

UN ENFOQUE FREIREANO EN LA PREPARACIÓN DE MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA EN COMUNIDADES ESTADOUNIDENSES BICULTURALES MARGINALIZADAS

*Muntsa Calbó, Clara Perxachs,
Joan Vallès y Laura Morejón*

Esta comunicación resume un fragmento del estudio subvencionado por el CIDE, cuyo objetivo era investigar en la formación inicial y permanente de maestras/os como ciudadanos cultos y eficaces en la perspectiva intercultural de la educación artística.

El estudio y su desarrollo práctico consta de cuatro fases elaboradas en dos años (2002 y 2003):

1. Estado de la cuestión en la literatura sobre el tema. Arte, cultura, educación intercultural, educación artística y educación artística y multicultural.
2. Diseño, aplicación y análisis de un cuestionario cualitativo para estudiantes de magisterio y maestras/os en activo. Para explorar la situación, conocimientos y demandas actuales.
3. Aplicación de planes de formación específicos para estudiantes de magisterio. Como resultado, ellas y ellos elaboran unidades didácticas/proyectos de educación artística y multicultural.
4. Implicación de la escuela, trasladando uno de estos proyectos a la realidad escolar, durante varios meses del curso 2002-2003. Continuación de la investigación.

En este texto intentaremos explicar o por lo menos sugerir con un ejemplo las aplicaciones formativas y escolares que nos hemos propuesto a partir del estudio anterior, tanto desde la investigación bibliográfica como especialmente, después del análisis de los cuestionarios.

1. FORMACIÓN, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Este proceso se situó en el marco de una asignatura optativa para futuros maestros de educación primaria y especialidades, una asignatura semestral que se concreta en dos sesiones semanales de hora y media durante trece semanas. Esta asignatura se llama “Educación Estética y Vida Cotidiana” y en los cursos 2001-2002 y 2002-2003 la profesora, de acuerdo con el resto del grupo de investigación, decidió enfocarla a la educación artística *multicultural*.

Las sesiones se iniciaron con la presentación de un cuestionario a los estudiantes matriculados en la asignatura¹. Éste servía de evaluación inicial, de ejercicio motivador para los estudiantes y

¹ Este cuestionario fue presentado a las maestras y maestros en activo de cinco escuelas de las comarcas de Girona, después de ser revisado. Una de las escuelas que participaron en la consulta fue la que luego acogió nuestra propuesta formativa y didáctica, la escuela de infantil y primaria de Calonge.

también, sobre todo, como núcleo teórico a desarrollar en clase en los aspectos de educación artística y multicultural en particular, así como en los de evaluación e investigación en general.

Una vez respondido el cuestionario, fue analizado por partes (tal y como era su estructura) con la ayuda de grupos de estudiantes dentro del horario de clase. Las partes del cuestionario se corresponden con los campos sugeridos en la literatura disponible, y así, las preguntas que intentábamos responder en el análisis se podrían concentrar en estos ámbitos:

- Arte y educación artística: qué saber de arte y educación artística se posee.
- Cultura y educación intercultural: qué saber de cultura y multiculturalidad en educación se posee.
- Perspectiva multicultural en educación artística: qué ideas de las anteriores se combinan para la educación artística multicultural.

Todo ello para darnos cuenta, profesores y estudiantes, de hasta qué punto podemos aspirar a mejorar nuestras actuaciones educativas y de qué aspectos tenemos que abordar urgentemente en la tarea de formación.

Los y las estudiantes, aparte de realizar el cuestionario, colaboraron en su análisis. Esto significa que convertimos el cuestionario en un instrumento didáctico y formativo, a través de cuyo análisis guiado los estudiantes desarrollan conocimientos de todo tipo, no solamente con relación **al contenido implícito que se pregunta** (arte, teorías del arte, cultura, educación en valores, multiculturalidad, etc.) sino en relación a qué es evaluar, y **cómo se puede analizar e interpretar** algunos tipos de discurso muy abierto, en el que los datos que interesan son invocados más que solicitados directamente.

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 estudiantes, era una manera de penetrar en los modelos y perspectivas multiculturales de la Educación Artística partiendo del discurso de los propios estudiantes, lo que les motivaba enormemente. Nuestro objetivo radica en desarrollar este tipo de preguntas dirigidas a los datos para evidenciar las relaciones entre conceptualización, percepción, cognición y valor; las actitudes y los valores, contenido resaltado en educación multicultural, no pueden estar desvinculados del resto de los contenidos curriculares (ésta es una hipótesis de este trabajo).

Una vez analizado conjuntamente el cuestionario, la asignatura se desarrolló encargando a los estudiantes un proyecto de unidad didáctica de educación artística e intercultural desde el principio, para el cual debían de asistir a clase, realizar los ejercicios y estudiar los temas propuestos: como por ejemplo, sobre teorías del arte, comunicación visual, educación multicultural, comentarios de textos, búsquedas en Internet, diseño de actividades sobre elementos de uso cotidiano como textiles o gastronómicos, comparación de elementos artísticos formalmente similares, etc.

La pauta para desarrollar una unidad didáctica para la educación artística multicultural incluye los requisitos elementales de una unidad didáctica (con lo cual, esperábamos, trabajaríamos también algunos aspectos poco comprendidos inicialmente como los contenidos de la educación artística) pero también, y especialmente, la concreción de una perspectiva cultural para el arte.

El guión y pautas para este diseño lo reproducimos seguidamente.

TRABAJO: DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN ESTÉTICA CON UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL.

Este trabajo se ha de desarrollar en grupos de dos o tres personas, pensando en un ambiente escolar más o menos concreto (edad, características culturales, lugar, etc.) y también se puede enfocar de diversas formas según el tema tratado, el tipo de metodología y las dimensiones del arte que contemple, las culturas a que hace referencia y la perspectiva de educación "multicultural" adoptada.

Proceso

1. Lluvia de ideas colectiva sobre temas a estudiar y trabajar con los niños de Primaria o Infantil. Selección y reparto concreto de temas en los grupos de 2/3 personas. (TEMAS COMO "ALFOMBRAS", "VESTIDOS", "COCINA", "RETRATOS", "ANUNCIOS", "CESTERIA", "CERAMICA", etc. Estos temas generales se han de concretar.)
2. Enfoque y concreción del tema. Estudiar e investigar sobre el tema, buscando recursos y las fuentes de información necesarias, por ejemplo: artistas locales o extranjeros, biblioteca, Internet, talleres de oficios, museos, estudiosos de la gastronomía, etc. Procurar trabajar temas próximos o conocidos por vosotros, o como mínimo que podáis encontrar información fácilmente con vuestros propios recursos.
3. Didáctica sobre el tema. Aspectos que se trabajaran y su relación con contenidos de valor y actitud, conceptos y procedimientos. Recordaremos que se han de trabajar las tres dimensiones de la educación artística y especialmente explicar como se trabaja la cuestión de la multiculturalidad (como se entiende y desde cual perspectiva). Pensar a que ciclo/etapa va dirigida.
4. Planificación de la unidad, siguiendo la pauta dada. El trabajo que se presenta ha de contener:

Pauta de presentación del trabajo

Título/unidad:

Nombre de las autoras/es:

Asignatura: Educación Estética y vida cotidiana. Curso 2002-03

Profesora: Muntsa Calbó Angrill

- Porque y como trabajamos la educación artística desde un punto de vista multicultural? (Información y posicionamiento sobre la perspectiva multicultural adoptada desde la educación artística) (máximo 2 páginas)
- Qué cosas hemos de saber sobre este tema? (Breve información por la maestra o el maestro sobre el tema artístico escogido. Teórica y visual, etc.) (máximo 4 páginas)
- Objetivos y contenidos generales. (De toda la unidad)
- Pautas de evaluación global de la unidad. (Nos referimos a la evaluación correspondiente al proceso de aprendizaje artístico y el multicultural) (máximo 2 páginas)
- Guía de las sesiones o actividades: Todas con su descripción, el detalle de los contenidos, los materiales de soporte (aportarlos y/o explicarlos; si son imágenes o se pueden fotografiar, hacerlo). Procurar que con una página haya bastante. Incorporar a las siguientes páginas de cada actividad todo aquello que sea necesario: imágenes, guías de trabajo, fichas, etc. Cualquier cosa que se haya de dar o enseñar a los niños para hacerlas.
- Bibliografía y otros recursos utilizados.
- Anexos: textos, otras imágenes, etc

2. VALORACIÓN DE LOS DISEÑOS PROPUESTOS POR LAS/OS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Las unidades o proyectos didácticos que propusieron los estudiantes, bajo nuestra tutorización, deberán analizarse pausadamente; pero podemos destacar algunos aspectos positivos con respecto a la formación de los estudiantes como educadores artísticos culturalmente competentes:

- Se centran en actividades o fenómenos estéticos de todo tipo, es decir, manifiestan una apertura hacia el concepto de arte: peinados, vestidos, joyas, alimentos, rituales (boda)...
- Cuando se centran en fenómenos acordados como propiamente "artísticos", lo hacen en mundos del arte lejanos a los nuestros: la pintura china, por ejemplo.
- Explicitan la importancia del contenido multicultural en el arte y la educación.
- Son propuestas generalmente aplicables y adaptables a diferentes contextos.
- Los estudiantes participaron con entusiasmo en el trabajo y realizaron tareas de indagación que de otra manera no habrían abordado: entrevistar a una persona árabe para que les

explicara su boda, contactar con una peluquera africana, buscar en Internet información sobre el arroz o el té, etc.

Destacaremos también el desarrollo de estrategias de relación, conexión y vinculación de aprendizajes y conceptos adquiridos en otras materias, con los de la propia educación estética que se propone. En este sentido, la educación artística en sí misma podría comprenderse como un tema transversal, siempre y cuando deje de considerársela un elemento decorativo en el currículum.

3. EXPERIENCIA ESCOLAR. EJEMPLO PILOTO

Uno de los objetivos planteados en este estudio era llegar a conectar con los contextos reales de las escuelas, y nos propusimos empezar a crear proyectos relacionados con el prácticum de magisterio, de manera que pudiéramos investigar en la práctica, en la acción, tanto con respecto al desarrollo multicultural de los niños y niñas, como, y especialmente, en la formación permanente de maestras/os en activo como ciudadanos cultos y eficaces en los temas de multiculturalidad y educación artística.

Después de un período de negociaciones, se adaptó una unidad didáctica diseñada por nuestras estudiantes de la asignatura optativa, a un contexto escolar real, con el magnífico resultado de la implicación de toda una escuela pública en Calonge (Girona), la escuela CEIP Pere Rosselló.

La unidad didáctica escogida fue la titulada “Teteras” por múltiples razones, una de ellas, como siempre, la aplicación práctica relativamente sencilla dada la urgencia del proyecto, que tanto la escuela como nosotros queríamos realizar en seguida, durante el segundo trimestre del curso 2002-2003.

Sabemos que en este informe se perderán muchos de los matices del trabajo realizado, y las voces de los niños y niñas, sus padres y madres, y sus maestras. Sin embargo, podremos ir visualizando la riqueza de la experiencia, así como los diferentes puntos de partida que tenían los maestros en los ciclos de primaria, y por consiguiente, los diferentes resultados obtenidos. Insistiremos una vez más en que no podemos dar este estudio por terminado, aunque sí avanzar algunas ideas y conclusiones provisionales.

3.1 Experiencia piloto: observaciones y valoraciones

Dos investigadoras del grupo fueron invitadas a participar como observadoras en la reunión de evaluación con todas las maestras representantes de cada ciclo de la escuela sobre el proyecto planteado y realizado. En aquel momento, mayo de 2003, se acababa de finalizar el proyecto y se mantenía una exposición en toda la escuela sobre los trabajos y procesos realizados por los niños y niñas.

3.1.1. Transcripción ordenada de las anotaciones realizadas

Se reúnen a las 13 horas, la directora de la escuela, en su doble papel de directora y representante del ciclo superior, con: otra maestra del ciclo superior, dos maestras del ciclo medio, dos maestras del ciclo inicial, y una maestra de cada curso de educación infantil. Además, estamos presentes en la reunión Clara Perxachs y Muntsa Calbó.

La reunión se estructura como una exposición, por parte de cada ciclo, sobre el trabajo realizado, en tres partes:

- a. Cuál fue la actividad introductoria al proyecto (en la clase, para los alumnos)
- b. Cómo se desarrolló el grueso del proyecto en cada ciclo: actividades, sucesos especiales, etc.
- c. Cuál fue la evaluación del proceso por parte de cada ciclo, al finalizarlo.

Educación infantil.

a) De qué manera hemos introducido el proyecto a los niños y niñas?

En primer lugar, y en todas las clases del ciclo, se explica la leyenda del pastor Barrad, para presentar el té y las teteras.

También en todas las clases del ciclo:

- se accede por medios grupos al aula de informática y se busca la web de “La Casa del Té” (www.casadelte.com)
- se pide a las niñas y niños que traigan teteras de su casa, si tienen.

En la clase de EI-5, se realiza otra actividad introductoria: se invita a una madre inglesa y a una madre marroquí a preparar y servir un té a su manera delante de los alumnos. La madre inglesa lo preparó con bolsitas de té, típicamente inglesas, y la madre marroquí con las hojas.

b) ¿Cómo hemos desarrollado el proyecto en cada ciclo?

Como ya hemos dicho, las madres vinieron a hacer el té, cada una con su ritual y su manera de servirlo. Los niños y niñas marroquíes conocían muy bien el tema y estaban enormemente ilusionados.

A partir de aquí, cada curso planteó actividades diferentes:

Preescolar 3 años

Trabajaron siluetas de tres teteras: china, árabe, inglesa.

Rellenaron de plastilina de colores, y les imprimieron texturas con las manos u otros objetos

Recortaron con punzones.

Dibujaron cenefas.

Dibujaron las tres teteras del natural, pintándolas y estudiándolas con atención.

Preescolar 4 años.

Trabajaron a partir de lo que sabían los niños.

Los niños trajeron teteras, y las pusieron todas sobre una alfombra. Los niños se sentaban a su alrededor y las observaban, diferenciando verbalmente diversas características:

- si eran de uso diario o decorativas, si se habían utilizado o no, si sólo servían para hervir agua...
- comparaban sus formas, colores y texturas
- analizaban el material del que estaban hechas

Entonces se les fotografiaba, uno por uno, con su tetera. Luego se exponían las fotos y se trabajaba la lectoescritura, ya que ellos añadían un texto a la fotografía.

Se organizó un “rincón” de educación artística (plástica y visual) que duró todo el tiempo del proyecto y hasta final de curso. En este ámbito se proponía dibujar del natural una de las teteras de la clase, con: rotuladores, ceras o lápices. A los niños les encantó la propuesta, y cada día todos dibujaban teteras y pintaban teteras. También en este ámbito se les propuso modelar una tetera con plastilina de colores, teteras con personalidad, inspiradas en la leyenda explicada.

Preescolar 5 años.

A estos alumnos se les propuso trabajar especialmente desde la educación artística, a través de estas tareas, que todas partían de la primera: observar siempre muy bien, materiales, formas, colores, texturas, cenefas, decoraciones y funciones de las teteras de la clase. A partir de aquí, se sucedían las diferentes prácticas:

- Dibujar teteras del natural, con diversos materiales.
- Modelar una tetera con pasta de sal de colores (hecha por la maestra en clase, con harina, sal y colorantes alimentarios), tipo relieve, sobre una cartulina de color.
- Pintar con témperas una tetera, preparada sobre trapos de colores, como un bodegón auténtico.
- Realizar collage, representando una tetera.
- Dibujar las mamás haciendo el té o sirviéndolo.
- Dibujar con rotuladores los vasos o tazas “de tomar el té”.
- Interpretar dibujando y con collage la leyenda de Barrad.
- Construir teteras tridimensionales con plastilina convencional de colores, empezando por construir una bola de papel de aluminio como estructura.

Para terminar, cada niño realizó un libro en forma de acordeón, recortando algunas de sus creaciones (el dibujo de la madre haciendo el té, las distintas teteras, el vaso, la leyenda de Barrad, etc.) y pegándolas, de manera que sobresalieran, en cada una de las páginas del libro. Compusieron el título y la portada con originalidad y esfuerzo.

c) ¿Cómo valoramos el proyecto realizado?

Las maestras están contentísimas con los resultados y el proceso en sí. Señalan que los niños y niñas llevaron al aula infinidad de teteras, que seguían intensamente todas las propuestas y participaban en los rincones antes de pedírselo. Además, se concentraban siempre en la tarea propuesta.

Crean que el proyecto tenía dos objetivos o dimensiones: la diversidad y el arte. Sobre estas dimensiones, señalan que los resultados son muy positivos porque:

- Los niños vieron diferencias y semejanzas en objetos, alimentos, rituales y personas, como algo enriquecedor e interesante.
- Los niños y niñas inmigrantes o extranjeros explicaron, participaron y se destacaron como los que más sabían sobre el tema. Fueron protagonistas.

- Relacionaron todas las áreas, trabajando la integración de disciplinas en una experiencia completa para cada niña o niño.

Ciclo inicial de primaria.

a) De qué manera hemos introducido el proyecto a los niños y niñas?

La actividad introductoria fue “dibujar una tetera”. Se les propuso dibujar una tetera como elemento de discusión sobre el imaginario de cada alumno. Es decir, por ejemplo, todos los niños que procedían de Marruecos sabían qué era; pero no así los niños catalanes. Los niños de procedencia marroquí explicaron a los demás algunas cosas más.

Después se les pidió que explicaran cómo eran las teteras de su casa y que las trajeran a la escuela. Muchos niños catalanes tenían teteras en sus casas, pero solamente como objetos decorativos, sin una función real.

Finalmente, para empezar, se explicó también la leyenda del té y se introdujo otras maneras y otros países en los que se toma té (aparte de los países árabes; por ejemplo, los anglosajones y los orientales).

b) ¿Cómo hemos desarrollado el proyecto?

Las actividades que siguieron a la introducción del tema son:

- Dibujar una tetera de memoria o imaginación.
- Leer la leyenda (aprender a leer) y después dibujar una ilustración de la misma.
- Dibujar del natural dos teteras, una en cada parte de un papel A4 dividido en dos.
- Decorar con elementos pertinentes (grafismos y pictogramas orientales, cenefas y ornamentaciones árabes, etc.) tres siluetas previamente dibujadas por la maestra sobre un papel A3. Con rotuladores, lápices, ceras y collage.
- Dibujar una tetera, recortarla y decorarla con mosaico de papeles de colores (inspirados en los mosaicos de la cultura árabe).
- Descubrir que Barrad significa tetera en árabe.
- Tenían previsto construir una tetera gigante con cartón y otros materiales. Esta actividad no se pudo realizar.

c) ¿Cómo valoramos el proyecto realizado?

Creen que no trabajaron el proyecto con suficiente profundidad, ya que:

- Sólo le dedicaron las tardes de los jueves.
- Lo enfocaron con objetivos solamente de educación artística.

Sin embargo, observaron que las niñas y los niños marroquíes, que en su caso parecen estar bastante apartados, algo menospreciados por el grupo, sólo por poder explicar cosas que ellos sabían y por ser algo protagonistas se sintieron mucho mejor, y creen que la experiencia les sirvió para afianzarse. Pero reconocen que tal vez tendrían que haber probado el té hecho por madres o padres, y trabajarlo con más tiempo y profundidad.

Ciclo medio de primaria.

a) ¿De qué manera hemos introducido el proyecto a los niños y niñas?

Las maestras explicaron que iban a proponer un trabajo conjunto entre toda la escuela, que todo el mundo participaría, que el asunto del que iba a tratar era el té y las teteras, y les pidieron que trajeran teteras de sus casas.

Una vez las tuvieron en clase, los niños y niñas dibujaron de observación directa (del natural) alguna de estas teteras.

b) ¿Cómo hemos desarrollado el proyecto?

Después de la introducción, los niños y niñas llevaron a la escuela algunas teteras, entre las cuales había muchas árabes y una hindú, que era de cerámica.

Entonces:

- Las dibujaron del natural.
- Decoraron tres siluetas de tres teteras (china, árabe, inglesa) según sus observaciones del natural.
- Decoraron con collage otras siluetas de teteras parecidas.
- Modelaron en relieve una tetera, una en plastilina de colores, inspirándose en la leyenda y personalizándola, y otra solamente en barro, trabajando las texturas sin color añadido.
- Trabajaron en el aula de informática investigando en Internet y buscando fotografías interesantes sobre el tema.
- Trabajaron el área de lengua castellana elaborando finalmente un cuento sobre el té en forma de cómic.

c) ¿Cómo valoramos el proyecto realizado?

Enfocaron el proyecto sobre todo a la educación visual y plástica. Sólo añadieron el trabajo de castellano, a través del cuento y la leyenda.

Señalan que fue un trabajo muy motivador para los niños, y apuntan que probablemente se debió a la implicación de toda la escuela, a sentirse que formaban parte de un gran proyecto. Estaban muy animados con el tema.

Reconocen que no le han dedicado mucho tiempo, puesto que mantuvieron las horas de cada asignatura por separado. Se dieron cuenta de que “pasaba algo diferente” con los niños y niñas árabes, pero no profundizaron en ello.

Achacan esta falta de profundidad a la falta de tiempo, tanto de preparación, como, y sobre todo, porque tienen que acabar los programas de las materias y no lo pueden alargar.

Ciclo superior de primaria.

a) ¿De qué manera hemos introducido el proyecto a los niños y niñas?

Para el ciclo superior de primaria, el objetivo principal era abordar la diversidad. Por ello, introdujeron el proyecto explicando la historia y la geografía del té. Su origen en China, su rápida expansión a la india, y su paso, a través de los países árabes, a Inglaterra. Todo lo hicieron trabajando con un mapa del mundo. Explicaron la Ruta de la Seda, y también que la India fue una colonia inglesa,

introduciendo las complejas relaciones históricas que al final se concretan en que el té es una bebida común a muchos países, de hecho, la que más se bebe en todo el mundo, para llegar a la conclusión que el té es una bebida que “une a los pueblos”.

b) ¿Cómo hemos desarrollado el proyecto?

Después de la introducción histórica, pidieron a los niños y niñas que llevaran teteras a la escuela. Después realizaron algunas actividades como:

- Dibujo de observación directa desde diferentes puntos de vista
- Dibujo de observación directa utilizando el claroscuro para modelar el volumen de las teteras sobre el plano del papel.
- Dibujar una silueta y decorarla, en este caso era una tetera egipcia y la decoración tenía que responder a ornamentaciones y cenefas tanto geométricas como vegetales (florales, etc.), y utilizar rotuladores plateados, dorados y negros. Inspirándose en la tetera observada.
- Trabajo de volumen. Modelar una tetera de barro en tres dimensiones. Lo hicieron a partir de una esfera de barro, tallando la masa, y añadiendo el caño y el asa, con lo cual descubrieron múltiples dificultades.
- Después decoraron sólo texturándolas estas teteras de barro. Finalmente las barnizaron.
- Trabajo de lengua: describir con adjetivos las características de las diferentes teteras.

Finalmente decidieron realizar un té de verdad todos juntos. En quinto, no hubo ninguna madre o padre con posibilidades de asistir y participar. Lo hizo la maestra, y fue muy bien. En sexto, sí que pudo venir la madre árabe de una niña. Se destacó que esta señora tenía mucha habilidad tanto en preparar el té como en ir explicando lo que hacía y porqué. Vieron todos los ingredientes que añadía, y las pausas de la preparación. Los niños árabes querían ayudar a servir el té, y lo hicieron. Las maestras destacan que en aquel momento, aquel día, una niña marroquí de la clase que tenía algunos problemas con otros niños (estaba un poco marginada), participó y colaboró, y se sintió importante. Fue una actividad transformadora.

c) ¿Cómo valoramos el proyecto realizado?

En este caso, el objetivo era claramente desarrollar buenas actitudes con respecto de la diversidad cultural. En cambio, reconocen que en realidad consiguieron claramente mejorar el trabajo de arte, que ellas llaman plástica.

El tema fue estupendo para trabajar interdisciplinariamente, aunque después se dieron cuenta de que todavía se podían haber integrado más disciplinas.

Señalan que la actividad de preparar y tomar el té árabe fue especialmente integradora, que los niños árabes, y una niña especialmente, se sintieron importantes y algo más cultos que los demás, cuando normalmente no se sentían así. También señalan que no saben cuánto tiempo durará esta percepción y autopercepción positiva.

Nota final:

Desde el punto de vista de la observadora, quiero añadir en este punto que la exposición de los trabajos en la escuela merece una descripción aparte, pero lo más importante es que se vive un cambio

del ambiente escolar en dirección a visualizar la diversidad cultural en un modo positivo, estéticamente enriquecedor e interesante.

4. DEBATE

A través del proceso seguido que reúne investigación, formación inicial y permanente de maestras y maestros, y actividad escolar con enfoque intercultural, podemos observar que la educación artística multicultural tiene unas características relevantes para mejorar las relaciones culturales en el aula y en la comunidad. Con esto queremos decir que nuestro interés se dirige, y corrobora, que la educación artística es imprescindible tanto para la formación de maestros culturalmente competentes como para la educación multicultural de los niños y niñas. Estamos diciendo que la falta de competencia artística en un sentido amplio dificulta el desarrollo de una auténtica competencia intercultural en los maestros y las maestras. Por decirlo todavía más claramente: las competencias para la educación intercultural tienen que incluir las competencias como ecuadores artísticos, y a la inversa.

Los defectos o errores que señalan las propias maestras se deben a menudo a la falta de confianza en el ámbito artístico (como promotor de conocimientos sólidos y actitudes necesarias) como también a la costumbre persistente de separar asignaturas, horarios y actividades como si educar tuviera objetivos diferentes según la hora o el título de la clase. Aunque, por una vez, no se redujo la educación multicultural a un proyecto extraordinario e independiente (como habíamos encontrado en nuestras encuestas), si no que se convirtió en un trabajo colectivo de meses de duración, algunos cursos no supieron encontrar la motivación suficiente como para convertirlo en el centro de interés de todos los aprendizajes, aspecto que ellas mismas señalaron en la evaluación final.

Por otra parte, de todo lo que hemos descubierto, tanto en las fases más teóricas como en las fases experimentales de este estudio, queremos destacar que: La educación artística tiene que sostenerse en teorías incluyentes del arte y la educación, y tiene que abordar los contenidos conceptuales y procedimentales como contenidos que incluyen actitudes y valores. La educación artística, entonces, es un buen medio para la educación intercultural, en cualquiera de sus perspectivas y niveles. La educación intercultural es entonces interdisciplinar, transversal, crítica, ética y estética.

Nos urge, a la vez, experimentar y comprobar nuestras hipótesis; nos urge, no por anhelos personales o intereses meramente intelectuales, sino porque creemos que es urgente adoptar perspectivas inclusivas, integrales, holísticas, abiertas, interculturales y ecológicas en todos los campos escolares, e incluso ofrecer puentes a otras áreas para iluminar las múltiples posibilidades de innovación educativa que supone un punto de vista multicultural con respecto, por ejemplo, de las artes; campo en que, como hemos visto, parece ser incluso un elemento obvio, evidente, aunque a la hora de la verdad, se perciben solamente algunos, pocos, de sus potenciales (como descubrimos en nuestra exploración inicial)

A este respecto, queremos clarificar que las aportaciones que presentamos tienen o podrían tener consecuencias directas tanto en la formación de maestros y profesorado en general, tanto inicial como permanente, tanto presencial como a distancia, como, y particularmente, en los contextos escolares que, al fin y al cabo, son aquéllos en los que queremos incidir y encontrar respuestas válidas.

Tanto los futuros maestros como los maestros en activo aprenden y desarrollan su conocimiento a través de la práctica educativa, y por ello es necesario plantearse la formación de

educadores culturalmente eficaces, en una área en particular o en todas a la vez, como una cuestión práctica, aplicable, y analizable en el contexto escolar.

Por último, queremos expresar nuestro agradecimiento a la escuela de Calonge (incluyendo al equipo directivo y pedagógico, alumnado y comunidad correspondiente) por habernos facilitado la comprobación práctica de nuestras hipótesis y por haberlas desarrollado adaptándolas a un contexto real. Y al CIDE por subvencionar este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

- Alter Muri, S. (1999). Folk Art and Outsider Art: Acknowledging Social Justice Issues in Art Education.. *Art Education*, July 1999, pp. 36-41
- Andrus, L. (2001). The Culturally Competent Art Educator.- *Art Education*, July 2000, pp. 14-19
- Barbosa, A.M. (2001). Propuesta triangular: ecología de la y en la educación. En: *Actas del Congreso Internacional de Educación Artística y formación artística*. Bogotá: Universidad de la Sabana, pp. 177-190
- Bueno, J. J. (2002). La extraña ambigüedad de la educación multicultural. *Kikiriki*, n° 65, pp. 23-32
- Calbó, M. (2004). Educación Artística Ecológica: Ejes para ordenar una historia contemporánea.- En: Fernando Hernández y Laura Morejón (comps.): *Historias de vida y Educación de las Artes visuales*. V Jornadas de Historia de la Educación Artística. Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes., págs. 331-346.
- Chalmers, G. (1996). *Celebrating pluralism: Art, education and cultural diversity*. Santa Monica, CA: The Getty Education Institute for the Arts.
- Chanda, J. (1992). Multicultural Education and the Visual Arts. *Arts Education Policy Review*, 94 (1), pp. 12-16.
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth century ethnography, literature, and art*. Cambridge: Harvard University Press.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. The National Art Education Association, Reston, VA, Virginia.
- Geertz, C. (1996). *Los Usos de la diversidad; Pensamiento contemporáneo 44*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1991, Valencia): Curriculum y diversidad cultural.- Ponencia de las 11ª Jornadas de Enseñantes de Gitanos. 4 de Septiembre de 1991. Valencia, España.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Grant, C. & Sleeter, C. (1993): Race, class, gender, and disability in the classroom. In J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education issues and perspectives* (2nd ed., pp. 49-66); Boston: Allyn and Bacon.
- Juanola Terradellas, R. (1993). Bases psicológicas de la educación artística. Aproximación al tratamiento de la diversidad. *Aula*, n° 15, pp. 17-21.
- Juanola Terradellas, R. (1995). Cultura(s) en arte y educación. *Aula*, n° 35, pp. 5-10.
- Juanola, R. & Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística.- En: Calaf, R. & Fontal, O : *Comunicación educativa del patrimonio: Referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: TREA.

* Para realizar este estudio hemos manejado una cantidad ingente de bibliografía, a la que sin embargo no hemos hecho referencia explícita e esta comunicación, ya que describe un proceso vivido. Sin embargo, este estudio dará pronto lugar a una tesis doctoral y también a otras publicaciones. Podemos referenciar por lo tanto algunos textos para el desarrollo de la perspectiva multicultural en educación artística.

- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Madrid: Paidós Básica, 112.
- López, A., Hernández, F. & Barragán, J.M. (1997). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Manresa (Barcelona), Angle.
- Mason, R. (1988). *Art Education and Multiculturalism*. London: Routledge Kegan Paul.
- Mcfee, J.K. & Degge, R. M. (1977). *Art Culture and Environnement*. Belmont, Ca: Wadsworth.
- Sleeter, C. & Grant, C. (1987). An analysis of multicultural education. *Harvard Educational Review*, 57(4).
- 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 in Cultural Diversity*. Sydney: Holt Rinehart.
- Stross Heynes, J. (1993). Historical Perspectives and antecedent Theory of Multicultural Art Education: 1954-1980. *Visual Arts Research*, 19 (2), pp. 24-34.