

# Educar por medio del arte en una *escuela multicultural*

magis



---

## Educating through Arts in a Multicultural School

---

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 04 de febrero de 2021

Fecha de aceptación: 08 de junio de 2021

Fecha de disponibilidad en línea: febrero de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.eaem

---

IBIS MARLENE ÁLVAREZ-VALDIVIA  
ibismarlene.alvarez@uab.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BARCELONA, ESPAÑA

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3250-3214>

MAR MORÓN-VELASCO  
mar.moron@uab.cat

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BARCELONA, ESPAÑA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2348-6448>

Dossier: Migración, fenómeno social mundial con implicaciones educativas situadas y contextuales  
VOLUMEN 15 / AÑO 2022 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-23

### Para citar este artículo | To cite this article

Álvarez-Valdivia, I. M. & Morón-Velasco, M. (2022). Educar por medio del arte en una escuela multicultural. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-23. doi: 10.11144/Javeriana.m15.eaem



---

**Resumen**

Este artículo ilustra las oportunidades que ofrece el aprendizaje por medio del arte para vincular el patrimonio cultural del alumnado de origen inmigrado a los objetivos del currículum. Se siguió un modelo de investigación-acción educativa en la que participaron futuros docentes durante las prácticas en escuelas de educación primaria en Cataluña (España), en las que prevalece una composición social desfavorecida. Los resultados aportan una metodología interdisciplinar e inclusiva de educación mediante las artes, que promueve el desarrollo de competencias fundamentales para el aprendizaje. Se sugieren ideas para incluir la propuesta en la formación inicial docente.

**Palabras clave**

Educación; artes; inmigrante; estudiantes en riesgo de exclusión; enseñanza primaria; patrimonio cultural; educación inclusiva

---

**Abstract**

This article highlights the learning opportunities that link the cultural heritage of students of immigrant origin through an art based curriculum. Future teachers doing their internships in primary schools in Catalonia (Spain) participated in the research through an educational action-research model, in which a disadvantaged social composition prevailed. Results provided an interdisciplinary and inclusive methodology of education through the arts that promoted the development of fundamental competencies for learning. We suggested ideas to consider during teacher's development programs.

**Keywords**

Education; arts; immigrants; inclusive education; primary education; cultural heritage; inclusive education

---

## Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto *Arte y psicología. Proyecto Interdisciplinar en el Practicum del Grado de Educación Primaria para favorecer la Competencia Intercultural*.

### Introducción

En Cataluña (comunidad autónoma de España), mayor receptora de escolares con antecedentes migratorios, la concentración del alumnado inmigrante en algunas escuelas es vista con preocupación por su notable incidencia en el fracaso escolar (Bayona-i-Carrasco, Domingo & Menacho, 2020). Es evidente que determinados grupos culturales no están presentes en el currículum; se obvian o se invisibilizan sus modos de comunicación y su patrimonio (Llopart, Serra & Esteban-Guitart 2018).

Si deseamos avanzar hacia una educación más inclusiva, es prioritario emprender proyectos hacia la equidad mediante acciones que “[...] acepten la diversidad y creen un sentimiento de pertenencia, arraigadas en la creencia que cada persona es valiosa, tiene potencial y debe ser respetada, independientemente de su origen, capacidad o identidad” (Unesco, 2020, p.10).

En este marco, el objetivo de esta investigación es evidenciar las oportunidades que ofrece la educación por medio del arte para establecer vínculos entre el patrimonio cultural del alumnado de origen inmigrado y los objetivos fundamentales del currículum escolar. Esta metodología permite prestar atención a todo el alumnado, más allá de sus características lingüísticas, económicas, religiosas o identitarias, lo que favorece su motivación y actitudes frente al aprendizaje. Además, concebido como un proyecto de investigación acción-educativa, esta experiencia puede ser un punto de partida para el desarrollo de la competencia intercultural de los docentes. Seguidamente, se exponen los sustentos teóricos y metodológicos del estudio que presentamos.

### Marco conceptual

En este trabajo, adoptamos un enfoque de educación intercultural crítico que apuesta por una transformación global de los procesos educativos. De acuerdo con Jiménez-Vargas & Montecinos-Sanhueza (2019), este enfoque prioriza la discusión de temas de poder y privilegio en el aula, con la intención de: “[...] desestabilizar la hegemonía cultural —de clase, de etnia, de capacidades— vehiculizada a través de los contenidos, las actividades y las evaluaciones habitualmente implementadas en la escuela” (p. 110).

Este enfoque proviene de la psicología cultural, y se distingue de otros modelos psicológicos que se utilizan para explicar la diversidad cultural en que se centra en el análisis de las prácticas cotidianas, los artefactos que median entre ellas y las narrativas con las que se da cuenta de la realidad (Lalueza 2012). Este marco supone un cambio de mirada con relación a la diversidad cultural en la escuela, en tanto que se asume que la práctica y el discurso son decisivos en la construcción de las identidades del alumnado.

Alineado con este enfoque, en esta investigación asumimos los principios de la educación multicultural (Banks, 1989; Chalmers, 1996; Grant & Sleeter, 2008) que concibe el aprendizaje por medio de las artes como una vía eficaz para una escuela más inclusiva y menos hegemónica, en la que estén representadas las formas de vida de las minorías étnicas marginadas por la sociedad (Henderson & Lasley, 2014). Además, permite crear espacios comunicativos agradables y seguros para todos los niños (Cologon, Cologon, & Mevawalla, 2019). En este entorno, los escolares pueden motivarse para trabajar de manera colaborativa y productiva en grupo, tomar decisiones y resolver problemas prácticos de sus comunidades a través de una expresión creativa y artística (Hwang, 2017).

Estas prácticas experimentales aportan un contexto idóneo para ayudar a los estudiantes a aprender de manera creativa y crítica (Haynes, 2020). Por ejemplo, pueden superponerse con la lectura y escritura reflexiva, lo que contribuye a una visión y comprensión enriquecidas, con una mayor fluidez de ideas (Sommer, 2014).

Numerosos estudios han demostrado el positivo impacto de este enfoque para facilitar el desarrollo de competencias básicas a estudiantes con desventajas académicas o socioeconómicas. Por ejemplo, La Porte (2016), en una escuela pública de Estados Unidos con un gran porcentaje de estudiantes de diversos orígenes y con desventajas socioeconómicas, introdujo el aprendizaje transdisciplinar a través de las artes, que desafió y motivó a los estudiantes a pensar y tomar decisiones en colaboración con otros. Independientemente de la etnia o el estado socioeconómico, los estudiantes se sintieron empoderados y entusiasmados por asistir a la escuela y mejoraron los resultados.

Vicars y Senior (2013) informaron resultados similares, en relación con un proyecto europeo que implementó el método de artes visuales para motivar a los alumnos y recurrió a su capital cultural e intereses populares, en escuelas de España, Portugal y el Reino Unido. Los beneficiarios de este estudio fueron niños en edad escolar identificados por sus maestros como lectores reacios o con dificultades para leer y escribir. En la misma línea, un estudio realizado por Llopart, Serra y Esteban-Guitart (2018), en Cataluña, consiguió atraer hacia el currículo los fondos de identidad cultural del

alumnado de origen inmigrado. Este estudio también mostró cómo esta estrategia favorece la motivación por el aprendizaje y promueve mayor involucración de las familias en las actividades escolares.

### **Abrir las puertas a todas las culturas presentes en la escuela**

A pesar de su probada eficacia, la importancia de las artes y de la cultura patrimonial en la incorporación de inmigrantes y minorías étnicas sigue siendo un tema relativamente poco explorado en la literatura sobre migración y una especie de monopolio de los estudios culturales y mediáticos, que contribuye a la racialización y, paradójicamente, fomenta la segregación (Berg & Sigona, 2013).

Los inmigrantes y sus descendientes, así como otras minorías étnicas y racializadas, simplemente no se asimilan en las artes locales. Muchos niños, niñas y adolescentes inmigrantes practican el arte tradicional de sus culturas de origen (Martiniello, 2015). Este arte, a menudo, no se ajusta a los criterios estéticos occidentales y generalmente se excluye del currículo (Hart, 1991).

Esta negación, la incapacidad de exponer vínculos históricos ocultos que dan sentido a nuestras vidas, aliena a los niños de la diáspora y deja su legado histórico sin definición. La escuela debe favorecer la aproximación de los niños a su cultura de origen, con una mirada contextualizada y crítica. Así, confrontaría a los estudiantes locales con un nuevo modelo de identidad que demostraría la fertilización cruzada que sustenta su existencia como sujetos (Dash, 2005).

Una pedagogía más apropiada, por lo tanto, ubicaría a los niños y niñas de origen inmigrado en un espacio geográfico más amplio. Como defiende Chalmers (1996), los estudiantes deben ver sus experiencias culturales reflejadas en el plan de estudios y desarrollar las habilidades necesarias para la comprensión intercultural.

### **Implicaciones para las prácticas educativas**

Desde el enfoque de la educación intercultural, crítica e inclusiva que defendemos en esta investigación, los proyectos educativos en las escuelas y sociedades plurales e inclusivas deben propiciar un encuentro que permita una genuina representación de la cultura de los pueblos. Deben evitarse representaciones sesgadas y estereotipadas que provocan la simplificación que se transmite, destacando héroes, celebraciones u otros elementos discretos como pueden ser la comida o la vestimenta “típica” (Desai, 2000). Este enfoque limita el estudio de cómo la creación, difusión e implementación de prácticas mediadas por el arte pueden reforzar las relaciones sociales desiguales en la sociedad.

De hecho, muchos estudiantes están alienados en la escuela, en parte, porque experimentan conflictos y discontinuidades que resultan de la diferencia cultural entre su educación y su comunidad (Hajisoteriou & Angelides, 2017; Llopart *et al.* 2018; Vicars & Senior, 2013).

Por ello, de acuerdo con Banks (1989), en lugar de transmitir a los estudiantes hechos inertes sobre diversas tradiciones, la educación a través de las artes debería implicar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que incentiven la exploración de una amplia diversidad de tradiciones.

Por último, un plan de estudios centrado en la cultura dominante tiene consecuencias negativas también, principalmente, para los estudiantes “locales”. Por un lado, refuerza su falso sentido de superioridad, al adoptar una concepción engañosa de su relación con otros grupos raciales y étnicos, y les niega la oportunidad de beneficiarse del conocimiento, las perspectivas y los marcos de referencia que se ganan al estudiar y experimentar otras culturas y grupos. Y, por otro lado, se les niega la oportunidad de ver la suya desde otra perspectiva. A menudo, somos capaces de comprender la propia más plenamente cuando podemos apreciar cómo se relaciona e interactúa con otras (Au, 2009).

Trasladar a la investigación que aquí presentamos las ideas antes expuestas nos conduce a destacar la necesidad de procurar que los estudiantes reconozcan que la obra de arte se puede valorar de formas muy diversas y estimular el descubrimiento de los valores de sus familias, amistades y conocidos que pueden estar representados en ella. Por este camino, también es posible introducir el estudio de la historia y de la geografía, y probablemente el de todas las disciplinas escolares. Como argumenta Atkinson (2017), necesitamos “eventos locales de aprendizaje” que no emerjan de marcos epistemológicos externos, como son las materias escolares, sino de las relaciones intrínsecas que descubre el alumno en un particular encuentro de aprendizaje cuando indaga en la obra de arte en el marco de un proyecto de aprendizaje global y contextualizado, en el que, de algún modo, todas las materias y todos los escolares pueden estar representados.

De acuerdo con las convenciones de la Unesco, reconocemos que el patrimonio cultural es más que lugares, monumentos y objetos tangibles; también abarca tradiciones y expresiones vivas. Nos orientamos, específicamente, hacia el patrimonio cultural inmaterial de los escolares de origen inmigrante, presente en las creaciones de artistas destacados de sus países —en su mayoría desconocidos o ensombrecidos, debido a la concepción eurocéntrica que prevalece en la educación.

Es obvio que, en la búsqueda de puntos en común en los roles y las funciones del arte en todas las culturas, los educadores no pueden representar a todas las presentes en una escuela y un aula. No obstante, desde

el enfoque que adoptamos, suponemos que el estudio de una de ellas, por medio del arte, puede proporcionar una experiencia que se puede expandir a otras y que, a fin de cuentas, revitaliza el papel de las artes como un agente de cambio social.

La pregunta que nos hacemos es ¿cómo promover este cambio hacia el diseño de proyectos educativos, para que se refleje de manera más apropiada la diversidad cultural y que estimulen la toma de decisiones y la acción social? Siguiendo las ideas de Triandis, 1983 y Mc Fee, 1986 (citados en Chalmers, 1996), el arte de una cultura solo puede entenderse cuando buscamos respuestas a preguntas como las siguientes: ¿Cuál es la relación del artista con el grupo (comunidad cultural) que representa?; ¿cuáles son las formas en que el artista expresa las intenciones generales del grupo?, ¿qué valores se aceptan o rechazan? También, se recomienda responder preguntas más generales sobre la interrelación entre el arte y la cultura. Por ejemplo, reflexionar sobre cómo mejora y transmite cualidades, actitudes, creencias y roles culturales y sobre el papel del artista y del arte en la promoción del cambio social (Daniel, Stuhr & Ballengee-Morris, 2006).

Para responder a estas preguntas, además del estudio de la obra de arte, los educadores deben proponer a los estudiantes el estudio de documentos bibliográficos, páginas web, prensa, incluso, referentes familiares (diarios, cartas, recuerdos de viajes, fotografías, objetos, etc.) que permitan recuperar y ampliar recuerdos o construir una mejor representación de los valores intrínsecos de la cultura, representados en las obras de arte (Rousseau & Heusch, 2000). De este modo, los estudiantes podrán captar mejor tanto sus significados originales como los que tienen para nuevas audiencias en diferentes contextos sociales (Millman, 2010).

## **Método**

Se adoptó el enfoque cualitativo-fenomenológico, de tipo estudio de caso, en tanto permite una comprensión integral de la realidad que se estudia, mediante una descripción y un análisis exhaustivo (Merria, 1988). Durante las prácticas formativas, en las que tuvo lugar el proyecto, se siguió un modelo de investigación-acción educativa (Pérez-Van-Leenden, 2019). Las docentes supervisoras ejercieron como agentes de cambio, promoviendo la reflexión, la colaboración y la construcción de conocimiento en el contexto de la práctica.

## **Contexto y participantes**

El proyecto se llevó a cabo durante el *Practicum IV*, asignatura obligatoria del cuarto curso del primer semestre del Grado de Educación Primaria

(GEP) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Estas prácticas tienen como objetivo primordial que los futuros docentes desarrollen una intervención educativa, que en este caso se enfocó como un proyecto interdisciplinar e inclusivo de educación a través de las artes. En este proyecto participaron once estudiantes de cuarto año del GEP (la edad promedio fue de veintiséis años y estuvo compuesto por ocho mujeres y tres hombres) de la UAB, que realizaron sus prácticas en escuelas públicas del área metropolitana de Barcelona, consideradas como 'centros de elevada complejidad educativa'. Por razones de espacio, en este artículo se describe el proyecto realizado en una de las escuelas, ubicada en Terrassa, una ciudad industrial que registra actualmente el nivel más alto de segregación escolar en Educación Primaria (Cuevas, 2020). En el barrio donde se ubica la escuela conviven familias con un estatus socioeconómico bajo, con altos porcentajes de población inmigrante y clase trabajadora. En esta experiencia se involucró toda la escuela. No obstante, se presentan concretamente dos proyectos que se han elegido en función de la representatividad de diferentes referentes culturales y artísticos que se trabajaron en ellos y corresponden a dos etapas educativas: ciclo inicial (1<sup>er</sup> curso) y ciclo medio (4<sup>o</sup> curso) de educación primaria.

### **Descripción del proyecto educativo**

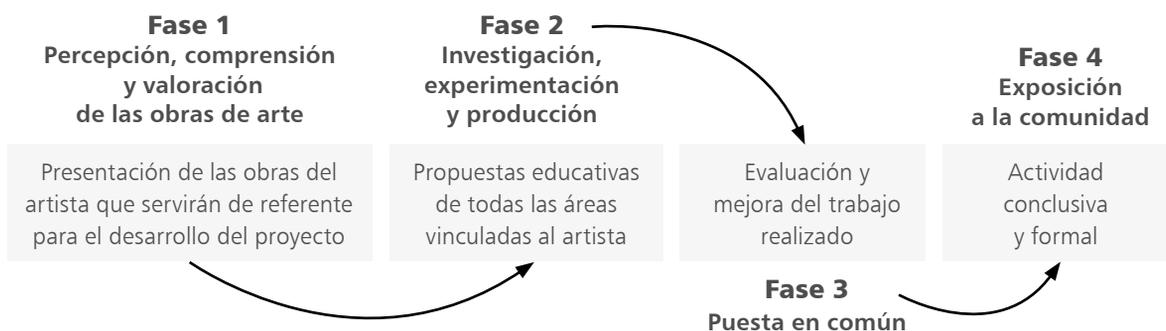
Como se explicó antes, la intervención educativa consistió en la realización de un proyecto interdisciplinar e inclusivo de educación por medio de las artes, que fue diseñado por estudiantes en prácticas. El uso de los lenguajes artísticos (priorizando el visual y plástico) fue primordial durante el proyecto y se concedió especial importancia a los procesos y no únicamente a los resultados.

Las propuestas diseñadas se implementaron en un periodo intensivo en la escuela, durante dos semanas. La programación de todas las asignaturas quedó integrada en el correspondiente proyecto de aula. Docentes y estudiantes de las prácticas trabajaron conjuntamente en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto.

Así, la programación se convierte en un proyecto interdisciplinar e inclusivo de educación por medio de las artes, que involucra a toda la comunidad. La introducción del proceso de creación artística a lo largo del proceso de aprendizaje conlleva a diseñar espacios y tiempos para la indagación, la experimentación libre, la reflexión y la creación. En estas instancias, se trabajan las competencias para conseguir los objetivos previstos. Sobre esta base, el proyecto transcurre en cuatro fases, como se representa en la figura 1.

Figura 1

Procedimiento del desarrollo de un proyecto interdisciplinar e inclusivo de educación por medio de las artes



Fuente: elaboración propia

De entrada, los estudiantes en prácticas eligen un artista que será el referente del proyecto, cuya procedencia debe ser —como principio relevante de esta metodología— de las culturas presentes en el grupo clase. Para ello, se tuvieron en cuenta tres criterios: primero, son de la cultura de algún grupo de niños de la clase; segundo, tienen antecedentes migratorios —los ha vivido en primera persona: es inmigrado, o es hijo/a de una persona que emigró—, y tercero, un criterio relevante para nuestro estudio, proceden de países con pasado y presente de injusticias sociales, discriminación, opresión por motivos raciales, de género o religiosos, etc. Siguiendo estos criterios de selección de los/las artistas nos estamos moviendo en el ámbito de la educación multicultural crítica, que convida a la acción para visibilizar realidades y promover mejoras (Banks, 1989; Chalmers, 1996; Dash, 2005).

Una vez elegido el artista, se pasa al estudio y documentación (indagación): movimiento artístico, técnica, materiales, contexto social, temas que investiga con su obra. A partir de ese momento, los estudiantes en prácticas —futuros maestros— diseñaron una programación interdisciplinar en la que se utilizan las obras del artista de referencia como punto de partida, motivación y recurso transversal a toda la intervención, que conecta los conceptos que se derivan de las obras con los contenidos y competencias del currículum escolar.

En el siguiente apartado, hacemos un análisis exhaustivo del proceso y los resultados de dos proyectos diseñados sobre esta base. Por medio de este, se proporcionan evidencias de los beneficios de esta metodología de educación a través del arte, en términos de desarrollo de competencias en los ámbitos de conocimiento involucrados en el proyecto. Se tuvo en cuenta la definición de estas en el Plan de Estudios de Educación Primaria (Decreto 119/2015, de 23 de junio). Focalizamos las comunicativas (lingüística y audiovisual); la artística y cultural; las metodológicas (tratamiento de la información y competencia digital); la competencia matemática; la de aprender a aprender; las personales, como la autonomía e iniciativa; así como las que

facilitan la convivencia mediante el conocimiento y la interacción con el entorno físico y social.

Para asegurar el rigor del análisis, toda la información fue analizada simultáneamente por las autoras del artículo (profesoras del ámbito de la psicología y del arte), supervisoras académicas de las estudiantes en prácticas que participaron en este proyecto. Todas las estudiantes, las maestras y las familias de los niños y niñas que participaron en el proyecto fueron informadas de la posibilidad de publicar evidencias de su trabajo, de manera anónima, con fines académicos, por lo que se contó con su explícito consentimiento.

## Resultados

A continuación, presentamos evidencias extraídas de dos proyectos que ilustran cómo la metodología que hemos descrito anteriormente permite atender la diversidad educativa del aula, al tiempo que se fomentan diferentes competencias y se introducen contenidos escolares de diversos ámbitos educativos. Distribuiremos las evidencias en las diferentes fases (figura 1) por las que transcurre la intervención educativa.

### Proyecto: “Conectamos con Marruecos de la mano de Malika Aqueznay”

El grupo estaba formado por 18 niñas y niños (1<sup>er</sup> curso, 6-7 años). Tres de ellos nacieron en Cataluña (España) —como sus progenitores—; uno de ellos de etnia gitana. Seis son catalanes, descendientes de inmigrantes de origen africano: Marruecos, Nigeria y Senegal; una niña es de origen dominicano; los demás, son ocho niños que han inmigrado desde Marruecos con sus familias.

En este proyecto, la artista de referencia fue Malika Aqueznay (Marruecos, 1938). Estudió en la Escuela de Bellas Artes de Casablanca y completó su educación artística en Nueva York y París. Es una de las primeras representantes del arte abstracto marroquí. Su obra artística está compuesta por pinturas, esculturas y técnicas de impresión (grabado), todas ellas inspiradas en el mar, sobre todo en las algas. La artista ofrece variaciones formales y técnicas, utiliza formas geométricas con contornos claros, que algunos historiadores han relacionado con las curvas del cuerpo femenino o con la multiplicación de células como símbolo de vida. La riqueza cromática de sus obras evoca su herencia marroquí. Otra característica es el uso de caligrafía árabe; escribe conceptos sacados del Corán como paz, amor, modestia y generosidad (Barjeel Art Foundation). Actualmente, vive en Casablanca.

#### FASE 1: *Percepción, comprensión y valoración de las obras de arte*

La maestra introduce a la artista a través de una caja, que aparece por sorpresa en la clase. Los niños van sacando los elementos que contiene, todos

relacionados con la artista: obras, pinceles, pintura, objetos de Marruecos, textos en letra árabe. A partir de aquí, realizaron una búsqueda por internet para descubrir de qué artista se trataba y recopilaron información sobre ella. Por medio de esta actividad, los niños y las niñas de la clase ejercitaron la competencia digital. La propuesta se realiza en grupo, lo que favorece las interacciones entre los escolares y, así, llevar a cabo actividades colectivas (ámbito de educación en valores desde la dimensión interpersonal).

### FASE 2: *Investigación, experimentación y producción*

En esta fase del proyecto, se implementaron las propuestas de todos los ámbitos de conocimiento. Se realizaron actividades inspiradas en la obra de la artista, que permitieron fomentar la capacidad para comunicarse oralmente y por escrito. El grupo estaba iniciándose en el proceso de la lecto-escritura, leyeron y escribieron en diferentes lenguas: catalán, español y árabe. El hecho de incluir la lengua de origen de la mayoría de los escolares aumentó la motivación. Por ejemplo, aprender a escribir el nombre propio, que es algo muy importante y básico, porque es uno de los primeros acercamientos del niño con la escritura formal y una fase para la construcción de su identidad que le aporta sentido de persona única y, también, de pertenencia a un grupo (competencia lingüística desde la dimensión de la expresión escrita y desde el plurilingüismo y la interculturalidad) (ver figura 2).

Figura 2

*Ayoub El Hasni y Yousra Touihar, explican su experiencia con el aprendizaje de las lenguas a través del estudio de la obra de Malika*



Fotografías extraídas del vídeo documental del proyecto

Además, se analizaron las obras de la artista para identificar las formas geométricas y los colores, para así dar la oportunidad de experimentar con lo aprendido y crear composiciones artísticas con las formas y el registro cromático de la artista. Se trabajó la motricidad fina y la coordinación óculo-manual, imprescindible para el aprendizaje de la escritura.

Otras propuestas de esta fase fueron las relacionadas con las competencias del ámbito del conocimiento del medio (natural, social y cultural).

Los niños localizaron países en el mapamundi, que estaba colgado en un mural: el país de origen de la artista, el de sus familiares, el de ellos... Analizaron las posibilidades de rutas para llegar a los diferentes países; muchos niños las conocían y pudieron compartir con los compañeros, y buscar las posibilidades de medios de transporte. Con relación a las competencias del ámbito matemático (resolución de problemas y razonamiento), se buscaron las distancias entre los países que habían localizado en el mapa y las horas que tardarían en hacer el recorrido con los diferentes medios de transporte.

En Música, aprendieron canciones de Marruecos; algunas de ellas fueron sugeridas por las familias y, otras, por las maestras especialistas de música (competencia artística desde la dimensión de percepción, comprensión y valoración).

El ámbito de la educación física también ocupó un lugar en el proyecto (desde la expresión y comunicación corporal). En el tiempo para estas clases, se enseñaron bailes y danzas populares de Marruecos.

Además de aprender sobre el patrimonio que los niños y las niñas de Marruecos enseñaron a sus compañeros de su cultura, mediante los bailes se trabajaron competencias de este ámbito de manera creativa. Entre estas se encontraba la de resolver situaciones motrices de forma eficaz, tomar conciencia de los límites y las posibilidades del propio cuerpo y comunicar vivencias, emociones e ideas utilizando los recursos expresivos del propio cuerpo. Todo esto mediante la participación de una actividad colectiva de expresión y comunicación corporal que favorece la relación con los otros como es el baile.

Transversalmente, mediante la creación artística libre, este proyecto fomentó la competencia del ámbito de la autonomía y la iniciativa personal (relacionadas con la responsabilidad y el control emocional) y la imaginación y la creatividad. Asimismo, al realizar una creación artística colectiva, se promovió la competencia del ámbito de la educación en valores como se muestra en la figura 3.

Figura 3

*Creación artística colectiva*



Fotografía cortesía de los participantes

### FASE 3: *Puesta en común. Evaluación y mejora del trabajo realizado*

En esta fase, se revisaron todos los procesos realizados por los niños desde la reflexión conjunta. Se pusieron en común los resultados y se ofreció la oportunidad de mejorarlos a partir de las sugerencias que se fueron compartiendo. De este modo, los participantes ejercitaron la competencia del ámbito lingüístico (dimensión de comunicación oral) y del ámbito de la educación en valores (dimensión interpersonal y social).

La maestra fue documentando el trabajo con fotografías y vídeos que ayudaron a la reflexión sobre los procesos realizados. Después de revisar todo lo que se había hecho durante el proyecto, de manera democrática, se realizó una selección final de evidencias que serían las presentadas a las familias, lo que garantizó la participación de todo el alumnado. En esta fase, se empleó un tiempo para el ensayo de la presentación final, que se realizó de manera colectiva a las familias de los niños (competencia del ámbito de autonomía e iniciativa personal, desde la responsabilidad y el emprendimiento).

### FASE 4: *Exposición a la comunidad*

Como eran pequeños, para que se sintieran más seguros, se decidió que este grupo hiciera la exposición en la clase y, únicamente, para sus familias. Con esta actividad final, se afianzó todo lo aprendido y se potenció la competencia social y ciudadana, y la competencia de autonomía, iniciativa personal y liderazgo.

Finalizar el proyecto con una jornada de puertas abiertas hizo todavía más significativo todo el trabajo que hicimos, aumentando de este modo la motivación de los niños e incluyendo a las familias, que juegan un papel fundamental, puesto que son los primeros referentes de los niños. (Estudiante en prácticas, fragmento de entrevista realizada en la escuela, febrero del 2019)

### **Proyecto: “Leila Alaoui y los invisibles”**

En este proyecto participaron veinte alumnos de cuarto curso, diez niñas y diez niños (9-10 años). El 80 % de la clase nació en Cataluña (España) y pertenece a familias de origen inmigrante, la mayoría de Marruecos (45 %). En la clase, también encontramos escolares originarios de otros cuatro países: Perú, Mali, Ecuador y Pakistán; los dos últimos recién llegados. Del grupo, 5 estudiantes se podrían considerar como “autóctonos”, aunque, con excepción de una niña nacida en un pueblo de Cataluña, el resto pertenece a la comunidad gitana. Un aspecto que marca la diversidad es el

dominio de la lengua: hay niños recién llegados que estaban aprendiendo el catalán, que es la lengua vehicular en la escuela.

La artista de referencia fue la fotógrafa y vídeo-artista Leila Alaoui (1982- 2016), de madre francesa y padre marroquí. Estudió en Nueva York y viajó por diversos lugares de América y Europa. En su trabajo artístico se destaca el interés por temas sobre minorías étnicas, subculturas, migración y grupos marginados. Este referente cercano al alumnado despierta la motivación: “Como los niños habían vivido una situación muy parecida a la artista, les creó más interés y se sentían más identificados” (Estudiante en prácticas).

#### FASE 1: *Percepción, comprensión y valoración de las obras de arte*

Las actividades de la primera fase del proyecto introdujeron la fotografía como medio para la representación artística y como documento. El proyecto se inspiró en las secuencias fotográficas de familias sirias refugiadas en el Líbano, de las colecciones “No Pasara” y “Natreem” (Leila Alaoui, 2008 y 2013).

Para propiciar la participación activa y crítica en el diálogo (incentivar la comunicación oral), la maestra planteó preguntas como las siguientes: ¿Por qué creen que Leila ha fotografiado a estas personas?, ¿qué hacen? Así, esta actividad permitió reconocer problemas sociales relevantes como son la marginación, la discriminación y la injusticia social, que sufren muchas personas y que, como la mayoría de los niños y las familias de la clase, deciden emigrar a otros lugares; son personas a las que Leila denominó “Los invisibles”.

Durante el análisis de noticias relacionadas con los temas debatidos, se trabajó la competencia digital. En esta actividad, además de ejercitar competencias propias del ámbito artístico correspondiente a la percepción, interpretación y valoración, se ejercitaron competencias del ámbito lingüístico como comprensión lectora (lectura crítica; comprender el significado global de un texto) comunicación oral y expresión escrita (la noticia como género discursivo). Asimismo, se exigieron objetivos más complejos como interpretar y opinar.

#### FASE 2: *Investigación, experimentación y producción*

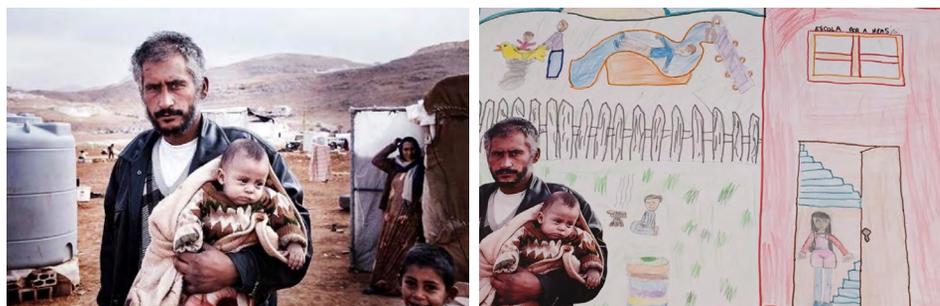
Habiendo despertado el interés por indagar sobre la artista, los niños iniciaron una investigación sobre sus familias por medio de una entrevista que ellos mismos diseñaron. Con los datos extraídos, se realizaron cálculos y las correspondientes representaciones gráficas; la actividad de aprendizaje permitió aplicar el razonamiento matemático en una situación real, como es la experiencia migratoria familiar, lo cual añadió sentido y despertó la motivación.

Para fomentar la experimentación libre, se pusieron a disposición del alumnado cámaras y se les pidió que realizaran fotografías. Organizados en equipos, aprovechando el amplio espacio del patio de la escuela, se recrearon algunas de las escenas y escenarios captados en las fotografías de Leila, donde se mostraban personas migradas o refugiadas. Esto desarrolló las competencias del ámbito de la autonomía (tomar decisiones, escoger con criterio propio entre las diferentes opciones), iniciativa personal y el emprendimiento. Con todas las fotografías se construyó una foto-galería, que se exhibió en la exposición final, y que los mismos niños pudieron explicar a la comunidad. Esta creación artística permitió ponerse en el lugar del otro, fomentando habilidades como la empatía y asertividad.

Durante las actividades siguientes a la experimentación, la maestra propuso recuperar los personajes que aparecen en las fotografías de la artista. Ella les pidió que recortaran las personas retratadas, como si las sacaran de esos entornos marginales. El trabajo creativo consistió en inventar un contexto más satisfactorio para mejorar la calidad de vida de estas personas en sus países de origen, para, de esta manera, evitar la migración forzada por falta de recursos (ver Figura 4). Las reflexiones que surgieron durante el análisis de la situación de los personajes de las fotografías, y el posible cambio, evidenciaron que se estaban trabajando estrategias de pensamiento argumentativo: causa-efecto; problemas sociales relevantes como las situaciones de marginación, discriminación e injusticia social; el cambio y la continuidad: la situación de las personas antes y en un futuro hipotético.

Figura 4

*Ejemplo de los resultados de una creación artística*



Fuente:

### *FASE 3: Puesta en común. Evaluación y mejora del trabajo realizado*

En esta fase, cada equipo presentó a la clase su creación y escuchó valoraciones y sugerencias. La maestra propuso enviar las creaciones artísticas a la Fundación Leila Alaoui, decisión que motivó a todos los niños para traducir los textos al inglés. Esto desarrolló la competencia en una

lengua extranjera y la comunicativa básica, que permite expresar mensajes sencillos en situaciones comunicativas auténticas, como la que generó esta propuesta. En esta actividad se destacó el niño paquistaní, recién llegado, que era muy competente en lengua inglesa.

#### FASE 4: *Exposición a la comunidad*

Finalmente, los propios escolares de todos los grupos acompañaron a los familiares por las instalaciones habilitadas para la exposición temporal de sus trabajos. Pasajes emocionales de este evento fueron capturados en un video documental que fue creado como parte de este proyecto (Morón & Álvarez, 2019).

### **Discusión**

Esta investigación pretendió evidenciar las oportunidades que ofrece la metodología de educación a través de las artes para establecer vínculos entre el patrimonio cultural del alumnado de origen diverso y los objetivos fundamentales del currículo escolar. Con esta intención, desde un enfoque de educación intercultural crítico (Jiménez-Vargas *et al.* 2019), se ideó un proyecto interdisciplinar e inclusivo de educación a través de las artes, estructurado en cuatro fases.

La primera fase prevé actividades que fomentan la percepción, comprensión y valoración de las obras de arte de un artista que será el referente del proyecto, siendo recomendable la aproximación a artistas relevantes para las culturas y los países de origen de los niños y las niñas de la clase. Las evidencias aportadas ratifican la tesis de la educación a través de las artes como una vía eficaz para conseguir una educación más inclusiva y menos hegemónica (Banks, 1989; Chalmers, 1996; Grant & Sleeter, 2008; Henderson & Lasley, 2014). En esta fase, los niños y las niñas con antecedentes migratorios que participaron en el proyecto fueron capaces de extraer y compartir información documentada y actualizada sobre temas de elevada sensibilidad, conectado con sus experiencias vitales. Como sugiere Vertovec (2009), los proyectos orientados a la exploración de las expresiones artísticas pueden ayudar a construir puentes y facilitar los encuentros entre personas de diferentes orígenes étnicos, que comparten la misma comunidad. Los futuros docentes, protagonistas de este proyecto, reflejaron este supuesto en sus reflexiones sobre la práctica. La siguiente cita es un ejemplo de ello:

La diversidad cultural es una característica que si no se trabaja puede ser una fuente de conflictos, primero en la escuela y después a la sociedad, fruto de la incomprensión y la intolerancia. Pero bien aprovechada es, sin duda, una fuente de debate constructivo, de reflexión y de aprendizaje.

(Estudiante en prácticas, fragmento de entrevista realizada en la escuela, febrero del 2019)

Posteriormente, en la segunda fase, de mayor duración, transcurre la creación artística paso a paso, que comienza con aprendizajes exploratorios a través de la experimentación libre y el uso de técnicas artísticas, hasta la concreción en formatos artísticos de ideas originales, que previamente han sido reflexionadas y situadas en un contexto social próximo.

Las evidencias aportadas confirman que aprender a través de la realización de un proyecto de creación artística compromete la apreciación y el pensamiento crítico (Dewey, 1934/1980). Estos procesos sustentan el desarrollo de competencias básicas como la comunicación (visual, oral y escrita) (La Porte, 2016; Sommer, 2014; Vicars & Senior, 2013) y la socialización, como son el respeto a la opinión de los demás y la tolerancia a la diversidad, que se activan sistemáticamente a lo largo del proyecto, lo que fomenta actitudes indispensables para la democracia (Dash 2005; Hajisoteriou y Angelides, 2017). En este entorno, los escolares de origen inmigrante que participaron en este proyecto se mostraron motivados para trabajar de manera colaborativa y productiva en un grupo, tomar decisiones y resolver problemas prácticos de sus comunidades, mediante diferentes modalidades de expresión creativa y artística (Hwang, 2017).

Al introducir referentes artísticos de la cultura patrimonial que, como se ha corroborado, practican niños y niñas con antecedentes migratorios (Martiniello, 2015), las actividades de aprendizaje que se realizan en esta fase propician un encuentro intercultural genuino. Se destierran, así, representaciones sesgadas y estereotipadas de la cultura de las “minorías” étnicas, que fomentan la discriminación y la segregación (Berg & Sigona, 2013; Desai, 2000). De este modo, se construyen puentes entre culturas que podrían evitar conflictos culturales y discontinuidades educativas que experimentan muchos escolares de origen inmigrado (Hajisoteriou & Angelides, 2017; Llopart *et al.* 2018; Vicars & Senior, 2013). Al mismo tiempo, se ofrece a toda la comunidad educativa oportunidades de aprender formas de pensar sobre la estética, con referentes artísticos diferentes de los occidentales (Hart, 1991). Las reflexiones de las estudiantes en prácticas que participaron en el proyecto apoyan estas ideas. Por ejemplo:

El tema de la diversidad cultural se ha trabajado con mucha naturalidad y no ha supuesto ningún conflicto. Al contrario, ha devenido en una herramienta para el enriquecimiento de todos y todas, porque aporta una visión diferente de habitar y de entender el mundo [...] y esto siempre es positivo, puesto que te vuelve más crítico. (Estudiante en prácticas, fragmento de entrevista realizada en la escuela, febrero del 2019)

Como postula la Unesco, el patrimonio cultural inmaterial no se valora porque sea único, sino porque es relevante para la comunidad que lo practica. Su importancia no está en la manifestación cultural en sí, sino en la riqueza de conocimientos y habilidades que se transmiten de una generación a la siguiente. Esta transmisión de conocimiento es importante para todos los grupos culturales que conviven en una sociedad multicultural como la nuestra, y, especialmente, para los escolares de origen inmigrados pertenecientes a grupos minorizados y segregados, cuyos vínculos históricos con la cultura “dominante” suelen ser ignorados (Banks, 1989; Chalmers, 1996; Dash, 2005).

Y no solo eso. La diversificación de las actividades que se realizan en estas dos primeras fases permite abarcar todos los ámbitos del currículo, que, como propone Aktinson (2017), fomenta competencias fundamentales, como las comunicativas y las sociales, en un particular encuentro de aprendizaje cuando indaga en la obra de arte a través de un proyecto global y contextualizado en el que, de algún modo, todas las materias y todos los escolares pueden estar representados.

Al indagar en la vida y en la obra de artistas próximos a las culturas de los escolares, se ejercitan competencias básicas para aprender a lo largo de la vida y se potencia el valor del arte en la promoción del cambio social (Daniel *et al.* 2006). De este modo, los estudiantes captan mejor tanto los significados originales de la obra artística y los proyectan en el análisis de experiencias actuales, en el contexto comunitario próximo, familiar, escolar y sociopolítico (Millman, 2010). Como mostramos en los proyectos presentados, la obra de arte se puede valorar de formas muy diversas y estimular el descubrimiento de los valores de sus familias y amistades, que pueden estar representados en ella. Por este camino, también es posible introducir el estudio de casi todas las disciplinas escolares. Los futuros maestros encontraron así una oportunidad para diseñar un proyecto de aprendizaje global innovador:

La presencia de la obra de arte ha permitido estructurar y contextualizar el aprendizaje, dándole sentido y superando el modelo tradicional de enseñanza en el que la actividad se hace porque el maestro lo dice, aunque no tenga que ver con nada, ni sirva para nada más que para poner una nota. (Estudiante en prácticas, fragmento de entrevista realizada en la escuela, febrero del 2019)

Las fases finales del proyecto permiten compartir el trabajo realizado, primero en el contexto del grupo de clase (fase tres) y, posteriormente, con la comunidad educativa (fase cuatro). Este encuentro se considera un acto

polifónico que da voz individual (Jiménez-Vargas *et al.* 2019) y convierte en protagonistas a todos los participantes en el proyecto.

Este enfoque requiere que docentes y estudiantes vayan más allá del reconocimiento de la diversidad que cuestionan y desafían los cánones y estructuras del mundo del arte de la cultura “dominante”. Por un lado, de acuerdo con Cologon *et al.* (2019), las actividades artísticas favorecen la educación inclusiva, en tanto pueden crear espacios comunicativos agradables y seguros para todos los niños. Por otro lado, la educación artística se convierte, además, en un agente de reconstrucción social. Los escolares que participaron en este proyecto usaron el arte para exponer y desafiar situaciones de opresión, más allá de las causadas por distinción étnica, racial o cultural.

Como sostiene Au (2009), visibilizar otras culturas permite comprender la propia de manera más plena, apreciando cómo se relaciona e interactúa con estas. Aunque este enfoque puede no ser multicultural en sí mismo, los estudiantes probablemente estarán lidiando con problemas que cruzan muchas fronteras culturales (Chalmers, 1996).

Adicionalmente, como han demostrado algunos estudios (p.e., Hipp & Sulentic, 2019), estas actividades transforman las percepciones de los maestros sobre los recién llegados al poner énfasis en su fortaleza y en su capacidad de recuperación, sin negar sus vulnerabilidades, lo que contribuye al desarrollo de la sensibilidad intercultural.

La realización de un proyecto que tuviera en cuenta la cultura de los niños, así como todas las ayudas y recomendaciones de las docentes [supervisoras] han ayudado a fomentar la competencia intercultural y a reflexionar sobre cuán necesaria es esta para los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para el desarrollo de los niños y de las niñas, como para el maestro. (Estudiante en prácticas, fragmento de entrevista realizada en la escuela, febrero del 2019)

Por último, en esta propuesta de aprendizaje corroboramos que la creación artística, junto con la narrativa (Rousseau y Heusch, 2000; Sommer, 2014), abre una oportunidad para dar vida a las esperanzas y a los sueños, que es básico para personas vulnerables, como los escolares que participaron en este proyecto.

## Conclusiones

En suma, la metodología que aquí presentamos permite una aproximación a las artes como una alternativa para fomentar los aprendizajes básicos durante la edad escolar y contribuye a la socialización e inclusión

del alumnado de origen inmigrado, en riesgo de exclusión social. A su vez, este planteamiento educativo permite que esta población, históricamente marginada e invisibilizada, pueda aportar al currículo escolar un amplio patrimonio de conocimientos y valores enraizados en sus tradiciones culturales que los educadores pueden aprovechar para innovar y enriquecer los contenidos del currículo y los métodos de enseñanza.

La diversidad cultural debe ser explorada y contextualizada si deseamos conocer a fondo lo que puede aportar a la comunidad. Se recomienda un enfoque pluralista, ya que es el único que busca dar cuenta de los principios estéticos de las formas de arte no occidentales. Es importante, pues, que continuemos abogando por la presencia de las artes en la educación. Una vía es promulgar las distintas alfabetizaciones asociadas con las artes y validar, a través de la investigación científica, iniciativas educativas que pongan en valor la relevancia del aprendizaje y validen el patrimonio cultural de todos los miembros de la comunidad, especialmente de aquellos que, por su condición socioeconómica, corren el peligro de ser excluidos.

El presente de niños de origen inmigrante, en particular aquellos que arrastran trayectorias de pobreza y marginación en las sociedades occidentales “de acogida”, exige un cambio de actitudes hacia su patrimonio cultural. Dicho cambio debería generar una comprensión más representativa de la cultura en una sociedad plural como la nuestra, que dialogue con los valores y con la historia que portan todas las personas que conviven en ella.

Es tarea del educador en el siglo XXI construir pedagogías que reconozcan la deuda que tenemos con los pueblos de diferentes culturas y estratos sociales por la forma en que vivimos hoy. Si se hace esto, todos los niños comenzarán a ubicarse en el centro del aprendizaje. (Dash, 2005, 124)

Los resultados presentados aportan evidencias que validan el impacto positivo de los proyectos educativos interculturales e inclusivos basados en el arte. Sin embargo, esto aún no es suficiente. Es necesario, ante todo, transformar las creencias de los docentes y las familias respecto al potencial educativo de las artes como vía y escenario de aprendizaje sustancial y trascendente, muchas veces alimentadas por falsos prejuicios y estereotipos derivados de una visión de la educación artística como algo tangencial o circunstancial.

También sería conveniente realizar estudios longitudinales de carácter experimental, que, a largo plazo, demuestren la eficacia de esta metodología en el desarrollo de las competencias básicas. En este sentido, creemos que esta investigación puede orientar futuros proyectos para profundizar

en las cuestiones aquí analizadas, lo que contribuye, de este modo, a mejorar la formación inicial docente para afrontar los retos que se derivan de los cambios en la composición sociocultural de los centros educativos.

## Agradecimientos

Agradecemos el trabajo de Cristina Vallespín y Patricia Román por la documentación, diseño y ejecución de los proyectos que, como explicamos en el texto, hicieron parte de su formación como maestras. También, a Raúl Gutiérrez, técnico del Servicio de Audiovisuales de la UAB. Y a todos los docentes, niños y niñas de la escuela, sin ellos no hubiera sido posible conseguir los objetivos.

## Sobre los autores

**Ibis Marlene Álvarez-Valdivia** es doctora en Psicología. Profesora del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma Barcelona, España. Sus intereses de investigación se relacionan con aspectos culturales del aprendizaje y del desarrollo psicológico. Grupo de investigación DEHISI: <https://grupsderecerca.uab.cat/dehisi/es>

**Mar Morón-Velasco** es profesora de Educación Artística, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Licenciada en Bellas artes y Doctora en Educación artística. Líneas de investigación: el arte como herramienta para una sociedad inclusiva, educar a través del Arte y proyectos innovadores de Educación Artística. <https://cersin.uab.cat/>

## Referencias

- Atkinson, D. (2017). Without criteria: art and learning and the adventure of pedagogy. *The International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 141–152. <https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Au, W. (2009). Decolonizing the classroom. En W. Au (Ed.), *Rethinking multicultural education* (pp. 247–254). Rethinking Schools.
- Banks, J. A. (1989). Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, 3(3), 17–19. [https://scholarworks.umb.edu/trotter\\_review/vol3/iss3/5](https://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5)
- Barjeel Art Foundation (s/f). Malika Agueznay. Consultado el 3 de febrero de 2021. <https://www.barjeelartfoundation.org/artist/morocco/malika-agueznay/>
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A. & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Berg, M. L. & Sigona, N. (2013). Ethnography, diversity and urban space. *Identities*, 20(4), 347–360. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2013.822382>

- Chalmers, G.F. (1996). *Celebrating pluralism. Art, education, and cultural diversity*. The J. Paul Getty Trust.
- Cologon, K., Cologon, T., & Mevawalla, Z. (2019). Generative listening: using arts-based inquiry to investigate young children's perspectives of inclusion, exclusion and disability. *Journal of Early Childhood Research*, 17(1), 54–69. <https://doi.org/10.1177/1476718X18818206>
- Cuevas, J. (2020). *Estat i evolució de la segregació escolar a Catalunya*. Informe. Fundació Boffil. <https://obrirmeducacio.cat/publicacions/informe-segregacio-catalunya>
- Daniel, V., Stuhr, P., & Ballengee-Morris, C. (2006). Suggestions for integrating the arts into curriculum. *Art Education*, 59(1), 6–11. <http://www.jstor.org/stable/27696118>
- Dash, P. (2005). Cultural demarcation, the African diaspora and art education. En D. Atkinson & P. Dash (Eds.) *Social and Critical Practices in Art Education* (pp. 117–125). Trentham Books.
- Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenamiento de la enseñanza de la educación primaria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 6900 - 26.6.2015. <https://educaccio.cat/2014/educacio/centres-educatius-dificultat-especia-2/>
- Desai, D. (2000). Imaging Difference: The Politics of Representation in Multicultural Art Education. *Studies in Art Education*, 41(2), 114–129. <https://doi.org/10.2307/1320658>
- Dewey, J. (1934/1980). *Art and experience*. Putnam's Sons.
- Grant, C. & Sleeter, C. (2008). *Turning on learning: five approaches to multicultural teaching plans for race, class, gender and disability*. Prentice-Hall.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2017). Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361–375. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197321>
- Hart, L. M. (1991). Aesthetic Pluralism and Multicultural art Education. *Studies in Art Education*, 32(3), 145–159. <https://doi.org/10.2307/1320685>
- Haynes, B. (2020). Can creativity be taught? *Educational Philosophy and Theory*, 52(1), 34–44. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1594194>
- Henderson, M. C. & Lasley, E. (2014). Creating inclusive classrooms through the arts. *Dimensions of Early Childhood*, 42(3), 11–17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045923>
- Hipp, J., & Sulentic, M. M. (2019). Challenges and supports to elementary teacher education: case study of preservice teachers' perspectives on arts integration. *Journal for Learning through the Arts*, 15(1). <https://doi.org/10.21977/D915144538>
- Hwang, S.Y. (2017). Rethinking creativity: present in expression in creative learning communities. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 220–230. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1225559>
- Jiménez-Vargas, F. & Montecinos-Sanhueza, C. (2019). Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 105–128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.peme>

- La Porte, A. M. (2016). Efficacy of the arts in a transdisciplinary learning experience for culturally diverse fourth graders. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 467–480. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/126>
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149–162. <https://doi.org/10.1174/113564012804932119>
- Leila Alaoui (s/f). "Artist". GALLERIACONTINUA. Consultado el 3 de febrero de 2021. <https://www.galleriacontinua.com/artists/leila-alaoui-3>
- Llopart, M., Serra, J. M. & Esteban-Guitart, J. M. (2018). Teachers perceptions of the benefits, limitations, and areas for improvement of the funds of knowledge approach. *A qualitative study, Teachers and Teaching*, 24(5), 571–583. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1452729>
- Martiniello, M. (2015). Immigrants, ethnicized minorities and the arts: a relatively neglected research area. *Ethnic and Racial Studies*, 38(8), 1229–1235. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2015.998694>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey Bass.
- Millman, J. (2010) Writing and Dialogue for Cultural Understanding: Multicultural Art Education in an Art Teacher Certification Program. *Art Education*, 63(3), 20–24. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519066>
- Morón, M. & Álvarez, I. M. (2019, 16 de mayo). *Educación a través de las artes. Proyectos interdisciplinarios e inclusivos en una escuela multicultural*. [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=mqqAMIBApp8>
- Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177–192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>
- Rousseau, C. & Heusch, N. (2000). The Trip: A Creative Expression Project for Refugee and Immigrant Children. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 17(1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/07421656.2000.10129434>
- Sommer, D. (2014). *The work of art in the work. Civic Agency and Public Humanities*. Duke University Press.
- Unesco. (2020). *Inclusión y Educación: todos, sin excepción. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo, 2020*. UNESCO.
- Vertovec, S. (2009). *Conceiving and researching diversity*. [Working paper, Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity]. [https://www.mmg.mpg.de/57653/WP\\_09-01\\_Vertovec\\_Diversity.pdf](https://www.mmg.mpg.de/57653/WP_09-01_Vertovec_Diversity.pdf)
- Vicars, M., & Senior, K. (2013). Making a visible difference: overcoming barriers Using Arts-based Learning. *Educational Action Research*, 21(1), 59–71. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.763410>