Estimación y respeto por las diferentes formas de transmitir la cultura propia de cada pueblo a través de la música, el arte (escultura, pintura, arquitectura)	
Entender que la cultura propia no es la única y que hay que respetar la de los otros....	E4
Estampar ropa	
Fabricar juegos y juguetes que utilicen en otras culturas, con elementos de desecho....	
Murales con elementos pegados que representen de alguna forma una cultura; fotos, colores, especies, estampados.....	E5
Tanto en la plástica como la música hay muchas opciones, las diferencias son aceptadas plenamente. A partir de los temas propuestos podríamos trabajar todos los aspectos relativos a estas áreas de aprendizaje (técnicas, texturas, colores, instrumentos, musicalidad, idiomas.....	E7
El área de Educación Artística es adecuada porque todos los alumnos, sea cual sea su cultura, pueden expresarse libremente y pueden ser creativos,. Expresar sus potencialidades.	E8
Sin respuesta	M1, M5, M6, M7, M8, M10, P1, P2, P4, P11, P13, P16, P18, P19, P20, C2, C4, E2, E3, E6,



Arpegio

La escuela pública tendrá sentido en la medida que combine la verdad, (la ciencia) la belleza, (el arte) y la moralidad, (la ética).

Howard Gardner (1993)

III.3 Resultados del estudio.

III.3.1 Interpretación de los datos recogidos. Exploración.

De los resultados del análisis que hemos apuntado en los epígrafes anteriores, queremos destacar algunos aspectos, que reordenamos en función de nuestras preguntas iniciales y de los cuales extraemos datos e interpretaciones que nos ayudarán en la conclusión de este proyecto.

Recordemos que el proyecto no termina con una evaluación del pensamiento del profesorado en proceso de formación inicial ni del profesorado en activo, sino que se orienta a la mejora efectiva del tratamiento multicultural en el contexto de la educación artística en nuestras escuelas. Por lo tanto, nuestra pretensión no es quedarnos en el punto de los análisis descriptivos, sino encontrar las pautas y los criterios que nos permitan colaborar en la formación de los “educadores de arte culturalmente competentes” y en la

producción de cambios positivos en las escuelas, tanto en los niños y niñas como en sus maestras y maestros.

Nuestro punto de vista, ya delimitado en los planteamientos y objetivos propuestos, ha permitido centrar el marco teórico de esta investigación en cuatro puntos:

- **Arte(s)**
- **Cultura(s)**
- **Educación artística**
- **Educación multicultural**

Aspectos planteados como hipótesis y corroborados posteriormente como elementos que entran en juego en este cruce de caminos y que, por su configuración incluyen, además de los saberes disciplinares, aspectos antropológicos, psicológicos y ambientales.

A partir de estos cuatro elementos planteamos nuestra investigación empírica partiendo de un cuestionario (por su diseño, más que un cuestionario es una entrevista escrita en la que los sujetos preguntados pueden expresarse cualitativamente y con holgura relativa) para aproximarnos a las creencias, saberes y prácticas reales en relación con dichos elementos.

En todo el cuestionario, las preguntas giran en torno a la clarificación de dos aspectos en relación a estos cuatro elementos: por una parte, las teorías implícitas o el conocimiento base (incluyendo valores y actitudes) de los sujetos, y por otra parte, las experiencias, vivencias o realidades escolares que los sujetos tienen relativas a estos elementos. Después se podrán comparar estos aspectos con la tendencia hallada en el marco teórico, es decir, descubriremos qué nos falta y dónde estamos con respecto a los conocimientos y estrategias que idealmente deberían actualizarse en un profesorado artístico culturalmente competente.

No podemos dejar de señalar que los resultados obtenidos en el análisis de los cuestionarios a los/as maestros/as en activo y a los/as estudiantes de magisterio son lo suficientemente similares, sin que se identifiquen diferencias significativas entre los/as educadores/as presuntamente noveles (inexpertos) y los/as educadores/as presuntamente expertos (experimentados). Esto nos permite realizar una interpretación conjunta sin entretenernos en detallar las diferencias, aunque en principio este aspecto era una hipótesis a barajar. Cabe comentar que la cuestión es lo suficientemente reciente en nuestro país como para que se dé esta similitud entre noveles y expertos.

Lakshmi. Siglo XX

Tampoco hemos detectado diferencias destacables entre las/os maestras/os de Infantil y de Primaria, así que vamos a intentar establecer algunos vínculos entre el estado teórico de la cuestión y el estado de la cuestión en nuestro universo de investigación: escuelas de las comarcas de Girona.

A continuación comentamos el contenido de las celdas de la segunda tabla, que corresponden a nuestra interpretación. Constituye un análisis a partir de los diferentes elementos seleccionados, que nos permitirá exponer propuestas de futuro (planes de formación, proyectos didácticos, etc.).

III.3.1.1 Arte: teorías implícitas, experiencia real y teoría multicultural.

En el proceso de diseño y de análisis de las preguntas del cuestionario, han ido apareciendo directa o indirectamente comentarios respecto de lo que se considera arte o de lo que no lo es; comentarios que conjuntamente van

configurando la o las teorías implícitas que sobre el arte parecen manejar los/as estudiantes y los/as maestros/as.

En la pregunta 1.2 del cuestionario, encontramos opiniones que expresan claramente el por qué consideran la clasificación de unos u otros objetos o prácticas como arte. En las respuestas a esta pregunta destacaremos el hecho de que mayoritariamente, se percibe el arte como un producto exclusivo del "artista", aquello original y novedoso en su momento e incluso provinente de un aspecto particular como la "genialidad" del autor. Implícitamente, además, se advierte que esta producción es individual. En relación con esta concepción o teoría sobre el arte, las más extendidas en nuestro contexto de investigación son la teoría de la belleza y especialmente la teoría expresionista. Consecuentemente, en las ocasiones en que se especifica por qué algo no es arte, se opina mayoritariamente que no lo es porque tiene una función, porque se utiliza para algo, sea éste un uso cotidiano o un uso publicitario o de consumo.

Por otra parte, también aparece a menudo una definición en función del tipo de disciplina o lenguaje artístico utilizado, en la que entonces es arte lo que puede clasificarse bajo el título de nuestras "artes tradicionales", sobre todo la pintura, la escultura, la arquitectura, aunque también añaden la publicidad o la moda en pocos casos.

A través de ésta y otras preguntas, como ¿qué es cultura? (2.1 del cuestionario), podemos ajustar estas teorías implícitas: en las definiciones de cultura el arte apenas aparece, a no ser que supongamos que está incluido en, por ejemplo: las tradiciones, el folklore o los saberes. No parece que el aspecto cultural del arte se tenga mucho en cuenta.

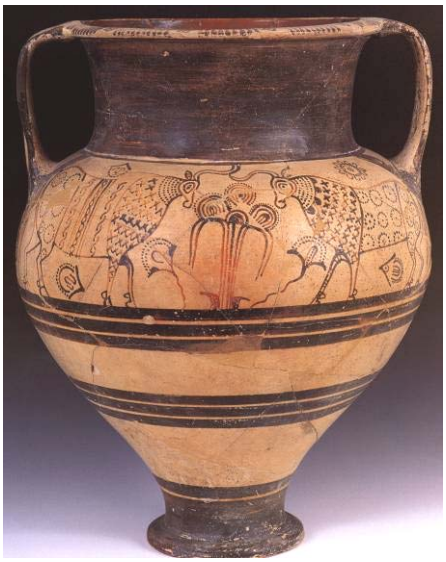
Sin embargo, al analizar la pregunta 2.3 del cuestionario, la mayoría de encuestados hacen referencia al *universalismo del arte* como razón para argumentar la pertinencia de la educación artística como área "multicultural": el arte está en todas partes (enriquece el hecho cultural de todas las

culturas), y además “es un lenguaje universal” y “comprensible para todo el mundo”.

La persistencia de las teorías implícitas es tan fuerte que aunque se hayan apuntado argumentos como éste, o incluso se hayan esforzado en presentar como actividades multiculturales de educación artística las relacionadas con el vestido, el maquillaje o la ornamentación/decoración (pregunta 3.2), al llegar a la pregunta 3.3 destacan que del arte se puede aprovechar su lenguaje de formas y colores (universal) y, en mucha menor proporción, aspectos materiales y asociados a otros sentidos, aparte de la vista.

En cuanto a la experiencia real sobre el arte en la vida, en la propia formación o en la escuela, la podemos entrever precisamente en las mismas respuestas, así como añadir la primera pregunta (1.1) para cotejarla. Aparece en pocas ocasiones una imagen que podamos llamar “artística” como una imagen importante para nuestros/as maestros/as. Cuando abordan la propuesta de realizar una actividad de educación artística a partir de dos objetos llamados “obras de arte” (pinturas, además) (pregunta 1.3), no plantean precisamente abordar la cuestión de si son o no son arte, dándolo por supuesto y por universalmente aceptado.

En un cierto sentido, entresacándolo de algunas de las respuestas a la pregunta 1.2 (teorías del arte) y de la 3.3, podemos observar una concepción subyacente que tiene que ver con que el arte es algo que se hace con esfuerzo, con las manos (seguro), con el corazón (si transmite algo) y la cabeza (a veces), y con materiales y técnicas que hay que dominar. Hay una conciencia implícita de que el arte es algo físico que transforma un material preexistente.



Crátera anfoniforme
Museo de Chipre

Aunque podríamos detallar mucho más algunos tipos de respuesta, creemos que tenemos argumentos suficientes para interpretar, en relación con nuestro marco teórico sobre el arte, que las maestras y maestros entrevistados creen que el arte:

- Es el producto original de un autor.
- Expresa sentimientos y emociones, comunica algo.
- Es sobre todo la pintura, la escultura, la arquitectura.
- A veces, tiene que ver con la creación de belleza.

Y han experimentado, en la vida y/o en la escuela, que arte:

- Puede ser también la fotografía, la manera de vestir, la publicidad.
- Se hace con esfuerzo técnico y con materiales físicos.
- Se configura como un *lenguaje universal y básicamente visual* expresado y compuesto por formas y colores.

Resumiendo algunas ideas importantes entresacadas del marco teórico, podemos advertir que estas concepciones son poco incluyentes, por decirlo de una manera general, en relación con los parámetros multiculturales en que queremos movernos. Ya que tanto Mason (1988) como Chalmers (1996), así como otros autores, nos advertían de que:

- El arte debe de ser comprendido y definido en el contexto cultural, social e histórico.
- Las prácticas estéticas de una gran mayoría de culturas no se pueden clasificar dentro de nuestras categorías de pintura, escultura y arquitectura (por ejemplo).
- Además, estas prácticas de otras culturas y también de la nuestra, podríamos definirlas en nuestros términos como interdisciplinares: a menudo afectan a todos o varios de los sentidos y se desarrollan en el tiempo y en el espacio.

- El arte es un sistema simbólico cultural, forma parte de la cultura, contribuye a expresar los significados de ésta. El arte está relacionado con la religión, la política y las categorías sociales.
- El arte no es un lenguaje tan universal como se acostumbra a creer, incluso las artes propias de nuestra cultura en otros tiempos históricos necesitan ser contextualizadas para ser comprendidas y valoradas.
- Nuestras divisiones entre artes mayores y artes menores son particulares y eurocéntricas.
- El arte y las prácticas estéticas en general, a lo largo de la historia y en toda la geografía del mundo, tienen mayoritariamente algún uso o función más allá de la puramente estética: contemplación de la belleza, creación original...
- Todas las culturas tienen alguna especie de arte, –si lo definimos con estos parámetros abiertos– multicultural .

Desde nuestro punto de vista, la concepción materialista del arte, también expresada por algunas y algunos maestros en las encuestas, aún siendo básica y positivista, tiende un puente hacia la conexión multicultural, puesto que conecta algunos aspectos aparentemente paradójicos de las producciones estéticas:

- Ayuda a contextualizar el arte en un lugar geográfico y en un momento histórico y es a la vez la demostración de que, incluso, disponiendo de los mismos materiales, los productos pueden ser formalmente y sobre todo, simbólicamente, distintos según la cultura.

Por lo tanto parece que tenemos algunos criterios que nos indican aquello que nos falta para llegar a tener maestros y maestras culturalmente competentes respecto al arte como contenido esencial.

En definitiva, también queremos señalar que aunque tanto los/as estudiantes como los/as maestros/as en activo acostumbran a incluir en la categoría de "objeto artístico" a cualquier objeto que se les presente en un contexto abierto (sea funcional, de otra cultura, un plato cocinado, o un póster publicitario), después no tienen argumentos suficientes para analizarlo y definirlo como "verdadero arte".

Ni tampoco para utilizarlo. Esto se aprecia en la comparación entre las respuestas a la pregunta 2.5 (explica qué experiencias de educación multicultural has presenciado) y a la pregunta 3.2 (explica qué experiencias de educación artística multicultural has presenciado), puesto que las respuestas a la primera de las dos apuntan a muchos temas que, desde un concepto racional y profundamente holístico de la práctica estética, deberían repetirse en la segunda pregunta; pero no es así. Muchos maestros y maestras que en la primera pregunta introducen los temas de cocina, vestido, algunas artesanías o maquillajes y disfraces, después olvidan estas experiencias en la segunda pregunta del tercer bloque.

Parece que la corrección política se ha extendido globalmente por lo menos con respecto al arte, así como el bombardeo de imágenes de todo tipo entre las que los ciudadanos no saben distinguir ni su uso, ni su función, ni su valor ni su sistema de producción.

Águila. Azteca mexica. Posclásico Tardío (ca 1500). *Museo Regional de Puebla. México*

Por lo tanto, percibimos claramente que la actitud multicultural positiva está muy presente, pero es intuitiva, relativista (¿demasiado?) y precisa de formación específica en este sentido. En la práctica real se tiende a partir del conocimiento base, que es generalmente eurocéntrico y

"moderno" (entendiendo esta expresión como "característico de nuestra cultura a partir de la Ilustración"). Por lo tanto, la actitud y el valor del arte como práctica multicultural no se profundiza en ella, ni se aprovecha para enriquecer en términos educativos ni a los niños y niñas ni a los propios maestros y maestras, ni llega a afectar a las comunidades del entorno escolar.

III.3.1.2 Cultura: teorías implícitas, experiencia real y aprovechamiento multicultural

La segunda parte del cuestionario se planteó para abordar precisamente las teorías implícitas y las prácticas y actitudes "corrientes" con respecto de la cultura y la educación multicultural en general.

Como en el elemento anterior, había una pregunta directa sobre lo que consideramos o definimos como cultura y preguntas indirectas de las cuales podemos entresacar las concepciones evocadas sobre el mismo concepto.

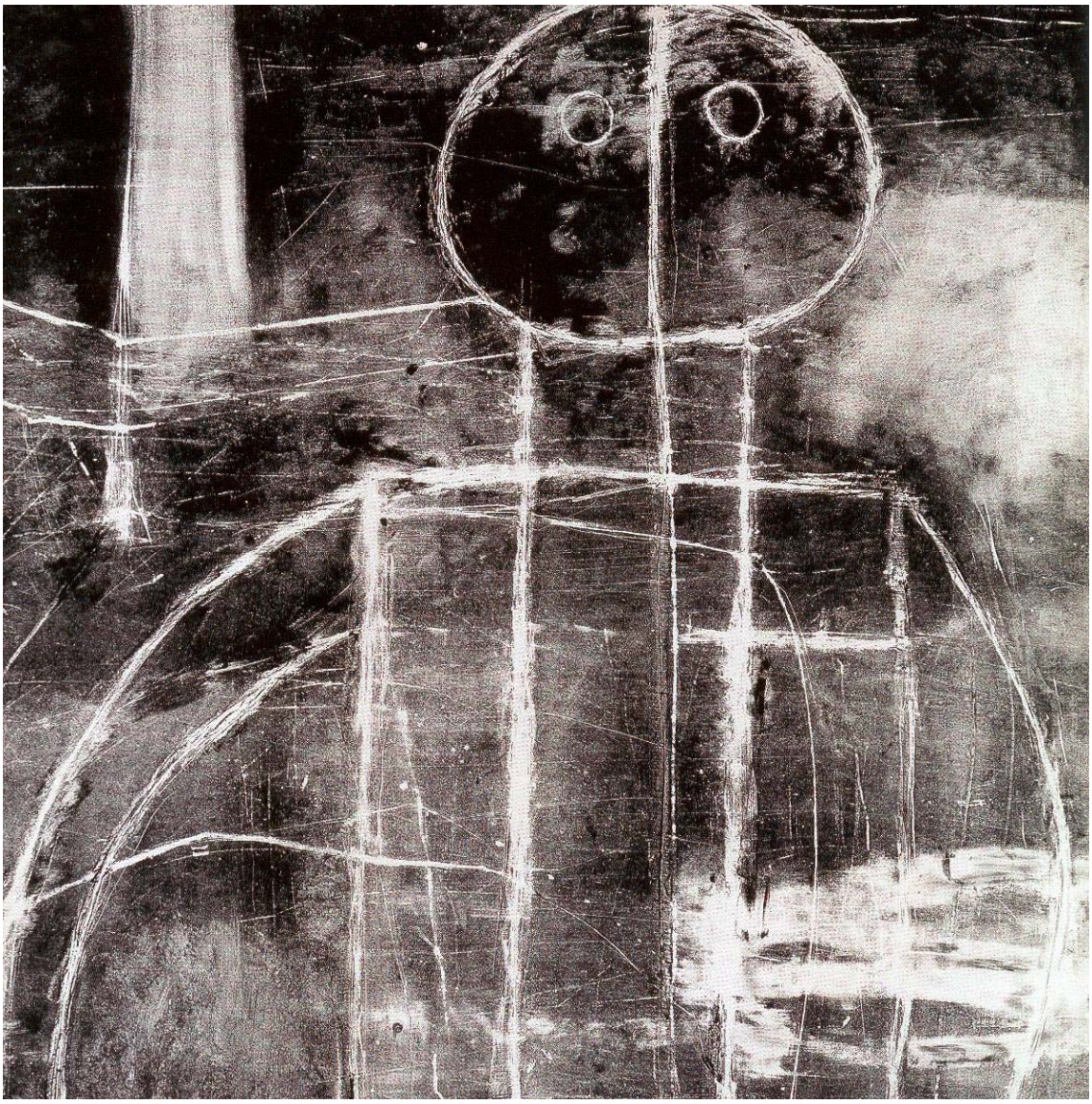
En la pregunta directa (2.1) los maestros y maestras presentan definiciones de varios tipos, destacando especialmente estas dos entorno a las cuales podemos agrupar la mayoría de las respuestas:

La cultura es: Caracterizadora, Identificadora, Diferenciadora

- La vida de un pueblo. Aquello que caracteriza en el hacer, a un pueblo. Rasgos concretos y específicos de un pueblo; por ejemplo tradiciones, costumbres, lengua.
- Bagaje de conocimientos, sentimientos, lengua, folklore, etc., que identifica y da sentido de pertenencia a un grupo y que lo diferencia de otros.

La cultura es: Aprendida, Adquirida, Transmitida

- Aquello que se aprende, se adquiere, se transmite, en la vida cotidiana, durante generaciones: relaciones, costumbres, tradiciones, conocimientos



Cartel Museo Tamayo de Arte Contemporáneo.
Rufino Tamayo

Estas dos definiciones no son contradictorias, sino que se sitúan a diferentes niveles. El hecho de que una cultura sea esencialmente “identificadora” no está reñido con el hecho de que sea “aprendida” (suponiendo que sean ciertas las definiciones).

También podemos volver a señalar que no se destaca especialmente el concepto “arte” o “estética” como significativo en una cultura. Tal vez esto tenga que ver con que la mayoría de las preguntas no incluyan la definición de una cultura como sistema simbólico, como sistema de significados otorgados al mundo y a uno mismo a través de diferentes construcciones,

lenguajes, metáforas, leyes y hábitos. Sin embargo, parecen tener en cuenta este aspecto, por lo menos indirectamente o lateralmente, al incluir en los rasgos que definen a una cultura la lengua, la tradición o los saberes.

Al cotejar estas primeras apreciaciones y distinciones con las respuestas a otras preguntas, sobre todo las que tienen que ver con valores y actitudes hacia las culturas en general (2.4, 2.7), podemos percibir una tendencia clara a considerar la cultura como algo particular, caracterizador y diferenciador, aunque muy respetable; algo que hay que tolerar pero en lo que subyace una representación de “desviación de la norma”, de “error” cognitivo, moral o estético (si este aspecto apareciera directamente).

Es decir, parece *como si* hubiera una cultura universal a la que los seres humanos tendemos, compuesta de los conocimientos, valores, sentimientos y costumbres universalmente válidos, manifiestamente humanos, y como si las manifestaciones particulares y concretas de este conjunto de aspectos en culturas diferentes no fueran más que aproximaciones más o menos imperfectas al ideal. Por otra parte, parece subyacer la idea de que la cultura que mejor se aproxima a este ideal es la propia, es decir, la nuestra. Esto se advierte sobre todo en los valores destacados por los maestros y maestras: respeto y tolerancia, como ya hemos apuntado en nuestros análisis anteriores.

En definitiva, parece como si la cultura fuera algo añadido, tal vez necesario (aunque esto no se dice), pero no esencialmente ligado a nuestra definición de ser humano, tanto biológico como social, y a nuestro entorno físico, material y climático.

Refiriéndonos a nuestro marco teórico, observamos claramente la ausencia de referencias concretas a aspectos materiales (genética, biología, agua disponible, tipo de terreno, vegetación, alimento…) y a la vez a aspectos simbólicos (religión, filosofía, visión del mundo, derecho, lenguajes, estética…), que comporta también la ausencia de referencias a la estabilidad

o dinamismo de las culturas, a sus interacciones continuas, a la inexistencia temporal y espacial de fronteras limitadoras. Según lo que hemos hallado y seleccionado en nuestro marco teórico, la cultura es algo compartido por un grupo, que no tiene porque ser un pueblo ni corresponder a un territorio, una lengua, un sistema político... puede ser transnacional o local. Puede hablarse, y de hecho se habla, de cultura “gay”, o de cultura “de las mujeres”, o de cultura “de los trabajadores”…Estas acepciones del concepto no aparecen en la encuesta.

Cuando los encuestados concretan lo que entienden por “el hacer característico de un pueblo”, se percibe la dicotomización entre lo que es natural y obvio por naturaleza (que no se considera “cultural”, ni identificador, puesto que todos los pueblos, al parecer, lo resolverán igual) y lo que es cultural, que, aunque bastante amplio, no lo es todo. Según nuestros análisis, sólo tres de las personas entrevistadas sugieren que la cultura también es adaptación al medio.

En cambio, tal vez paradójicamente, en las respuestas a la pregunta 2.3 (qué materias curriculares crees que son más apropiadas para trabajar la diversidad cultural), como ya hemos visto, se opina que las áreas de Conocimiento del Medio, o Medio Social y Natural, son muy apropiadas, y en los argumentos se especifica que lo son porque permiten explicar cómo las culturas y los pueblos dependen de y se adaptan a lugares concretos de la Tierra.

La cultura se aprende: en este aspecto coinciden las respuestas con los argumentos encontrados en nuestro marco teórico. Al definir qué es lo que se aprende o se transmite, vuelven a surgir los mismos elementos, sin definirlos como simbólicos, sin tampoco definirlos como fenómenos de adaptación y supervivencia.

En este aspecto, aparte de coincidir con el concepto de cultura que tal vez podríamos compartir y al que podríamos tender, queremos señalar que si se

analizan las respuestas en detalle, existe un solapamiento entre la cultura y la educación, e incluso, y sobre todo, en el aspecto de contenido: el conocimiento.

La cultura se traduce a menudo por “conocimiento” (aunque lo hace en sentido restrictivo, sin incluir, por lo menos explícitamente, los valores, los sentimientos, o las actitudes como conocimiento) y en este sentido la educación (formal y no formal, currículum oficial y currículum oculto) es la propia cultura o por lo menos el mediador o el transmisor de la cultura. Pero, nos preguntamos, ¿así pues, tan sólo de una cultura, la dominante, la que llamamos propia? Y también: ¿no se proponen evoluciones, cambios, transformaciones culturales a través de la educación?

Por otra parte, el conocimiento al que se hace referencia es vago, y tampoco se toma como constitutivo de otra posible acepción del término: tener cultura como sinónimo de saber cosas, o una determinada clase de cosas. Y este saber también se podría desgranar en saber apreciar, saber hacer, saber comprender (el mundo, el arte, la música, la política, la ciencia…).

No tenemos ningún interés en parecer puntillosos ni demasiado detallistas en el análisis; en definitiva, estamos abordando respuestas escritas con nuestro propio bagaje, nuestros propios límites, asumiendo nuestra perspectiva de sujetos *subjetivos* y por supuesto culturales. Así, igual que destacamos ausencias o contradicciones en los análisis, asumimos que no podemos abarcarlas desde un punto de vista total, universal o absoluto. Por ello, en definitiva, creemos poder llegar a la conclusión de que, a pesar de nuestros matices, los/as maestros/as estudiados, y los/as estudiantes, se acercan mejor a una comprensión multicultural de la cultura que a una comprensión cultural del arte.

Al plantearnos ahora qué experiencias, vivencias contextualizadas en “lo multicultural” o “lo cultural” describen los encuestados, nos encontramos con que la pregunta que nos acerca más a una respuesta es la ya citada sobre los valores (2.7), pero todavía más la pregunta sobre las ventajas e inconvenientes (pregunta 2.4) de la diversidad cultural en la escuela (puesto que la escuela es su vivencia cotidiana) y la que aborda directamente el tema de las fiestas del calendario como momento adecuado para el trabajo multicultural.

Personaje con un bastón plantador y un cántaro en la espalda. Protoclásico Maya.
Chiapa de Corzo. Chiapas.

En éstas respuestas se puede apreciar globalmente la conciencia, –no expresada directamente–, de que las culturas están en contacto permanente y que este hecho tiene ventajas, aunque también inconvenientes.

Según los encuestados, más ventajas, educativamente hablando, que inconvenientes: los inconvenientes más señalados derivan de su “propia mala preparación”, de la “falta de recursos y de apoyo” y de “problemas de adaptación”. En cambio, las ventajas son intrínsecas: se refieren, de nuevo, al enriquecimiento cognitivo (cultura es conocimiento) en primer lugar, aunque también a la percepción directa de las diferencias y similitudes, y a los valores de comprensión o por lo menos aceptación de que existen otros puntos de vista aparte del que damos por válido en nuestro terreno cultural.

Todo esto quiere decir que los maestros y maestras están dispuestos a considerar la convivencia multicultural como una ventaja, que presenta dificultades de tipo técnico, pero no actitudinal o conceptual.

Pero no podemos dejar de anotar las numerosas intervenciones que apuntan a aspectos culturales concretos en los que parece imposible llegar a un acuerdo: “hay culturas que *no valoran* la escuela”; “coexisten *escalas de valores* demasiado diferentes”… Tampoco podemos olvidar algunos apuntes en la dirección de señalar las dificultades inherentes a las diferencias de clase socio/cultural: exponemos estas percepciones porque también son intrínsecas a una mayoría de inmigrantes que *acostumbran a tener niveles culturales bajos*, una realidad multicultural de nuestra sociedad.

En el marco teórico habíamos apuntado unos rasgos que parecen aproximarnos a una definición incluyente y capaz de ser compartida de cultura, que ahora nos pueden servir de contrapunto y marcar el criterio del contenido para una preparación cultural eficaz del/la maestro/a de arte (o de otras áreas): **La cultura…**

- **No es genéticamente heredada.**
- **Es compartida por un grupo, que no tiene porque ser un pueblo.**
- **Es adquirida.**
- **Es simbólica.**
- **Es integrada.**
- **Es adaptable a las circunstancias de su medio físico y social.**
- **Es dinámica.**

Pensamos que en un plan de formación y desarrollo hay que abordar algunos de estos aspectos, como mínimo como interrogantes a plantear, reflexionar y ubicar desde un punto de vista ético. Tomando unas u otras versiones de “cultura” como punto de partida conceptual y válido, ¿qué consecuencias éticas y qué valores estaremos apoyando?

III.3.1.3 Educación artística: teorías implícitas, experiencias reales, teoría inclusiva.

En nuestro cuestionario es importante detectar qué preparación y qué experiencia tienen los/as maestros/as con respecto del ámbito de la educación artística (en los campos visuales y táctiles por lo menos, y también los olfativos y gustativos, dejando relativamente aparte, por una cuestión

curricular oficial, el ámbito musical) puesto que estamos buscando los criterios para formar educadores artísticos multiculturalmente eficaces. En este sentido es importante conocer de qué asunciones y conocimientos base partimos para intentar, en caso necesario, propiciar un avance significativo y apoyado en lo que “ya se sabe” o “ya se cree”.

Heli Hofer
Berna

En este caso, una pregunta indirecta como la 1.3 es la que nos marca la pauta, aunque luego podamos considerar los matices propiciados por otras preguntas. Ahora nos interesa, sobre todo, conocer qué se entiende por educación artística y qué se sabe hacer a través de ella, para ver si estas teorías y experiencias previas son ya útiles o hay que forzar (sugerir) algunos cambios en las mismas.

Vamos pues a considerar las respuestas a la pregunta 1.3. de forma sintetizada:

- Que los maestros y maestras tienen dificultades para (o tal vez no consideran pertinente) abordar el aspecto o dimensión cultural del arte en educación artística. *¿Significa esto que no consideran necesario contextualizar el arte para comprenderlo, o tal vez que creen que la educación artística no tiene como objetivo que los niños y niñas comprendan las imágenes y las obras de arte?*

- Que también tienen dificultades para (o no consideran pertinente) abordar la dimensión crítica del conocimiento artístico, esto es, para trabajar tanto el pluralismo como los valores y criterios estéticos (de tipo formal, expresionista, funcional o cualquier otro). Digamos que tampoco lo consideran propio de la educación artística. *¿Significa esto que creen en una teoría concreta del arte, y tal vez como única o absoluta, o por lo menos que no consideran necesario que los niños y niñas pequeños se planteen o creen una propia teoría?*

- Que tienen dificultades para relacionar en una actividad las dos obras propuestas, aún cuando las dos tienen temas parecidos y disponen de las fichas que las describen y sitúan, con lo que podrían haber utilizado estas informaciones para sugerir relaciones, cambios históricos o culturales, etc. *¿Significa esto que no son capaces de percibir relaciones por lo menos visuales o temáticas entre objetos artísticos, o que no consideran necesario que los niños y niñas establezcan vínculos y transfieran significados?*

- Que apenas plantean relaciones interdisciplinares: no creen pertinente integrar la educación artística en el resto del currículum ni siquiera cuando, otra vez, las imágenes plantean relaciones directas con la alimentación, la geografía, etc. *¿Significa esto que no consideran la educación artística como una educación integral, y sobre todo, que no se plantean interrelacionar las áreas curriculares, ni cuando el tema lo sugiere? O, todavía más, ¿que no consideran necesario que el niño o la niña perciba el mundo que se le presenta en la escuela como un mundo unificado, no estratificado ni fragmentado?*

- Que, en cuanto a los contenidos propuestos explícitamente o indirectamente sugeridos por las actividades, éstos son mayoritariamente conceptuales y procedimentales, no abordando

en apenas ningún caso los contenidos de valor y actitud. En algunos casos hacen referencias poco explícitas a apreciar emocionalmente la obra, a expresar las sensaciones sugeridas por colores, etc. *¿Significa esto que estos contenidos no se trabajan o no se pueden desarrollar en educación artística? ¿Significa tal vez que existe una coherencia remarcable entre la concepción del arte como algo expresivo, como manifestación de sentimientos, siendo éste el tipo de análisis o comprensión que hay que privilegiar?*

- Que los contenidos conceptuales a tratar son básicamente los que corresponden a una teoría formalista del arte y la imagen en general, y solamente en algunos pocos casos se entienden los aspectos del asunto o tema de la obra como interesantes para los alumnos, así como los materiales de que está hecha (no las medidas, ni el formato por ejemplo). No aparece ningún otro tipo de conceptos relacionados con el arte. Esto por una parte, significa que son coherentes con una concepción ya señalada con respecto del arte: es un lenguaje universal de formas y colores. *¿Significa esto que, aun cuando algunos maestros y maestras sostienen otras teorías del arte, no saben como desarrollarlas en actividades para niños y niñas? ¿O que no las consideran relevantes?*

- Que los contenidos procedimentales propuestos se pueden resumir en *manipulación* de materias, colores y formas; sea para interpretar, imitar, o cambiar el tema, las formas, los colores o la composición de la obra y en contenidos asociados a la *percepción* (observación, comparación, análisis, descripción…) de las imágenes. *Este aspecto, por lo tanto se puede interpretar en el mismo sentido que los dos anteriores, es decir, en el tratamiento limitado, bastante restrictivo y excluyente, de los contenidos del arte en la educación.*

Vinculando estos argumentos con las respuestas a la pregunta 3.3, la última del cuestionario, en que se pide ¿qué cosas del arte sabes que sean aprovechables para un enfoque multicultural?, veremos que las respuestas reducen todavía más el campo (esto se debe, en parte, al cansancio de los encuestados al llegar a la última pregunta y, en parte, a que probablemente no consideran necesario añadir muchas más cosas a lo que ya han expresado de otras formas, en las preguntas 2.4 y 3.2 por ejemplo) pero que básicamente parecen plantearse precisamente los contenidos del arte que son universalizantes, como los más apropiados para enfocar multiculturalmente el tema.

Una geisha de la capital oriental, mediados del periodo Bunsei (1818-1830)
Eisen, Keisai

Para realizar una comparación con lo que hemos dicho en nuestro marco teórico sobre la educación artística, y para no repetirnos demasiado, lo hemos sugerido con los interrogantes al final de cada punto. Habíamos encontrado que una educación artística inclusiva, que permite abordar el tratamiento multicultural, la diversidad en general y los valores (lo transversal: lo ético, lo político, lo feminista, lo pacifista, lo ecológico), como mínimo tiene que abordar dos vertientes: a) el concepto ampliado del arte como contenido, y b) la perspectiva ética sobre el conocimiento artístico y su enseñanza y aprendizaje.

a. El contenido amplio del arte, tiene que manifestarse en la educación artística:

- Las dimensiones productiva, cultural y crítica del hecho o proceso artístico.
- Procedimientos de percepción, de expresión y representación, de interpretación y crítica, de comunicación y verbalización.
- Las artes y prácticas estéticas de todo tipo, sin establecer jerarquías ni culturales ni intraculturales.
- El contexto del arte: su función, su significación, su autor o autora, o autores/as, su público. Su historia, su geografía, su lugar.
- Los materiales y las técnicas no solamente como aspecto material sino como aspecto simbólico.

b. Y por otra parte, pero interrelacionada con los anteriores aspectos, tiene que abordar:

- Cambios en los cánones artísticos utilizados para promover y facilitar la inclusión de las diversas culturas artísticas (incluyendo las posibles culturas femeninas, artesanales, locales, populares y también las lejanas en el tiempo o en el espacio)
- Cambios en las estrategias, procedimientos y métodos de hacer y comprender el arte: por ejemplo, no siempre tienen que ser individuales, sino colectivos; no siempre tienen que potenciar la competencia sino la colaboración; no siempre tienen que privilegiar la originalidad y la novedad, sino también la función y la tradición; etc.
- Abordaje directo de las actitudes y valores que se promueven a través de todos los contenidos, ejemplos, estrategias y métodos. Comprensión profunda de que los valores y actitudes reverberan en todos los aspectos y momentos del currículum.

Nuestra conclusión es que los maestros y maestras, y los/as estudiantes de magisterio, intuyen que el arte es un buen campo para enfocar la multiculturalidad, pero no saben muy bien el porqué. Señalan básicamente como características más comunes el comprender o el imitar, también

“estudiar los materiales”, “las formas y los colores”, y las diferentes tipologías o disciplinas artísticas: “dibujo”, “pintura”, “escultura”, “arquitectura”, aunque algunos añaden tímidamente el vestuario, el maquillaje, pero siempre para ser tratados desde el punto de vista formalista, añadiendo a veces el materialista.

También es posible que crean que el enfoque multicultural más adecuado es el que señala los puntos de encuentro, lo universal (por lo menos visualmente), lo esencialmente presente en cualquier forma de práctica estética, sea ésta una vasija griega, una manta navajo o una pintura impresionista. Pero esto nos lleva ya a la cuestión de la educación multicultural, especialmente en arte.

III.3.2 Educación multicultural: asunciones, experiencias y criterios de mejora a través del arte.

Hemos comentado ya muchos aspectos que pertenecen a este elemento, que es el último que vamos a tratar, y que es el objetivo de nuestro análisis y de nuestras propuestas de formación y práctica escolar. En los epígrafes anteriores hemos tratado de iluminar las asunciones y experiencias explicadas por los encuestados en relación con una posible teoría experta de cómo tendría que ser y a qué debería tender la educación multicultural, especialmente a través del arte, pero también en otras áreas.

Aquí vamos a destacar los elementos que directa o indirectamente nos hablan de qué es la educación multicultural, para compararla con lo que debería llegar a ser, o por lo menos con algunos criterios que por el momento podrían situarnos en una dirección efectiva, solidaria y coherente. También tenemos que aclarar que la perspectiva desde la que enfocamos la educación multicultural es la de la educación artística, aunque esperamos que algunas de nuestras conclusiones puedan generalizarse a otros campos.

En primer lugar, vamos a señalar rápidamente que las teorías implícitas de los maestros y maestras sobre la educación multicultural nos parecen en gran parte suficientemente responsables y cargadas de sentido común y buenas intenciones. Curiosamente, o paradójicamente, algunas de las asunciones, creencias y saberes de los/as educadores/as con respecto de la cuestión no acaban de reflejarse en las experiencias, en la práctica a la que acceden o de la que participan, como ellos y ellas mismas comentan.

Por ejemplo, abordando el análisis de la pregunta 2.3 (qué áreas curriculares consideras más apropiadas para trabajar la diversidad cultural…), encontramos no solamente la respuesta concreta a esta pregunta, es decir, qué áreas consideran más adecuadas, sino los argumentos que aducen para razonar su elección, que es el aspecto más importante. Es a través de los argumentos cuando se nos aparecen algunas paradojas que siempre acompañan la cuestión de la interculturalidad. Cabe decir que ésta es la primera pregunta del cuestionario que se dirige a la educación multicultural, y por ello la escogemos como punto de partida. También es necesario advertir que según nuestros análisis, en esta pregunta los encuestados han emitido argumentos a partir de los contenidos de las áreas.

Actividad didáctica a la Fontana d'Or
Girona

Ya habíamos detectado que, a pesar de no definir cultura como adaptación al medio, en esta pregunta, una gran mayoría de los encuestados señalan las áreas de Medio Social y Natural como muy apropiadas. Cuando señalan el medio social como el contenido más importante, lo argumentan como el lugar oportuno para describir y conocer las diferentes costumbres y creencias, y creen que el conocimiento, el saber sobre estas culturas y pueblos, aleja los miedos a lo desconocido (es decir, el miedo es la razón, suponemos, del racismo o la intolerancia, y por lo tanto hay que eliminarlo, y se elimina con el *saber sobre*).

En cuanto al medio natural, que a menudo aparece junto al anterior (lógicamente en Educación Infantil por la organización curricular) se aprovecha para precisamente destacar que las culturas están condicionadas por el entorno biológico, geológico, climático… Ni en este caso ni en el anterior, se señalan en concreto contenidos de valor o actitud que se pudieran derivar de este conocimiento, dando por supuesto, otra vez, que el saber es por sí mismo positivo. Sí se dice que es más fácil aceptar la diversidad cuando se conoce, o cuando desaparece el miedo, pero no sabemos exactamente de qué manera.

En cuanto al área de Lengua (intercomunicación y lenguajes, lengua castellana, lengua catalana y lengua extranjera) parece previsible, y de hecho así ha sido, que sea una de las que se asumen como más adecuadas. Para ellos y ellas, el argumento principal ha sido de tipo instrumental: facilita la comunicación, posibilita el diálogo. En algunos casos es de tipo conceptual, como lo era para el medio: saber que existen diferentes lenguas es de por sí positivo porque ayuda a aceptar y a valorar la diversidad. En ningún caso aparecen referencias al contenido simbólico de las lenguas, a la relación de una lengua con una cosmología, una visión del mundo, un conocimiento sobre el mundo, que según nuestra teoría parece ser el contenido de la cultura. Se supone, sin embargo, que este instrumento y este saber promueven actitudes tolerantes.

En cuanto a la educación artística, y aquí podríamos añadir la musical (porque algunos encuestados lo hacen, y porque en Primaria pertenece a la misma área), se insiste en algunos de los contenidos ya expresados para las áreas anteriores:

- saber que existen diferentes formas de arte, conocer la diversidad…
- y saber producir arte como medio de expresión, como instrumento comunicativo, como lenguaje.

La Educación artística, en conjunto, es el área más citada (desestimando si aparece en primer, segundo o tercer lugar) y los encuestados añaden algunos argumentos diferentes a los de las otras áreas, que queremos comentar:

- Las manifestaciones artísticas reflejan la sociedad y la cultura.
- La representación artística llega a todo el mundo por igual (lenguaje universalmente comprensible).
- El arte permite a todo el mundo expresarse a partir de la propia cultura.

Estas creencias o argumentos, tanto los que se dan para la Educación Artística como para las otras áreas, sostienen una visión del contenido y el objetivo de la educación multicultural, que desde nuestro punto de vista puede concretarse en que los/as encuestados/as mantienen que:

- Lo más importante es ser capaces de transmitir el conocimiento más amplio posible sobre la diversidad en el mundo. Diversidad que se manifiesta en lenguas, artes, costumbres, creencias y tipos de adaptación al medio físico.
- Hay que disponer de los instrumentos necesarios para intercomunicarse: la lengua es lo esencial.

- La lengua, el arte, las costumbres en el vestir y la alimentación, las creencias, son (por lo menos en parte) reflejos de una particular adaptación a un medio determinado.
- Las actitudes y valores que hay que conseguir, y que se desarrollan a través de los conocimientos anteriores son: la tolerancia, la aceptación de la diversidad y la actitud dialogante (aunque no estamos muy seguros de que ésta se haya señalado suficientemente)

Podríamos comparar este punto con los postulados de nuestro marco teórico, para señalar que los maestros y maestras están encaminados en una dirección posible, pero todavía están lejos de las teorías más contemporáneas sobre educación multicultural. Por ejemplo, podríamos discutir estos valores y actitudes destacados porque se refieren a una "adaptación" a la realidad diversa, a una aceptación pasiva y racional, pero no nos acaban de sugerir vías hacia una auténtica "celebración" de las culturas, hacia una valoración enriquecedora y positiva, y mucho menos hacia una transformación social más solidaria, equitativa y constructiva. Parece que por el momento aprovechan tan sólo alguna de las dimensiones que podría tener la educación multicultural: el saber *sobre* las culturas, pero no el saber *a través de* las culturas o *para* las culturas.

Hombre de la nobleza
Isla de Jaina. Campeche

También podríamos poner en duda que los conocimientos por sí mismos sean garantes de la consecución de ciertos valores. Este matiz nos ayuda a reflexionar sobre la preparación

cultural del/a educador/a y las ideas sobre las conexiones y desconexiones entre contenidos de concepto, procedimiento y valor. Todavía más: si aparecen contenidos de tipo “universalizante” y a la vez, de tipo “diferenciador”, y ambos se toman como positivos, hay que encontrar la manera de vincularlos, sean éstos conceptos, procedimientos o actitudes y valores.

Cotejando estos últimos análisis con los de la pregunta 2.7 (valores a trabajar en Educación Multicultural), veremos que las respuestas a esta pregunta corroboran como principales valores a desarrollar, la tolerancia y el respeto. Así mismo, en las definiciones se habla a menudo de “aceptación”, incluso “entendimiento”, pero difícilmente se acercan a actitudes más constructivas o transformadoras, es decir, colaboradoras, celebrativas y participatorias, quedándose en el “saber sobre” y “saber aceptar” que no todo el mundo es como nosotros. Que ya es mucho, pero aunque nos sabe mal decirlo, suena mas como “aceptar una perdida” que como “aceptar un regalo”.

Por otra parte, y continuando nuestra interpretación en relación con otras preguntas del cuestionario, podremos realizar algunas reflexiones en el aspecto de los valores (que ya hemos empezado a interpretar en los apartados anteriores). Con respecto al marco teórico, la educación multicultural en sí sería sobre todo una cuestión de educación en valores, una educación ética y/o moral. Por otra parte, en nuestros diseños curriculares, los valores están reflejados como contenidos equiparables a los conceptos o procedimientos. Sin embargo, los/as estudiantes y maestros/as encuestados sólo hacen referencias explícitas a los valores cuando se les pregunta

Plato con la representación de un animal –un quetzal o un mono- cuya cola forma una larga espiral.
Cultura Maya. Procedencia desconocida

directamente (pregunta 2.7), e incluso cuando ya han contestado esta pregunta vuelven a *olvidarse* de ellos por ejemplo en las preguntas de educación artística, que se presentaron con posterioridad (preguntas 3.2 y 3.3).

Uniendo estas consideraciones con el aspecto de experiencias, metodologías y prácticas escolares vividas por ellos y ellas, en primer lugar, podemos destacar que aunque ahora disponemos de un listado de proyectos y trabajos por temas con objetivos multiculturales, éstos son en mayoría:

- Experiencias puntuales temporalmente hablando: duran un día, una semana…
- Enfocados a aspectos que generalmente llamamos *folklóricos*: vestidos, danzas, peinados, cocina, canciones…
- Enfocados a una de las culturas minoritarias presentes en la escuela (cultura árabe, marroquí mayoritariamente)

Y todavía podríamos añadir los datos obtenidos en la pregunta 2.4 (¿Qué ventajas e inconvenientes plantea la diversidad cultural en la escuela?), que como ya hemos visto antes, revelan que las ventajas, si bien son muy abundantes, se refieren al enriquecimiento cultural recíproco (más conocimientos sobre, más puntos de vista). Y en cambio, los inconvenientes se refieren básicamente a los recursos técnicos y profesionales, y a las diferencias en las escalas de valores.

Tal vez todo esto quiere decir, como mínimo, estas dos cosas:

- La primera, que los maestros y maestras tienen dificultades para trabajar con los contenidos de actitud y valor integrándolos en las áreas curriculares, e integrándolos en el curso habitual, con sus áreas y programaciones, objetivos e inspecciones.
- La segunda, que tal vez los maestros y maestras no tienen realmente asumido el papel de los valores y actitudes como

> auténtico contenido de la educación. Es decir, como conocimiento transmisible, desarrollable y evaluable. Esencialmente importante.

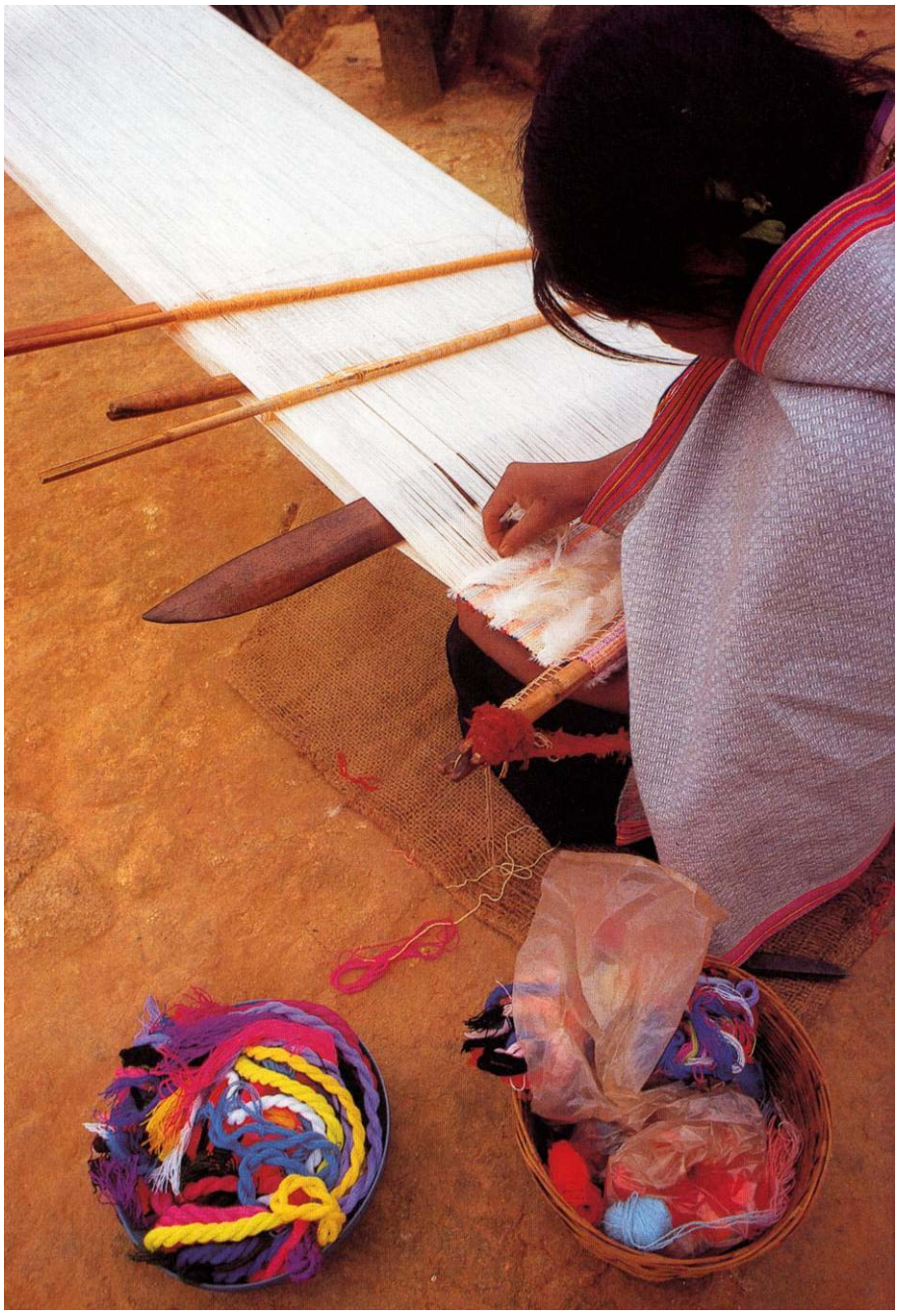
Estos dos aspectos son algunos a tener en cuenta en un posible plan de formación inicial o permanente del profesorado, enfocado a la multiculturalidad, pero también al medio ambiente, a la paz, a la no discriminación, a la salud, etc.

Ya para terminar, reuniendo los comentarios y explicaciones de los encuestados/as en las respuestas a la pregunta 2.8 (comenta la frase: “el mejor contexto para trabajar la multiculturalidad son las fiestas anuales”) y comparándolas con sus asunciones y metodologías escolares, encontramos que el pensamiento de los maestros y maestras se presenta cada vez más cercano a las propuestas teóricas contemporáneas, sobre todo en el aspecto de señalar que la práctica multicultural debería realizarse “siempre” y no únicamente en momentos señalados por una u otra razón. Critican, por tanto, este tratamiento puntual que se acostumbra a dar, sea en proyectos semanales o en fiestas de origen religioso (cristiano). Ni en esta pregunta ni en ninguna otra, como hemos visto, los maestros y maestras hablan de interdisciplinariedad o de educación integral, aún cuando las pistas son evidentes; es decir, se refieren a lo puntual en el sentido temporal, pero no en el sentido cognitivo.

En cambio, en el segundo contenido de la cuestión, el hecho de abordar o no el aspecto religioso propio y ajeno en la escuela, se percibe una dispersión de concepciones: para algunos, la escuela no debe tratar el hecho religioso por ser privado (aunque no tienen en cuenta que esto es así en nuestra cultura actual y dominante); en el otro extremo, algunos ni siquiera se plantean que estas fiestas no son propias de todas las culturas ni religiones del mundo. Entre ambos polos, encontramos todo tipo de matices. Estas consideraciones podrían ser corroboradas en muchos aspectos por la pregunta 3.1, en la que pedíamos un comentario sobre dos imágenes religiosas, una cristiana y otra budista, como se puede ver si releemos el análisis.

Si ahora resumimos, aunque sea someramente, el contenido del marco teórico que podríamos considerar “ideal” para la educación multicultural, podremos vislumbrar el camino que tenemos que recorrer y la dirección que podríamos proponer. La educación multicultural, en su versión contemporánea y más incluyente (que podría corresponderse en general a cualquiera de los tipos delimitados por Efland, Freedman y Stuhr en 1996, excepto al primero), tiene que contemplar:

- La interdisciplinariedad.
- La transversalidad auténtica, la integración de la educación.
- Que los valores deben impregnar todos los contenidos
- Que los valores deben ser concebidos como los auténticos contenidos de la educación, como ya decía Dewey.
- Que trabajar con y para la comunidad constituye un conocimiento útil y multicultural. Es un saber aprender a aprender.
- Los objetivos sociales y éticos son los principales en educación multicultural. Los conflictos, discriminaciones y desencuentros por razones de clase social, género sexual, edad o diferencias físicas y psíquicas, más allá o más acá de la cultura, pueden abordarse con este tipo de planteamientos.
- Que existen diferentes tipos y enfoques de prácticas educativas multiculturales, por ejemplo: *La enseñanza de lo excepcional y culturalmente diferente, la enseñanza de las relaciones humanas, el estudio de un grupo singular, la educación multicultural para la democracia social, la educación multicultural socio-reconstruccionista*
- Que algunos de estos tipos parecen ser más adecuados a un contexto concreto, más enriquecedores en otro, más democráticos, más solidarios o más transformadores de modelos establecidos.
- Que todos estos aspectos pueden desarrollarse en educación artística, a través del arte y aprendiendo sobre el arte. Y que, en consecuencia, todos estos aspectos deben y pueden desarrollarse desde cualquier área curricular, y desde todas a la vez.



Maruch Tulan de Nabenchauc. Zinacatán (tzotsil)
Práctica azteca de tejer plumas a los huipils

L'educació ha de promoure els valors que formen part del patrimoni comú de la societat democràtica: la llibertat de consciència, la llibertat d'expressió, el respecte a la pluralitat y la diferència, el reconeixement de la diversitat cultural, afectiva i sexual, els valors no sexistes i la cultura de la pau.

Manifest. Fòrum Social per l'Educació a Catalunya (2005)

No hay una cultura mejor que otra. Sin ninguna duda, enfatizando el arte de una sociedad como intrínsicamente superior a otra, en alguna escala de valores, solamente generaremos conflicto y una visión unívoca de la realidad plural y diversa.

Virtudes Martínez, Lola Álvarez, Alfonso Masó (1997)

IV.1 Sobre la competencia multicultural del educador artístico: estado de la cuestión

Nuestras escuelas están inmersas en profundos cambios motivados, en parte, por una evidente y creciente manifestación multicultural. En el conjunto de relaciones que se establecen surgen conflictos y problemas que afectan tanto al profesorado como a los propios alumnos y, por ello, el cambio multicultural es un reto al que debemos destinar nuestras energías y encauzarlo de forma conveniente y eficiente. Es fundamental que la convivencia entre varias culturas sea una herramienta de entendimiento social y no un problema en sí.

Se hace evidente que en el encuentro entre culturas se generan conflictos e interrogantes que necesariamente han de ser atendidos desde perspectivas educativas. La realidad es que no todos los problemas son de orden cultural, y planean sobre nuestras "conciencias" problemáticas asociadas a los más

desfavorecidos económicamente y, por consiguiente, con menores recursos de aprehensión cultural. Aunque no podemos hacer una afirmación categórica, porque subsisten graves muestras de racismo, no tenemos los mismos problemas con personas emigrantes que tienen una buena posición económica (como es el caso de los contratos millonarios en los clubes deportivos de elite). Tampoco debemos olvidar que seguimos teniendo en la actualidad graves problemas de género.

Como educadores artísticos hemos de asumir dicha realidad además de intervenir en nuestras propias concepciones del arte y de la cultura y asimismo utilizar los medios y metodologías artísticas para intervenir positivamente en pro del entendimiento social. Debemos ser conscientes, como educadores/as artísticos, de nuestra concepción de cultura y de nuestras posiciones, valores y criterios acerca de los contenidos multiculturales desarrollados en la escuela. Ese principio ha de orientar y clarificar nuestras actuaciones y es el que nos permitirá tener elementos para mejorar el conocimiento de nuestros estudiantes respecto a las “otras” culturas o a cualquier otro parámetro de diferencia, dejando a un lado, eso sí, la visión etnocéntrica del mundo a la que estamos acostumbrados.

En este informe de conclusiones, vamos a sintetizar y ordenar las ideas y los resultados de esta investigación e intentar clarificar cuáles son nuestras contribuciones más relevantes. En este primer apartado del capítulo tomaremos como referencia los dos primeros objetivos, pues éstos nos ayudarán y nos orientarán en el proceso de síntesis e interpretación de los datos recogidos y analizados a lo largo del proceso.

Estos objetivos eran:

a) Establecer un marco teórico para examinar las cuestiones relativas a la perspectiva multicultural de la educación artística.

b) Explorar las nociones sobre competencia artística multicultural en el entorno y según los tipos de comunidad educativa afectada por la cuestión.

IV.1.1 Respecto al primer objetivo: Establecer un marco teórico para examinar las cuestiones relativas a la perspectiva multicultural de la educación artística.

Como tarea inicial de nuestro recorrido, quisimos comprender e intentar ordenar las perspectivas y las variables que rigen la educación multicultural y nos propusimos elaborar un marco teórico sobre el cruce curricular entre arte e interculturalidad, sin olvidar que nuestro interés se centraba en una visión de la multiculturalidad desde el ámbito de la educación artística. Posicionarnos en las teorías existentes y formalizar un marco teórico fueron los elementos básicos que nos ayudaron posteriormente a analizar, desarrollar y evaluar adecuadamente la perspectiva multicultural en la educación artística que se genera en nuestras escuelas.

Como elementos descriptivos de las tareas que teníamos que acometer, nos propusimos los siguientes ítems:

- Analizar y clarificar los diversos posicionamientos de la educación en general y de la educación artística en particular respecto al tema multicultural.
- Conocer y ordenar las propuestas actuales, sus antecedentes, y las revisiones críticas de éstos.
- Analizar las propuestas de expertos en el tratamiento artístico de la cuestión multicultural, especialmente en lugares de tradición multicultural.
- Determinar y definir qué entendemos por objetivos y contenidos artísticos interculturales.

- Elaborar un marco de fundamentos y dimensiones de la educación artística multicultural que permita la identificación de las variables, de las diferencias y de los procesos adecuados a diversos contextos.

IV.1.1.1 ¿Qué teorías culturales fundamentan nuestro discurso?

Es obvio que cualquier discurso que haga referencia al concepto cultura entra en terrenos movedizos ya que está asociado a aspectos indiscutiblemente comprometedores en cuanto al posicionamiento político personal que hacen de éste un enunciado "tabú". A nivel cultural se entremezclan una montaña de interpretaciones y de prejuicios que imposibilitan la comprensión de otras formas de pensamiento, comportamientos, hechos y estructuras sociales desde las propias perspectivas occidentales.

Dragón rampante
Tailandia

Aunque cabe decir que se ha avanzado en sentido positivo y se ha ido cambiando la visión de "aquellos" que son diferentes. La mayor dificultad la encontramos cuando intentamos analizar y comprender otras culturas aplicando parámetros (prejuicios) de nuestra propia cultura, un hecho que

evidencia la imposibilidad de mantener criterios de objetividad y relativismo cultural para situarnos “plenamente” en otros marcos culturales. Nos pesan todavía las teorías que nos imaginaron más evolucionados y demasiado a menudo se hacen visibles cuando convivimos con esas formas distintas de ver el mundo y vivir, haciendo resurgir nuevos y ancestrales interrogantes, recelos y posicionamientos despectivos.

Perviven en nuestro referente criterios culturales no inclusivos, unos criterios que discriminan la mayoría de expresiones culturales, *alta cultura* para arte, teatro, danza, literatura, etc., *baja cultura* para definir arte popular, la música pop, el espectáculo de los mass-media, etc. y hasta *subculturas* donde se integran los grupos sociales que mantienen evidentes diferencias: cultura hippie, cultura adolescente, cultura okupa, o cultura de las drogas*…*

Es difícil encontrar una definición lo suficientemente amplia y de consenso que delimite de forma adecuada el término cultura y más difícil resulta formalizarla en nuestra actual sociedad contemporánea. Para evitar disfunciones y dificultades nos remitimos nuevamente a la propuesta “de consenso” presentada por Efland, Freedman & Stuhr, (1996) en la que llamamos cultura a “*un conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, morales, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad*” y partimos de que “*cultura es aquello que una persona debe aprender para devenir miembro de un grupo social”.*

Además, la cultura también se caracteriza por definir, diferenciar e identificar el conjunto de aspectos y rasgos de relación social propios de cada pueblo o cultura. La cultura tiene la particularidad de ser aprendida, adquirida y en constante mestizaje. También como cultura identificamos como concepto a una sociedad que ocupa un territorio, cuyos miembros poseen una lengua común y unos patrones de comportamiento que se han definido y consolidado

a lo largo del tiempo. Estos patrones de comportamiento condicionan y limitan las acciones individuales sin menoscabar la propia individualidad.

IV.1.1.2 ¿Qué teorías sobre arte fundamentan nuestro discurso?

El arte mantiene una importante influencia sobre la sociedad y la cultura. Todos los grupos culturales necesitan y utilizan el arte como forma de identidad para realzar sus valores culturales. Y el arte se afirma a través de las culturas porque ofrece también un cierto conocimiento/expresión del mundo espiritual. Conocer la variedad, el lugar y los roles del arte en la vida social de las diferentes culturas nos conduce positivamente a contemplar por parte de la educación ,todas estas formas sociales del arte.

El arte y los objetos artísticos se desarrollan de forma diferente en cada cultura, por su accesibilidad y por el sistema de lenguaje -el icónico- parecen llevar consigo el embrión de la comprensión multicultural lo que nos lleva a definir y entender el arte como un elemento integrador y multicultural.

Entendemos dentro del propio término y con una concepción incluyente, otros ámbitos directamente relacionados con aspectos estéticos de la cultura material como: la gastronomía, la indumentaria, el peinado, el tatuaje, la ornamentación corporal y el maquillaje, la decoración, las fiestas y rituales, la arquitectura y el diseño, etc., que se convierten así en elementos para el encuentro y las relaciones sociales, desde la propia diferencia y para la conservación crítica de las propias identidades culturales.

El arte es tanto el producto del talento y de la originalidad individual, como el resultado de normas sociales estrictas y colectivas. También tiene funciones relevantes en las tradiciones materiales e inmateriales, expresa emociones o las provoca a través de la interpretación, la imaginación o la cognición. Es intangible, dinámico e impredecible, es material y permanente, es un proceso activo de transformación y es imposible establecer unos límites que le sean lógicos y más en el momento actual, donde el arte se fusiona con múltiples disciplinas, combina aspectos de diversas culturas e incorpora los avances

tecnológicos. Los términos clásicos ya no sirven para definir lo que es arte porque es imposible reducir las distintas manifestaciones artísticas a fórmulas cerradas y estancadas.

Brasil

En nuestra cultura, a diferencia de otras, el arte ha dejado de estar imbricado en la práctica social para ser una práctica autónoma, marginal y/o elitista. Cualquier argumento o propuesta, diseñado para promover adecuadamente la aproximación y el diálogo entre culturas, parte de un profundo y sólido conocimiento de la propia cultura. Recuperar el aspecto imbricado del arte promoverá el encuentro intercultural. A su vez, se afirma que la experiencia estética multicultural depende del desarrollo perceptual-conceptual de las personas y del medio visual donde éstas han crecido.

Para concluir mostramos la siguiente reflexión de Hernández (1997: 56) *Las obras artísticas, los elementos de la cultura visual son, por tanto, objetos que llevan a reflexionar sobre las formas de pensamiento de la cultura en la que se producen. Por esta razón mirar una manifestación artística de otro tiempo o de otra cultura, supone una penetración más profunda de la que aparece en*

lo meramente visual: es una mirada en la vida de la sociedad, y en la vida de la sociedad representada en esos objetos. Esta perspectiva de mirar los hechos artísticos es una mirada cultural. Lo que llamamos cultura sería, de acuerdo con Geertz, la construcción y participación de los individuos en un sistema general de formas simbólicas, y lo que llamamos Arte sería una parte de esa cultura.

IV.1.1.3 ¿Qué entendemos como interculturalidad/multiculturalidad en educación?

Asumimos como complementarias las matizaciones existentes entre interculturalidad y multiculturalidad en la educación, por ello nos referiremos a ellas con la única terminología, multiculturalidad, porque creemos que esta última globaliza los diversos significados existentes. Era un tema complejo porque existían diversas nomenclaturas y acepciones: competencia intercultural, competencia multicultural, (e incluso una muy genérica) competencia cultural.

Observamos que los patrones culturales cobran importancia cuando se confrontan culturas, por consiguiente conceptos y situaciones asociadas y derivadas del multiculturalismo son los que nos plantean retos, conflictos e interrogantes en educación y evidentemente estos proceden del encuentro y/o desencuentro entre culturas.

Hemos observado que existen dos tipos de políticas educativas que tratan de observar las diferencias culturales en sus estructuras de aprendizaje. Las primeras, sin hacer ninguna referencia a la multiculturalidad, tratan de asimilar culturalmente a los “otros” e igualarlos en el seno de la cultura mayoritaria. La segunda propuesta hace referencia a la *integración* del individuo en las instituciones sociales, a fin de que haya entendimiento cultural e igualdad de oportunidades en el seno de la sociedad, sea cual sea el grupo al que pertenezca.

Hay momentos en que las minorías no aceptan las prácticas de aculturización de las propuestas asimilacionistas e integracionistas y abogan por la reivindicación de sus derechos y es entonces cuando empiezan a fraguarse los discursos de pleno desarrollo multicultural. Actualmente los ejes fundamentales de la educación multicultural son el intento de fraguar una percepción menos fragmentada del mundo y generar actuaciones que posibiliten la transformación social.

Contemporáneamente los ejes fundamentales de la educación multicultural crecen a partir de la participación en comunidades concretas, o de la crítica de todo tipo de desigualdades creadas por la cultura (y asociadas al discurso de la diversidad, como las discriminaciones por razones de género, clase social, edad, capacidades físicas y síquicas crónicas o puntuales, creencias, cultura de procedencia, raza, etc.) y en función de propuestas de transformación social.

Asumimos la clasificación que nos ofrecen Aguado, Gil, Jiménez y Sacristán (1999: 26), según la perspectiva ideológica que caracteriza cada propuesta –conservadora, liberal o crítica–. La postura *conservadora* defiende los valores establecidos mediante técnicas asimilacionistas o aculturadoras; la postura *liberal* es pluralista, respetuosa con la diversidad, y defiende un cierto relativismo cultural; la postura *crítica* "*ve la cultura dominante como la base de la explotación y la desigualdad, las cuales sólo pueden ser removidas mediante la confrontación*".

Existen en la literatura como definición del/la educador/a artístico/a culturalmente competente, diversas acepciones del término referidas a la educación en general: *competencia intercultural*, *competencia multicultural*, y una muy general y más actualizada *competencia cultural*. Es a nuestro parecer el término "competencia multicultural" el más accesible por las mismas razones que hemos asumido para la educación multicultural.

Entendemos como rasgos distintivos de las posturas multiculturales en educación, y de los objetivos de formación de los/as educadore/as en contextos multiculturales, una combinación de capacidades específicas *(Ramsey, Battle Wold y Williams, 1989; Walking, 1990*) que incluyen:

- Mantener actitudes positivas respecto de la diversidad cultural, predisposición a ampliar el conocimiento acerca de las costumbres y las creencias de los otros y las habilidades comunicativas de todo tipo en los contextos con dos o más culturas en contacto.

- Entender y reconocer que las situaciones multiculturales ambiguas generan tensiones innecesarias y que hemos de entender nuestra propia cultura y la forma en que ésta influye en cómo nos vemos a nosotros mismos y a los demás. Elementos que nos permiten atender con más profundidad todo lo que respecta a nuestro campo específico, la educación artística en el campo de las artes visuales y plásticas y de la cultura visual en general.

IV.1.1.4 ¿Qué entendemos por una educación artística inclusiva?

Son muy comunes las tesis de los/as profesores/as de arte que definen la investigación de la educación del arte como demasiado compleja y por ello prefieren destinar sus esfuerzos a las rutinas diarias y a los rituales de la instrucción escolar del arte. Nuestra tesis *es que los/as profesores/as de arte pueden enseñar arte y filosofar sobre él; más bien, tienen que hacerlo por obligación profesional*. (Cary, 1998)

Nuestra disciplina es frecuentemente definida “únicamente” como una disciplina “expresiva”, pero en cambio se le pide rendir cuentas de los objetos considerados artísticos y de las experiencias visuales y estéticas.

Observamos que existen unas claras tendencias innovadoras que apuestan por modelos holísticos en los que la comprensión de la cultura estética y artística se entiende globalizada. De esta forma se evitan visiones limitadoras y evidentemente sesgadas y una forma clara de pasar de modelos fragmentados a modelos globales garantizando concepciones constructivistas del aprendizaje.

Al no existir un único arte sino muchas y diversas artes, cualquier enfoque educativo multicultural ha de contemplar, además del arte generado por diferentes culturas (arte oriental, africano, etc.) otras prácticas que en Occidente se produzcan en determinados ámbitos marginales o marginados.

Sulawesi. Panteones funerarios Toraja excavados en roca viva
Indonesia

Eisner (2000) considera que la mente es una forma de realización cultural, ya que está mediatizada por el entorno próximo donde se produce este desarrollo. La escuela es para los/as niños/as la cultura primaria en el crecimiento de la mente y las decisiones que se toman en esta etapa de la

vida son fundamentales para el tipo de habilidades que es necesario fomentar. El mismo Eisner avala un planteamiento científico que considera la necesidad de las artes en el desarrollo personal del/la niño/a, planteamiento que anteriormente ya habían defendido Read (1940) y Dewey (1929).

También con una clara voluntad de caracterizar la Educación Artística más allá del desarrollo de las cualidades genéricas y de la creatividad, Eisner defiende el valor intrínseco de la experiencia estética. Defiende firmemente que el área artística, que había estado considerada desde siempre como práctica, necesita del trabajo de otros aspectos para garantizar la globalidad de conocimientos que le son propios. Para ello define tres dimensiones que son las que garantizan realmente el aprendizaje de las artes.

La dimensión productiva, que hace referencia a las cualidades estéticas y expresivas y a las técnicas y al tipo de trabajo; la dimensión crítica, que consiste en aprender a ver formas visuales del arte y de la naturaleza y la dimensión cultural que centra su interés en la comprensión de la cultura artística y está compuesta por la Historia del Arte y por otros aspectos paralelos.

Estos tres bloques son los que planifican el desarrollo del currículum y los aprendizajes relacionados. Las corrientes actuales de Educación Artística y los nuevos diseños curriculares tienen un cierto grado de coincidencia al desarrollar su estructura en los tres tipos de contenidos.

Un valor emergente, ya clásico en la educación artística, es el hecho de favorecer respuestas divergentes del alumnado respecto a la creatividad, asociado al concepto de pluralidad estética. No existen unos únicos valores de referencia para emitir un juicio estético, sino que se acepta y se celebra la diversidad cultural.

Entendemos que el tratamiento de la diversidad cultural es un caso particular de la diversidad general y que se puede tratar la diversidad desde otros

aspectos cotidianos y comunes: diferencias de género, de niveles, de ritmos de aprendizaje, de organización escolar, de motivación e intereses, de estado de salud, de edad, de clase social, etc. y que la educación artística puede abordar un tratamiento plural, específico y positivo.

Respecto a los contenidos de valores, actitudes y normas, elementos constitutivos esenciales en la formación de las personas, también los encontramos implicados en el proceso de selección y transmisión de los contenidos procedimentales y conceptuales. Los valores y las actitudes se han incluido en todas las áreas pero hemos de reconocer que ambos han estado siempre presentes en las disciplinas artísticas ya que no se puede enseñar al alumno un único criterio estético, sino que se le deben proporcionar los datos suficientes para que forme el suyo propio. Las características de la Educación Artística constituyen un importante potencial para desarrollar valores plurales. Sus contenidos propician el pensamiento divergente y el pluralismo cultural; y más allá, pueden alcanzar algunos de los objetivos de la educación emancipadora.

Ype (mascara de guerrero enemigo). *Tapìrape. Amazonas*

Merece la pena resaltar la capacidad del arte en la interpretación y adaptación al medio: no sólo nos ayuda a disfrutar de las cualidades estéticas de todo lo que nos rodea, sea natural o artístico, sino que nos proporciona la verdadera clave de identificación de las diferentes culturas. La sensibilidad multicultural que se adquiere con el

aprendizaje artístico facilita la aceptación de otras formas culturales y la aceptación/valoración de la diversidad.

Como conclusión final podemos señalar que la educación artística que nos sirve de base para adoptar una perspectiva multicultural, sea ésta de uno u otro tipo, debería, al menos epistemológicamente, abordar estas cuestiones:

- La jerarquía de los modos de conocimiento, para transformar las percepciones sesgadas sobre la importancia de los saberes y el desarrollo de la inteligencia.
- La reflexión epistemológica en la formación de todo tipo de docentes, puesto que habremos de abordar la pedagogía crítica para situarnos culturalmente.
- El "arte" puede proveernos de valores educativos particulares e importantes precisamente para la reflexión y la acción, sustentada por la crítica, con respecto del fenómeno llamado multiculturalismo.

IV.1.1.5 ¿Cuáles son las perspectivas multiculturales en educación artística?

Desde el mundo del arte, se lucha para hacer notar a la sociedad (pero sobre todo al poder político, que es el que tiene la última palabra en lo que hace referencia al currículum en Educación Artística) que el arte es una expresión común a todas las culturas, y que por medio del descubrimiento de las manifestaciones artísticas de las culturas, de la comprensión de los contextos y razones por los que estas manifestaciones tienen lugar y toman cuerpo, se puede llegar a una mejor comprensión de uno mismo y de los demás. Incluso, desde algunas perspectivas, se puede renovar la sociedad, aminorar la desigualdad y llegar a un mundo más justo.

Es curioso que a menudo nuestros políticos toman como referencia a los EUA en muchos aspectos (económicos, militares, etc.), y no en cambio a nivel

educativo y en concreto, respecto de criterios sobre educación artística (de los cuales tenemos abundantes referencias; incluso las perspectivas educativas actuales tienen sus raíces en educación artística multicultural de mediados de siglo XX en EEUU). Actualmente observamos que en las publicaciones acerca de la Educación Artística multicultural en el mundo, se publicitan experiencias realizadas en los contextos más avanzados y socialmente responsables.

Aunque encontramos algunas propuestas críticas como resultado de enfoques educativos postmodernos y en la línea de lo que entendemos ha de ser la educación étnico/multicultural, la gran mayoría de las propuestas respecto a la educación multicultural no se interrogan sobre las estructuras del saber y desarrollan desigualdades socioculturales. Otras conservan el carácter etnoeurocéntrico de la enseñanza del arte y del diseño y transmiten comúnmente tópicos y construcciones socio-culturales que confluyen en los sistemas educativos a través de sus contenidos y de sus procesos estéticos. Resulta evidente que los/as educadores/as artísticos/as somos, como cualquier otro/a educador/a, transmisores "inconscientes" de valores y actitudes.

Es por ello que algunos/as autores/as proponen un cambio hacia un currículo postmoderno de arte que sea capaz de abordar críticamente la diversidad y dirigir la sociedad hacia cotas más altas de justicia y equidad. Propuestas interesantes por su enfoque son las que nos conducen a una aproximación al multiculturalismo basándose en las disciplinas del arte. En esta aproximación se buscan elementos comunes y puntos de encuentro que tendrían que estar presentes y a la vez ser respetados, considerados y festejados en los currícula actuales como y muy especialmente, la reclamación educativa de *la diferencia* como riqueza de la humanidad. Cuando hablamos de multiculturalidad nos referimos no solamente a las diferencias étnicas, sino también a las diferencias de género, religión, orientación sexual, clase social, estatus económico, lengua, edad y capacidad física.

Para avanzar hacia los objetivos e hipótesis de este proyecto y exponer aquello hacia lo cual queremos tender, utilizamos conceptos e ideas sintetizadas por Andrus (2001) que se vinculan perfectamente a nuestras propuestas y sugieren las vías para adquirir competencia cultural, tanto para estudiantes de magisterio como maestros y maestras en activo. Unas vías de actuación que han de garantizar la amplitud de ideas y pensamientos, una comprensión completa del multiculturalismo y han de asegurar la práctica pedagógica y la inclusión de contenidos culturales en los currícula de arte más allá de las prácticas habituales (fiestas y eventos)

Las experiencias estéticas interculturales están directamente relacionadas con el desarrollo perceptual-conceptual de la persona y de las características del medio visual donde ha crecido y desarrollado culturalmente. Consideramos que para poder ayudar a las niñas y niños y jóvenes a comprender el arte de otras gentes, además de presentarles el objeto artístico, debemos mostrarles mucho más sobre los aspectos culturales que lo han posibilitado.

Cabeza de cristo muerto. 1503
Alberto Durero

Aunque paulatinamente la actuación multicultural de los/as maestros/as es mucho mayor, el gran problema sigue siendo que la educación para la diversidad, en muchas escuelas, suele estar aislada de la práctica cotidiana, cosa que destruye los objetivos de la educación multicultural. La práctica multicultural debería estar integrada en toda la experiencia escolar y no por esta razón se diluyen o pierden contenidos de otros ámbitos.

En nuestro ámbito de actuación los/as educadores/as de arte han de estar atentos/as a educar a sus estudiantes en la multiplicidad de culturas y en sus producciones estéticas; a veces apoyándose en la literatura y el cine o a partir de vídeos de las culturas estudiadas, otras en los museos o consultando a personas pertenecientes a esas propias culturas. Evidentemente requiere que las maestras y los maestros devengan investigadores en la búsqueda de materiales al respecto, materiales que sean capaces de entusiasmar a sus estudiantes.

Constatamos que en contextos sociales más avanzados y socialmente responsables existe una nueva conciencia entre los educadores y las educadoras hacia la reflexión y la investigación educativas con el objetivo puesto en la supresión de la injusticia y la diferencia social a partir del contacto con las diferentes realidades y percepciones del arte en las culturas. También nos encontramos con autores que defienden que las “artes”, al ser un producto distintivo de cada cultura, ejercen un papel facilitador y muy importante en la educación multicultural.

En conclusión, la educación pide hoy día la aproximación multicultural por varias razones, la más importante de las cuales es el conocer y poner en común las necesidades de una población escolar rica en diversidad. Estos estudiantes necesitan saber que son escuchados, respetados, valorados, y capaces de conseguir el éxito. Y todo ello se puede hacer desde el arte, a través del arte y por el arte.

En el siguiente esquema podemos ver cuales son las características de aquello que entendemos como *versión inclusiva del arte* y hacia la que necesariamente hemos de tender.

¿HACIA DONDE? VERSION INCLUSIVA	
CULTURA	▪ No es genéticamente heredada ▪ Es compartida por un grupo (que no tiene porque ser un pueblo: cultura "gay", cultura "femenina", cultura "rapera") ▪ Es adquirida ▪ Es simbólica ▪ Es integrada ▪ Es adaptativa al medio ▪ Es dinámica
ARTE	▪ No hay arte sin contexto ▪ Las prácticas estéticas son innumerables y diversas a lo largo de la historia y la geografía del mundo. ▪ El arte acostumbra a ser interdisciplinar y multisensorial. ▪ El arte es un sistema simbólico cultural. ▪ El arte cumple alguna función en la sociedad y la cultura. ▪ Las divisiones, jerarquías y categorías estéticas sobre el arte y sus procesos asociados son culturales (modernas y occidentales). ▪ Todas las culturas y pueblos tienen arte en estos sentidos del concepto.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	▪ Dimensiones cultural, crítica y productiva. ▪ Procedimientos de percepción, expresión y análisis e interpretación. ▪ Contempla las prácticas estéticas y el mundo sensible globalmente. ▪ El arte tiene significado, es un sistema simbólico, y hay que contextualizarlo. ▪ Los valores y las actitudes son contenidos primordiales de la educación artística. ▪ Los métodos, procedimientos y estrategias, además de los conceptos, son portadores de valores culturales.
EDUCACIÓN MULTICULTURAL	▪ Interdisciplinar. ▪ Transversal a todas las áreas. ▪ Centrada en valores y actitudes. ▪ Todos los contenidos están afectados por valores y actitudes, exigen revisiones. ▪ Existen conocimientos alternativos a los "válidos" en la cultura dominante. ▪ Los diferentes enfoques responden a diferentes compromisos políticos, no son neutros. ▪ Es educación crítica.

IV.1.2 Respecto al segundo objetivo: Explorar las nociones sobre competencia artística multicultural en el entorno y según los tipos de comunidad educativa afectada por la cuestión.

Nos propusimos analizar cuál era la situación actual del tratamiento multicultural en educación artística en nuestro entorno inmediato (escolar y universitario), con la pretensión de identificar los valores que inciden en las

prácticas educativas. Identificamos a continuación aquellos ítems que nos han clarificado el proceso empírico.

- Identificar y concretar los valores, problemas y necesidades que rigen las actuaciones de las escuelas de nuestro entorno.
- Identificar el pensamiento y los conocimientos de los/as estudiantes de magisterio y de las/os maestras/os en activo.
- Recoger algunas de las actuaciones más relevantes llevadas a cabo por los maestros y maestras de nuestro entorno, respecto a la intersección educación artística-educación multicultural.
- Analizar, según el marco teórico elaborado, la situación respecto al tratamiento multicultural de la Educación Artística para definir el punto de partida, las principales necesidades y limitaciones desde las dimensiones de preparación artística, preparación cultural, preparación para la educación en valores y actitudes, tratamiento de la diversidad en general y consideración del ambiente y el entorno escolar, entre otros...

Hemos organizado las conclusiones de los resultados obtenidos en torno a los siguientes aspectos: cultura(s), arte(s), educación artística y multiculturalidad. Recordamos que los instrumentos utilizados en la exploración han estado diseñados a partir de contenidos correspondientes a esas mismas disciplinas. Observamos que los resultados obtenidos en el análisis de los cuestionarios de las/os maestras/os y de las/os estudiantes proporcionan información similar y no se deducen de ellos diferencias significativas. Como primer apartado de estas conclusiones nos permitimos recoger algunos apuntes en referencia a los instrumentos de nuestro estudio empírico.

IV.1.2.1 Comentarios sobre el proceso de recogida de datos

Recordamos que nuestra intención era una evaluación inicial que nos diera luz sobre los fundamentos y las opciones en referencia a la educación artística y también para aproximarnos a las relaciones interculturales

existentes en las escuelas. Nos reafirmamos en la temática seleccionada y la estructura formal utilizada ya que nos ha permitido obtener unas dinámicas muy interesantes y enriquecedoras, yendo de lo cotidiano y cercano a lo lejano (cultural e históricamente), en cualquiera de los ámbitos artísticos.

Nos permitimos afirmar que los instrumentos de evaluación desarrollados y utilizados con docentes y estudiantes, han sido los adecuados y que nos han facilitado algunos referentes respecto al pensamiento, la forma de aplicar dinámicas de educación multicultural en arte y sus inquietudes de futuro respecto a la realidad de las escuelas. Por otra parte, los contactos establecidos han sido fructíferos y algunas de estas escuelas han desarrollado proyectos de Educación Artística Multicultural, aspecto que positiva el ámbito de esta tesis.

En la investigación empírica nos propusimos resolver los interrogantes derivados del segundo objetivo. Nuestro interés era hacer aflorar el currículum “oculto” respecto a las categorías y los valores con los que nos referimos en los hechos artísticos. Preparamos unos instrumentos que nos ayudaron en ese siempre tan complicado camino de evaluación. Estos intrumentos en formato de cuestionario, los dividimos en tres bloques con contenidos complementarios pero diferentes en la estructura y en los objetivos. Nuestro objetivo era obtener un posicionamiento inicial respecto al estado de la cuestión.

Por ello, el primer bloque lo orientamos básicamente a la recogida de información y opiniones respecto a qué es o no es arte. Los resultados nos mostraron con claridad el conocimiento y los recuerdos “interiorizados” sobre aspectos artísticos, plásticos y estéticos. Hay quien mantiene la capacidad del conocimiento y es capaz de jugar con las dos imágenes de la primera pregunta, las contrasta y las utiliza conjuntamente y por el contrario nos encontramos con ejemplos que a duras penas son capaces de utilizar solamente una.

En la segunda parte nos concentramos básicamente en los conceptos recordados y los olvidados respecto a cultura, multiculturalidad y diversidad, palabras y significados casi siempre en constante dicotomía y lejos de un sentido único apropiado. Pudimos contrastar, para ello, las opiniones con los conceptos de partida de nuestro propio marco teórico; concepciones de la Antropología Cultural y de las teorías posmodernas, antecedentes enmarcados básicamente en experiencias anglosajonas, aunque también poseemos loables experiencias sudamericanas. Y echamos en falta experiencias cercanas como las magrebís y cualquiera de las centroafricanas que nos acompañan.

Mediante dos imágenes contrapuestas de culturas verdaderamente diferenciadas intentábamos, en la tercera parte, que en los análisis se utilizaran distintos niveles y elementos de contraste. Son imágenes verdaderamente chocantes para un(a) occidental, pero nuestra propuesta pretendía ese impacto. A nivel formal las imágenes son muy similares, es a nivel de contenido donde encontramos connotaciones distintas: La muerte de Cristo nos parece del todo normal, no en cambio un coito, aunque para nada haga referencia a la carnalidad del mismo. En la cultura de origen se refleja la unión mística de los principios masculino y femenino. Sería posible que las/os maestras/os pudieran

Medina Azahara. *Córdoba*

encontrar en las imágenes propuestas recursos para hablar de arte y de culturas diversas, de modos de ver el mundo. Lo esencial es la capacidad de usar las dos imágenes y compararlas sin más prejuicios mediante el razonamiento y la sensibilidad.

IV.1.2.2 Sobre el pensamiento y la práctica de las/os maestras/os: valores culturales

En general se tiende a considerar la cultura como algo particular, caracterizador y diferenciador. En las apreciaciones observamos una tendencia a objetivar una "cultura universal" (con sus valores, sentimientos y costumbres universalmente válidos) a la que todos los seres humanos tendemos, siendo nuestra propia cultura la que más se aproxima a ese ideal. Una forma discreta de confirmar que las otras manifestaciones particulares y el conjunto de culturas diferentes sólo son aproximaciones más o menos imperfectas de ese ideal manifiesto.

Las formas de pensamiento existentes conservan plenamente la idea de que "nuestra" cultura está más civilizada y evolucionada que cualquiera de las otras culturas con las que se convive. Son evidentes las dificultades de abstracción de los propios valores culturales y aunque encontramos incipientes comparaciones "de igual a igual" con otras culturas, casi siempre van precedidas de juicios a priori que dificultan una realidad paritaria.

En los resultados observamos multitud de definiciones respecto a lo que se considera cultura. Hemos agrupado esta amalgama de definiciones en dos bloques que contienen la mayoría de las respuestas.

La cultura es: Caracterizadora, Identificadora, Diferenciadora
La vida de un pueblo. Aquello que caracteriza en el hacer a un pueblo. Rasgos concretos y específicos de un pueblo, por ejemplo tradiciones, costumbres, lengua.
Bagaje de conocimientos, sentimientos, lengua, folklore, etc., que identifica y da sentido de pertenencia a un grupo y que lo diferencia de otros.

La cultura es: Aprendida, Adquirida, Transmitida
Aquello que se aprende, se adquiere, se transmite, en la vida cotidiana, durante generaciones: relaciones, costumbres, tradiciones, conocimientos

No hemos observado referencias concretas a la relación con el entorno y a aspectos humanos y/o materiales (genética, biología, agua disponible, tipo de terreno, vegetación, alimento…) ni aspectos simbólicos (religión, filosofía, visión del mundo, derecho, lenguajes, estética…). Aunque luego sí se citan las áreas de Medio Natural y Social como muy pertinentes para la educación multicultural.

La cultura se traduce a menudo por “conocimiento” que se aprende (aunque lo hace en sentido restrictivo, sin incluir, por lo menos explícitamente, los valores, los sentimientos, o las actitudes como conocimiento). Por otro lado llegamos a la conclusión de que los maestros y maestras estudiados, y los estudiantes, se acercan mejor a una comprensión multicultural de la cultura que a una comprensión cultural del arte.

Apreciamos globalmente una conciencia, no expresada directamente, de que las culturas están en contacto permanente, y que este hecho tiene ventajas e inconvenientes. Los inconvenientes más señalados derivan de su “propia mala preparación”, de la “falta de recursos y de apoyo” y de “problemas de adaptación”. En cambio, las ventajas son intrínsecas: y se refieren, de nuevo, al enriquecimiento cognitivo (cultura es conocimiento), aunque también a la percepción directa de las diferencias y similitudes y a los valores de comprensión.

Aunque entendemos que los maestros y maestras están dispuestos a considerar la convivencia multicultural como una ventaja que presenta dificultades de tipo técnico, pero no actitudinal o conceptual, advertimos que en los valores de respeto y tolerancia que se destacan y en las definiciones se habla a menudo de “aceptación”, incluso de “entendimiento”, pero difícilmente encontramos actitudes más constructivas o transformadoras; es

decir, colaboradoras, celebrativas y participatorias, quedándose en el saber sobre y saber aceptar que no todo el mundo es como nosotros.

IV.1.2.3 Sobre el pensamiento y la práctica de las/os maestras/os: teorías del arte

Se observan unas concepciones y teorías sobre el arte muy limitadas y siempre relacionadas con las teorías de la belleza y con las teorías expresionistas. Cuando se habla de "objeto artístico" se identifica y se atribuye a los productos exclusivos del "artista" e indiscutiblemente ligados con la propia genialidad del autor. Respecto al conocimiento sobre los lenguajes artísticos observamos que existe una visión muy limitada al arte tradicional, sobre todo la pintura, la escultura, la arquitectura y en muy pocos casos esta visión se amplia a la publicidad y a la moda.

Las maestras y maestros entrevistados creen que el arte
Es el producto original de un autor.
Expresa sentimientos y emociones, comunica algo.
Es sobre todo la pintura, la escultura, la arquitectura.
A veces, tiene que ver con la creación de belleza.

y han experimentado en la vida y/o en la escuela, que arte
Puede ser también la fotografía, la manera de vestir, la publicidad..
Se hace con esfuerzo técnico y con materiales físicos.
Se configura como un *lenguaje universal y básicamente visual* expresado y compuesto por formas y colores.

En las definiciones de cultura el arte apenas aparece. Podemos deducir que el aspecto cultural del arte no se tiene mucho en cuenta a no ser que se considere incluido en tradiciones, folklore o saberes. El arte está en todas partes (aunque nunca lo relacionan con la cultura) dicen y, además, "es un lenguaje universal" y "comprensible para todo el mundo".

Observamos una cierta concepción poco incluyente en relación con los parámetros multiculturales en los que nos queremos mover. Una conexión multicultural que *ayude a contextualizar el arte en un lugar geográfico y en un momento histórico, y es a la vez la demostración de que incluso disponiendo*

de los mismos materiales, los productos pueden ser formalmente y sobre todo, simbólicamente distintos según la cultura.

También son evidentes las limitaciones existentes entre los/as educadores/as a la hora de argumentar sobre los objetos artísticos. No disponen de elementos suficientes para distinguir ni su uso, ni su función, ni su valor, ni su sistema de producción, ni tampoco analizarlo y definirlo como "verdadero arte". También observamos verdaderas dificultades para relacionar entre sí diferentes propuestas artísticas de ámbitos diferentes, ni desde su carácter visual o su temática, ni para establecer vínculos entre ellas, ni en una posible transferencia de significados.

IV.1.2.4 Sobre el pensamiento y la práctica de las/os maestras/os: educación artística

Respecto a lo que entienden por educación artística y lo que saben hacer a través de ella no podemos dilucidar si en realidad tienen dificultades o si tal vez no lo consideran pertinente; en todo caso entendemos que es necesario formación al respecto. No reflejan necesidad alguna de abordar el aspecto o dimensión cultural del arte en educación artística, pero no creemos que sea porque no consideren necesario contextualizar el arte para comprenderlo, o porque crean que la educación artística no tenga como objetivo que los niños y niñas comprendan las imágenes y las obras de arte. Tampoco reflejan la dimensión crítica del conocimiento artístico, aspecto fundamental en el tratamiento del pluralismo y el trabajo de valores y criterios estéticos (de tipo formal, expresionista, funcional o cualquier otro). Sin embargo, no creemos que sea a causa de que crean en una única teoría del arte y que por ello consideren que los niños y niñas pequeños se planteen o creen su propia teoría. Probablemente "se olvidan" de las dimensiones cultural y crítica porque no están preparados ni acostumbrados a trabajarlas, su percepción de la Educación Artística responde, como mucho, al estereotipo cognitivo/expresivo.

La persistencia de las teorías implícitas es tan grande que cuando se les pregunta qué se puede aprovechar del arte, sus respuestas se centran básicamente en su lenguaje de formas y colores (universal), y en mucha menor proporción en aquellos aspectos materiales asociados a otros sentidos aparte de la vista y en propuestas y actividades multiculturales relacionadas con la indumentaria, el maquillaje, la ornamentación/decoración, etc.: actividades de educación artística propiamente inclusivas.

Otro aspecto “característico” fruto de tendencias anteriores de la creatividad por la creatividad, es que se considera el área artística como un mundo de contenidos básicamente procedimental y en pequeñas proporciones conceptual y no abordando en ningún caso los contenidos de valor y actitud, y en pocos, las emociones y sensaciones. Evidentemente la falta de preparación genera estas lagunas del conocimiento y de la aplicación de algunos contenidos, evidentemente básicos en educación artística, pero no porque el colectivo de maestras/os los consideren fuera del ámbito de la educación artística. Por otro lado los contenidos conceptuales presentes son los propios de una teoría formalista del arte y la imagen en general y los de carácter procedimental se reducen a la manipulación de materias, colores y formas, sea para interpretar, imitar, o cambiar el tema, las formas, los colores o la composición de la obra, y en contenidos asociados a la percepción (observación, comparación, análisis, descripción…) de las imágenes. En limitadas ocasiones se presentan contenidos de valor y actitud y se observan tímidas referencias, casi imperceptibles, donde se aprecia emocionalmente la obra, o se expresan otras sensaciones como las sugeridas por colores.

Aunque esperamos que eso no signifique la no consideración de la educación artística como una educación integral, tampoco intuyen trabajar conjuntamente ni interrelacionar los contenidos con otras áreas curriculares… ni cuando el tema lo sugiere. ¿No consideran necesario que las niñas y los niños perciban los contenidos como un todo unificado, en vez de estratificado y fragmentado?

Nuestras hipótesis ya indicaban que los/as docentes tenían verdaderas dificultades para desarrollar contenidos de actitud y valor y sobretodo para integrarlos en las propuestas educativas artísticas. Constatamos que son ciertas nuestras observaciones iniciales y afirmamos que en la actualidad los/as docentes aún no han generalizado el verdadero papel de los valores y las actitudes. Detrás de esa afirmación vemos que generalmente estos contenidos educativos no se han asumido como auténticos, transmisibles, desarrollables y evaluables. En realidad los valores relacionados con los contenidos artísticos no son los únicos relegados al ostracismo. Existe una amplia colección de temas realmente marginados como el medio ambiente, la paz, la no discriminación, la salud, el feminismo, etc.

Por otra parte se observa que tanto maestras/os como estudiantes, aunque sin saber definir la razón, consideran los contenidos del arte como universalizantes y como los más apropiados para enfocar la multiculturalidad en la escuela. Señalan como características a comprender o imitar las más comunes, como “estudiar los materiales”, “las formas y los colores”, y las diferentes tipologías o disciplinas artísticas: “dibujo”, “pintura”, “escultura”, “arquitectura”, aunque algunos añaden el vestuario, el maquillaje, pero siempre para ser tratados desde el punto de vista formalista, añadiendo a veces el materialista.

Si nuestro objetivo final es fomentar una educación artística inclusiva que permita abordar el tratamiento multicultural así como la diversidad en general, y los asuntos de valor (lo transversal: lo ético, lo político, lo feminista, lo pacifista, lo ecológico), se tiene como mínimo que abordar y ampliar el concepto del arte como contenido y la adquisición de una perspectiva ética sobre el conocimiento artístico y su enseñanza y aprendizaje.

IV.1.2.5 Sobre el pensamiento y la práctica de las/os maestras/os: educación multicultural

Encontramos suficientemente responsables, de sentido común y sobre todo cargadas de buenas intenciones, las teorías implícitas de los maestros y

maestras sobre la educación multicultural. Pero es evidente que muchas de las asunciones teóricas de éstas/os no se reflejan en las experiencias en las que se describen como actores/actrices participantes o como simples observadores/as.

Como evidencia, las experiencias presentadas básicamente por las maestras y maestros (los/as estudiantes describen pocas experiencias), nos muestran un panorama donde éstas son puntuales y de extensión limitada (un día, una semana), con un enfoque folclórico (vestidos, danzas, peinados, cocina, canciones…), como repetición de experiencias con la propia cultura y de recuperación de tradiciones y eminentemente dirigidas a una sola cultura, en este caso mayoritariamente la cultura árabe. Observamos también que gran parte de las iniciativas destinadas a la multiculturalidad tendían sólo a contemplar aspectos de forma individual: lengua, vestuario, cocina, arte, música, raza, clase social, etc. lo que imposibilitaba un trabajo de reflexión global y visiones culturales amplias e inclusivas.

Los argumentos que se dan para razonar por qué unas áreas son más apropiadas que otras para trabajar la cuestión multicultural, tanto para la Educación Artística (mayoritaria en una estadística global de la pregunta) como los que se dan para las áreas de Medio o Lenguaje, nos delimitan incipientemente contenidos y objetivos para una educación multicultural.

- Hay que disponer de los instrumentos necesarios para intercomunicarse: la lengua es el esencial.
- La lengua, el arte, las costumbres en el vestir y la alimentación, las creencias, son (por lo menos en parte) reflejos de una particular adaptación a un medio particular.
- Las actitudes y valores que hay que conseguir y que se desarrollan a través de los conocimientos anteriores son: la tolerancia, la aceptación de la diversidad y la actitud dialogante (aunque no

estamos muy seguros de que ésta se haya señalado suficientemente).

- Lo más importante es ser capaces de transmitir el conocimiento más amplio posible sobre la diversidad en el mundo, diversidad que se manifiesta en lenguas, artes, costumbres, creencias y tipos de adaptación al medio físico.

Estas referencias nos describen que las/os maestras/os tienen una excelente actitud y están certeramente encaminados hacia propuestas multiculturales aceptables pero todavía están lejos de las teorías más contemporáneas sobre educación multicultural. Por el momento aprovechan alguna de las dimensiones que podría tener la educación multicultural: el saber *sobre* las culturas, pero no el saber *a través de* las culturas o *para* las culturas.

Se definen básicamente la tolerancia y el respeto, como valores clave en toda tarea multicultural y en los que hace falta incidir. Algunas veces éstos pueden desembocar en actitudes poco constructivas o transformadoras y se quedan en el saber sobre y saber aceptar que no todo el mundo es como nosotros. También es curioso que únicamente se hace alguna referencia a valores cuando la pregunta es explícita en este aspecto y en ningún caso aparecen espontáneamente cuando se desarrollan otras preguntas, considerando que estos forman parte del currículo y la educación multicultural sería en sí una cuestión de educación de valores, una educación ética y/o moral.

Ante la descripción de más ventajas que inconvenientes en la multiculturalidad actual de nuestras escuelas, siendo estos últimos en referencia a la falta de recursos técnicos y profesionales, podemos afirmar que las/os maestras/os tienen dificultades para trabajar con contenidos de actitud y valor e integrarlos en las áreas curriculares, y que no tienen asumido el papel de los valores y las actitudes como auténtico contenido de educación, transmisible, desarrollable y evaluable y que estos aspectos nos permiten la descripción de un posible plan de formación inicial y permanente del profesorado.

Hemos de reconocer que percibimos una actitud multicultural positiva, sin embargo es todavía demasiado intuitiva y relativista. Las prácticas multiculturales a través de las actitudes y el valor del arte tienen un carácter superficial y su utilidad educativa es más bien escasa, ni en la escuela, ni en el entorno escolar. Nuestros conocimientos son todavía, demasiado "eurocentricos" y no permiten alcanzar nuevos horizontes educativos, escapadas reales hacia nuevas culturas.

Observamos pequeños indicios de cambio. Éstos, aunque positivos, todavía están lejos de las teorías más contemporáneas sobre educación multicultural. Respecto a valores y actitudes destacamos que existe una "adaptación" a la realidad diversa, en realidad una aceptación pasiva y racional que no acaba de sugerir vías hacia una auténtica "celebración" de las culturas, hacia una valoración enriquecedora y positiva, y mucho menos hacia una transformación social más solidaria, equitativa y constructiva.

También hemos detectado en el pensamiento de las maestras y de los maestros planteamientos muy cercanos a propuestas teóricas contemporáneas, sobre todo en el aspecto de señalar que la práctica multicultural debería realizarse "siempre" y no únicamente en momentos señalados por una u otra razón. Se muestran críticos con el tratamiento puntual que se acostumbra a dar. No se detectan en cambio propuestas interdisciplinares o de educación integral, sólo se observan respuestas en el sentido temporal y sin referencias al sentido cognitivo.

En referencia al aspecto religioso y el hecho de abordarlo en la escuela, existe una dispersión de concepciones. Mientras que para algunos la escuela no debe tratar el hecho religioso por ser privado (sin tener en cuenta que esto es así en nuestra cultura actual y dominante) otros, en el otro extremo, parecen ignorar el hecho de que algunas de las tradiciones de nuestra cultura dominante no son propias de todas las culturas ni religiones del mundo. Observamos como muy difícil disociar nuestra historia artística del hecho religioso y está claro que no podemos obviar su conocimiento si queremos

entender conjuntamente su evolución y la de las artes. Y lo mismo sucede en otras historias de culturas, aunque los conceptos de “arte” o incluso de “religión” no sean del todo equivalentes a los nuestros.

A continuación presentamos dos esquemas donde intentamos reflejar las teorías implícitas en el pensamiento de las/os maestras/os en el primero y las prácticas reales en el aula en el segundo esquema.

TEORIAS IMPLÍCITAS	
CULTURA	▪ La cultura es caracterizadora, diferenciadora e identificadora. ▪ La cultura es un conjunto de rasgos de relación social característicos de un pueblo. ▪ La cultura se aprende, es adquirida. ▪ La cultura es un conjunto de conocimientos que se aprenden.
ARTE	▪ El arte es producto del talento y la originalidad individual ▪ El arte expresa emociones y sentimientos ▪ Son arte todas las disciplinas (clásicas o modernas) ▪ El arte tiene que ver con la belleza
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	▪ La dimensión productiva es la que tiene que trabajarse. ▪ Las imágenes y artes se analizan con respecto del formalismo, independientemente del contexto, el tema u otras cuestiones. ▪ Visión disciplinar aislada de la EA. ▪ Se trabajan conceptos y procedimientos.
EDUCACIÓN MULTICULTURAL	▪ Su contenido es el saber sobre la diversidad en todos los sentidos. ▪ Es importante disponer de instrumentos de diálogo: el lenguaje. ▪ Saber que las costumbres y creencias reflejan un modo de adaptación. ▪ Tiene que trabajar los valores de tolerancia, aceptación y diálogo. ▪ Tiene que darse siempre, no sólo algunos días al año.

PRÁCTICA ACTUAL	
CULTURA	▪ Tolerancia respecto de la diversidad. ▪ La cultura es algo simbólico (la lengua, el arte, etc.). ▪ Las culturas se enriquecen mutuamente. ▪ Las culturas chocan en sus escalas de valores (a veces).
ARTE	▪ Hay otras prácticas de la imagen que también son arte. ▪ El arte requiere oficio, energía y técnica, y es algo material. ▪ El arte es o tiene un lenguaje universal, configurado por formas y colores.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	▪ Se trabajan las emociones y las sensaciones. ▪ Hay que aprender a manipular y transformar materiales. ▪ Hay otros objetos y prácticas que pueden trabajarse desde el mismo punto de vista formal.
EDUCACIÓN MULTICULTURAL	▪ Universalizante (busca los puntos en común con la cultura dominante). ▪ Diferenciadora (se enfoca a una o dos culturas minoritarias del contexto. ▪ Temas folclóricos. ▪ Trabajo interdisciplinar acotado en el tiempo, puntual. ▪ Promueve el enriquecimiento cultural, el conocimiento del mundo

Dibujo infantil. *E. F.*

…a los/as profesores/as de arte no deberíamos verlos como transmisores de enormes cuerpos de conocimiento, sino más bien como guías y facilitadores capaces de centrar la atención en el proceso y ayudar a los/as estudiantes en su investigación y comprensión de ciertos rasgos comunes en las funciones y los roles del arte a través de diversas culturas.

F. Graeme Chalmers (2003)

IV.2 ¿Qué entendemos actualmente como competencia multicultural en educación artística?

Siendo ésta la pregunta que guiaba nuestra investigación, queremos dedicarle este capítulo para así proporcionar un marco específico donde desarrollar nuestras conclusiones con respecto al tercer objetivo. Recordaremos que a este objetivo correspondía la definición de lo que entendemos actualmente como competencia multicultural en educación artística y también la de sugerir propuestas dirigidas al diseño de las actuaciones educativas. En referencia a este último aspecto hemos de observar que se desarrollará en el siguiente capítulo y que por ello, a este objetivo les corresponden los dos últimos capítulos de este trabajo.

- Definir las competencias que permitan el desarrollo de capacidades artísticas e interculturales en la formación inicial y permanente del profesorado.

El trabajo que hemos desarrollado nos ha servido para entender las experiencias existentes y para conocer cuál era la situación en nuestras

escuelas respecto al tema, aspectos todos ellos que nos han ayudado a definir nuestra propuesta de competencia multicultural en educación artística. Cuando nos planteamos la posibilidad de trabajar con este aspecto “competencial” y definimos la estructura de este trabajo de investigación, las competencias eran un aspecto tenido en cuenta a nivel educativo y epistemológico, pero en los estudios superiores todavía no se había reflejado la necesidad de centrar la atención en las competencias relacionadas con el conocimiento para definir más detalladamente los perfiles académicos y profesionales. Fue el proyecto TUNNING el que nos situó en este ámbito y por ello creímos necesario hacer un pequeño recorrido por lo que entendíamos como nuevo espacio europeo de educación superior y a la vez analizar las referencias que respecto competencia realizaban algunos autores.

Finalmente hemos identificado cuales son las necesidades de formación que respecto a arte e interculturalidad han de presidir las actuaciones educativas y de investigación, y hemos definido nuestra propuesta global respecto a “competencia multicultural del/la educador/a artístico/a” y hemos desarrollado aquellas competencias más específicas con las que se nutre y organiza esta propuesta.

IV.2.1. El Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO y los cambios en los paradigmas de la enseñanza-aprendizaje.

Presentamos a grandes rasgos, algunos aspectos del informe “La educación encierra un tesoro” más conocido como informe Delors (1996). En ese informe se ofrecen algunas visiones y se explicitan los cambios que vive el mundo contemporáneo: en los estilos de vida, en los culturales, en la estructura familiar, etc., y se defienden propuestas frente a estas tendencias, como por ejemplo:

- Que las personas sean “ellas mismas” como única forma de superar tensiones y para contrarrestar las tendencias globalizadoras actuales, de pensamiento único y de uniformización..
- Tender a las características más humanizadoras y neutralizar las tendencias de la modernidad (resultado de los mass media actuales), que van anulando las tradiciones culturales.
- Planear la educación como solución a largo plazo, sabiendo que los cambios no se producen de hoy para mañana aunque las tendencias actuales tienden a la inmediatez.
- Y otro largo etcétera.

La propuesta también defiende que es conveniente trascender de la educación únicamente instrumental y con objetivos materialistas, para tender hacia la realización de la persona. Para esto, propone cuatro pilares fundamentales en los que sustentar la educación del futuro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

En *aprender a conocer* nos situamos en el placer de conocer, comprender y descubrir. Aprender a conocer no sólo los contenidos ”establecidos” sino la capacidad para acceder autónomamente a los datos y procesarlos. Los retos educativos se dirigen a que los/as alumnos/as desarrollen capacidades, estrategias y recursos personales para acceder por sí mismos/as al conocimiento.

El *aprender a hacer* nos conduce directamente a las capacidades para hacer cosas, las habilidades productivas, teniendo presente que en la actualidad, las competencias personales, como la capacidad para relacionarse, trabajar en grupo, tomar decisiones, ser creativos, etc., adquieren una gran relevancia

Otro aspecto fundamental presentado en el informe es el *aprender a convivir*, donde también se denuncia la situación destructiva actual. Una situación que requiere iniciar la tarea de conocernos a nosotros mismos para poder avanzar en el conocimiento de “los otros”. Sólo así, cuando nos conozcamos a fondo, tendremos la empatía suficiente y seremos capaces de entender las diferencias.

Hay que promover el trabajo en común fortaleciendo las capacidades individuales y la diversidad como enriquecimiento global.

Por último, defiende el desarrollo integral de la persona mediante el *aprender a ser*, la capacidad de valoración de uno mismo, el actuar por propias convicciones, el asumir responsabilidades, el tomar decisiones, etc. y la capacidad para asumir el desarrollo personal permanente.

La sucesión de cambios sociales están impregnando la educación y cambiando los paradigmas de enseñanza-aprendizaje, y por esta razón los planteamientos centrados en los/as alumnos/as toman cada vez más importancia.

Actualmente se habla de la sociedad del saber y de la sociedad del aprendizaje, parámetros estrechamente ligados con una visión mucho más amplia de la educación, donde el aprendizaje se concibe como de largo recorrido, “siempre” o sea a lo largo de la vida. En estos escenarios las necesidades de aprendizaje individuales se concretan en la capacidad de manejar informaciones diversas,

actualizarlas, ser capaces de seleccionar los aspectos más relevantes de dicha información e inserirlos en contextos particulares. Por ello aprender de forma permanente, entender y asumir lo que se aprende posibilita la adaptación a los nuevos y cambiantes escenarios sociales.

En este nuevo contexto se pasa de una educación centrada en la forma de enseñar, a una educación centrada en la forma de aprender. Actualmente consideramos fuera de uso un paradigma educativo centrado únicamente en la adquisición y transmisión de conocimientos y nos encontramos con una nueva forma de abordar la educación y la organización del aprendizaje. Por tanto el aprendizaje no estará centrado en la cantidad de conocimientos adquiridos, sino en las competencias, las capacidades y los procesos que desarrollará el estudiante en función de su perfil profesional, con mucha más implicación y más protagonismo en su aprendizaje. El rol del/la profesor/a se centra en estructurar el saber y supervisar el proceso de aprendizaje, una función de asesor/a para desarrollar las capacidades de los/as estudiantes y para conseguir lo que le falta como persona y como investigador.

IV.2.2. Un nuevo reto. El espacio europeo de educación superior

El espacio europeo de educación superior (EEES) es un proyecto promovido por la práctica totalidad de los países europeos con el objetivo de desarrollar un proceso de convergencia y refuerzo de las enseñanzas superiores o universitarias en Europa. Este proyecto está en consonancia con algunas de las iniciativas de la Comisión Europea para construir una auténtica Europa del conocimiento y para ello las instituciones europeas están trabajando para conseguir que la educación a lo largo de la vida, la formación a todos los niveles, la cultura y la calidad de vida de los ciudadanos europeos, sea una realidad.

El proceso iniciado se apoya en dos pilares básicos: por un lado las declaraciones institucionales de sus promotores y protagonistas que actúan de catalizadores del proceso; y por otro lado, el trabajo de adaptación y reforma

que están realizando las universidades, las administraciones educativas, las asociaciones, las redes universitarias y los gobiernos responsables.

- Declaración de la Sorbona (Mayo 1998)
- Declaración de Bolonia (Junio 1999)
- Comunicado de Salamanca (Marzo 2001)
- Comunicado de Praga (Mayo 2001)
- Comunicado de Berlin (Octubre 2003)

La declaración de Bolonia del año 1999 es el principal documento de referencia del proceso hacia un espacio europeo de enseñanza superior (EEES). Este documento muestra los objetivos hacia una mayor integración y mejora de la educación superior europea:

- Reforzar la dimensión intelectual, cultural, social, científica y tecnológica de Europa.
- Reconocimiento del papel central que ocupa las enseñanzas superiores y las universidades en la promoción de la movilidad de los ciudadanos, la demanda de la población calificada y el desarrollo general del continente.
- Incremento de la competitividad y la capacidad de atracción del sistema europeo de enseñanza superior en la esfera internacional.
- Promoción del mercado de trabajo en un contexto Europeo cambiante y que exige una formación a lo largo de la vida, facilitar la adopción de un sistema fácilmente comparable de titulaciones universitarias y afrontar con garantías los nuevos retos de la sociedad del conocimiento.

IV.2.2.1 Finalidad del espacio europeo de educación superior

Con el espacio europeo de educación superior no se pretende definir ni implantar un sistema educativo único para toda Europa, simplemente se persigue adoptar un sistema comparable de titulaciones universitarias, establecer objetivos comunes y reforzarlas para que sean mas atractivas y competitivas internacionalmente.

Los grandes criterios y valores que se quieren promover en este espacio europeo de educación superior (EEES) son:

- Respeto a la diversidad educativa y cultural de Europa.
- Fomento de la competitividad del sistema europeo universitario en el ámbito internacional.
- Adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias en Europa y gracias a esto la movilidad de profesionales y estudiantes.
- Promoción de la calidad y de la excelencia como valores básicos de la educación superior europea.

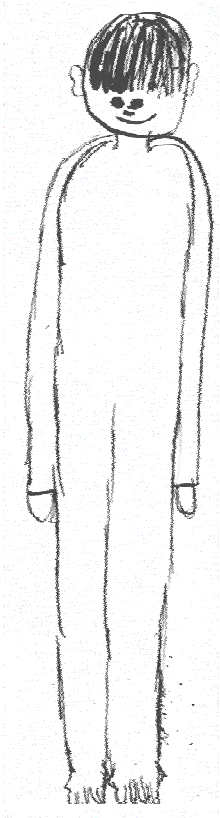
Para dirigir las iniciativas de los diferentes países hacia los objetivos propuestos por la declaración de Bolonia y otros documentos posteriores se han establecido una serie de recomendaciones y medidas al respecto:

1. Adopción de un sistema comprensible de titulaciones, principalmente mediante lo que se llama suplemento europeo al título. Este suplemento europeo se entiende como un documento que acompañará todos los títulos europeos de enseñanza superior y describirá la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el estatus de los estudios cursados. La adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias pretende fomentar el acceso al mercado de trabajo e incrementar la competitividad y para conseguir que el sistema universitario sea atractivo para los estudiantes.
2. Adopción de un sistema basado, principalmente, en dos ciclos principales (grado y postgrado). El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo estén completos en un periodo mínimo de tres cursos académicos. El diploma de primer ciclo será considerado adecuado en el mercado laboral europeo y el segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado, como en la actualidad en muchos países europeos.
3. Establecer un sistema de créditos compatible similar al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer

System, ECTS) o unidad de valoración de la actividad académica que integra enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el trabajo personal de los estudiantes. El sistema de créditos compatible ha de promover la movilidad al permitir que se puedan transferir o acumular. Los créditos también han de poder obtenerse a través de la experiencia profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida.

4. Promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de las enseñanzas superiores, con criterios y metodologías comparables.
5. Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios de las universidades y de otras instituciones de enseñanza superior.
6. Promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas al desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y planes de estudio e integración de la formación y la investigación.

La adopción del sistema de transferencia de créditos ECTS es uno de los aspectos clave para conseguir los objetivos del espacio europeo de educación superior y para conseguirlo se necesita que los programas de estudio resulten comprensibles y comparables para todos los estudiantes, tanto locales como extranjeros. Esto facilitará la movilidad y el reconocimiento académico y ayudará a las universidades a organizar y revisar sus programas de estudios haciendo que la educación superior europea sea más atractiva para los estudiantes de otros continentes.



IV.2.2.2 El sistema europeo ECTS

El Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos es un sistema centrado en el estudiante, que se basa en la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución

de los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

El ECTS se adoptó en 1989, en el marco del programa Erasmus, integrado ahora en el programa Sócrates. El ECTS es el único sistema de créditos que se ha ensayado y utilizado con éxito en toda Europa. El ECTS se estableció inicialmente para la transferencia de créditos: el sistema facilitaba el reconocimiento de los períodos de estudios en el extranjero, incrementando así la calidad y el volumen de la movilidad de los estudiantes en Europa. El ECTS se está convirtiendo ahora en un sistema de acumulación que podrá aplicarse a nivel institucional, regional, nacional y europeo. Éste es uno de los objetivos clave de la declaración de Bolonia de junio de 1999.

IV.2.2.3 Características básicas del ECTS?

El ECTS se basa en la convención de que 60 créditos miden la carga de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. La carga de trabajo para un estudiante en un programa de estudios a tiempo completo en Europa equivale, en la mayoría de los casos, a 36/40 semanas por año, y en tales casos un crédito representa de 24 a 30 horas de trabajo. La carga de trabajo se refiere al tiempo teórico en que se puede esperar que un estudiante obtenga los resultados del aprendizaje requeridos.

El crédito es también una forma de cuantificar los resultados del aprendizaje. Los resultados del aprendizaje son conjuntos de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje, corto o largo. En el ECTS, los créditos sólo pueden obtenerse una vez que se ha completado el trabajo requerido y se ha realizado la evaluación adecuada de los resultados del aprendizaje.

La asignación de créditos ECTS se basa en la duración oficial de un ciclo de estudios. La carga de trabajo total necesaria para obtener un título de primer ciclo que dure oficialmente de tres a cuatro años se expresa como 180 ó 240 créditos.

La carga de trabajo del estudiante en el ECTS incluye el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes, etc.

Se asignan créditos a todos los componentes educativos de un programa de estudios (como módulos, cursos, períodos de prácticas, trabajos de tesis, etc.). Los créditos reflejan el volumen de trabajo que cada componente requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un curso entero de estudio en el programa elegido.

IV.2.3 Las competencias en los títulos europeos

El proyecto TUNING reflejó la necesidad de centrar la atención en las competencias relacionadas con el conocimiento, competencias contextualizadas en una educación centrada en los estudiantes y como contribución a una definición más clara sobre los perfiles académicos y profesionales. Dentro del área europea de estudios superiores el hecho de tener formas comunes en los estudios mediante las competencias permitirá que las carreras universitarias se puedan comparar fácilmente.

IV.2.3.1 ¿Qué entendemos por competencia en el ámbito de la educación superior?

Para delimitar el significado de competencia utilizamos las definiciones que nos proporcionan algunos autores sobre ella.

Perrenoud (2004) define la competencia como *el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto,* también considera que éstas han de capacitar para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos (vitales y profesionales) y fundamentarse en el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas de los aprendices, y han de capacitarlos para desenvolverse adecuadamente. El mismo autor comenta la importancia de la formación en la

construcción de competencias profesionales, pero advierte de que la “vida” cotidiana también genera y proporciona recursos en su construcción.

Y en la misma dirección (Zabalza, 2004, p. 52), nos proporciona lo que hemos de entender como competencia: *la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión.*

Existe una cierta confusión entre objetivos y competencias, hemos de entender que los objetivos son meramente intenciones, propósitos que nos proporcionan elementos para seleccionar las actividades y los contenidos de cada materia. Concreciones de aquello a lo que aspiramos conseguir al finalizar el proceso formativo y están directamente relacionados con los criterios de evaluación. En referencia a las competencias los objetivos son más concretos y están relacionados directamente con los contenidos y la naturaleza de las asignaturas.

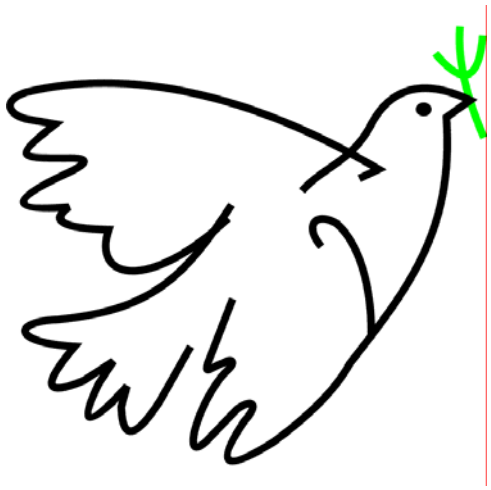
Joven tejedora, arbol y colibris. *Codex colonial*

Las competencias se han de entender en el nivel más alto del conjunto de aprendizajes o dicho de otra manera en el horizonte último de la formación y antes del desarrollo profesional de los estudiantes. Las competencias se desarrollan desde diferentes áreas curriculares y con diversos objetivos, la capacidad o capacitación global de los estudiantes es el resultado de las aportaciones de estas materias a un determinado itinerario formativo.

A modo de conclusión remarcamos que la formación en competencias posibilita prácticas educativas basadas en conceptos prácticos y reales y por ello nuestra tarea docente se apoya en contextos facilitadores del aprendizaje con los que asumir los retos actuales de la sociedad. Si realmente estos cambios que propugna el modelo de formación por competencias, se entienden y se incorporan en las prácticas docentes estaremos delante de un cambio profundo de la universidad basado en la mejora de sus procesos formativos.

IV.2.3.2 El informe ANECA y las competencias de los futuros/as maestros/as.

Fruto del proceso de convergencia europea, en nuestro país se van produciendo sucesivas adaptaciones en las titulaciones de grado y postgrado para facilitar el futuro espacio europeo de educación superior. En ese ámbito de cosas se han ido elaborando estudios (libros blancos) sobre las características de todas las titulaciones universitarias. Estos estudios previos serán la base de las nuevas titulaciones.



En el caso de los estudios de Magisterio nos atenemos al informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación para los títulos de Grado.

En ese informe se proponen diferentes bloques de competencias: competencias genéricas, específicas de formación disciplinar y profesional (para todas las titulaciones de magisterio), y específicas del área de Educación Artística (plástica) y nos centramos en la titulación de maestro/a de primaria. De estos listados de competencias presentados en el informe, únicamente hacemos referencia a aquellas que hemos considerado relacionadas con nuestro proyecto:

TRANSVERSALES GENÉRICAS
Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad **(personales)**
Conocimiento de otras culturas y costumbres **(sistémicas)**
ESPECÍFICAS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR Y PROFESIONAL
Respeto a las diferencias culturales y personales de los/as alumnos/as y demás miembros de la comunidad educativa. **(saber hacer)**
Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los/as alumnos/as a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación. **(saber hacer)**
Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva**. (saber hacer)**
ESPECÍFICAS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (ÁREA ARTÍSTICA –PLÁSTICA) PRIMARIA
Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano. **(saber hacer)**
Potenciar la valoración personal y los vínculos afectivos de sus alumnos/as con la experiencia artística**. (saber hacer)**
Desarrollar actividades y tareas, que mediante la experiencia artística, permitan desarrollar globalmente otros aspectos del currículo**. (saber hacer)**
Promover procesos de empatía, desarrollando la sensibilidad y la capacidad de comprensión hacia la expresión plástica y visual ajena. **(académicas)**
Ser capaz de realizar un estudio crítico de los medios de comunicación (cine, TV, vídeo, publicidad, lenguajes interactivos y multimedia), desde una óptica eminentemente visual y con perspectiva ética. **(académicas)**
Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística. **(académicas)**

Realizamos algunos comentarios respecto a la propuesta de competencias planteadas en el libro blanco de la ANECA para los estudios de Magisterio en educación primaria.

- Observamos las reducidas referencias a la perspectiva multicultural y además resultan poco valoradas en los cuestionarios. Creemos que si

algún profesional ha de tener esta competencia, éste precisamente ha de ser el educador.

- Constatamos unas ciertas dificultades para comprender la clasificación /compartimentación propuesta en el documento ANECA y saber cuál es la función final de la distribución presentada.
- Observamos un alto nivel de concreción en las propuestas para permitir una adecuada educación integral. Creemos que existe una excesiva compartimentación de las conductas y de esta forma se limita la función educativa.
- Respecto a la globalidad de las competencias hemos observado una cierta "relatividad" en sus definiciones y, en algunos casos, nos ha resultado extremadamente difícil valorarlas como tales "competencias". También en otros casos observamos que corresponden a otros "saberes" diferentes a los propuestos.
- Ya es costumbre olvidar que vivimos en un mundo evidentemente visual. Los planes de estudio han descuidado sistemáticamente los aprendizajes necesarios para garantizar dicha realidad. En estos últimos tiempos visto el desarrollo ejercido por las manifestaciones visuales a través de los *mass media,* teníamos la esperanza de que las bases del currículo de formación del profesorado (competencias transversales instrumentales) contemplaran la comunicación visual como un verdadero y necesario aprendizaje instrumental. Además de lo que defendemos en nuestro trabajo en el que la educación artística impregna de una forma u otra la educación multicultural, creemos que las herramientas tecnológicas multimedia han potenciado la comunicación mediante mensajes visuales y por ello nuestros/as alumnos/as necesitan, más que nunca, pensar y comunicarse artísticamente, lo que podríamos definir según Ohler (2003), como la cuarta competencia en la era digital.
- En otro orden de cosas la supresión del termino visual representa un reduccionismo incongruente teniendo en cuenta que una de las características de nuestra sociedad es la de ser básicamente visual y mediatizada por imágenes de todo tipo.

- Partiendo de la propia compartimentación del documento, creemos relegados, en el área de educación artística-plástica, contenidos de valores muy importantes para garantizar la globalidad de los contenidos artísticos. Consideramos que existe una relación recíproca entre la educación artística y sus valores implícitos.
- Para no hacer un listado interminable, concluimos con una ausencia importante respecto a la sensibilidad estética.

IV.2.4. ¿Qué nos falta? En general y respecto a la Educación Artística

Es cierto que debemos trabajar la diversidad cultural desde el conocimiento y re-conocimiento de unos y otros y desde el más absoluto respeto. No nos cansamos de repetirlo una y otra vez, sin embargo nuestras prácticas diarias ejemplifican lo contrario y aunque mayoritariamente utilizamos lenguajes paralelos y con el mismo sentido, en los resultados observamos que las mismas palabras no significan siempre lo mismo.

¿Cómo poder trabajar la educación estética y artística, desde una perspectiva posmoderna, amplia, pluridisciplinaria... …y multicultural? ¡Cuando comprobamos que la realidad es muy distinta! Primeramente es necesario encontrar personas que crean importante y esencial educar la sensibilidad, y que piensen que la diversidad se ha de trabajar en la escuela, y evidentemente no crean que es mucho más importante y prioritario el estudio del inglés o las matemáticas; en segundo lugar, que estas personas estén preparadas para poder llevar a cabo este tipo de educación transversal (artística y multicultural).

Los grandes desequilibrios culturales generados por la falta de educación artística, estética y de la sensibilidad, generan unas grandes dosis de incertidumbre, si bien parece que en general no preocupan estos hechos, se ignoran o simplemente no se plantean preguntas sobre el *¿Cómo hacer? y ¿Lo que hacemos es lo que debemos hacer?* Nadie sabe muy bien hacia dónde nos dirigimos. Queremos pensar y defender que gracias a la educación artística y estética multicultural, es posible cambiar la sociedad y librarla de prejuicios

raciales, de clase, sociales, etc..., haciéndola más comprensiva, menos desigual, más justa… verdaderamente sería un buen resultado que nuestro trabajo fuera capaz de iluminar ese horizonte soñado.

Nuestra propuesta se presenta adecuada porque incide en diferentes frentes, por un lado podemos encontrar arte en todo el mundo y este hecho puede generar reacciones comunes y que pueden ser educadas y elaboradas socialmente y por el otro la necesidad de que todos nosotros (alumnos/as, y nosotros/as, la comunidad entera) debemos aprender a vivir (en) la cultura occidental que es, de hecho, donde estamos ubicados/as y con la consciencia de que esta sociedad también cambiará, *se mestizará,* en contacto con las culturas que ahora están conviviendo y entrando en contacto con la nuestra y como resultado de la globalización en la que estamos inmersos.

Torre inclinada
Pisa

Partimos de una situación educativa en la que los saberes tradicionales han ido perdiendo importancia a la vez que se institucionalizan esas capacidades más individuales que permiten transitar por contenidos mutables (Gimeno, 1994). Actualmente la escuela precisa de un currículum que, además de las materias más o menos tradicionales, se ocupe de la formación de las personas en tanto que seres en sociedad, que les prepare para vivir en el mundo, con una ética (educación en valores) y una amplia conciencia social. Vamos viendo como los contenidos disciplinares han de ceder parte de su espacio formativo a los valores y actitudes y a las capacidades sociales y todos aquellos aspectos derivados de la atención a la diversidad.

Las nuevas tecnologías son uno de los retos de la sociedad actual, de la escuela y de la educación artística en particular. Nos toca a *nosotros más que a ninguna otra disciplina* Eisner (1987), porque nos corresponde trabajar sobre la contemplación estética de la forma visual. Utilizar las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje artísticos es conectar directamente la escuela con el entorno tecnológico-social y colaborar directamente en la formación integral de las niñas y los niños. Por otro lado no hemos de ver Internet solo como una poderosa fuente de información; también supone un material didáctico imprescindible y, sobre todo, el principio de un cambio estructural en el sistema de comunicaciones mental y visual de las nuevas generaciones.

…la escuela debe revisar permanentemente su sentido poniendo en tela de juicio su quehacer. Por eso, en la sociedad del conocimiento, tendrá que hacer menos hincapié en la transmisión de conocimientos y tratar de ofrecer criterios para discriminar el conocimiento que el alumnado recibe a través de miles de fuentes que le ofrecen una información sesgada, vulgar y adulterada. Y hacer hincapié también en el sentido moral que ha de darse al uso del conocimiento. Por eso "no basta saber, hay que utilizar el saber con sentido liberador y utilitario" (Santos Guerra, 2001).

Nos comenta Calbó (2005) …*los conceptos y los métodos están teñidos de valores; por lo tanto hay que reconstruir los valores implícitos en lo que enseñamos y en cómo lo hacemos, y reconstruirlo en las direcciones éticas que nos planteemos.*

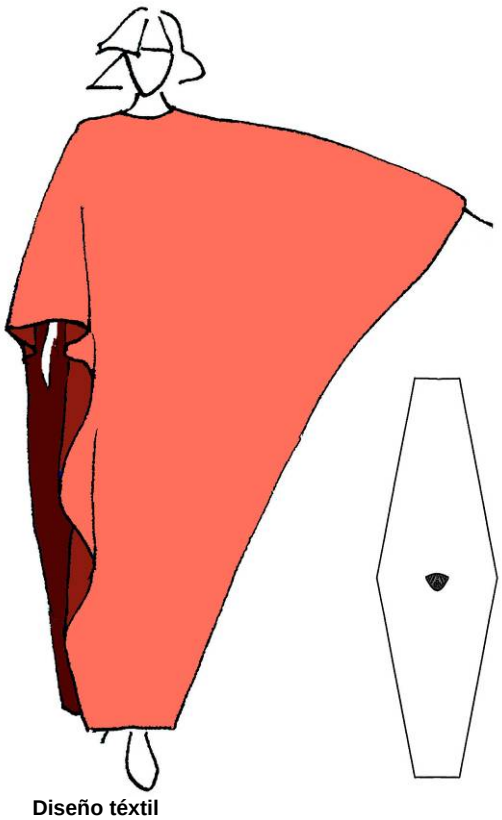
Esto es fácil de demostrar. No se pueden hacer actividades para desarrollar una perspectiva de no discriminación por razón de género y luego conservar, en las siguientes actividades, las clasificaciones del arte, el canon occidental, y la visión separada del arte y la vida cotidiana… Es decir, enseñemos lo que enseñemos, desarrollamos actitudes y valores, maneras de ser del mundo. Por lo tanto, esta evidencia tiene que tornarse consciente y responsable. No

podemos transmitir visiones etnocéntricas del mundo en nuestras clases de arte o ciencia, y después diseñar una sesión para criticar el etnocentrismo…

IV.2.5 ¿Qué entendemos por educador artístico multiculturalmente competente?

Todos los grupos culturales necesitan y utilizan el arte como forma de identidad para realzar sus valores culturales. Entendemos que una forma de enriquecer el aprendizaje es aprovechar el conocimiento de las manifestaciones culturales de las diversas culturas que actualmente conviven en las escuelas y en las comunidades de nuestro entorno, sin olvidar todas y cada una de las realidades culturales que enriquecen este mundo que compartimos.

Asimismo destacamos la capacidad que posee cualquier enfoque artístico en elaborar, comprender y transformar positivamente los conflictos multiculturales. El lenguaje icónico es un medio global de comunicación y expresión visual al que todos los niños y niñas pueden acceder con mucha facilidad para expresarse, comprender y conocer lo que les rodea y también para reconstruir sus experiencias, memorias e incluso sus posibles traumas.



Diseño téxtil

Creemos que la visión contemporánea del hecho artístico y una concepción incluyente de arte (gastronomía, indumentaria, decoración, artes funcionales, arte popular, arte de las mujeres, cultura mediática, etc.) facilita el encuentro de elementos y soluciones comunes a todas las culturas, tanto a nivel de sus objetivos de significación y simbolización, como a nivel de sus

elementos formales y características técnicas. Como nos dice Alter Muri, (1999) e*l multiculturalismo es una cuestión postmoderna en educación del arte porque el contenido no se enfoca a capacitar a cada individuo con el conocimiento del arte por el arte, sino que esta educación (artística) intenta transformar las relaciones sociales*.

Volvemos a reproducir lo que nos decía Andrus en referencia a la necesaria preparación y formación permanente de los/as maestros/as como paso previo en el logro de los siguientes objetivos:

- Eliminación del *sesgo* personal que afecta negativamente a todos los aspectos de la experiencia educativa.
- Adquisición de una comprensión más completa del muticulturalismo a fin de asegurar una sólida práctica pedagógica.
- Inclusión de contenidos culturales en los currículos de arte más allá de las fiestas y eventos.

También hacemos nuevamente referencia a los comentarios que nos hace Smith; nos recuerda que *aprender de una cultura y su gente va más allá de un simple examen de sus expresiones externas* y también nos cita las siete funciones de la cultura de Mazrui (1990) que exponen el proceso básico con que las culturas operan. Asegura que comprender estas funciones es el *punto de partida crucial para todo programa significativo en esfuerzos sociales o educativos* (*Smith, 1995* p. 15).

Las siete funciones son:

1. Percepción personal: el punto de vista de una persona está condicionado por la cultura.
2. Motivos de la conducta humana: los motivos de las personas están condicionados por la cultura. Por ejemplo, los/as estudiantes/as latinos, cuyo bagaje cultural da importancia a la comunidad, pueden tener repuestas diferentes que otros/as estudiantes de una cultura que valora más el individualismo.

3. Las bases para la identidad: las identidades de una persona están conformadas por una comprensión histórica de base codificada y descrita en constructos orales, escritos y sociales propios de aquella cultura. Si erramos en comprender este hecho, se abre el camino para interpretar erróneamente aspectos de crítica de los conceptos propios de los/as estudiantes.
4. Sistemas de valores: los valores están condicionados por la cultura. Los maestros/as, conocedores de las diferencias entre estudiantes con respecto a ello, serán facilitadores más efectivos de, por ejemplo, actividades estéticas y críticas.
5. Modos de comunicación: éstas son expresiones externas de las culturas, como lengua, vestuario, cocina, arte, y música.
6. Etnicidad: ello incluye conceptos de raza y clase social y es la base de la distinción entre diferentes culturas.
7. Sistemas de producción y consumo: esta estructura de supervivencia del grupo social es el mecanismo de la cultura para el suministro mutuo de sus miembros.

Para incorporar en nuestra programación una visión cultural cuyo objetivo sea la diversidad debemos tener presentes los siete componentes. Según Mazrui, la mayoría de las propuestas son superficiales y trabajan básicamente las funciones cinco y seis. Menkart (1999) va más allá y plantea que la única solución pasa por ampliar el modo con que los maestros y las maestras ven las culturas.

Red de pescar y pescador
Brasil

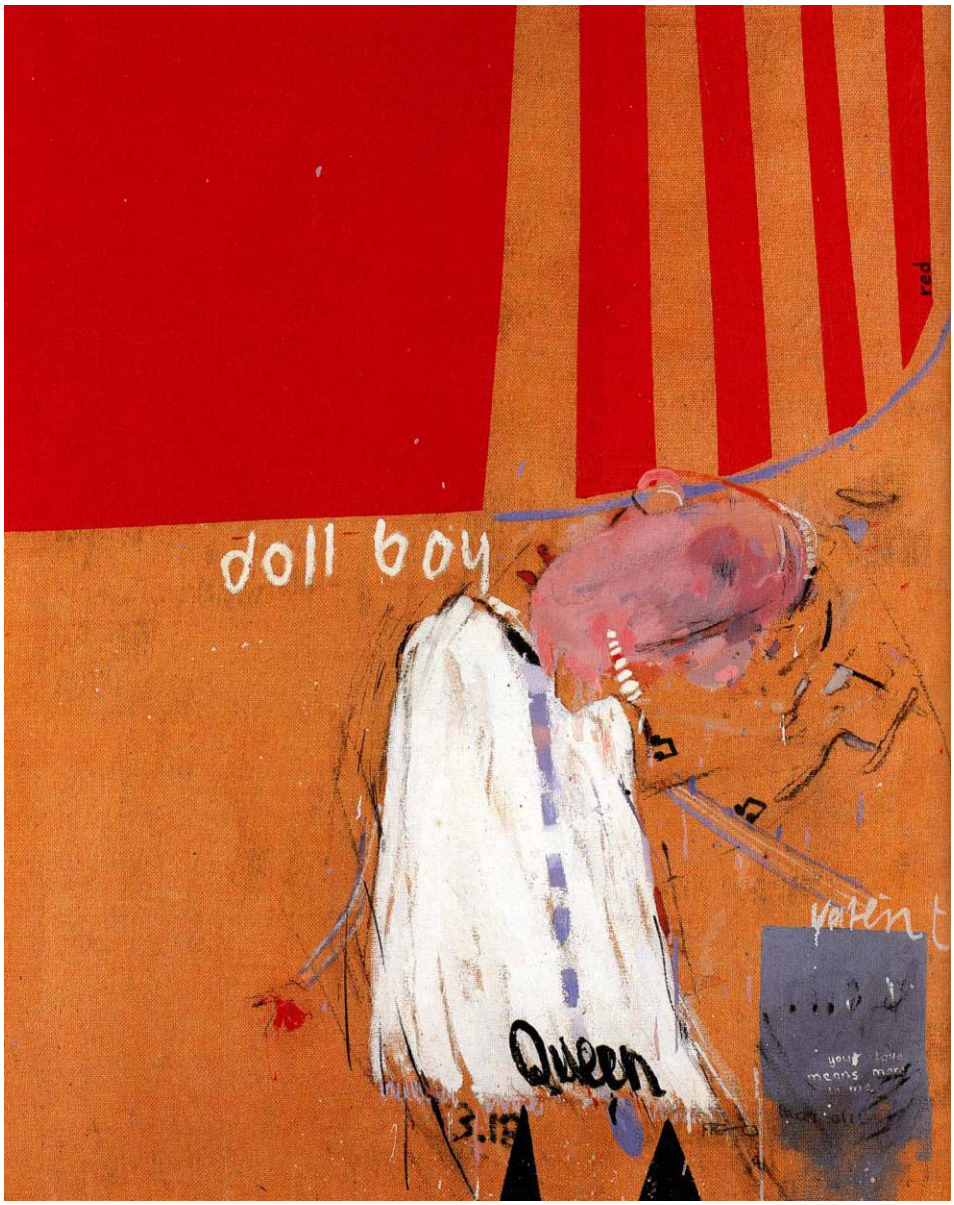
Siempre hemos creído que el arte tiene una importante influencia sobre la sociedad y la cultura y por esta razón nos aventuramos en la necesidad de recuperar su responsabilidad ecológica y social con todas sus implicaciones (sociales, culturales, emocionales, económicas, etc.) y apreciar las prácticas estéticas desde un punto de vista de la experiencia vital, alejándonos así de una interpretación únicamente estética y elitista y así reforzar su verdadera dimensión humana. Esta dimensión sociocultural del arte o visión eco-social, como la que proponemos, debe incluir tanto los valores propiamente estéticos como los valores "extraestéticos" ya que el hecho artístico no puede desvincularse del contexto que lo condiciona ni de la situación en la que ha surgido.

Constatamos que en contextos sociales más avanzados y socialmente responsables existe una nueva conciencia entre los educadores y las educadoras hacia la reflexión y la investigación educativas con el objetivo puesto en la supresión de la injusticia y la diferencia social a partir del contacto con las diferentes realidades y percepciones del arte en las culturas. También nos encontramos con autores que defienden que las "artes", al ser un producto distintivo de cada cultura, ejercen un papel facilitador y muy importante en la educación multicultural.

Asimismo destacamos que desde el mundo del arte se han venido ofreciendo caminos a los poderes políticos para que éstos promuevan y diversifiquen el arte como forma de expresión común. El descubrimiento de las manifestaciones artísticas de las diferentes culturas y el conocimiento y la comprensión de los contextos y las razones por las que estas manifestaciones toman cuerpo, nos permite mejorar la comprensión de nosotros mismos y de los demás. Incluso podríamos ir mas allá y, como otros tantos autores, defender que mediante el arte se puede renovar la sociedad, aminorar las desigualdades y llegar a un mundo más justo.

Somos conscientes del gran reto que representa el trabajo multicultural y más al observar como la mayoría de las prácticas que se realizan, están aisladas del

resto de acciones educativas, cuando deberían estar integradas en todas y cada una de las experiencias escolares de forma global.



Según nuestro entender para adoptar “realmente” perspectivas multiculturales en los procesos de educación artística, es necesario que abordemos cambios en la formación de los docentes. Por ello una propuesta formativa dirigida a los nuevos educadores artísticos pasa por definir de forma clara las competencias que han de poseer las/os futuras/os maestras/os para desarrollar de forma adecuada y efectiva su trabajo.

En el siguiente grafico presentamos de modo sintético y global los datos obtenidos en las conclusiones respecto a los objetivos. Esta visión nos permite comparar todos los datos y nos ilustra el camino formativo a seguir.

¿HACIA DÓNDE? VERSIÓN INCLUSIVA	PRÁCTICA ACTUAL	TEORÍAS IMPLÍCITAS	
▪ No es genéticamente heredada. ▪ Es compartida por un grupo (que no tiene porque ser un pueblo: cultura "gay", cultura "femenina", cultura "rapera"). ▪ Es adquirida. ▪ Es simbólica. ▪ Es integrada. ▪ Es adaptativa al medio. ▪ Es dinámica.	▪ Tolerancia respecto de la diversidad. ▪ La cultura es algo simbólico (la lengua, el arte, etc.). ▪ Las culturas se enriquecen mutuamente. ▪ Las culturas chocan en sus escalas de valores (a veces).	▪ La cultura es caracterizadora, diferenciadora e identificadora. ▪ La cultura es un conjunto de rasgos de relación social característicos de un pueblo. ▪ La cultura se aprende, es adquirida. ▪ La cultura es un conjunto de conocimientos que se aprenden.	CULTURA
▪ No hay arte sin contexto ▪ Las prácticas estéticas son innumerables y diversas a lo largo de la historia y la geografía del mundo. ▪ El arte acostumbra a ser interdisciplinar y multisensorial. ▪ El arte es un sistema simbólico cultural. ▪ El arte cumple alguna función en la sociedad y la cultura. ▪ Las divisiones, jerarquías y categorías estéticas sobre el arte y sus procesos asociados son culturales (modernas y occidentales). ▪ Todas las culturas y pueblos tienen arte en estos sentidos del concepto.	▪ Hay otras prácticas de la imagen que también son arte. ▪ El arte requiere oficio, energía y técnica, y es algo material. ▪ El arte es o tiene un lenguaje universal, configurado por formas y colores.	▪ El arte es producto del talento y la originalidad individual ▪ El arte expresa emociones y sentimientos ▪ Son arte todas las disciplinas (clásicas o modernas). ▪ El arte tiene que ver con la belleza	ARTE
▪ Dimensiones cultural, crítica y productiva. ▪ Procedimientos de percepción, expresión y análisis e interpretación. ▪ Contempla las prácticas estéticas y el mundo sensible globalmente. ▪ El arte tiene significado, es un sistema simbólico, y hay que contextualizarlo. ▪ Los valores y las actitudes son contenidos primordiales de la EA. ▪ Los métodos, procedimientos y estrategias, además de los conceptos, son portadores de valores culturales.	▪ Se trabajan las emociones y las sensaciones. ▪ Hay que aprender a manipular y transformar materiales. ▪ Hay otros objetos y prácticas que pueden trabajarse desde el mismo punto de vista formal.	▪ La dimensión productiva es la que tiene que trabajarse. ▪ Las imágenes y artes se analizan con respecto del formalismo, independientemente del contexto, el tema u otras cuestiones. ▪ Visión disciplinar aislada de la EA. ▪ Se trabajan conceptos y procedimientos	EDUCACIÓN ARTÍSTICA
▪ Interdisciplinar. ▪ Transversal a todas las áreas. ▪ Centrada en valores y actitudes. ▪ Todos los contenidos están afectados por valores y actitudes, exigen revisiones. ▪ Existen conocimientos alternativos a los "válidos" en la cultura dominante. ▪ Los diferentes enfoques responden a diferentes compromisos políticos, no son neutros. ▪ Es educación crítica.	▪ Universalizante (busca los puntos en común con la cultura dominante). ▪ Diferenciadora (se enfoca a una o dos culturas minoritarias del contexto. ▪ Temas folclóricos. ▪ T rabajo interdisciplinar acotado en el tiempo, puntual. ▪ Promueve el enriquecimiento cultural, el conocimiento del mundo.	▪ Su contenido es el saber sobre la diversidad en todos los sentidos. ▪ Es importante disponer de instrumentos de diálogo: el lenguaje. ▪ Saber que las costumbres y creencias reflejan un modo de adaptación. ▪ Tiene que trabajar los valores de tolerancia, aceptación y diálogo. ▪ Tiene que darse siempre, no sólo algunos días al año.	EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Los maestras/os culturalmente competentes son individuos que han reflexionado sobre sus propios contextos y tendencias personales, están sensibilizados y son capaces de aceptar los contextos culturales ajenos. También han asumido y comprendido las tradiciones de de las diversas culturas del mundo y se han comprometido a continuar su propia formación en el multiculturalismo y la diversidad.

También poseen una comprensión inclusiva del multiculturalismo e incorporan una aproximación antropológica a la educación artística, que les permite ser conscientes de las necesidades culturales particulares de sus estudiantes y por ello son capaces de definir en cada contexto las formas de enseñanza artísticas mas adecuadas.

Entendemos finalmente que un/a educador/a artístico competente es un educador/a multicultural competente. No puede ser un educador/a multicultural globalmente competente, si no se es a la vez un/a educador/a artístico competente. También consideramos que este/a educador/a ha de ser una persona comprometida con la humanidad y que considera el desarrollo de la competencia cultural como una prioridad para sus clases de arte.

A esto hemos de recordar que los contenidos del área tienen amplias perspectivas y presentan contenidos multiculturales implícitos. Contenidos imprescindibles para abordar la comprensión de las identidades culturales y para promover el desarrollo de la sensibilidad estética respecto a manifestaciones culturalmente plurales del hecho artístico.

Para poder definir adecuadamente esta “competencia” global, necesitamos definir y desgranar los “saberes” que se desprenden de ese todo competencial. Saber, saber hacer, saber ser y saber estar, agrupados en competencias más específicas y especializadas. Sabemos que la construcción de una competencia se materializa mediante una combinación de recursos o capacidades que implican: habilidades, conocimientos, aptitudes, etc. además de los “complementos de formación” que se producen en el entorno.

Las competencias “específicas” que describimos a continuación reflejan aquellos aspectos y necesidades que, a nuestro entender, están relacionados con la profesión. Aunque centramos nuestro trabajo en las maestras y los maestros, creemos que estas competencias reflejan las necesidades de los/as educadores/as de cualquier etapa educativa (a todos los niveles), sin olvidar y teniendo muy presentes, que existen diferencias en los aprendizajes que realiza el alumnado en una u otra etapa.

Un/a maestro/a multiculturalmente competente en educación artística ha de garantizar las siguientes competencias específicas:

Competencia cultural (intercultural)

- Conocer los diferentes enfoques de la educación multicultural.
- Conocimiento exploratorio sobre nuestras propias herencias culturales y nuestros sentimientos.
- Conocimiento amplio de las culturas y costumbres de otros países.
- Conocer los parámetros sociales para participar en su transformación.
- Ser capaces de reflexionar sobre la propia cultura y conocer cómo esta influye en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.
- Habilidad para utilizar recursos culturales amplios y libres de perjuicios.
- Asumir y comprender las tradiciones de las diversas culturas del mundo y comprender los sentimientos personales.
- Ser sensible a los contextos culturales de los otros.
- Capacidad para educar en las culturas particulares y en sus producciones.
- Capacidad para conocer, reconocer, contextualizar, valorar y ser capaces de celebrar y promover en los equipos educativos y en las niñas y niños la diversidad antropológica, cultural, generacional, funcional, técnica y estilística de las manifestaciones y procesos estéticos y artísticos (visuales, táctiles, olfato gustativos y

sinestesicos) de la cultura tanto en las artes como en la cultura visual, la cultura popular y material, las formas contemporáneas y/o interdisciplinarias de creación, y las formas del arte infantil.

Competencia inclusiva del arte (desde el arte, a través del arte y por el arte)

- Conocimiento de la realidad inclusiva del arte y el multiculturalismo.
- Aproximación eco-social y antropológica a la educación artística que incluya los valores propiamente estéticos y los valores "extraestéticos", sin desvincular el hecho artístico de su propio contexto.
- Conocer y poner en común las necesidades de una población escolar rica en diversidad, desde el arte, a través del arte y por el arte.
- Habilidad para ofrecer una educación artística amplia e inclusiva, en la que se contemple la educación estética y la educación para la comprensión de la cultura visual.
- Concepción antropológica amplia y abierta de lo que contiene el concepto "arte" (arte, artes y oficios, cultura visual, arte infantil, gastronomía, indumentaria, prácticas estéticas antiguas y actuales….etc.).
- Crítica y deconstrucción. Valores sobre cultura, género, naturaleza…mediados por las mujeres, el arte y las prácticas estéticas, incluyendo la teoría.

Competencia emocional-sensible

- Conocimiento y sensibilidad a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social.
- Actitudes positivas que faciliten la integración y normalización del alumnado y que favorezcan la instauración en el aula de compromisos éticos, sensibles y emocionales.
- Habilidad para atender las emociones como elemento destacado de la educación artística y también a nivel personal y familiar y de la educación en general.

- Habilidad para generar entornos amables y facilitadores en los que se valore y reconozca a los individuos como personas comunicativas (a todos los niveles) predominando el reconocimiento individual.
- Saber instaurar climas de confianza en sí mismos y en los demás y en los que se valoren las diferencias y las aportaciones individuales como generadoras de riqueza cultural y global.

Competencia crítica

- Capacidad para ejercer como maestro de manera crítica, autocrítica y reflexiva en una comunidad multicultural y con pluralidad de valores.
- Saber reconocer y ser sensible a las características culturales de los otros y personalizar su enseñanza, haciéndoles saber que son escuchados, respetados, valorados, y capaces de conseguir el éxito.
- Saber reconocer las desigualdades creadas por la cultura (discriminaciones por razones de género, clase social, edad, capacidades físicas, etc.) y actuar adecuadamente para erradicarlas.
- Conocer, comprender y ser capaces de potenciar y valorar las sensaciones, las percepciones, los afectos, las emociones y los sentimientos, las interpretaciones, los valores y las críticas respecto lo sensorial (visual, táctil, gustativo y olfativo), las asociaciones sonoro/musicales y las relaciones sinestesicas; incluyendo voluntariamente el estudio de lo estético, lo ético y lo crítico de los mass media, igualmente de los objetos y los seres en general y los llamados artísticos y culturales, igualmente los producidos por los niños.

Competencia Investigadora

- Conocer y saber integrar la investigación en la utilización de elementos culturales y artísticos de la comunidad local o del mundo en general.
- Habilidad para utilizar correctamente los entornos educativos no formales y los diversos materiales (museos, galerías, literatura, cine, vídeos de las culturas estudiadas, internet, etc.).

- Utilizar y saber comprometer a los estudiantes en la investigación artística y antropológica directa y no únicamente en entornos lejanos, sino utilizando a los miembros de las propias culturas que conviven en nuestro entorno inmediato “nuestros vecinos”.
- Compromiso ético en continuar su propia formación disciplinar y profesional en el multiculturalismo y la diversidad.

Competencia comunicativa

- Conocer, comprender y valorar las manifestaciones perceptivas, estéticas, creativas, interpretativas, comunicativas, expresivas y represantacionales de los niños y niñas y adolescentes de las diferentes culturas, en relación a su desarrollo, su contexto (social, familiar, cultural), sus características y diferencias individuales, su interacción con los adultos, desde diferentes perspectivas de estudio: antropológica, cognitiva, estética, emocional, social, etc.
- Habilidad comunicativa tanto, no verbal y verbal, como mediante la imagen, que permitan la comunicación efectiva en cualquier contexto y de cualquier forma.
- Valorar que la comunicación es imprescindible en el contacto entre culturas diversas y que cualquier sistema comunicativo facilita el entendimiento entre culturas diferentes.

Competencia creativa

- Conocer y valorar las técnicas que facilitan y desarrollan la creatividad en los procesos artísticos. Reconocer las capacidades creativas resultantes de procesos diversos y no necesariamente relacionados con la propia creatividad.
- Saber encontrar soluciones e improvisar, adaptarse a situaciones nuevas, problemas nuevos, etc.
- Habilidad para promover y valorar procesos creativos a nivel individual y colectivo, mediante el desarrollo de percepciones no estereotipadas y del pensamiento divergente, mediante la manipulación, experimentación, interrelación, proyección y también mediante procesos artísticos tradicionales y contemporáneos

(digitales, interdisciplinares, etc.), inventando nuevos e incluyendo específicamente el conocimiento tecnológico y conceptual de las formas y los leguajes de las prácticas estéticas.

Competencia didáctica (arte)

- Comprender los fundamentos, la metodología, los recursos, la evolución histórico-cultural y la innovación educativa de los procesos de enseñanza aprendizaje de las artes visuales y táctiles (y de la cultura visual y de las prácticas estéticas en general, relacionándolas con la música y otras áreas), incluyendo el valor integrador de las artes en los seres y las comunidades, sus valores instrumentales, culturales, creativos y comunicativos que facilitará el buen uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la globalización, la interdisciplinariedad y la transversalidad entre otros aprendizajes.
- Ser capaces de desarrollar (diseñar, aplicar y evaluar) adaptaciones para cualquier escenario educativo y con diferentes destinatarios.
- Conocer y ser capaces de diseñar y aplicar acciones educativas para crear y expresarse, interpretar y conceptualizar los fundamentos, instrumentos, materiales y ámbitos de actuación de las diferentes formas de expresión artística (por ejemplo: dibujo, pintura, escultura, impresión, fotografía, infografía, collage, oficios i artesanías, diseño, interdisciplinariedad, net-art, audiovisuales y cine….) como también las características de las manifestaciones y procesos estéticos y artísticos (visuales, táctiles, olfatogustativos) y sus aspectos fundamentales (calidades, combinaciones, significados).
- Comprender y valorar y ser capaces de promover la creación, interpretación y apreciación de las artes y las tecnologías asociadas como herramienta de cooperación y comunicación (especialmente la no verbal) y como potencial para desarrollar las percepciones y los valores que favorecen y sostienen la interculturalidad, la no discriminación, el pacifismo, la interdependencia ecológica y el anticonsumismo.

Todas estas competencias nos definen, en realidad, al/la educador/a artístico (sin adjetivos) como al/la educador/a artístico multicultural competente. Lo importante es destacar nuestras creencias de que para ser un/a buen/a educador/a multicultural hace falta desarrollar todas las competencias como educador/a artístico.

En nuestro estudio, hemos descubierto que las maestras y los maestros en activo (y los estudiantes) tienen problemas para tratar la educación artística como verdadera y críticamente "multicultural". Pero también hemos descubierto que estos problemas son causados, en gran parte, por su falta de preparación específica en arte, cultura visual y educación artística. Al tratar de elaborar una auténtica competencia multicultural para los/as educadores/as artísticos, hemos llegado a la conclusión de que ésta se puede hacer coincidir con una competencia en educación artística, siempre que esta educación artística "genérica" se sitúe en los parámetros de inclusividad, experiencia, vitalidad, ética y crítica.

Cuando nos referimos a inclusividad lo hacemos teniendo presentes los siguientes aspectos:

arte	Arte y teorías del arte que sean inclusivas. Procedimientos y métodos de todo tipo.
diversidad (estudiantes)	Ha de dirigirse a todo tipo de alumnado y público (culturas, edades, género, salud, etc.) y luchar por la transformación social y la justicia social.
currículo	Ha de poder ser transversal y interdisciplinar, ha de trabajar valores y actitudes en estricta intersección con conceptos y procedimientos.
valores	Los valores y actitudes forman parte y están incluidos en todos los contenidos del currículo artístico.

La escuela ha de integrar a estos niños en la cultura en que viven ahora, y debe enseñársela; pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. Cuando alguien siente rechazo hacia lo propio difícilmente se puede integrar en lo ajeno

Jordán (2000)

IV.3 Controversias y posibles perspectivas de futuro

En esta parte del proceso hemos de identificar los ejes fundamentales para las posteriores actuaciones educativas y de investigación y también mostrar los procesos elementales para una mejora efectiva: ¿mayor preparación artística?, ¿mejores actitudes culturales?, ¿comprensión más holística del tema?, ¿criterios de evaluación?, etc.

Hemos partido de la visión “ideal” que nos ha proporcionado el marco teórico y nos ha orientado en nuestras propuestas, dirigidas a una verdadera educación multicultural, en su versión contemporánea y más incluyente.

- La interdisciplinariedad.
- La transversalidad auténtica, la integración de la educación.
- Que los contenidos de todo tipo tienen que ser afectados por los valores, por una revisión de los valores que median, sugieren o incorporan.

- Que los valores deben ser concebidos como los auténticos contenidos de la educación, como ya decía Dewey.
- Que trabajar con y para la comunidad es un conocimiento útil y multicultural. Es un saber a aprender.
- Los objetivos sociales y éticos son los principales en educación multicultural. Los conflictos, discriminaciones y desencuentros por razones de clase social, género sexual, edad o diferencias físicas y psíquicas, más allá o más acá de la cultura, pueden abordarse con este tipo de planteamientos.
- Que existen diferentes tipos y enfoques de prácticas educativas multiculturales, por ejemplo: *La enseñanza de lo excepcional y culturalmente diferente, La enseñanza de las relaciones humanas, El estudio de un grupo singular, La educación multicultural para la democracia social, La educación multicultural socio-reconstruccionista.*
- Que algunos de estos tipos parecen ser más adecuados a un contexto concreto, más enriquecedores en otros, más democráticos, más solidarios o más transformadores de modelos establecidos.
- Que todos estos aspectos pueden desarrollarse en educación artística, a través del arte y aprendiendo sobre el arte. Y que, en consecuencia, todos estos aspectos deben y pueden desarrollarse desde cualquier área curricular, y desde todas a la vez.

También hemos comprobado de forma objetiva que es necesario y urgente una renovación de la educación artística en nuestras escuelas y para ello necesitamos educadores artísticos que adquieran la necesaria competencia cultural; y viceversa. Una renovación que ha de contemplarse y garantizarse mediante actuaciones de formación inicial y formación permanente que garantice propuestas con perspectivas inclusivas, integrales, holísticas, abiertas, interculturales y ecológicas en todos los campos escolares, una verdadera innovación educativa desde el punto de vista multicultural.

En otro orden de cosas la educación actual nos pide un esfuerzo de aproximación multicultural por varias razones, entre ellas y como más importante es poner en común las necesidades de una población escolar rica en diversidad. Todos los estudiantes necesitan saber que son escuchados, respetados, valorados y capaces de conseguir el éxito y todo ello se puede hacer desde el arte, a través del arte y para el arte. Existe una intuición generalizada entre los docentes, que corrobora nuestra percepción inicial, de que el arte es un buen campo con el que enfocar la multiculturalidad.

Creemos que se ha de producir una transformación radical de la “escuela”, que rompa con la concepción actual, y que las prácticas pedagógicas establecidas den paso a formas de entender los procesos formativos centrados en los/as alumnos/as. En la actualidad los procesos formativos de las escuelas descansan excesivamente en propuestas “demasiado tradicionales” que repiten esquemas preestablecidos y demasiado homogeneizadores. Una propuesta de cambio pasa necesariamente por dotar la escuela de más autonomía y más medios, y no como en la actualidad, que existen demasiados parámetros que encorsetan las dinámicas de cambio y arrinconan las singularidades de los centros.

Consideramos básicos e imprescindibles los contenidos artísticos que defendemos (y no por el hecho de una defensa a ultranza), porque además de instrumentales facilitan el cambio hacia lo multicultural. Es por esta razón que estamos doblemente interesados en que se produzcan cambios dirigidos a implantar nuevos métodos y nuevos procesos didácticos, cambios que faciliten cambios “reales” a partir de propuestas diversas, pero muy particularmente a partir del trabajo interno en los propios centros. Es necesario que los docentes rompan con las inercias y las rutinas de la escuela a partir de la reflexión individual y en grupo y esto únicamente es posible si se modifican las estructuras de las escuelas y se facilita los espacios para la mejora y las ayudas necesarias para que estas se produzcan.

Romper con ciertas dinámicas establecidas, requiere elevadas dosis de creatividad docente en las que se diseñen y se implanten nuevos proyectos y contenidos más acordes con la realidad del alumnado. Conseguir implicar a los alumnos y que sean participes de su proceso formativo, requiere formalizar propuestas que les interesen y les preocupen, en definitiva hay que “saltar al ruedo” e integrar los conocimientos en las realidades que viven día a día nuestros/as alumnos/as.

Nos falta una perspectiva educativa global, una perspectiva que nos permita nuevos recorridos educativos en los que los criterios de transversalidad sean indiscutibles, aprender de las dinámicas y de las particularidades de las distintas áreas curriculares (incluidas las artísticas) para crecer y enriquecer los postulados educativos. Por decirlo de una forma más directa nos falta una gran dosis de utopía en nuestras escuelas, la escuela ha de ser el lugar desde donde se capitalicen los cambios sociales.

Existen por otro lado grandes desequilibrios entre la sociedad y la escuela. La escuela sigue por caminos demasiado “academicistas” (sobretodo a partir de primaria), sin prever que los conocimientos o parámetros culturales básicos ya no son propiedad exclusiva de la escuela, existen en la actualidad multitud de vías de transmisión del saber y en la mayoría de los casos mucho más efectivos e interesantes. En la sociedad del conocimiento, los aprendizajes de la escuela han de pasar por que los niños y las niñas sean capaces de cuestionarse toda la información (incluida la visual) que reciben fuera y dentro de la escuela, han de pensar y ser críticos con todas las formas de conocimiento.

Por esta razón postulamos que la escuela ha de ofrecer mas formación que información y no ha de centrar su objetivo en re-enseñar todo aquello que ya se aprende por otros medios.

Aunque sabemos que es un tema muy complejo, creemos que es necesario abordar de forma profunda, cuáles son las capacidades o aprendizajes

básicos considerados necesarios un nuestra sociedad. Para romper con las propuestas actuales que sólo podemos observarlas como “clasistas” y poco (o nada) reconocedoras de la diversidad de conocimientos.

¿Qué conocimientos y competencias y elementos de la cultura se consideran básicos?

¿Qué formación e información ha de facilitar la escuela durante la escolaridad obligatoria?

Y evidentemente se han de instaurar cambios en las creencias, las actitudes y los valores que ostentan las/os maestras/os, recuperando dinámicas innovadoras y ejerciendo su papel de “maquinistas” de los procesos formativos.

Construcción con barro
Brasil

Centrándonos en nuestra propuesta y para definir unas referencias y reflexiones de conjunto, recordamos de nuevo las expresadas por Andrus (2001), y que se ciñen al objetivo básico de nuestra propuesta, la adquisición de competencia cultural por parte de los estudiantes de magisterio y de los maestros en activo. Presenta en su trabajo argumentos dirigidos a una mejor preparación de las maestras/os mediante la formación inicial y permanente y trabajando a diferentes niveles como:

- La eliminación del sesgo personal que afecta negativamente a todos los aspectos de la experiencia educativa.
- La adquisición de una comprensión más completa del muticulturalismo a fin de asegurar una sólida práctica pedagógica.
- La inclusión de contenidos culturales en los currícula de arte más allá de las fiestas y eventos.

Como conclusión, podemos señalar que la educación artística que puede servir de base para adoptar una perspectiva multicultural, sea ésta de uno u otro tipo, debería, al menos epistemológicamente, abordar estas cuestiones:

- La cuestión de la jerarquía de los modos de conocimiento, para transformar las percepciones sesgadas sobre la importancia de los saberes y el desarrollo de la inteligencia.
- La cuestión de la reflexión epistemológica en la formación de todo tipo de docentes, puesto que tendremos que abordar la pedagogía crítica para situarnos culturalmente.
- La cuestión de que el “arte” puede proveernos de valores educativos particulares e importantes precisamente para la reflexión y la acción, sustentada por la crítica, con respecto del fenómeno llamado multiculturalismo.

Entendemos que para garantizar una educación artística inclusiva con capacidad para abordar el tratamiento multicultural, la diversidad en general, y los asuntos de valor (lo transversal: lo ético, lo político, lo feminista, lo pacifista, lo ecológico) hemos de abordar educativamente y sin complejos dos vertientes básicas:

- El concepto ampliado del arte como contenido
- La perspectiva ética sobre el conocimiento artístico y su enseñanza y aprendizaje.

El concepto ampliado del arte como contenido	La perspectiva ética sobre el conocimiento artístico y su enseñanza y aprendizaje.
Las dimensiones productiva, cultural y crítica del hecho o proceso artístico.	Cambios en los cánones artísticos utilizados para promover y facilitar la inclusión de las diversas culturas artísticas (incluyendo las posibles culturas femeninas, artesanales, locales, populares y también las lejanas en el tiempo o en el espacio)
Procedimientos de percepción, de expresión y representación, de interpretación y crítica, de comunicación y verbalización.	Cambios en las estrategias, procedimientos y métodos de hacer y comprender el arte: por ejemplo, no siempre tienen que ser individuales, sino colectivos; no siempre tienen que potenciar la competencia sino la colaboración; no siempre tienen que privilegiar la originalidad y la novedad, sino también la función y la tradición; etc.
Las artes y prácticas estéticas de todo tipo, sin establecer jerarquías ni culturales ni intraculturales.	Abordaje directo de las actitudes y valores que se promueven a través de todos los contenidos, ejemplos, estrategias y métodos. Comprensión profunda de que los valores y actitudes reverberan en todos los aspectos y momentos del currículum.
El contexto del arte: su función, su significación, su autor o autora, o autores/as, su público. Su historia, su geografía, su lugar.	
Los materiales y las técnicas no solamente como aspecto material sino como aspecto simbólico.	

IV.3.1 Propuestas para la formación inicial de las/os maestras/os

Es del todo evidente que no se producirán cambios significativos en los procesos y en los resultados de la educación si primeramente no atendemos la formación de los/as maestros/as y con los mismos parámetros de igualdad, la formación de los formadores. De entrada partimos de una realidad multicultural y una percepción de los contenidos artísticos que se fundamenta en una visión etnocentrista del mundo y entendemos, no por desfallecer, que cambiar esa percepción no es una tarea fácil.

Hemos de considerar la formación inicial como el elemento principal que ha de aportar a las futuras maestras y maestros ***una base artística sólida e inclusiva***, además de otros elementos esenciales para poder ejercer la profesión. Nuestra realidad actual nos muestra que las capacidades y competencias en arte y multiculturalidad que las/os maestras/os adquieren en su formación inicial son necesariamente limitadas, una sutil forma de retroalimentar y generalizar el "analfabetismo" artístico imperante.

¿Como van las/os maestras/os a garantizar adecuadamente los contenidos artísticos previstos en el currículo oficial sin las necesarias competencias?
Atajar esta situación pasa por observar algunos aspectos de mejora:

- Revisión de los contenidos y la forma de estructurarlos y de exponerlos en la formación de los futuros maestros y maestras.
- Contemplar un postgrado de especialización artística y garantizar especialistas en las escuelas.
- Una titulación de grado de cuatro años, que permita a todas las áreas desarrollar adecuadamente unos aprendizajes que garanticen las necesarias competencias como maestro/a .
- El currículo que se desarrolla en los estudios de magisterio ha de adaptarse a las características inclusivas que requiere una educación postmoderna.
- Asentar la formación inicial en aprendizajes significativos, una persona es capaz de cambiar sus esquemas cuando ha vivido experiencias positivas en su propio aprendizaje.

Básicamente los programas de formación inicial han de atender estos dos objetivos de formación:

- Formación rigurosa respecto a la competencia multicultural y artística de los/as maestros/as, no sólo dirigida a los estudiantes sino que los propios formadores universitarios han de haber

reconsiderado sus concepciones y mostrar efectiva dicha competencia.

- Formación globalizada y transversal en la que estén implicadas todas las áreas de conocimiento. Iniciativas centradas en todas y cada una de las acciones educativas y no en forma de iniciativas puntuales que solo garantizan algunos aspectos de carácter más bien superficial.

Todas/os las/os maestras/os han de poseer competencia artística y multicultural, bajo el parámetro que no se puede ser un buen maestro/a multiculturalmente competente si no se es a la vez artísticamente competente. Además de estar implicados en una sociedad culturalmente plural, todas/os ellas/os utilizan recursos de la educación artística como complemento en la formación de las otras áreas de conocimiento.

IV.3.2 La formación permanente de las/os maestras/os

Cualquier actividad profesional necesita una formación que retroalimente la competencia profesional, esta formación es indisociable e indiscutible en la profesión docente. Todos los cambios que se producen en la sociedad, las nuevas necesidades del sistema educativo y tener presentes, entre otros aspectos, a las investigaciones que posibilitan avanzar hacia una educación mas eficaz,

Piedras de oración
Nepal

requieren de fórmulas que permitan su incorporación a las practicas docentes. Los cambios sociales, las nuevas necesidades del sistema, los avances, las recientes y constantes investigaciones en la educación hacen imprescindible planes de formación permanente efectivos y no olvidemos la necesaria reflexión sobre la propia práctica.

La formación permanente ha de desarrollar competencias que compensen la formación inicial, y que ofrezcan una adecuada combinación entre teoría y práctica para que los recursos que se subministren no se apliquen como un recetario sin ningún criterio. Aunque creemos que la mejor formación permanente es la que se genera en las propias escuelas y que permite hacer innovación de forma compartida.

En este sentido, y para garantizar la competencia multicultural en educación artística, entendemos como válidos los postulados descritos por Jordan ((1998) p. 104) donde hace referencia a los programas de formación permanente de las/os maestras/os y en los que defiende:

- *No debe dirigirse únicamente a profesores concretos, en calidad de individuos. (Si sólo unos pocos docentes participan, pero sus colegas y las estructuras básicas de la escuela permanecen iguales), los resultados son como mínimo bastante limitados.*
- *Focalizando la formación en el staff escolar tomado en su conjunto, los programas deberían abordar aquellos temas que respondan a las principales necesidades de cada centro concreto.*
- *Los planes de formación habrían de centrarse en reestructurar los procesos de funcionamiento escolar, más que añadir puntualmente programas o actividades especificas.*
- *Cada proyecto debe asegurar un líder con una clara visión de lo que es profesorado (y la escuela, como tal) está tratando de conseguir.*

- *Es muy aconsejable que dicho líder, que impulsa desde dentro la experiencia formativa, esté en conexión dinámica con algún experto externo, que proporcione orientación técnica y visión de conjunto.*
- *El profesorado ha de trabajar –aun siguiendo diferentes modalidades– en equipo, en un enriquecimiento profesional y formativo mutuo.*
- *Ha de existir un proceso evaluador continuo de la experiencia formativa, a fin de regular las pertinentes correcciones en el proceso, en las necesidades, etc.*

Por esto los planes de formación han de fundamentarse en propuestas globales y centradas en las propias escuelas, donde todo el equipo de maestras y maestros desarrollen conjuntamente las actividades, evitando que esta formación recaiga únicamente en maestros aislados.

IV.3.3 Controversias para el debate

Como resumen y epílogo de este trabajo mostramos una serie de aspectos y detalles que hemos ido observando durante el proceso. Creemos que son adecuados para generar debate por sí mismos y también debemos decir que por separado pueden parecer “inofensivos” pero la realidad es muy distinta y más cuando la suma de todos ellos permite un caldo de cultivo ajeno al propósito multicultural, además de afectar directamente al currículo de cualquier nivel.

Transversalidad vs. atomización. Es necesario dirigirse hacia los espacios transversales en los que se conecten las distintas disciplinas curriculares. Si queremos centrar nuestros esfuerzos en las verdaderas capacidades profesionales, hemos de evitar la disgregación y atomización de los aprendizajes. Los modelos de Educación Artística holísticos, en la línea de nuestra propuesta, van acordes con un modelo de educador/a flexible y

polivalente, preparado/a para asumir los continuos cambios de nuestra sociedad y las exigencias generadas por éstos.

Dimensionalidad vs. fragmentación. Atendiendo los necesarios cambios que se presentan en el informe Delors (1996), la interrelación de saberes o pilares fundamentales (saber hacer, saber estar, saber ser y saber) en la formación del futuro, facilitará una verdadera educación integral, rompiendo con una educación únicamente instrumental y con objetivos materialistas, para tender hacia la realización de la persona. Por lo que a la Educación Artística se refiere, esta propuesta viene a reafirmar los modelos curriculares ya planteados en los años ochenta y actualmente vigentes con matices y tintes de innovación educativa. Unos modelos que enfatizan una educación centrada plenamente en componentes emocionales y en los equilibrios inter e intrapersonales que realzan y amplían las componentes del aprendizaje.

Vinculación social vs. aislamiento Es conveniente que la implicación social sea coincidente con el planteamiento teórico, de no ser así caeríamos en las posturas o entramados descritos por Goodson. Éste enfatiza la necesidad de que las cuestiones de valores, democracia y justicia estén incluidas en los postulados generales y personales, de esta forma están permanentemente activos y no necesitan formar parte de la planificación o de las acciones diarias.

Diversidad vs. homogeneización. Atender las particularidades educativas (artísticas, creativas, etc.) de los niños y las niñas y celebrar la diferencia, frente a posicionamientos homogeneizadores. Aunque las propuestas formativas artísticas permitan por su idiosincrasia la globalidad o postulados de aprendizaje comunes, las respuestas y los resultados han de permitir la individualidad como resultado de sus propias creencias y sus propios postulados culturales. Característica propia de las artes visuales y plásticas, al potenciar los productos de la creación por encima de los de repetición.

Transformación vs. inmovilidad. Existe una gran contradicción entre el modelo educativo actual que garantiza y legitima un estatus cultural determinado y las necesidades actuales de nuestras escuelas y de la sociedad en su conjunto Oscar Wilde proponía que las instituciones debían ser de-construidas y re-construidas de nuevo para cambiar la sociedad. Actualmente las respuestas a determinados problemas se realizan desde postulados anacrónicos y obsoletos que solo ayudan a legitimar conductas discriminadoras de las diferencias. El “siempre se ha hecho así” contribuye a poner parches y no a atajar de forma real las necesidades educativas y menos aún mantener el sentido critico necesario para la transformación y la adaptación a la diversidad existente.

Arte y Estética vinculada a la vida cotidiana vs. arte minoritario y estética elitista. Como sociedad no podemos avanzar en “multiculturalidad” mientras una parte de la propia cultura (el arte vinculado a nuestro quehacer diario) está desvinculado de la educación y de la sociedad. Una comprensión auténticamente holística de la educación artística es la que incluye otros ámbitos relacionados con los aspectos estéticos de la cultura como: la indumentaria, los peinados, los tatuajes, la ornamentación corporal, el maquillaje, la decoración, la gastronomía, las fiestas, los rituales, la arquitectura popular, el diseño, etc; elementos intrínsicamente ligados a las identidades culturales de la población y a sus valores característicos.

Todas las propuestas que se diseñen y no contemplen de igual a igual todas y cada una de las parcelas del saber, no se corresponderán con la inclusividad necesaria que cualquier propuesta educativa requiere y mucho menos atenderá adecuadamente la multiculturalidad. La educación artística podría comprenderse como un tema transversal, siempre y cuando ésta abandone su tendencia a que en el currículum se la considere un elemento decorativo. En ese caso podríamos destacar la aplicación de estrategias de relación, conexión y vinculación de aprendizajes y conceptos adquiridos en otras materias, con los de la propia educación estética.

Adenda final

Sólo mediante actuaciones formativas creativas y flexibles, y con horizontes estructurados, podremos afrontar las necesidades de una sociedad cambiante, plural y abierta. Las políticas educativas han de actuar en pro de una interpretación amplia de los nuevos paradigmas educativos, siendo capaces de valorar qué disciplinas permiten, facilitan y dimensionan competencias que sobrepasan los propios contenidos disciplinares. Los contenidos de la Educación Artística, además de ser portadores de valores transversales y poliédricos están inmersos en un entramado de competencias que ya Dewey (1983) clasificó de únicas y universales.

Proceso de retocado de la decoración de un templo. *Tailandia*

V. Bibliografía

AAVV. (1995): *Museo y Escuela. XII Seminario de Artes Plásticas*. Girona: Universitat de Girona-ICE.

Abel, W. (1952): "Toward a Unified Field in Aesthetics". *Journal of Aesthetics and Art Criticism.* March 10:3

Acer (1981): *Words and Faces*. London: Afro-Caribbean Educational Resources Project.

Addiss, S, Erickson, M. (1993): *Art History and Education.* University of Illinois Press, Urbana and Chicago.

Aguado, T., Gil, J. A., Jiménez, R. A., & Sacristán, A. (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: CIDE.

Aguirre I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética.* Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Albers, P.M. (1999): “Art Education and the possibility of social change”. *Art Education*. July pp 6-11.

Alcaide, C. (2003): *Expresión Plástica y Visual para educadores*. Madrid: ICE.

Alexander, E. C. (1989): *A methodology for teaching the culturally particular AfricanAmerican child: A guide for teachers and parents*. Chesapeake, VA: ECA Associates Press.

Allison, B. (1987): "The relationship between child arts and their cultural foundations". *Journal of Aesthetic Education. 14*(3), pp. 59-79.

Allison, B., Denscombe, D., & Toye, C. (1985): *Art and Design in a Multicultural Society.* Leicester Polytechnic.

Alonso E. y otros (2001): *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos.* Barcelona: Graó.

Alter Muri, S. (1999): "Folk Art and Outsider Art: Acknowledging Social Justice Issues in Art Education". *Art Education.* July pp.36-41

Álvarez D. (2003a): "De la copia de láminas al ciberespacio" Marín R. (coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson. pp.183-228.

Álvarez D. (2003b): "Esto no es una pipa" Marín R. (coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson, pp.359-395.

Anderson, F. E. (1976): "Approaches to cross cultural research in art education". *Studies in Art Education, 21*, pp. 17-26.

Anderson, T. (1995): "Toward a Cross-Cultural Approach to Art Criticism". *Studies on Art Education*, 36 (4) pp. 198-209

Andrus, L. (2001): "The Culturally Competent Art Educator". *Art Education*, July pp. 14-19

Aparici, R. y García Matilla, A. (1989): *Lectura de imágenes*. Madrid: De la Torre.

Apple, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Apple, N. E. (1986): *Teachers and texts*. New York & London: Routledge & Kegan Paul.

Arañó, J. C. (1993): "La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un período de cambio". *Arte, Individuo y Sociedad.* 5, pp. 9-20.

Araño, J. C. (2001): "*Estatus científico de la educación artística: el saber humano en la época Nasdaq"*. En Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 95-100.

Araño, J. C.; Rojas, J. (1989): "Los caminos del arte" .*Cuadernos de Pedagogía.* febr-167.

Araño, J.C. (1987): “Educación por el arte. Arte por la Educación”. *Revista de Arte y Educación.*

Araño, J.C. (1996): *El valor del arte*. Zehar. Donostia: Boletín de Arteleku-ko - 30 .

Arnal, J. y otros (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Arnheim, R. (1976): *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.

Arnheim, R. (1979): *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.

Arnheim, R. (1989): *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid: Alianza.

Arnheim, R. (1993): *Consideraciones sobre la Educación artística.* Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. P. (1973): *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.

Ausubel, D. P. (1976): *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983): *Psicología educativa*. México: Trillas.

Avanzi, G. (1977): *La pedagogía en el siglo XX.* Madrid: Narcea

Aznar, F.; Batista, W. V. y González de Lena, L. F. (2000): “Patrimonio. Figuración gráfica infantil y aprendizaje. Relación dinamizada a través del discurso del lenguaje visual”. En Hernández Belver, M. y Sánchez Méndez, M. *Educación artística y arte infantil.* Madrid: Fundamentos pp. 65-78.

Badia, M y otros (2003): *Figuras, formas, colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual.* Barcelona: Graó.

Balada, M. y Juanola, R. (1984): *L’Educació Visual a l’Escola*. Barcelona: Ed. 62. Edición castellana (1987): *La Educación Visual en la Escuela*. Barcelona: Paidós.

Ballengee-Morris, C. & Stuhr, P. (2001): “Multicultural Art and Visual Cultural Eduaction in a Changing World”. *Art Education*. July, pp. 6-13.

Banks J. & Lynch, J. (1986): *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt Rinehart and Winston.

Banks, J. A. (1993): "Multicultural education: Characteristics and goals". En Banks, J. A. y McGee-Banks C. A. (1989) *Multicultural education issues and perspectives,*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 3-28

Banks, J. A. (1995): “Multicultural education: Historical development, dimensions and practice”. En Banks, J.A. y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. NewYork: MacMillan. . pp. 3-24

Barasch, M. (1991): *Teorías del arte. De Platón a Winckelmann*. Madrid: Alianza Forma.

Barbosa, A.M. (1991): “Art Education and Environment” *Journal of Multicultural & Cross-Cultural Research in Art Education*. Vol 9, pp.59-64.

Barbosa, A.M. (2001): *Propuesta triangular: ecología de la y en la educación. Actas del* " Congreso Internacional de Educación Artística y formación artística" Bogotá (Colombia): Universidad de la Sabana. pp.177-190.

Barcelona: Octedro.

Bardin, L. (1977): *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Barkan, M. (1966): “Curriculum Problems in Art Education” Mattil (comp.) *A seminar in art education for research and curriculum development*. U. S. Office of Education Cooperative Research Project, nº V-002, University Park, Pennsylvania State University. pp. 240-255.

Barquin, J. y Jiménez, R. (2002): "A la España del siglo XXI llegaron los otros". *Kikirikí,* pp. 20-22

Barragán, J. M. (1995): “Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y currículum”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* 24, pp. 39-63.

Barroso, J. (1996): “Mujer y Arte. Movimientos Contemporáneos”. *Historia del Arte y mujeres*. Universidad de Málaga. pp. 91-106.

Barth, F. (1969): *Ethnic Groups and Boundaries*. Oslo: Universitets Forlaget.

Bartolomeis, F. (1990): *El color de los pensamientos y de los sentimientos. Nueva experiencia de educación artística.* Barcelona: Octaedro.

Bayo, J. (1987): *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales.* Barcelona: Antropos.

Bayod, C. (2000): *El arte de sentir*. Barcelona: Índigo.

Beaudot, A. (1980): *La creatividad.* Madrid: Nancea.

Bell, D. (1991): *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.

Beltrán, L., Lozano, A. (1995): “Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la apreciación artística”. *Arte, Individuo y Sociedad*. 7, pp. 21-30.

Berger, P. y Luckmann, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu

Berger, P. y Luckmann, T. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.

Bernin, G.; Parini, P. (1978): *L'educazione estetica*. Florencia: La Nuova Italia.

Bernstein, B. (1971): *On the classification and framing of educational Knowedgess*. Edit: Knowledge and Control. Collier Macmillan.

Bernstein, B. (2001): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Besalú, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis

Best, D. (1986): "Culture-consciousness: Understanding the arts of other cultures". *Journal of Art and Design Education. 5*, pp. 33-44.

Biggers, J. (1997): "Exploring cultures: A conversation with John Biggers". *ArtsEdNet Offline.* 6, 4-5.

Bisquet, A. (1977): *Las artes plásticas en la escuela.* Madrid: M. E. C.

Blanco, J. A. (1995): *Programación globalizada de la Educación Artística*. Madrid: La Muralla.

Bolin, P.E. (1999): "Teaching Art as if the World Mattered" *Art Education.* July, pp. 4-5.

Borja, J. (1999): "La ciudad como pedagogía" *Cuadernos de Pedagogía.* 278, pp. 40-43

Borrás, G. M. (1996): *Teoría del Arte I*. Madrid: Historia 16.

Borras, G. M.; Esteban, J. F; Álvaro, L. (1988): *Introducción general del Arte*. Madrid: Istmo.

Bosch, E. (1998): *El placer de mirar. El museo del visitante*. Barcelona: Actar.

Bou, L. M. (1986): *Cómo enseñar el arte*. Barcelona: CEAC.

Bouchet, H. (1980): *La individualidad del niño en la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Boukous, A. (1996): "L'interculturalisme: réalité et utopie". En Dhabi, M.; Ezroura, M. y Hadad, L (eds.). *Cultural studies, interdisciplinarity and the university*. Casablanca: The Faculty of Letters and Human Sciences, pp. 123-133.

Bourdieu, P. (1988): *La Distinción.* Madrid: Altea.

Bozal, V. (1996): *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Madrid: Visor.

Brown, M.; Clarke, M. (1981): *The Way We Live*. Oxford: OXFAM Educational Department.

Bruner, J. (1972): *El proceso de la educación*. México: UTEHA.

Bruner, J. (1978): *El proceso mental del aprendizaje.* Madrid: Nancea

Bryson, N. (1991): *Visión y pintura. La lógica de la mirada*. Madrid: Alianza.

Bueno, G. (1971): *Etnología y utopía*. Valencia: Son Armadans.

Bueno, G. (1978): Cultura. *Revista El Basilisco*, 1, pp. 4-67.

Bueno, G. (1996): *El mito de la cultura*. *Ensayo de una filosofía materialista de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.

Bueno, G. (2001): "Identidades y educación: la perspectiva de un filósofo". En Estepa, J.; Friera, F. y Piñeiro, R. (coord.). *Identidades y territorios.* Oviedo: KRK. pp. 5-54.

Bueno, J. J. (2002): La extraña ambigüedad de la educación multicultural. *Kikirikí, 65, pp.* 23-32

Calabrese, O. (1987): *El lenguaje del arte*. Barcelona: Paidós.

Calaf, R. y Fontal, O. (2003): "La postmodernidad". En Juanola, R.; Barragán, J. Mª y Calbó i Angrill, M. (2003): *Guía Praxis de Educación Plástica y Visual para el profesorado de ESO*. Barcelona: Praxis. pp. 432/63-432/128.

Calaf, R.; Navarro, A; Samaniego, J.A. (2000): *Ver y comprender el arte del siglo XX.* Madrid: Síntesis

Calbó, M. (2001): "Els valors eco-socials de l'art com a valors de l'art en l'educació". En Huerta, R. y Fosati: Congreso Els Valors de l'Art en l'Educació. Valencia: UPV, pp. 53-66.

Calbó, M. (2001): *De la pintura rupestre a l'art ecològic. Interpretacions ambientals en educació artística*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Campani, G. (1993): "La educación multicultural: una perspectiva pedagógica en Europa". En García Castaño, F.J. (ed) *Educación Multicultural. Hacia un reconocimiento de la diversidad en la educación*. Granada, Publicaciones de la Universidad de Granada.

Casas, M. (2001): "Identidad local/conciencia territorial". En Estepa, J.; Friera, F. y Piñeiro, R. (coord.). *Identidades y territorios.* Oviedo: KRK. pp. 495-506.

Cassirer, E. (1946): *Language and Myth*. New York, Dover Press.

Castells, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.

Cebrián, J. L. (1998): *La red. Como cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación.* Madrid: Taurus.

Ceccato, S. (1972): *La mente vista da un cibernetico*. Torino: ERI. Nuovi Quaderni 8.

Ceccato, S. (1985): *Ingegneria della felicità. Per vincere i grandi e piccoli nemici che s'annidano nella mente*. Milano: Rizzoli.- Supersaggi Biblioteca Universale Rizzoli.

Ceccato, S. (1987): *La fabbrica del bello. L'estetica per tutti o per pochi*. Milano. Rizzoli.

Cela, J. (2001) "Bienvenido Mister Siglo" *Aula de Innovación educativa*, 98, pp 51-52.

Chalmers, F. G. (1981): "Art education as ethnography". *Studies in Art Education, 22*(3), pp. 6-14.

Chalmers, F. G. (1987): "Culturally based versus universally based understanding of art. In D. Blandy & K. G. Congdon (Eds.)", *Art in a democracy* New York: Teachers College Press. pp. 4-12.

Chalmers, F. G. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

Chanda, J. (1992): "Multicultural Education and the Visual Arts". *Arts Education Policy Review*, 94 (1), 12-16.

Château, J. (1960): *La culture générale*. París: Fernand Nathan.

Château, J. (1980): "Humanidades, humanismo, cultura general y educación". En Juif, P y Legrand, L. *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid: Narcea. pp. 32-36

Cherry, C. (1.981): *El arte en el niño en la edad de preescolar*. Ceac: Barcelona.

Chueca, F. e Ibeas, J.M. (trad.). (1999): *El Arte del Siglo XX*. Madrid: Debate.

Churchill, M. (1995): Cultural countertransference. *Treatment Today*, NewYork: The NewPress *7*(1) ,42-43.

Clark, G.; Day, M. y Greer, W. (1987): "*Discipline-based Art Education: becoming Students of Ar"t*. En Journal of Aesthetic Education, 21, 2, pp. 129-193.

Clements, R. D. (1979): “The inductive method of teaching visual art criticism”. *Journal of Aesthetic Education, 13* (3), pp. 67-78.

Clifford, J. (1988): *The predicament of culture: Twentieth century ethnography, literature, and art*. Cambridge: Harvard University Press.

Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cole, M. (1977): *Cultura y pensamiento*. México: Limusa.

Coll, C y Valls, E. (1992): Didáctica de los procedimientos. *Revista Aula de Innovación Educativa,* 3, 23-35.

Coll, C. (1992) *Los contenidos en la educación escolar .*Madrid. Santillana.

Collingwood R.G. (1978): *Los Principios del Arte*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. DF.

Colom, A. J. (1997): “Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas”. *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogía*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 1, 10, pp. 7-17..

Congdon, K. (1989): *Multicultural Approaches to Art Criticism*. Studies on Art Education, 30 (3), pp. 176-184.

Congdon. K. (1986): *The meaning and use of folk speech in art education.* Studies in Art Education*, 27* (3), pp. 40-148.

Connor, S. (1996): *Cultura postmoderna: introducción a las teorías de la contemporaneidad*. Madrid: Akal.

Coombs, P. (1973): ¿Hay que enseñar la educación no formal?. *Perspectivas,* III, 3, pp. 331-333.

Corominas, A. (1994): *La comunicación visual y su interacción en el currículum*. Barcelona: Grao.

Corral, J. (1999): “Marco teórico y propuesta de unidad didáctica para la educación intercultural desde el área de la educación plástica y visual”. *Arte, Individuo y Sociedad*, 11, pp. 127-146.

Croce, B. (1979): *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*.- Barcelona: Espasa-Calpe, Col. Austral.

Csikszentmihalyi, M., Robinson y Rick, E. (1990): *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter*.- Malibu, California: The J. Paul Getty Trust.

Curtis, J.; Demos, G. y Torrance, E. (1976): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca: Anaya.

Danto, A. C. (1999): *Después del fin del arte*. *El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.

Daucher, H. (1978): *Visión artística y visión racionalizada*. Barcelona: Gustavo Gili.

Davis, F. (1995): *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.

Day, M. D. (1917): "Discipline-based art education in secondary classrooms". *Studies in Art Education, 28* (4), 234-242.

De La Calle, R. (1981): *En torno al hecho artístico*. Valencia: Fernando Torres.

De La Calle, R. (1985): *Lineamientos de estética*. Valencia: NAU llibres

De La Herrán, A. (2000): "Hacia una creatividad total". *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, pp. 71-90.

De La Torre, S. (1987): *Educar en la creatividad, recursos para el medio escolar*. Madrid: Narcea.

Debray, R. (1994): *Vida y muerte de las imágenes. Historia de la mirada de Occidente*. Barcelona: Paidós.

Del Olmo, M. (1994): "Una teoría para el análisis de la identidad cultural". *Arbor,* 579, pp. 79-97

Delgado-Gal, A. (1996): *La esencia del arte*. Madrid: Taurus

Delmé, D; Forrellad, M; Gratacós, R y Oliver, M. (1993): "Educación artística: plástica". En Valls, E. *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE UB / Orsori. pp. 87-118.

Delpit, L. (1995): "Other people's children: Cultural conflict in the intervention". *Harvard Educational Review*, 56, pp. 18-36.

Dennis, Wayne. (1960): "The Human Figure Drawings on Bedouins". *Journal of Social Psychology,* 52, pp. 209-19

Department of Education and Science, Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups, (1985) *Education for All*, London, HMSO.

Derman-Sparks, L. y Philips, C.B. (1997): *Teaching/learning anti-racism*. New York: Teachers College Press.

Dewey, J. (1971): *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1983): *Art as Experience*. New York: Llimton, Balchan Co. (1934, 1ª ed.)

Dewey, J., Barnes, A. y Munro, T. (1929): *Art and Education*. The Barnes Fundation Press.

Díaz García, F.; Díaz López, Mª. J. y Duque Llanes, M. D. (1993): "El arte en la escuela". *Arte, Individuo y Sociedad*, 5, pp. 51-58.

Díaz, C. (1986): *La creatividad en la expresión plástica.* Madrid: Narcea.

Diaz, Mª. D. y Gutiérrez, R. (2001): "Música y Plástica: una investigación sobre las relaciones interdisciplinares en la educación artística"*. Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Díez Gutiérrez, E. J. (dir.). (2004): *Sexismo y roles de género en los videojuegos. Análisis y guía didáctica.* Madrid: Instituto de la Mujer.

Díez, J. (2001): "Cognición contextual en la creatividad y en el aprendizaje de la creación artística". *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, pp.143-158.

Donaldson, D. A. (1984): *La mente de los niños*. Madrid: Morata.

Douglas, M. (1973): *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI de España.

Duborgel, B. (1981): *El dibujo del niño*. Barcelona: Paidós

Eco, U. (1971): *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.

Eco, U. (1984): *Obra abierta. Forma e interpretación en el Arte Contemporáneo*. Barcelona: Ariel.

Efland, A. D.; Freedman, K. y Stuhr, P. (2003): *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós.

Efland. A. D. (2002): *Una historia de la educación artística. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar.* Barcelona: Martínez Roca.

Eisner, E. W. (1979): "Cross-Cultural research in arts education; problems, issues, and prospects". *Studies in Art Education, 21*(1), pp. 27-35.

Eisner, E. W. (1979): *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New Cork: Macmillan Publishing Co., Inc.

Eisner, E. W. (1983): "Los objetivos educativos. ¿Ayuda o estorbo?". En Gimeno Sacristán, J; Pérez Gómez, A. (Comp). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. pp. 257-264.

Eisner, E. W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*: *una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

Eisner, E. W. (1991): *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing Company.

Eisner, E. W. (1991-1992): "Reflexiones acerca de la alfabetización". *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, pp. 9-22.

Eisner, E. W. (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós. Coordinación y prólogo: R. Juanola

Eisner, E. W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (2004): *El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Eldridge, D .B. (1998*): Teacher talk: Multiculturallesson plans for the elementary classroom*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Eliade, M. (2000): *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza Editorial.

Escaño, C. (1999): "Arte en la era audiovisual: replicantes, realidades". *Arte, Individuo y Sociedad*, 11, pp. 61-68.

Escaño, C. (2003): "Lágrimas en la lluvia". En Marín Viadel, R. (coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson. pp. 395-444.

Estepa, J.; Domínguez, C y Cuenca, J.M. (1998): "La enseñanza de valores a través del patrimonio". En Asociación Universitaria del Profesorado de Ciencias Sociales. *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales.* Lleida: Universidad de Lleida, pp, 327-336.

Ethnographic Resources in Art Education (1989): *Pottery Cultures*, Department of Art, Birmingham Polytechnic.

Fatuyi, R. B. (1986): "Cultural interaction and cultural change: The effects of acculturation on traditional societies". *Journal of Art and Design Education,* 1-2, pp. 167-172.

Fernández, A.; Fontal, O y Calaf, R. (2003): "Aprender arte en la escuela: el Humanities Project guía la experiencia con escolares de 8-10 años". En Calaf, R. (Coord.). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea. pp. 19-48.

Fernández, L. y Rodríguez, Mª. J. (2001): “Mirar y ver: educación y arte en la red”. *Actas Culturtec 2000.* Madrid: Editorial Complutense. pp. 15 (formato Cd-rom).

Fernández, M. I. (1999): “El arte como excusa en la época postmoderna”. *Arte, Individuo y Sociedad*, 11, pp. 203-214.

Fontal, 0. (2004): “La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación”. En Calaf, R y Fontal, O. (coord.): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea. pp. 81-104.

Fontal, O. (2001): “El Patrimonio Cultural para el futuro: un paso por la postmodernidad”. En *Actas I Congreso Iberoamericano del Patrimonio Cultural*. Madrid: R&R, pp. 323-327,

Fontal, O. (2003): “La postmodernidad. Un contexto para interpretaciones artísticas y educativas”. En Calaf, R. (Coord.). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea. pp. 9-13.

Fontana, J. (1999): *Historia: análisis del pasado y proyecto social.* Barcelona: Editorial Crítica.

Freinet, E. (1967): *Dibuixos i pintures d’infants*.- Barcelona, Ed. Laia.

Frykholm, J. A (1996): “A stacked deck: Addressing issues of equity with preservice teachers”. *Equity and Excellence in Education*, 30 (2), pp. 50-56.

Gablik, S. (1989): “Deconstructing Aesthetics. Art and audience in a model partnership”. *New Art Examiner*, January 1989, pp. 32- 35

Gadamer, H.G. (1991): *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós-ICE-UAB. Introducción de Rafael Argullol.

Gali, M. (1985): *El arte en la era de los medios de comunicación*. Madrid: Fundesco.

Gallastegui, M. (1993): “Crisis Semántica de las artes”. *Actas del VIII Congreso del CEHA*. Mérida: Editora Regional de Extremadura.

Garbarino, M. (1977): *Sociocultural Theory in Antropology*. Nueva York: Holt

García, C. y De Prada, G. (1990): “El descubrimiento personal del arte”. *Apuntes de Educación, Ciencias Sociales*, 36, pp. 13-15.

Gardner, H. (1987): *Arte, mente y cerebro*. *Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.

Gardner, H. (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós Ibérica. Temas de educación

Gardner, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós Ibérica. Paidós Educador.

Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica. Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano.

Gardner, H. (1995): *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot, Martha Gram, Mahatma Gandhi*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1999): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. y Walters, J. (1999): "Una versión madurada". En Gardner, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. pp. 21-30.

Gardner, J. (1996): *¿Cultura o basura?. Una visión provocativa de la pintura, la escultura y otros bienes de consumo contemporáneos.* Madrid: Acento Editorial.

Garriga, C. (2000, septiembre-octubre): "Els animals de Dalí". *In-fàn-ci-a* , pp.23-27.

Gayles, A. R. (1978): "Training teachers for a multicultural society. In G. Clothier, A. R. Gayles, L. G. Rackley y S. W. Rackley", *New dimensions in multicultural education*, pp. 28-35.

Geertz, C. (1987): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Geertz, C. (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós. (1a ed. 1976)

Geertz, C. (1996): *Los Usos de la diversidad*; *Pensamiento contemporáneo 44*. Barcelona: Paidós.

Gennari, M. (1997): *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós.

Gibson, Margaret A. (1976): Approaches to multicultural education in United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology & Education Quarterly* 7. 4. November

Giddens, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Giddens, A. (1999): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas.* Madrid: Taurus.

GIL, M. T. (1982): *Boceto de una pedagogía artística*. Tesis Doctoral.

Gil, M. T. (1984) *La adjetividad como valor y necesidad de un profesorado especializado en el área de expresión plástica*. II seminario de Artes Plásticas . Universidad de Granada

Gil, M. T. (1986): L*a historia de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo.* I Jornades sobre història de l'educació artística. Facultad de Belles Arts. Universitat Autónoma de Barcelona.

Gil, M. T. (1991): "Consideraciones sobre la educación artística". En Hernández, F., Jodar, A. y Marín, R. (coords). *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai.

Gil, M. T. (1992): "Creatividad y problemática de la educación artístico-plástica". *Innovación Creadora*, pp. 14-15,239-256.

Gil, M. T. (2002): "El arte desde fuera". En Huerta, R. (ed.) *Los valores del arte en la enseñanza.* Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universitat de Valencia

Gillford, J. P. (1983): *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gimeno, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1991): Currículum y diversidad cultural. Ponencia de las *11ª Jornadas de Enseñantes de Gitanos*. 4 de Septiembre de 1991. Valencia

Gimeno, J. (2000): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2001): "La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística". En Huerta, R. (ed.). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Gipdson, B. (1975): *La percepción del mundo visual.* Buenos Aires: Infinito.

Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Gloton, R. (1966): *El arte en la escuela*. Barcelona: Vicens Vives.

Godelier, M. (1978): *Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas.* Madrid: Siglo XXI de España.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gombrich, E. (1980): *Historia del arte.* Madrid: Alianza.

Gombrich, E. (1993): *Arte percepción y realidad*. Barcelona: Paidós.

Gombrich, E. H. (1975): *Psicología y Artes Visuales*. Barcelona: Gustavo Gili. (1ª ed. 1965)

Gombrich, E. H. y Eribon, D. (1992): *Lo que nos cuentan las imágenes*. Madrid: Debate.

González, Mª. P. y Henríquez, R. (2003): "Conciencia histórica y cultura material. Aproximaciones desde la enseñanza de la historia". En Ballesteros, E. y otros (coord.) *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 113-120.

Goodman, N. (1976): *Los lenguajes del arte. Aproximación a las teorías de los símbolos.* Barcelona: Seix Barral.

Goodson, I. F. (2000): *El cambio en el curriculum.* Barcelona: Octaedro.

Goody J. (1985): *La Domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.

Graciela Malgesisni y Carlos Giménez, (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Los libros de la Catarata.

Grant, C. & Sleeter, C. (1989): "Race, class, gender, excepcionality, and educational reform". En J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education issues and perspectives* (1ª Ed.). Boston: Allyn and Bacon, pp. 49-66..

Graves, N. J. (1985): *La enseñanza de la geografía.* Madrid: Aprendizaje-Visor.

Greenberg, C. (2002): *Arte y cultura. Ensayos críticos*. Barcelona: Paidós.

Greene, M. (2005): *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.

Greer, W. D. (1987): La educación artística como disciplina. Aproximación al arte como materia de estudio. *Arte y educación*, 1, pp. 115-119.

Gresle et altri. (1992): *Dictionnaire de Sciences Humaines*. Paris: Nathan Université.

Guasch, A. M. (2000): *El arte último del siglo XX*. Madrid: Alianza.

Gubern, R. (1983): *La imagen y la cultura de masas.* Barcelona: Bruguera

Guiedion, S. (1975): *El presente eterno: los comienzos del arte*. Madrid: Alianza.

Guilford, J. P y otros. (1994): *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

Hameline, D. y Dardelin, M-J: (1975): *La libertad de aprender*. Madrid: Studium.

Hargreaves, A. (1997): "La investigación en la era postmoderna". *Revista de Educación*, 1, 312, pp. 111-130

Hargreaves, A. (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Hargreaves, D. J. (1991): *Infancia y educación artística.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Morata.

Harris, M. (1998): *Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura*. Área de conocimiento: ciencias sociales/Antropología. Madrid: Alianza editorial. (1ª ed. en Área de conocimiento: ciencias sociales).

Havilland, W. (1993): *Cultural Anthropology*. Forth Worth: Harcourt Brace.

Hernández, C. y Romero, C. (2001): "Acerca de la identidad". En Estepa, J.; Friera, F. y Piñeiro, R. (coord.): *Identidades y territorios.* Oviedo: KRK. pp. 69-84.

Hernández, F y Sancho, J. M. (1998): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona*:* Laia.

Hernández, F. (1989): "El lugar de los procedimientos". *Cuadernos de Pedagogía,* 172, pp. 20-23*.*

Hernández, F. (1991): "El dilema de la Educación Artística: ¿enseñar habilidades o estrategias de conocimiento?". En F. Hernández; A. Jodar y R. Marín *¿Qué es la Educación Artística?*. Barcelona: Sendai. pp. 67-84.

Hernández, F. (1991): "El dilema de la Educación Artística: ¿enseñar habilidades o estrategias de conocimiento?" En Hernández, F.; Jodar, A y Marín Viadel, R. *¿Qué es la Educación Artística?*. Barcelona: Sendai. pp. 67-84.

Hernández, F. (1993): "From Multiculturalism to Mestizaje in World Culture". *Visual Arts Research*, 19 (2), pp.1-12

Hernández, F. (1996): "Para comprender mejor la realidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp 48-53.

Hernández, F. (1996): "Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico". *Revista argentina de educación,* 24, pp.49-68*.*

Hernández, F. (1996): "Problemas y dilemas en la investigación en el campo de las artes". *El Boletín de educación de las artes visuales*, nº 8, 1, pp. 11-12

Hernández, F. (1997): "Reconocer las influencias. Una reflexión en torno al saber escolar". En *Cuadernos de Pedagogía*, 264, pp. 35-39.

Hernández, F. (2000): *Educación y cultura visual.* Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2002): "Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales". *Aula de Innovación Educativa*, 116.

Hernández, F. (2002): "Repensar la educación de las artes visuales". *Cuadernos de Pedagogía*, 312, pp. 52-55.

Hernández, F. (2002): *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Trea.

Hernández, F. (2003): "Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales". En Badia, M y otros. *Figuras, formas, colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual.* Barcelona: Graó. pp. 45-52.

Hernández, F., y Barragán, J. Mª. (1991-1992): "La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística". *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, pp. 95-102.

Hernández, F; Jodar, A y Marín Viadel, R. (1991): *¿Qué es la Educación Artística?*. Barcelona: Sendai.

Hernández, M. (coord.) (1995): *El arte de los niños*. Madrid: Fundamentos.

Hernández, M. y Sánchez, M. (2000): *Educación artística y arte infantil.* Madrid: Fundamentos.

Hernández, M. y Ullán A. M. (1995): "El contacto del público con el arte: niveles y fuentes de información". *Arte, Individuo y Sociedad*, 7, pp. 85-110.

Hildebrand, A. von. (1988): *El problema de la forma en la obra de arte*. Madrid: Visor Dis. S.A.

Huerta, R. (2003): "Espíritu de trasatlántico, condición de patera". En Badia, M y otros. *Figuras, formas, colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual.* Barcelona: Graó. pp. 29-36.

Huerta, R. (ed.) (2002): *Los valores del arte en la enseñanza.* Valencia: SPUV

Huygue, R. (1968): *Los poderes de la imagen*. Barcelona: Labor.

Ibáñez, J. (1990): Prólogo. En Maffesoli, M. *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria. pp. 9-19.

Jenks, Ch. (1995): *Visual Culture*. Londres: Routledge.

Jimenez. P, Vilà. M, (1999): *De la educacion especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Jonson, J. D. y Tuttle, F. (1989): “Problems in Intercultural Research”. En Asante, M. y Gudykunst, W.B. *Handbook of International and Intercultural Communication*. Londres: Sage.

Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education, Fall 1999, volume 17. The Ohio State University.

Juanola , R (1997): *Projecte docent i Projecte de Recerca per a la Càtedra de Didàctica de les Arts Plàstiques*. Universitat de Girona.

Juanola , R. (1984*): L´educació visual a l´escola*. Barcelona: Edicions 62. Rosa Sensat.

Juanola R. (1992): *Differenze individuali e creatività*. Convegno nazionale "Educazione e creatività". Belluno (Italia): Public.Associzione di P.C. L'Arte del Gioco.

Juanola, R y Calbó, M. (2003): “Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en Educación Artística”. *Educción Artística, Revista de Investigación*, 1, pp. 49-55.

Juanola, R. (1988): *La percepció en el procés educatiu de les Arts Visuals*. Barcelona; Publicacions de l’UAB.

Juanola, R. (1992): “Reforma educativa y Educación Artística”. *Cuadernos de Pedagogía*, 208, pp. 12-17.

Juanola, R. (1993): “Bases psicológicas de la educación artística. Aproximación al tratamiento de la diversidad”. *Aula*, 15, pp. 17-21.

Juanola, R. (1995): “Cultura(s) en arte y educación”. *Aula*, 35, pp. 5-10.

Juanola, R. (1997): “Arte, ciencia y creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana”. *Revista Arte, individuo y sociedad,* 99, pp. 11-31.

Juanola, R. (1999): “Viure l’art: l’arquitectura com a clau d’integració de l’educació artística a la vida cuotidiana” A: AAVV: *Art, cultura, educació*; Edicions Universitat de Lleida, pp. 9-22

Juanola, R. (2002a): ”Prólogo a la edición castellana”. En Parini, P. *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós. Arte y Educación. pp. 11-14.

Juanola, R. (2002b): “La didáctica de la imagen: experiencias contrastadas”. En Parini, P. *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós. Arte y Educación. pp. 15-38.

Juanola, R. y Calbó, M. (2004): “Hacia modelos globales en educación artística”. En Calaf, R. y Fontal, O (coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea. pp. 105-136.

Juanola, R. y otros (1999): *Art cultura i educació.* Barcelona: Pensament.

Juanola, R; Barragán, J.M y Calbó, M. (2002-2004): *Guías praxis del Profesorado. Plástica y Visual*. Barcelona: Praxis.

Kahn, I. (1975): *El concepto de cultura. Textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.

Kanizsa, G. (1998): *Gramática de la visión: percepción y pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Kaufmann, Walter. (1977) *The future of the humanities. New York:* Thomas y. Crowell.

Kemmis, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kincheloe, J.; Steinberg, Sh. Y Villaverde, L. (2004): *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.

Kincheloe. J. L. y Steinberg. S. (1999): *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Kohl, M. A. (1999): *Arte infantil*. Madrid: Narcea.

Koroscik, J., Osman, A. H., y Desouza, l. (1988): “The function of verbal mediation in comprehending works of art: A comparison of three cultures”. *Studies in Art Education, 29*(2), pp. 91-102.

Kottak, P. (1997): *Antropología cultural*. Madrid: McGraw Hill.

Kuper, A. (2001): *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós Básica, 112.

Lancaster, J. (1991): *Las artes en la educación Primaria.* Madrid: Morata.

Langer, S. (1977): *Aesthetics: A critical Anthology*. New York: St. Martin’s Press.

Larr-Horovitz, B. (1994): *La educación artística del niño*. Barcelona: Paidós

Lazotti, L. (1983): *Comunicación visual y escuela*. Barcelona: Gustavo Gili.

Lazotti, L. (1987): *Leggere l’Arte. Una proposta di Analisi testuale*. Milano: Franco Angeli Libri.

Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de la competencia*s. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Lefler Brunick, L. (1999): “Listen to my picture: Art as a Survival Tool for Immigrant and Refugee Students”. *Art Education*, 1999, pp. 13-17

Lévi-strauss, C. (1985): *Race and History*, y también *Race and Culture*, reimpresos en su colección de ensayos *The View from Afar*, Oxford, Blackwell.

Levi-Strauss, C. (1994): *Antropología estructural*. Barcelona: Altaya.

Leyra, A. M. y Mataix, C. (1992): *Arte y Ciencia: una visión especular*. Madrid: Ediciones La Palma.

Llobera, J.R. (1999): *Manual d'antropologia social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Lluch, X. (1995): "Para buscar contenido a la educación intercultura". *Investigación en la escuela*, 26, pp. 69-81

López, A. (1996): "En torno al concepto de Cultura"*. El Boletín de Educación de las Artes Visuales*, 9, pp. 1- 12.

López, A., Hernández, F. y Barragán, J.M. (1997*): Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Manresa (Barcelona): Angle.

López, M. A. (1995): "El papel de las mujeres creadoras dentro de la Historia del Arte". *Arte, Individuo y Sociedad*, 7, pp. 43-44.

Lusted, D. (ed) 1981): *Images and Blacks: The American Experience*. London: Unpublished, British Film Institute

Lynch, J.(1983) *The Multicultural Curriculum.* London: Batsford.

Maeso , F. (2001): La enseñanza del arte contemporáneo. Una asignatura pendiente en la educación secundaria obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 98, pp. 37-40.

Maeso, F. (2003a): "Todo el mundo es un artista". En Marín Viadel, R. (coord.). *Didáctica la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson.

Maeso, F. (2003b): "El arte de construir el conocimiento artístico". En Marín Viadel, R. (coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson.

Maitland-Gholson, J. y Ettinger, L.F. (1994): "Interpretive Decision Making in Research". *Studies in Art Education*, 36 (1), pp.18-27.

Maquet, J. (1999): *La Experiencia Estética. La mirada del antropólogo sobre el arte*. Madrid: Celeste.

Marcoli, A. (1978): *Teoría del campo*. Madrid: Alberto Corazón Editor.

Marín , R. (1987): "¿Medir los resultados o comprender los procesos? Dos alternativas para la investigación y la evaluación de la Educación Artística". *Icónica.* pp. 41-62.

Marín, R (1966) : *La historia de la enseñanza del dibujo en la Escuela Primaria.* I Jornades d'història de l'Educació Artística. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Marín, R. (1987): " Un nuevo modelo curricular para la década de los 90.; La Educación Artística como disciplina", *Icónica*,12.

Marín, R. (1987): "¿Medir los resultados o comprender los procesos? Dos alternativas para la investigación y la evaluación de la Educación Artística". *Icónica.* pp. 41 a 62.

Marín, R. (1987): "Un nuevo modelo curricular para la década de los 90. La educación artística como disciplina". *Icónica*, 12, pp. 55-63.

Marín, R. (2001): "Educación artística y visual: multicultural, medioambiental, multimedia".*Aula de Innovación Educativa*, 98, pp. 16-20.

Marín, R. (2003): "Educación plástica y visual: multicultural, medioambiental, multimedia". En Badia, M y otros. *Figuras, formas, colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual.* Barcelona: Graó. pp. 13-20.

Marín, R. (coord.) (2003): *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson. (El coordinador, Marín Viadel, es también autor de los capítulos 1, 2, 11 y 12; pp. 1-52, 447-542..

Marín, R. y De la Torre, S. (1991): *Manual de creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.

Marina, J. A. (1993) *Teoría de la inteligencia creadora.* Barcelona: Anagrama.

Martín Prada, J. L. (1996): "Sociologismo y educación artística". *Arte, Individuo y Sociedad*, 8, pp. 27-34.

Martinez, V., Álvarez, D. & MASÓ, A. (1997): Educación artística y multiculturalismo: Ilusión o realidad.

Marvin, H. (1998): *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza.

Mason, R (1989) : "Art and multicultural education: the new ethnicity in the UK".Presentació a la Sociedad Española para la Educación por medio del Arte. Santa Cruz de Tenerife.

Mason, R. (1988): *Art Education and Multiculturalism*. London-New York-Sidney: Croom Helm.

Matthews, J. (2002): *El arte de la infancia y la adolescencia. La construcción del significado.* Barcelona: Paidós.

Mazrui, A. (1990): *Cultural forces in world politics*. New York, NY: Heinemann Educational Books.

Mc Laren, P. (1995): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Mcfee, J. (1961): *Preparation for Art*. San Francisco: Wadsworth Publishing Company INC.

Mcfee, J. (1986): Cross-cultural inquiry into the social meaning of art: Implications for art education. *Journal of Multi-cultural and Cross-Cultural Research in Art Education, 4*(1), pp. 6-12.

Mcfee, J. K. (1966): Society, art and education. En E. L. Mattill (Ed.), *A seminar for research in art education*. University Park: Pennsylvania State University, pp. 122-140

Mcfee, J.K. (1978): "Cultural Influences on aesthetic experience". En 23 World Congress del INSEA, Sidney.

Mcfee, J.K. y Degge, R. M. (1977) *Art Culture and Environnement*. Wadsworth: Belmont, Ca

Menchén, F. (2001): *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.

Méndez, M. S. (1996): “Inspiración y creatividad en la producción y educación Artística”. *Arte individuo y sociedad*, 8. Madrid: Universidad Complutense. Departamento de Didáctica de la Educación Plástica.

Menkart, D. (1999): “Deepening the meaning of heritage months”. *Educational Leaderhip*, 56(7), pp.19-21.

MIller Robert J. (1973) "Cross Cultural Research in the Perception of Pictorial materials". *Psychological Butlletin* 80 (2) p. 136

Mirzoeff, N. (2003): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Mollá, J. (1994): “Modelo didáctico de investigación para la educación artística”. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, pp. 77-86.

Monereo, C. (1991): *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Procesa-pascal. Un proyecto curricular basado en estrategias de aprendizaje. Barcelona: Casals, COMAP.

Morín, E. (1984): *El paradigma perdido: el paradigma olvidado*. Barcelona: Kairós.

Moro, W. (1987): *Guida alla lettura delle immagini. Per insegnanti della scuola elementare*. Roma: Editori Riuniti. Le guide di Paideia.

Mosterín, J. (1993): *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza.

MunarI, B. (1973): *El arte como oficio*.- Barcelona: Labor. (1968, 1ª ed. italiana)

Neumann, E. (1992): *Mitos de artista*. Madrid: Tecnos.

Novak, J. D. (1990): Ayudar a los alumnos a aprender como aprender. *Enseñanza de las Ciencias,* pp 215-228

Ohler J. (2003, Febrero 06): *Arte: La Cuarta Competencia Básica en esta Era Digital*: EDUTEKA, Edición 16, Descargado: 02-02-2005 de http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0016

Ortelli, E. (1993): *Guida all'esame di educazione artistica*. Brescia: Editrice La Scuola.

Palacios, A. (1999): "Educación artística y cultura. Un proyecto de didáctica de la expresión plástica en la formación inicial del profesorado". *Arte, Individuo y Sociedad*, 11, pp. 147-162.

Panofsky, W. (1968): *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.

Panofsky, W. (1979): *Estudio sobre iconología*. Madrid: Alianza Universal.

Panofsky, W. (1983): *Renacimiento y renacimientos en el arte occidental*. Madrid: Alianza.

Papert, S. (1995): *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores.* Barcelona: Paidós.

Parcerisa, A. (2004): *Pla Docent: Planificar les assignatures en el marc de l'EEES*. Barcelona: I CE de la UB.

Pardo, J. (1991): Museu i entorn territorial. *Perspectiva Escolar,* 151, pp. 7-11.

ParinI, P. (1992): *Dallo stereotipo alla creatività*. Trento: Publiprint.

Parini, P. (2002): *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós. Arte y Educación.

París, C. (1994): *El animal cultural. Biología y cultura en la realidad humana*. Barcelona: Crítica.

Parks, S. (1999): "Reducing the effects of racism in the schools". *Educational Leaderhip*, 56(7), pp.14-18.

Parsons, M. J. (2002): *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Pérez Gómez (1995): "La escuela, encrucijada de culturas". *Investigación en la escuela*, 26, pp. 7-23.

Pérez Tapias, J.A. (1995): *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid: Trotta.

Perrenoud, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrrenoud, Ph. (2001): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona:Graó.

Perrrenoud, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1961): *Les mécanismes perceptifs*. Paris : Presses Universitaires de France.

PIaget, J. y Inhelder.B. (1963): Les operations inteléctuelles et leur développement. En Fraisse y Piajet. *Traité de psichologie experimentale*. Vol.VII. Paris: Presses Universitaires de France.

Pol, E. (1991): El conocimiento artístico en la enseñanza. *Historia 16,* 182, pp. 120-122.

Pope, M.L. y Scott, E.M. (1988): La epistemología y la práctica de los profesores. *Constructivismo y enseñanza de la Ciencias*. Sevilla . Edit. Diada.

Porcher, L. (1975): *La educación estética, ¿lujo o necesidad?*. Buenos Aires: Kapelusz.

Prette, C. y De Giorgis, A. (2002): *Comprender el arte y entender su lenguaje*. Madrid: Susaeta.

Rajchman, J. (1985): “The postmodem museum”. *Art in America, 73*, pp. 110-117, p. 17l.

Ramírez, J. A. (1994): *Ecosistema y explosión de las artes*. Barcelona: Anagrama.

Raywid, M. A. (1975): "Pluralism as a basis for educational policy: Some second thoughts". En J.F. Weaver. ed. *Educational policy*. Interstate, Danville, III

Read, H. (1971): *Las raíces del arte*. Buenos Aires: Infinito.

Read, H. (1982): *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Read, H. (1984): *Diccionario del arte y los artistas*. Barcelona: Destin

Read, H. (1985): *Imagen e idea. La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana.* México: FCE.

Rodrigo Alsina, M. (1999): *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos

Rodríguez, J. L. (1978): *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.

Rogers, C. R. (1975): *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Rogers, C. R. (1980): "El profesor y la libertad de aprender". En Juif, P. y Legrand, L. *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea.* Madrid: Narcea. pp. 157-161

Rojas J. J. y Araño, J. C. (1989): "Los caminos del arte". En *Cuadernos de Pedagogía*, 167, pp. 8-10.

Romo, M. "Teorías implícitas y creatividad artística" *Arte, Individuo y Sociedad*, 10, Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense Madrid, 1998

Rué, J; Teixidor, M. (1991); *Diversitat i agrupament d'alumnes*. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Sahasrabudhe, P. (1992): "Multicultural art education: A proposal for curriculum content, structure and attitudinal understandings". *Art Education, 45*(3), pp. 41-47.

San Martín, J. (1999): *Teoría de la cultura.* Madrid: Síntesis

Sánchez, M. (1991): *La Educación Artística y las orientaciones para el futuro*. Barcelona. Sendai.

Sánchez, M. (1999): Creatividad y convencionalismos socio-educativos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 11, pp. 11-26.

Santacana, J. (2000): El siglo XXI, ¿una sociedad sin pasado?. *Aula Historia Social*, 10, pp. 73-77.

Sanvisens, A. (1982): *Cibernética de la Creatividad*. Valencia: Innovación creadora.

Sartori, G. (1998): *Homo Videns.* Madrid: Taurus.

Savater, F. (1997): *El valor de educar.* Barcelona: Ariel.

Savater, F. y otros, (1993): *Los espectáculos del arte. Instituciones y funciones del arte contemporáneo*. Barcelona: Tusquets.

Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

Schubert, A. (1930) "Drawings of Orotchen Children and Young People" *Journal of Genetic Psychology,* 37, pp. 232-34

Schwab, J. (1973): *Problemas , tópicos y puntos de discusión. La educación y la estructura del conocimiento.* Buenos Aires: El Ateneo.

Schwanitz, D. (2002): *La cultura. Todo lo que hay que saber*. Madrid: Taurus-Santillana.

Sciolla, G. C. (1989): *Insegnare l'arte. Proposte didattiche per la lettura degli oggetti artistici*. Firenze: La Nuova Italia, Scandicci.

Scruton, R. (2001): *Cultura para personas inteligentes*. Barcelona: Península.

Semprini, A. (1997): *Le multiculturalisme*. París: Presses Universitaires de France

Sleeter, C. y Grant, C (1989) "Race, class, gender, excepcionality, and education reform", En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.1st ed.) *Multicultural education issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 49-66

Sleeter, C. y Grant, C.(1987) "An Analysis of Multicultural Education in the US", *Harvard Educational Review*, Vol.7, 4, pp. 421-444.

Sleeter, C.E. y Grant, C.A. (1994): *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (2nd ed.). NewYork: Macmillan.

Smith, D. (1995): "The dynamics of culture". *Treatment Today*. 7(1), p.15.

Smith, R. A. (1978): "Celebrating the Arts in their cultural Diversity: some wrong and right ways to do it". 23 INSEA World Congress, en: AAVV, Arts and Cultural Diversity. Sidney, Holt Rinehart.

Smith, R. A. (1989): "*Discipline Based Art Education. Origins, Meaning, and Developmen".* University of Illinois Press, Urbana and Chicago.

Smith, R. A. y Simpson, A. (1991): *Aesthetics and Arts Education*. University of Illinois Press, Urbana and Chicago.

South london development education unit (n.d.) *Using Third World Art Forms for Creative Activities,* London, Centre for World Development Education.

Stangos, N. (1989): *Conceptos de arte moderno*. Madrid: Alianza.

Stenhouse, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stöcklin-Meier, S. (2004): *Descubrir valores a los niños*. Barcelona: Oniro.

Stross, J. (1993): "Historical perspectives and antecedent theory of multicultural art education: 1954-1980". *Visual Arts Research*. pp. 24-34. 1993 Board Trustees of the University of Illinois.

Stuhr, P. L. (1988a): Analysis of gender roles as viewed through the aesthetic production of contemporaty Wisconsin Native American artists. Unpublished manuscript, The Ohio State University, Columbus.

Stuhr, P. L. (1988b): Heritage, transformation and art education: A cultural comparison. Unpublished manuscript, The Ohio State University, Columbus.

Stuhr, P. L. (1994): "Multicultural Art education and social reconstruction". *Studies in Art Education*. A Journal of Issues and Research. *35* (3), pp. 171-78.

Stuhr, P. L., Petrovich-Mwaniki, L. y Wasson, R. (1992): Curriculum guidelines for the multicultural art classroom. *Art Education*, *45* (1), pp. 16-24.

Swartz, E. (1993): *Multicultural education: disruptin paterns of supremacy in school curricul, practices, and pedagogy*, Journal of Negro Education, 62 (4): 493-506.

Tatarkiewicz, W. (1995): *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mímesis, experiencia estética.* Madrid: Tecnos.

Tielve, N. (1998): “La crítica como método de conocimiento de la historia del arte en el tiempo presente”. *Historia del tiempo presente*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 221-225.

Todorov, T y otros (1989): *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar.

Tomhave, R. (1992): “Value Basis Underlying Conceptions of Multicultural Eduaction: An Analysis of Selected Literature in Art Education”. *Studies on Art Education*, 34 (1), pp. 48-60.

Torrance, E. P. (1977): *Educación y capacidad creativa.* Madrid: Marova.

Torrance, E. P. y Miers, R. E. (1986): *La enseñanza creativa.* Madrid: Santillana.

Touraine, A. (1998): “¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas”. *Claves de razón práctica*, pp.14-25

Touriñán, J. M. (1987): *Teoría de la educación. (La educación como objeto de conocimiento).* Madrid: Anaya.

Trilla, J. (1999): “La ciudad educadora”. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, pp. 44-50.

Tylor, E. B. (1975): “La ciencia de la cultura”. En Kahn, J. *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 29-46.

Tylor, E. B. (1977): *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.

Ullán A. M., Hernández Belver, M. (1994): “Arte y ciencias sociales (II)”. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, pp. 143-166.

Unesco (2000): *Informe sobre la educación en el mundo. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida.* Madrid: Santillana.

Vigotsky, L. S (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.

Vigotsky, L. S. (1970): *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid: Akal.

Wallach, A., (1992): “Revisionist Art History and the Challenge of Cultural Diversity. Getty Center for Education in the Arts”. *Discipline-Based Art Educatiion and Cultural Diversity.* Santa Mónica: Centro Getty.

White, J. (1986): *The Quest for Common Values.* Unpublished paper, University of London, Institute of Education.

White, L. A. (1975): “El concepto de cultura”. En Kahn, J. *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp.129-155.

Whitrow, G. J. (1990): *El tiempo en la historia*. Barcelona: Crítica.

Wilson, E. (1980): *Sociología, la nueva síntesis*. Barcelona: Omega.

Woodlin, P. (2000): “Diversidad cultural y arte infantil”. En Hernández , M. y Sánchez , M. (coord). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.

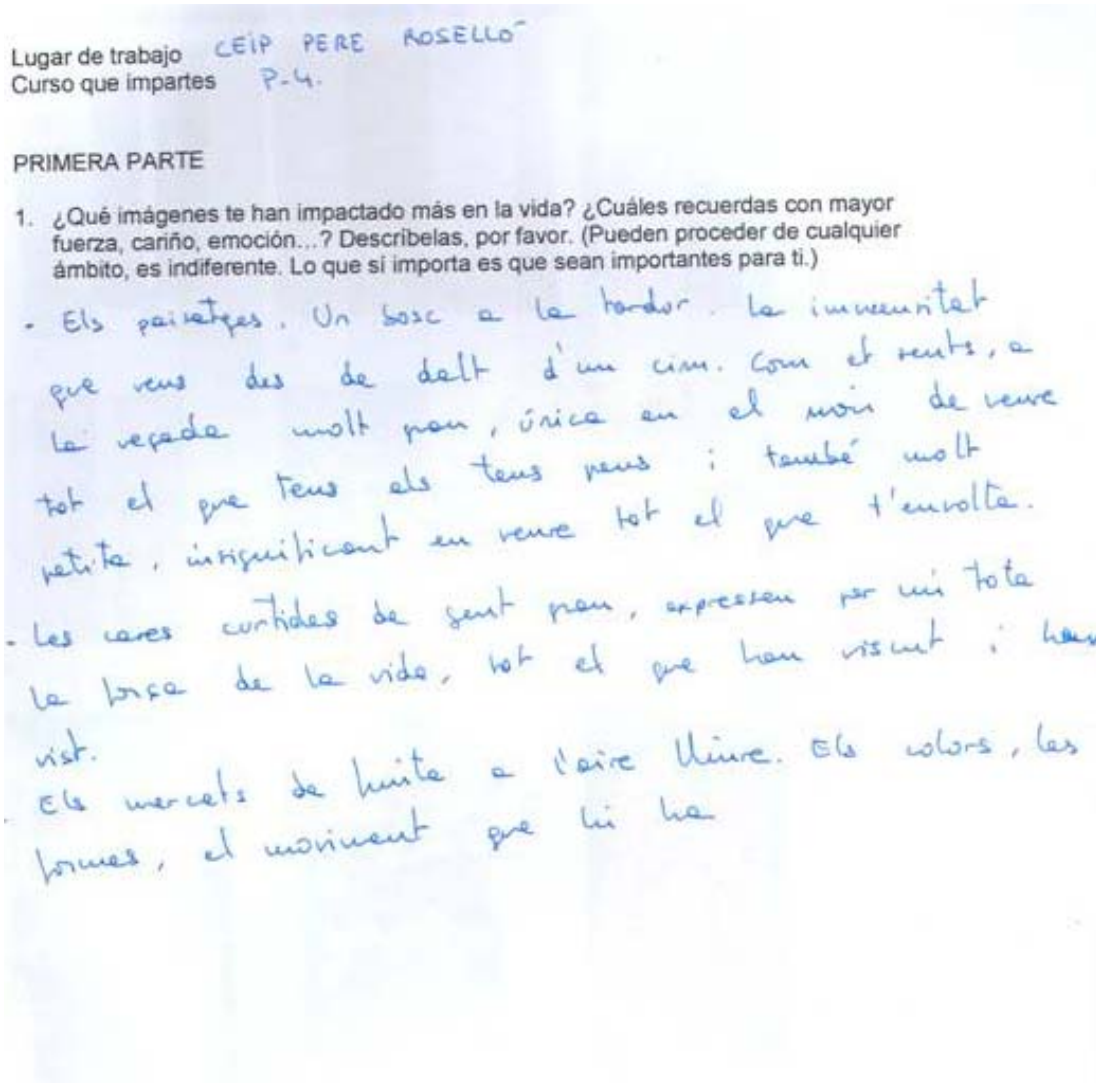
Zabala, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zabala, A. (1999): *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A.(2004): *Los cinco miuras de la convergencia europea*. Crónica Universia. Consultado el 30-10-2004, en http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168

Zwingle, E. (1999*): “*Los Bienes Circulan. Las Ideas Circulan. Y las Culturas Cambian*”. National Geografic*, 2. México. pp. 12-17.

VI.1 Cuestionario de muestra



Lugar de trabajo CEIP PERE ROSELLÓ
Curso que impartes P-4.

PRIMERA PARTE

1. ¿Qué imágenes te han impactado más en la vida? ¿Cuáles recuerdas con mayor fuerza, cariño, emoción...? Describelas, por favor. (Pueden proceder de cualquier ámbito, es indiferente. Lo que sí importa es que sean importantes para ti.)

- Els paisatges. Un bosc a la tardor. La immensitat que veus des de dalt d'un cim. Com el vents, a la vegada molt prop, única en el món de veure tot el que tens als teus peus; també molt petita, insignificant en veure tot el que t'envolta.
- Les cares curtides de gent gran, expressen per mi tota la força de la vida, tot el que han viscut; han vist.
Els mercats de luite a l'aire lliure. Els colors, les formes, el moviment que hi ha

2. ¿Cuáles de estas piezas consideras "arte" y cuáles no? Arguméntalo.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

~~Les fotografies 1, 2~~

Penso que totes aquestes peces poden ser considerades "arte" perque parteixen de la creativitat d'algú. és a dir, algú s'ha esforçat en pensar-les i fer-les i que el resultat final sigui com ells volien.

Però per mi son "art" les peces 6, 7 i 12 perque em cuiden l'atenció, son les que m'han fet fixarme més, en definitiva les que més m'agraden visualment

3. ¿Qué propuesta de Educación Artística (artes visuales) se te ocurre para poder realizar con estos dos elementos? (tomándolos como motivación, como ejemplo, como contenido, o de otros modos...)
Explica qué actividad o actividades propondrías, qué objetivos tendría, qué contenidos desarrollarías, y qué análisis formulas de estos elementos para proponerla.

Anónimo

Observar la làmina, colors, formes, proporció.
On den passar.
Qui és l'autor o d'altres.
Tècnica que els els servir.
Intentar fer un bodegón.

Thiebaud

Inventar altres seqüències
Observar els colors i endevinar de que són els.
Trobar l'autor.

Lugar de trabajo CEIP JOSEP PONS i PAGÈS
Curso que impartes P5

SEGUNDA PARTE

1. ¿Cómo definirías cultura?

Definiria cultura com el conjunt de costums (folklòriques, religioses, ideològiques, etc) que uneixen a un grup de persones que conviuen en una mateixa societat.

2. ¿Conoces las diferencias entre estos conceptos?. Explicalas:

Multiculturalidad	Hi ha diferents.
Interculturalidad	La connexió i barreja de diferents cultures entre sí.
Pluriculturalidad	Una persona o societat amb diferents cultures.
Diversidad cultural	Totes les diferents aportacions que poden aportar diverses cultures en una mateixa societat.

3. Di tres materias o áreas curriculares que crees que son más apropiadas para trabajar la diversidad cultural. ¿Por qué?

	materias	por qué
1	~~[illegible]~~ L'àrea de descoberta de l'entorn natural i social	• Per tal de veure com viuen, com són, quines costums tenen les persones que integren diferents cultures
2	El llenguatge verbal oral o escrit.	• Per tal de conèixer i saber interpretar diferents llengües (tan oral com escrites).
3	El llenguatge plàstic	• Per veure les representacions artístiques que es fan en les diferents cultures (tan pel que fa a materials que s'utilitzen, com a tècniques, com a estils, etc)

4. ¿Qué ventajas e inconvenientes plantea la diversidad cultural en la escuela?

La ventatge principal és que pasa en contacte a nens i nenes d'arreu del món, que conviuen entre sí. D'aquesta manera podem reforçar que encara que físicament podem ser molt diferents, en el fons tots som iguals (persones amb sentiments, inquietuds, gustos, ...) i que cal respectar-no per tal de viure en armonia. També permet tenir coneixement de costums i maneres de fer, que d'altre banda desconeixeriem per ser massa llunyanes a la nostra realitat.

L'inconvenient més gran és el fet que sovint la desconeixença de l'idioma o la diversitat de costums, provoca problemes d'integració. Com més diversitat més atenció individualització i atenció a la diversitat fa falta - la qual cosa →

2ªParte 2

implica més recursos humans; que sovint no són
atesos pel departament.

5. ¿Conoces alguna experiencia educativa en la que el objetivo fuera trabajar la diversidad cultural?

	Periodo (ej. Una semana)	Tema (ej. Los vestidos de los gambianos y los nuestros)	Edades/ciclo (ej. Toda la escuela)	Objetivos (ej. Descubrir otros modos de vestirse)	Método (ej. Todo el mundo trajo fotos y vestidos de su casa y se expusieron en la entrada de la escuela)	Culturas implicadas (ej. La catalana y la gambiana)
1	Una semana	La música de colors	Tota el escola	Descubrir i aprendre diferents danses i cançons de diverses ètnies culturals.	· Cada cicle ve treballa una ètnia. Es va escollir una dansa (amb cançó) per cada nivell; després es va fer una actuació	E.I → 2/2n cicle C.I → 1/Africana C.M → de Catalana C.S → de Gitana
2					conjunt tota l'escola. Per tal de complementar-ho, cada nivell va convidar diverses pares representants de la seva ètnia, que varen	
3					respondre a les preguntes dels alumnes.	

6. Si volvieras a repetir la misma experiencia o te propusieras plantear algo parecido ¿repetirías lo que hiciste exactamente, introducirías algún cambio, lo harías completamente distinto? Explica por qué, por favor.

Segurament no repetiria el mateix, sinó que li donaria un altre enfoc. Principalment perquè a l'hora d'escollir l'ètnia que tocava al cicle es va tenir molt en compte el tipus d'alumnat que hi havia, de manera que hores d'ara seria diferent.

7. ¿Qué valores hay que profundizar o desarrollar en la educación que aborda la diversidad cultural? Defínelos.

RESPECTE	• El respecte pels demés.
IGUALTAT	• El fet que encara que no hi hagin tots sem iguals.

8. Comenta esta frase: "El mejor contexto para trabajar la multiculturalidad son las fiestas anuales: Navidad, Semana Santa, el Día del padre, ..."

Crec que aquest és un context vàlid per tenir en compte, però no necessàriament ha de ser l'únic. La multiculturalitat també queda reflexada amb la llengua, els costums amb el menjar (gastronomia), els costums en el vestir, etc..

Lugar de trabajo
Curso que impartes

TERCERA PARTE

1. Interpreta las imágenes en base al texto que sigue y contesta: ¿Para qué utilizarías una o ambas imágenes en clase, con los alumnos y alumnas? Si no te parecen apropiadas también razónalo, por favor.

(...) "Hay que ir y venir entre el todo concebido a través de las partes y las partes concebidas a través del todo que las motiva. No puede saberse lo que es un juez de línea a menos que se sepa lo que es el fútbol y viceversa. Por eso dice Geertz que comprender una forma cultural es más parecido a captar un proverbio o un chiste que a una comunión. En cualquier caso, (...), se trata de «reorganizar las categorías (las nuestras y las de otros pueblos...) de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias».[23]» (...) Nicolás Sánchez Durá en la Introducción a Clifford Geertz, *Los usos de la diversidad*, 1996

Paramasukha Chakrasamvara

Pietà

Penso que potser es podrien treballar com a imatges de religions o creus religioses, o ... més a secundària, que s'hi pot treure més profit.

Si hagiessim d'utilitzar imatges a primària, potser podríem treballar els mosaics d'una mesquita (encara que no hi hagi imatges o formes humanes), o l'escena del naixement, o l'escultura d'un buda tranquil·lament assegut... més que res, perquè són imatges més positives, no tan impactants, i el treball i reflexió dels nens i nenes seria vàlid igual.

2. ¿Conoces alguna experiencia educativa específicamente de educación artística (o en la que ésta tuviera un papel importante) que se propusiera trabajar la diversidad cultural? Si es así, explícala brevemente.

Cançons d'arreu del món: durant un trimestre, tots els nens i nenes de l'escola van aprendre cançons d'arreu del món, ja sigui proposades per la mestra o per famílies, nens, nenes...
Van fer una tertúlia amb pares i mares sobre la música a les nostres vides, van acabar cantant: si tu vas al cel, en diferents idiomes proposats pels pares i mares (àrab, serahule...). Els pares i mares cantaren i tots els nens i nenes responien (és només una de les activitats a tall d'exemple)

3. Proponte trabajar la diversidad cultural a través de la educación artística.

- ¿Qué aspectos, entre los que conoces en este ámbito del *curriculum*, crees que serían aprovechables?

Tant a la plàstica com a la música hi ha molts opcions, les diferències són acceptades plenament (tan és vàlid un pintor xinès com un compositor rus!)
A partir dels temes proposats podries treballar tots els aspectes referits a aquestes àrees d'aprenentatge (tècniques, colors, textures... instruments, musicalitat, idiomes...).

VI.2 Experiencia piloto “las teteras”

Presentamos una propuesta didáctica que fue diseñada por alumnas/os de la asignatura optativa “Educación estética y vida cotidiana” que está orientada con los fundamentos de nuestra didáctica de educación artística multicultural. Este proyecto se creó y experimentó durante el curso 2002/2003, y tenia como núcleo de estudio el te, tema que se seleccionó, por ser un producto arraigado a la vida cotidiana en muchas de las culturas de nuestro entorno inmediato. Cabe decir que, a pesar de que fue el te el foco de estudio inicial y el elemento conductor del trabajo, con el desarrollo de la actividad, el énfasis se centró en las teteras, tratándolas como un recipiente contenedor de este producto.

Tuvimos la oportunidad de aplicar esta propuesta en un entorno educativo real, el CEIP Pere Roselló de Calonge, donde trabajaban con proyectos relacionados con la educación artística y la multiculturalidad y podemos afirmar que su aplicación fue un éxito, como no podía ser menos puesto que, tanto en la planificación, como en la aplicación de las actividades, participaron con enorme entusiasmo todos los estamentos escolares.

A modo de anexo presentamos un resumen que se corresponde a una presentación en Power Point realizada para divulgar dicha experiencia.

En este documento se muestra la secuencia de actividades que un grupo de estudiantes de Magisterio idearon a partir de la propuesta de “teteras” y que se tenia que aplicar en la escuela, en un grupo de Ciclo Medio.

Siguen los resultados de cómo la propuesta se llevo a termino en la vida real, en la escuela *Pere Rosselló* de Calonge, durante dos trimestres y aplicada en todos los niveles de la escuela, tanto en infantil como en Primária.

La propuesta es un ejercicio que se pidió a los alumnos de la asignatura “educació estètica i vida quotidiana” de la UdG.

Intencionadamente se escogieron los que utilizaron recursos relacionados principalmente con el arte y los alimentos, para así poder trabajar la multiculturalidad en un contexto escolar a través de lo que se come y las esteticas de los elementos que componen la alimentación.

Investigar y descubrir el te en tres culturas diferentes, comporta necesariamente trabajar el recipiente donde se prepara y se sirve: las teteras.

Escogimos las teteras conjuntamente con el claustro de la escuela: se relacionaba mejor con el contexto social de Calonge, donde encontramos escolarizados muchos niños y niñas d'origen magrebí.

Se reunió el Consejo Escolar y se aprovó la propuesta y su aplicación, durante los meses de octubre de 2002 a junio de 2003, se celebraron diversas reuniones.

Unas con los componentes del claustro, para asi orientar las actividades, dar puntos de vista e informar del metodo de trabajo.
Las siguientes mas especificas, con la "Comisión de Educación Artística" para hacer el seguimiento, el intercambio de información, el asesoramiento, y el final de la actividad.

bloque 1.- la propuesta de los/as alumnos/as de la UdG

1.1 documentación
1.2 propuesta didáctica

teteras

bloque 1.- la propuesta de los/as alumnos/as de la UdG
1.1 documentación

Una primera parte del dossier que los alumnos propusieron para trabajar el te constaba de una información relacionada con este producto: origen, variedades, preparaciones y tradiciones según tres países que consumen mucho: la China, Marruecos y el Reino Unido.

teteras

bloque 1.- la propuesta de las/os alumnas/os de la UdG
1.2 propuesta de actividades

La segunda parte, desplegaba una secuenciación de actividades con la programación correspondiente, donde se trataba de trabajar las teteras y el te desde un concepto de proyecto transversal en el que intervinieran diversas disciplinas y áreas de conocimiento, siempre priorizando sobre la perspectiva estética y la educación del arte, con una clara abertura a la conciencia multicultural.

bloque 2.- la respuesta de la escuela de Calonge

2.1 educación infantil
2.2 primária
2.3 exposición el día de Sant Jordi
2.4 valoración y memória de la *Comisión de Educación Artística*

teteras

bloque 2.- la respuesta de la escuela de Calonge
2.1 educación infantil

Los alumnos de Infantil P3, P4, P5
Trabajaron de forma holística el proyecto "teteras".

Eran las que todas/os las/os niñas/os aportaban: teteras que tenian en sus casas con funciones y usos diferentes, las de cada dia.

teteras

bloque 2.- la respuesta de la escuela de Calonge

2.1 educación infantil

teteras

bloque 2.- la respuesta de la escuela de Calonge

2.1 educación infantil

teteras

bloque 2.- la respuesta de la escuela de Calonge

2.2 primária

En los tres ciclos de Educación Primaria, se explicaron, también, leyendas de las tres culturas que se trabajaban, y sus teteras características.

De teteras, se dibujaron del natural, o decorarlas con motivos diversos, o modelar, pintar o ejercitar la inventiva...

teteras

bloque 2.- la respuesta de la escuela de Calonge

2.2 primária

Los cursos que pudieron adaptar mejor la propuesta a su horario, intercalaron actividades que comportaron la participación de niñas/os venidos de otras culturas y que pudieron aportar sus propias vivencias al grupo clase: Preparar un te, segun el país de origen, fue la més popular.

teteras

bloque 2.- la respuesta de la escuela de Calonge

2.3 exposición el dia de sant Jordi

Para el día de Sant Jordi toda la escuela se adorno de exposiciones de los trabajos que se realizaron en los trabajos del te y las teteras.

Hemos de remarcar la excelencia en la presentación. Indispensable siempre, pero mucho mas necesario si pensamos en conceptos visuales y estéticos en general.

teteras

bloque 2.- la respuesta de la escola de Calonge

2.4 valoración y memoria de la *Comisión de Educación Artística*

La valoración del claustro fue positiva.
En diferentes momentos se trato de hacer presente la diversidad, y de sentirse miembros de un gran grupo, una escuela, donde todo el mundo puede decir cosas y es aceptado.

"...el hecho de hacerlo a nivel de toda la escuela permite a los mas pequeños una visión mas ámplia del trabajo realizado donde ellos han tenido una **participación activa**...*".*
Infantil

"...no sabemos hasta que punto ha servido para que los alumnos sean mas tolerantes entre ellos..."
.. C. Superior

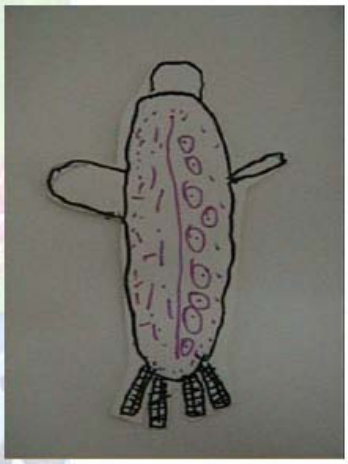
bloque 3.- como conclusión

3.1 un sola propuesta, múltiples soluciones artísticas y referentes multiculturales

teteras

bloque 3.- como conclusión

3.1 un sola propuesta, múltiples soluciones artísticas y referentes multiculturales

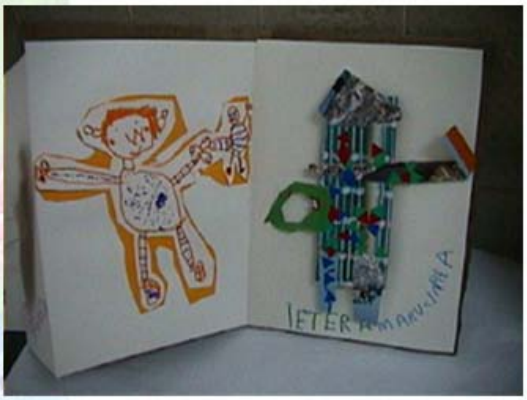


Desde la educación artística no podemos aportar panaceas, ni soluciones definitivas al racismo o a la injusticia social, pero sí que, a medida que se ven estos trabajos y resultados, podemos creer que aportaciones de estas características pueden aportar y ayudar a formar una actitud positiva y permitir un criterio abierto hacia la diferencia.

teteras

bloque 3.- como conclusión

3.1 un sola propuesta, múltiples soluciones artísticas y referentes multiculturales



Las visiones múltiples, y su reconocimiento, en definitiva, la CONCIENCIA de la diferencia sin prevaléncias, es lo que puede aportar el trabajo estético, de educación de la sensibilidad, en la escuela y la sociedad.