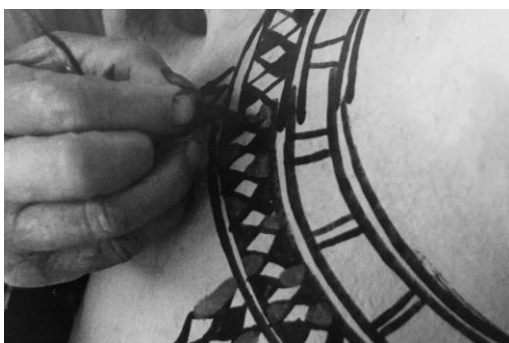


Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Especialidad en la Enseñanza de Dibujo, Diseño y Artes Plásticas

Trabajo de Fin de Máster

Educación Patrimonial Inmaterial a través de la Diversidad Cultural. Estudio de caso desde las creaciones cerámicas de dos culturas



Autora: Cecilia García Rodríguez

Tutora: Noemí Peña Sánchez

Curso académico 2018/2019

Convocatoria: Junio

Educación Patrimonial Inmaterial a través de la Diversidad Cultural. Estudio de caso desde las creaciones cerámicas de dos culturas

Resumen

Esta investigación plantea un nuevo modelo teórico para la educación artística en el que se integra el patrimonio inmaterial de las creaciones cerámicas y la diversidad cultural. Se estudia, por un lado, la variedad de patrimonio inmaterial, principalmente canario y su introducción en educación como fuente de conocimiento y por otro lado, la necesidad de tener en cuenta la multiculturalidad en educación artística. A partir de estos aspectos se establecen conexiones entre el patrimonio inmaterial de las técnicas y rituales de las creaciones cerámicas de dos culturas diferentes, la cultura canaria y la marroquí. Se propone un modelo teórico que se implementa a través de un estudio de caso que se pone en práctica en tres grupos reducidos de alumnado de la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez, permitiendo, de esta forma, realizar un análisis del conocimiento que posee este sector de alumnado sobre la materia estudiada y validar la eficacia del modelo teórico.

Palabras clave: educación artística, patrimonio inmaterial, diversidad cultural, creaciones cerámicas, estudio de caso.

Abstract

This research proposes a new theoretical model for Arts Education that integrates the intangible heritage of ceramic creations and cultural diversity. It studies, on the one hand, the variety of intangible heritage, mainly Canarian, and its introduction into education as a source of knowledge and, on the other hand, the need to take into account multiculturalism in art education. From these aspects, connections are established between the intangible heritage of the techniques and rituals of the ceramic creations of two different cultures, Canarian and Moroccan culture. A theoretical model is proposed that is implemented through a case study that is put into practice in three small groups of students of the School of Art and Superior Design Fernando Estévez, thus allowing an analysis of the knowledge held by this sector of students on the subject studied and validate the effectiveness of the theoretical model.

Key words: artistic education, intangible heritage, cultural diversity, ceramic creations, case study.

ÍNDICE

1.	Introducción.....	6
2.	Justificación y delimitación del problema de investigación.....	6
2.1.	Objetivos.....	7
2.2.	Metodología.....	8
3.	Fundamento teórico.....	9
3.1.	Enfoque multicultural en Educación Artística.....	10
3.1.1.	Cultura y Diversidad.....	11
3.1.2.	Diferenciando términos: Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad.....	13
3.1.3.	Educación Multicultural.....	15
3.1.4.	La función del arte en ámbito de la educación multicultural.....	17
3.1.5.	Educación Artística Multicultural.....	19
3.1.5.1.	Qué enfoque tiene que tener la educación artística multicultural.....	21
3.1.5.2.	Cómo debe ser el docente de educación artística multicultural.....	25
3.1.5.3.	Qué aporta la educación artística multicultural.....	27
3.2.	Patrimonio Cultural, Alfarería y Educación.....	28
3.2.1.	Patrimonio Cultural Material e Inmaterial.....	30
3.2.2.	Patrimonio inmaterial en Canarias.....	32
3.2.3.	Alfarería tradicional en Canarias.....	35
3.2.4.	Creaciones cerámicas en Lanzarote.....	38
3.2.4.1.	Proceso de creación de la alfarería en Lanzarote.....	40
3.2.4.2.	Influencia de África.....	49
3.2.4.3.	Los Novios de El Mojón y las Barradas.....	58
3.2.5.	Una aproximación a la Educación Patrimonial desde la inclusión.....	61
4.	Principio investigador y didáctico.....	65
4.1.	Enfoque de los elementos patrimoniales inmateriales de las creaciones cerámicas desde la diversidad cultural (PIC-DC).....	66

4.2.	Estudio de caso sobre el conocimiento de tres grupos de alumnado sobre el patrimonio inmaterial de los ritos de Los Novios de El Mojón y la Barrada.....	70
4.2.1.	Método y procedimiento.....	71
4.2.2.	Desarrollo.....	73
4.2.3.	Análisis y resultados.....	77
5.	Conclusiones.....	93
6.	Referencias.....	96
7.	Anexos.....	99

1.Introducción

En este documento se presenta un Trabajo Final de Máster (TFM) de la modalidad de investigación en el que, a partir de unos fundamentos teóricos, se elabora un modelo teórico que se implementa en un estudio de caso. A pesar de ubicarse este trabajo en la categoría de investigación, presenta un importante componente didáctico e innovador. La realización del trabajo comienza en enero de 2019 y concluye en mayo del mismo año. Las horas dedicadas al mismo han sido 150 aproximadamente. El proceso de este trabajo ha sido guiado por la profesora Noemí Peña Sánchez.

El tema elegido para este proyecto parte de intereses personales sobre la conservación y preservación del patrimonio cultural, esta tendencia parte de mi formación académica previa en el Grado de Conservación y Restauración de Bienes Culturales y en el Máster en Conservación del Patrimonio Cultural, donde me ha inquietado especialmente los aspectos para impulsar la protección del patrimonio cultural, especialmente el patrimonio canario. Ha resultado interesante poder vincular estos estudios anteriores con los conocimientos adquiridos en el Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, donde he podido percibir que no es un tema muy tratado en educación artística.

En este recorrido he podido comprender que la base para preservar y valorar el patrimonio cultural se encuentra, precisamente, en la educación. De esta forma, esta investigación me ha permitido indagar en cómo se puede trabajar y abordar el patrimonio cultural en el ámbito educativo e igualmente investigar en la cultura del propio territorio. En este proceso he establecido contacto con personas y lugares que me han aportado nuevos conocimientos y que han enriquecido con su ayuda la elaboración del trabajo.

2. Justificación y delimitación del tema de investigación

A lo largo de mi formación previa he podido conocer los distintos tipos de patrimonio existentes, en este trabajo he querido investigar sobre el patrimonio cultural inmaterial, ya que este tipo de patrimonio no es muy conocido y además resulta más complicado de preservar que el patrimonio material. Como ya mencioné en el apartado

anterior, me interesa indagar en la cultura canaria, por ello, he incidido en este trabajo en la necesidad de conocer y profundizar en el patrimonio inmaterial de esta región. Teniendo en cuenta esto, se hace hincapié en la educación como un método o una herramienta de acción ante las necesidades de difusión del patrimonio inmaterial.

Del mismo modo, otro aspecto que adquiere un peso relevante en este trabajo es la diversidad cultural, esto se manifiesta por la multiculturalidad presente en la sociedad actual, en este sentido se trata de fomentar la integración, la equidad y el respeto de las distintas culturas en los contenidos curriculares artísticos. En la formación del máster se han dado algunas pinceladas de esta necesidad de una educación artística que incluya arte producido por las diferentes culturas, cabe decir que la investigación realizada respecto a este tema ha generado un mayor interés personal en el mismo.

Para acotar el tema, el patrimonio inmaterial trabajado se concentra en los procesos de elaboración, técnicas y rituales de las creaciones cerámicas en Lanzarote y en la tribu Gzaua del Norte de África, donde se puede establecer un paralelismo entre ellas. Dentro de la cerámica de Lanzarote, se ha considerado conveniente trabajar con las piezas de los Novios de El Mojón, esta elección se ha tomado por mi vinculación identitaria con esta isla canaria, al tratarse Lanzarote de mi isla de nacimiento. Al conocer la relación tan cercana con África en ciertos aspectos culturales, se ha estimado trabajar con la creación cerámica denominada “Barrada” de la tribu Gzaua, ambas piezas poseen similitudes en sus connotaciones ritualistas y simbólicas. Se puede decir que con estas dos creaciones cerámicas se aborda la multiculturalidad desde el patrimonio inmaterial de dos culturas distintas.

2.1. Objetivos

En este trabajo se diferencian tres tipos de objetivos. En primer lugar los objetivos en torno a la elaboración del propio trabajo, atendiendo a las competencias generales y específicas que se detallan en la guía docente de la asignatura TFM, en segundo lugar los objetivos respecto a los antecedentes en los que se fundamenta el trabajo, por último, los referidos a la parte investigadora, que se desarrollan mediante un estudio de caso con matices pedagógicos.

Respecto a los primeros objetivos se busca identificar problemas referidos a la educación, por un lado, se incide en cómo puede afectar la diversidad cultural de la sociedad actual a la educación, por otro, en valorar el requerimiento de una educación patrimonial dentro de la educación artística. Teniendo en cuenta esto, también se trata de diseñar un modelo teórico que permita atender a estas necesidades.

En relación con los objetivos sobre los antecedentes teóricos se persigue argumentar la necesidad de tener en cuenta la multiculturalidad en educación artística y la inclusión de los elementos patrimoniales inmateriales como fuente de conocimiento artístico. Para tener en cuenta estos aspectos se crea un modelo teórico que aborda la diversidad cultural en educación artística a través del patrimonio inmaterial, con el que se pretende diseñar una metodología de trabajo que haga posible esta unión. Para ello se analizan las necesidades del patrimonio inmaterial canario de establecer relaciones con patrimonio cercano perteneciente a otras culturas.

Por último, se trata de validar la viabilidad del modelo teórico a través de un estudio de caso que se planifica y diseña a partir del mismo, con ello se busca conocer las relaciones culturales que hace un sector determinado de alumnado sobre un tipo específico de patrimonio inmaterial referente a dos culturas, de esta manera se pueden valorar las opiniones, interpretaciones y las relaciones que pueden construir sobre ello.

2.2. Metodología

La metodología empleada consiste en un trabajo teórico-práctico encaminado a desarrollar una aportación propia en base a unos fundamentos teóricos y que se pone en práctica en un estudio de caso.

La parte teórica, se asienta en una revisión bibliográfica y de recursos web de ámbito internacional obtenidos mediante la búsqueda en diversas fuentes, entre ellas, el Repositorio de la Universidad de La Laguna, la Biblioteca de la Facultad de Educación y de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Laguna y Google Académico. Se han creado tablas y esquemas que sintetizan la información recogida en las distintas fuentes. Cabe decir que algunos de los recursos han sido leídos en otro idioma, principalmente en inglés. Toda la información se plasma en el trabajo siguiendo

las pautas del manual de normas APA establecidas por *Purdue University*. A partir de toda la información se elabora la propuesta teórica escogiendo los conceptos y recursos que han resultado de mayor interés para la misma, posteriormente se organiza la parte experimental mediante un cuadro de planificación y atendiendo las pautas del modelo propuesto.

Por otro lado, el trabajo práctico, realizado in situ, ha consistido por un lado, en un estudio fotográfico para documentar y narrar visualmente los procesos de creación cerámica de la isla de Lanzarote, para ello se ha visitado el taller de una de las figuras más representativas de la cerámica de la isla, por otro lado, en un estudio de caso realizado en la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez, que ha venido determinado por los pasos del cuadro de planificación.

El trabajo se estructura en siete capítulos, el primero, se trata de la *Introducción*, el segundo corresponde al presente capítulo y se denomina *Justificación y delimitación del tema de investigación*, en el siguiente, *Fundamento teórico* se presenta el contenido necesario para comprender y justificar el planteamiento llevado a cabo, considerando estos aspectos los antecedentes del proyecto, en el cuarto capítulo, *Principio investigador y didáctico*, a partir de lo desarrollado, se propone una aportación propia para la enseñanza artística, donde se realiza una parte experimental a través de un estudio de caso. Por último se presentan las conclusiones obtenidas, las referencias tomadas y unos anexos a los que se hace referencia en el contenido del texto.

3. Fundamento teórico

En este punto se presenta el contenido necesario para desarrollar una aportación teórica para la enseñanza artística, por ello, se puede considerar esta información presentada como antecedente para el modelo posteriormente propuesto. Esta información se organiza en dos bloques principales:

En el primero, *Enfoque multicultural en educación artística*, se habla de la multiculturalidad existente en la sociedad actual, es decir, la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio y cómo desde la educación artística se debe abordar este hecho. Para ello, se plantean los términos de cultura y diversidad y se expone las

distintas denominaciones que se han desarrollado a partir la evolución del concepto de cultura, partiendo de esto, se centra el trabajo en la Educación Multicultural como modelo educativo y se trata de conocer la función que posee el arte en una educación de estas características, por último se trata, específicamente, la Educación Artística Multicultural, incidiendo en los aspectos y valores por los que debe regirse.

El segundo bloque denominado, *Patrimonio cultural, alfarería y educación*, se centra en el patrimonio como fuente de conocimiento en la escuela y como recurso para la inclusión, haciendo hincapié en el patrimonio inmaterial, concretamente en los procesos y técnicas de creaciones cerámicas, para ello se describen las técnicas de este proceso empleadas en Lanzarote y la tribu Gzaua del Rif pudiendo observar la relación existente entre ambas. Por último se establece una relación ritualista entre Los Novios de El Mojón, cerámicas pertenecientes a la cultura de Lanzarote y las *Barradas*, cerámica de la tribu del Rif mencionada.

3.1. Enfoque multicultural en Educación Artística

Este punto se centra en el enfoque multicultural. La Real Academia de la Lengua (RAE) define la palabra Multicultural como “caracterizado por la convivencia de diversas culturas” (RAE, 2019). En la actualidad el intercambio de lenguajes, pensamientos, valores y el movimiento de personas es más fuerte y frecuente, la convivencia de culturas diferentes es una realidad en muchos países. Respecto a esto, se puede destacar dos conceptos de interés en este punto, el primero, como ya se ha nombrado es la multiculturalidad, el segundo es la educación multicultural en el arte. En una sociedad multicultural la educación artística debe entenderse también desde esta perspectiva, la convivencia de distintas culturas crea la necesidad de una educación en la que se contemplen los diferentes tipos de arte representativos de cada una de ellas. Este punto se estructura en cinco apartados principales que permiten profundizar y desarrollar estas ideas destacadas.

En el primer apartado *Cultura y Diversidad* se va a contextualizar e introducir estos dos términos siguiendo principalmente los trabajos de F. Graeme Chalmers (2003), de Verónica Hidalgo Hernández (2005), Teresa Rebolledo-Gámez (2015) y Karina Vargas Hernández (2008).

En el siguiente, titulado *Diferenciando términos: Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad* se distinguirá el sentido de estos términos derivados de la palabra cultura mediante las referencias de F. Graeme Chalmers (2003) y de Verónica Hidalgo Hernández (2005) en sus investigaciones.

El apartado *Educación Multicultural*, expresa una visión general de la educación desde el enfoque multicultural, apuntando cuál es su origen y los valores y la filosofía que debe adquirir. Se toma como referentes los trabajos de Begoña Aguado (1996), de F. Javier García Castaño, Rafael A. Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo (1997), Celia García Morales (2012) y de Imanol Aguirre y Lucina Jiménez (2009).

En *La función del arte en ámbito multicultural* se expone la importancia que adquieren las artes para expresar distintos aspectos dentro de las diversas culturas. Este aspecto se trata a través de los trabajos de autores como F. Graeme Chalmers (2003) y Javier Abad (2009).

Por último, el apartado *Educación Artística Multicultural*, se centra en la Educación Artística desde el enfoque multicultural. Dentro de este capítulo se abordan los enfoques que puede tener la Educación Artística Multicultural, la actitud y valores que el docente debe tomar y los beneficios que aporta este tipo de educación. Este apartado se basa en los trabajos de F. Graeme Chalmers (2003), Imanol Aguirre y Lucina Jiménez (2009), Florisabel Rodríguez (2009), Begoña Aguado (1996), Sara De Miguel Badesa (1995), Sara Bullard (1991), Lucy Andrus (2001) y Roser Juanola y Muntsa Calbó (2004).

3.1.1. Cultura y Diversidad

Verónica Hidalgo Hernández (2005), en su estudio *Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término* determina que el término cultura surge en Alemania a finales del siglo XVIII, se encontró en los estudios con los que se trataba de reconstruir una historia general de la humanidad y de las sociedades desde su origen, dichos estudios se denominaban de *historia universal*. Al inicio los historiadores alemanes adoptaron el término “kultur”, tomado del francés “cultur”, procedente a su vez del latín “colere” que significa cultivar desde un sentido agrícola.

Pero éstos lo emplearon para manifestar el empeño humano para cultivarse y para prosperar hacia los valores de una cultura como tal.

Esta autora recoge distintas definiciones del concepto de cultura que propusieron varios autores, la propuesta más reciente que aparece en su estudio es:

La cultura o civilidad entendida en su más amplio sentido etnográfico es aquel conjunto que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho. Las costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por parte del hombre como miembro de una sociedad (Tylor, citado por Hernández, 2005, p. 74).

Teniendo en cuenta esta definición se puede decir que una cultura es una agrupación de conocimientos, tradiciones, ideas, creencias, entre otros contenidos, que representa a un pueblo, a una clase social o a un colectivo, mediante las cuales ese grupo se identifica.

En la actualidad encontramos multitud de culturas diferentes que conviven en mismos espacios, según indica Chalmers (2003) “la diversidad cultural es un hecho” (p. 25). Centrando su estudio en Norte América, este autor argumenta que una parte mayoritaria de los habitantes viven en grupos donde existen un constante movimiento de distintas culturas y subculturas, que pueden reconocerse por aspectos como la etnia, el género, la orientación sexual, la edad, el empleo, la educación, entre otros. Considerando estos aspectos, para que la coexistencia en un mismo lugar de esta variedad de culturas sea pacífica, se deben fomentar valores como el respeto, la tolerancia, la inclusión o la empatía.

Tal y como expresa Vargas (2008) el término diversidad cultural ha sido interpretado de distintas maneras y ha contemplado cambios originados en ocasiones por la historia o por motivos lingüísticos o semánticos. Esta autora diferencia dos aproximaciones a la diversidad cultural: la diversidad dentro de los estados y la diversidad entre estados. En el primer caso, argumenta que en las ciudades occidentales la cuestión de la diversidad interna está relacionada a la inmigración, pero también esta diversidad cultural puede estar vinculada a las minorías étnicas que se

han mantenido a la largo de los años en estos lugares. La diversidad entre estados, por su parte, se fundamenta en el requerimiento de un intercambio cultural equilibrado de servicios y bienes entre dichos estados o culturas.

En el caso de España como apunta Rebolledo-Gámez (2015), igual que en gran parte de Europa, la diversidad cultural ha sido vinculada a las consecuencias de la migración. Estos continuos movimientos migratorios han influido y afectado en diferentes ámbitos como la historia, la economía, la política, la sociedad y la cultura del país.

Es importante señalar que la estancia de diferentes culturas en mismos espacios puede llevar a relaciones desiguales en el que se dan roles de dominantes y dominados esto se puede dar por aspectos tales como la condición de inmigrante, el lugar de origen, la lengua hablada, la orientación sexual, o la clase social entre otros. De esta manera, la convivencia de distintas culturas es una realidad dentro de la sociedad, por ello, hay que velar por una interacción entre ellas en la que domine el respeto, la igualdad, la solidaridad y la inclusión.

3.1.2. Diferenciando términos: Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad

Como se ha contemplado en el apartado anterior, la diversidad cultural es un hecho en la actual sociedad, distintas culturas cohabitan en el mismo espacio, por ello, el término cultura ha ido tomando distintas denominaciones para expresar la variedad de sentidos o de formas en las que se puede dar esta convivencia. Según Hernández (2005), los inmigrantes que se integran en una determinada sociedad traen consigo su cultura de origen, tratar que adquieran la cultura de la sociedad que les acoge y que olviden la suya es algo que va en contra de la convivencia, la solidaridad y el respeto al prójimo. De esta manera, estos movimientos y en consecuencia la convivencia de culturas diferentes hace que el concepto de cultura evolucione y surjan distintos prefijos que expresan diversos sentidos.

Esta autora argumenta que el término multiculturalidad siguiendo definiciones propuestas por autores como Quintana (1992), Jordan (1996) y Del Arco (1998):

Hace referencia única y exclusivamente a la yuxtaposición de las distintas culturas existentes en un mismo espacio físico, pero sin que implique que haya un enriquecimiento, es decir, sin que haya intercambio entre ellas (Hernández, 2005, p. 78).

Por otro lado, basándose en estos autores y en conjunto con Buendía (1992), argumenta que el término interculturalidad:

Implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de estas donde se produce el enriquecimiento mutuo y por consiguiente, el reconocimiento y la valoración (tanto intrínseca como extrínseca) de cada una de las culturas en un marco de igualdad (Hernández, 2005, p. 78).

Se puede decir que la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad reside, principalmente, en que el primero expresa una realidad, la de la existencia de dos o más culturas en un mismo lugar que pueden o no enfrentarse entre sí y el segundo, por su parte, se manifiesta cuando dos o más culturas que conviven en el mismo espacio se comunican y aprecian entre sí y respetan las diferencias que pueda haber entre ellas. Así, mientras la multiculturalidad se rige por una yuxtaposición de diferentes culturas en el mismo espacio sin que se dé una interacción y un enriquecimiento mutuo entre las mismas, la interculturalidad supone comunicación, intercambio y enriquecimiento entre ellas, busca la comprensión de las diferencias culturales y que se aprecien las contribuciones que puedan aportar las distintas culturas a la sociedad, reconociendo una igualdad entre ellas.

El término transculturalidad, por su parte, se define como un proceso de aproximación entre las diferentes culturas, en palabras de Hernández (2005):

busca establecer vínculos más arriba y más allá de la cultura misma en cuestión, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión, ni de la integración cultural que interesa a una determinada transacción (p. 79).

Siguiendo esta definición se puede decir que la transculturalidad busca el respeto y promoción de unos valores universales que vayan más allá de parámetros de

etnia, religión, diferencias culturales, etc. La transculturalidad busca una fusión entre culturas generando nexos que traspasen cualquier tipo de diferencia, creando nuevos hechos culturales.

Cuando se habla de multiculturalidad y de interculturalidad se han tener en cuenta los conceptos etnocentrismo y relativismo cultural:

Chalmers (2003) en su trabajo alega que en la sociología moderna Sumner (1906) fue de los primeros que utilizaron el término de etnocentrismo, que definió como “una visión de las cosas en que el grupo al que pertenece uno mismo es el centro de todo, y todos los demás son clasificados y tasados con referencia a dicho centro” (p. 50). Siguiendo esta definición, la cultura de origen se considera mejor, más válida y auténtica, se estima la cultura de referencia y juzga las otras culturas desde los propios parámetros.

Este autor también recoge la definición de relativismo cultural que expresa como la aceptación de “la igualdad básica de marcos fundamentalmente diferentes de pensamiento y acción característicos de diversas culturas” (Pankratz citado por Chalmers, 2003, p. 44). Atendiendo a esta definición se entiende que el relativismo cultural conlleva aceptar todos los aspectos que definen a las distintas culturas, incluso aquellos que atentan contra los derechos humanos, por ello, se puede caer en un respeto sin sentido crítico hacia las diferentes culturas.

3.1.3. Educación multicultural

En una sociedad multicultural, la escuela, situada dentro de la misma también es multicultural. Begoña Aguado (1996) en su artículo *La educación multicultural* recoge las definiciones de educación multicultural propuestas por los autores Banks (1995) y Bennett (1990), el primero define este término como “un campo de estudio o una disciplina cuyo objetivo es crear igualdad de oportunidades para alumnos/as de diferentes grupos raciales, étnicos, socioeconómicos o culturales” (p.59), por su parte el segundo, lo define como “una forma de enseñar y aprender que se basa en valores y creencias democráticas y que promueve el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente” (p.59).

De ambas definiciones se pueden obtener conceptos clave, la igualdad de oportunidades es uno de ellos, la educación multicultural debe permitir que todas las personas independientemente de su raza, género, o cultura tengan acceso a la escuela y en ella puedan sentirse integrados e identificados. En este sentido, se recoge el concepto de enseñanza y aprendizaje basados en valores y creencias democráticas, la educación debe impulsar el respeto al otro y la equidad, debe favorecer un ambiente de armonía en el que todas las culturas se vean representadas, generando un enriquecimiento mutuo y una interacción positiva entre ellas.

Bennett (1990) en su libro *Comprehensive Multicultural Education* constata que la educación multicultural integra cuatro dimensiones interactivas:

la pedagogía de la equidad; el replanteamiento del currículo a través de diversas perspectivas; la competencia multicultural, el proceso de tomar conciencia de la propia perspectiva así como de otras perspectivas culturales como base para interacciones interculturales informadas; y la enseñanza hacia la justicia social, el compromiso de luchar contra los prejuicios y la discriminación, sobre todo el racismo, el sexismo y el clasismo (p. 14).

García (2012) expone que en el pasado solo una pequeña parte de la sociedad tenía acceso a la educación, enseñar unos valores y conocimientos iguales era más sencillo, por un lado, porque entre el alumnado había una base común, y por otro porque no se consideraban las necesidades particulares de cada alumno. En una sociedad plural, se deben tener en cuenta las diferentes culturas ya que el conocimiento de las mismas enriquece a las personas.

García, Pulido y Montes (1997), en este sentido reflexionan sobre el origen o necesidad de la educación multicultural, argumentan que aparece por la presencia en las escuelas occidentales de minorías. En estas escuelas la cultura presentada y representada dista de la cultura de origen de las minorías, por esta razón la minorías precisan de un trato adecuado que se ajuste a sus necesidades prestando particular atención ante el fracaso que suelen presentar en las escuelas este colectivo. Para solventar estos problemas, la educación multicultural plantea programas que tienen como objetivo mejorar la situación de estos grupos en las escuelas y que promueven

de manera igualitaria el respeto hacia su cultura de origen y la adaptación o integración en la cultura dominante.

La educación multicultural se desarrolla para la atención a la diversidad cultural en educación y debe ser una prioridad dentro del sistema educativo, de acuerdo con Aguirre y Jiménez (2009), para ello se plantean dos maneras, la primera es como “convivencia entre culturas”, es decir, reconociendo la diferencia entre la cultura propia y las otras culturas, abandonando la homogeneidad como valor y favoreciendo el respeto a los valores de las distintas culturas, la segunda es como “convivencia dentro de la misma cultura”, refiriéndose a la contemplación de la existencia de desigualdades dentro de un mismo entorno, rechazando la exclusión y promoviendo la integración.

Citando de nuevo a Aguado (1996), esta autora expone que la respuesta educativa deseable ante las necesidades de una sociedad culturalmente diversa parece ser la educación multicultural, ya que defiende unos valores democráticos que contribuyen a la integración del alumnado culturalmente diverso. En su estudio reconoce y resume unos aspectos básicos que definen la filosofía detrás de la educación multicultural, a los que ya se ha hecho alusión en este apartado. Se trata, en primer lugar, del respeto y reconocimiento en el sistema educativo de la diversidad, de incluir la cultura, la historia y las tradiciones de los distintos grupos culturales en el currículo, de brindar a todos los alumnos igualdad de oportunidades y de acceso a la educación, y por último, de proporcionar un clima educativo democrático basado en la cooperación y la armonía entre la diversidad cultural.

Valorando estos aspectos se puede decir que la educación multicultural se fundamenta en la igualdad de oportunidades educativas, la inclusión, el respeto y cooperación de todo el alumnado y profesorado, independientemente de cuál sea su sexo, clase, etnia, raza, cultura o necesidades especiales.

3.1.4. La función del arte en ámbito de la educación multicultural

En este apartado se siguen principalmente las ideas que expone Chalmers (2003) en *Arte, educación y diversidad cultural* en las que aporta el enlace que debe tomar la educación artística con la multiculturalidad. En este libro, menciona las ideas

del antropólogo holandés Adrian Gerbrands (1957), que afirma que las artes son fundamentales para “perpetuar, cambiar y enaltecer la cultura” (p. 70). Ha demostrado que las artes pueden reforzar la moral de los grupos culturales, crear unidad y solidaridad, asimismo, permite que se tome conciencia de algunos problemas sociales, además de ayudar a su cambio.

Según indica este autor (2003), a través del arte generado por distintas culturas se puede expresar y plasmar aspectos de distinta índole, ya sean religiosos, sociales, políticos o económicos, también expresa que los artistas en las diversas épocas, por las impresiones que han originado sus obras, han tomado diferentes consideraciones o roles entre ellos, “magos, maestros, creadores de mitos, terapeutas sociales, intérpretes, enaltecedores y decoradores, adjudicadores de estatus, propagandistas y catalizadores de cambio social” (p.7.). Las obras realizadas por las personas denominadas artistas permiten comprender y conocer las culturas.

Este autor, basándose en las ideas de Lankford (1992) reitera que el arte es valorado por muchas causas, entre ellas la experiencia de placer que proporciona, su valor económico, su impacto emocional, su uso desde el punto de vista de la crítica social, y su capacidad para la influencia política. Expone que el arte también es valorado por:

Las asociaciones sentimentales que muestra a veces, por la capacidad que tiene de embellecer, sorprender, inspirar, estimular la imaginación, informar, contar historias y dejar constancia de la historia, por la clarividencia que demuestra acerca de la condición humana; por sus logros técnicos; por su interpretación del espíritu de culturas particulares; y por el estatus que puede proporcionar a su dueño (Chalmers, 2003, p. 77).

Abad (2009) en esta misma línea razona que la educación artística adquiere una función narrativa, que contempla, estructura y conecta historias individuales, de esta forma se da la posibilidad de construir narraciones compartidas. A través de estas narraciones se construye la idea de uno mismo en el mundo y de cada cultura. Esta función de las artes permite que la educación pueda alcanzar una nueva dimensión narrativa que posibilita el diálogo entre las diferentes culturas y sus conocimientos. En

definitiva, las artes conceden la facultad de interpretar la cultura en cada contexto y así conocer sus valores, creencias y significados.

Siguiendo estas premisas, las artes cumplen una función esencial dentro de la cultura, permiten hacer visibles, expresar y denunciar aspectos relativos a las diferentes culturas y comprender sus contextos, dejando constancia de las mismas a lo largo de la historia mediante una narrativa que posibilita que cada individuo se ponga en el lugar del otro y sea capaz de comprender e interpretar estas culturas.

3.1.5. Educación Artística Multicultural

Teniendo en cuenta la importancia de la función que desempeñan las artes para la comprensión y conocimiento de las distintas culturas, es necesario en diversos sentidos que la educación artística contemple un enfoque multicultural que le dé a las artes un sentido integrador y global y que fomente en los alumnos valores de respeto hacia todas las culturas “lo que hace falta es una educación *en, con y por el arte*, [...] que manifieste una fuerte implicación en las actitudes además de en los conocimientos conceptuales” (Juanola y Calbó 2004, p. 1).

Según indica Aguirre y Jiménez (2009) se puede pensar que la integración, el respeto y la tolerancia a la diversidad cultural están implícitos en la educación artística, pero esto puede no ser así, por un lado el predominio eurocéntrico es el enfoque que se dio en las escuelas de artes superiores durante el siglo XX, por otro, se ha dejado fuera de la enseñanza artística determinadas corrientes estéticas o sectores sociales, por lo que otras formas artísticas y memorias estéticas no se incluyen dentro de los contenidos artísticos dados en la escuela.

En los últimos años, en muchos países se ha avivado una actitud más activa en contra del racismo y otras formas de discriminación, como contraposición se ha fomentado actitudes de respeto hacia las distintas culturas. La educación artística multicultural debe proporcionar al alumnado herramientas para enfrentarse a través del arte a las distintas formas de prejuicio.

Pueden surgir dudas en torno a estudiar arte de ciertas culturas que atentan contra los derechos humanos, en base a esto, y volviendo al concepto de relativismo cultural ya definido en este trabajo, Chalmers (2003) argumenta que este concepto es inaceptable para muchos críticos, pero él defiende que los estudiantes deberían hacer arte que permita enfrentarse a males como el someter a la mujer, el racismo, la violencia, etc. Pese a ello, mantiene firme su idea de estudiar las formas artísticas de todas las culturas en sus contextos culturales, razona que de manera puntual se podrá encontrar una cultura que sea totalmente mala o totalmente buena.

Conforme a lo anterior, el arte puede ser una vía para abordar desde una perspectiva más abierta determinados aspectos de las distintas culturas que no son sencillos de tratar en educación, ya sea por la delicadeza, la complejidad o la controversia que puedan presentar.

A partir de los estudios de Sleeter y Grant (1987), Chalmers (2003) plantea que existen cinco sentidos de educación multicultural que son aplicables a la educación artística:

- Enseñanza de diferentes contenidos a alumnos no pertenecientes a la cultura dominante.
- Énfasis en las relaciones humanas, como la cooperación y el aprecio mutuo.
- Énfasis en los estudios de las relaciones individuo-grupo en diferentes culturas.
- Énfasis en la promoción del pluralismo y la diversidad culturales y de la equidad social.
- Énfasis en la reconstrucción social y la acción social (p. 42).

De estos aspectos, enfocados a la educación artística, destaca la importancia de generar unos contenidos curriculares que contemplen formas de arte de distintas culturas, de manera que se fomente la equidad y la integración de un alumnado culturalmente diverso. También es imprescindible que las relaciones entre las personas dentro del ámbito escolar se basen en valores de respeto, cooperación y aprecio. Por último, cabe señalar que el estudio de las diferentes culturas a través del arte es preciso para un entendimiento riguroso del contexto de las mismas y las relaciones que se pueden dar en ellas.

A modo de conclusión, se puede decir que los objetivos principales de la Educación Artística Multicultural son:

- Enseñar contenidos que consideren el arte de las diferentes culturas.
- Integrar al alumnado no perteneciente a la cultura dominante.
- Establecer relaciones de respeto, cooperación y aprecio.
- Promover la equidad y reconstrucción social.
- Comprender los contextos de las diferentes culturas a través del arte.
- Apreciar la diversidad cultural.

3.1.5.1. Qué enfoque tiene que tener la educación artística multicultural

Chalmers (2003) hace referencia a los estudios de 1989 de James A. Banks y los adapta al campo de la educación artística así, expresa que un currículo que se centre en la cultura dominante tiene consecuencias negativas tanto para los estudiantes pertenecientes a la cultura dominante como para los de las minorías culturales. Por un lado, un currículo con estas características es una manera de fortalecer y mantener el racismo y el etnocentrismo. Asimismo, tiene consecuencias negativas para los estudiantes pertenecientes a la cultura dominante porque consolida su falso sentido de superioridad, y les impide beneficiarse del conocimiento y las perspectivas que pueden adquirir a partir del estudio de otros grupos y culturas. Por otro lado, un currículo centrado en la cultura mayoritaria influye de manera negativa en los estudiantes que pertenecen a la minoría ya que margina sus experiencias, costumbres y culturas.

Aguirre y Jiménez (2009), proponen unas aproximaciones curriculares para la atención a la diversidad cultural en educación artística, para ello se basan en los estudios de Patricia L. Stuhr (1994) que formula cinco maneras de entender lo multicultural a partir del propio diseño e implementación del currículo de educación artística, esta autora se secunda en los trabajos de 1989 de Grant y Sleeter. Toda la información relativa a estos cinco enfoques se ha obtenido del estudio nombrado.

El primero, el enfoque aditivo, denominado así por Banks (1989), es aquel que sólo introduce en los currículos lo excepcional y lo culturalmente diverso. Trata de

integrar culturalmente a las minorías, añade al currículo conceptos, perspectivas y temas de los diferentes grupos culturales.

El segundo es el enfoque de las relaciones humanas, este enfoque se basa en crear un buen ambiente en la clase y evitar el conflicto entre distintas culturas. La educación artística resalta aspectos comunes y aleja las diferencias culturales y artísticas. Este enfoque suma importancia al trabajo con elementos artesanos o étnicos: símbolos visuales, decoraciones, rituales, festividades, etc., por lo que puede darse que miembros de otras comunidades participen en el desarrollo de las actividades.

El estudio del grupo es la tercera manera de entender lo multicultural dentro de la educación artística. Por ejemplo el arte africano o el arte de las mujeres. El temario incluye perspectivas históricamente ignoradas o rechazadas en los currículos escolares de arte, reconociendo así el conflicto intercultural.

El cuarto enfoque, enfoque multicultural, tiene como objetivo prioritario impulsar el pluralismo y la equidad social, de manera que la diversidad sociocultural se refleje en los currículos y programas escolares. Para conseguir este objetivo se analiza un tema común desde diversas perspectivas y hace uso de diferentes estrategias de cognición. El currículo no tiene por qué ser secuencial, lo que busca es suscitar en el alumnado una actitud crítica hacia las comunidades artísticas que estudia. Esto conlleva que distintas épocas, estilos, corrientes estéticas, etc., interactúen entre sí sin tener en cuenta sólo las diferencias étnicas.

El último enfoque que propone Stuhr es el enfoque reconstructivo, es decir una visión de la educación como reconstrucción social y multicultural. Este enfoque trata de preparar al estudiante para el cambio social y para la diversidad social y cultural. Educa al alumnado para que sean críticos con sus propias experiencias vitales, la división social en su entorno y su propio grupo. Promueve el proceso de enseñanza aprendizaje en un ambiente democrático por encima de diferencias tales como étnicas, culturales o de capacidad. En este enfoque el discente debe trabajar de forma activa en la construcción del currículo. En esta manera de estudio se trata de trabajar en torno a temas, para posibilitar el estudio interdisciplinar y globalizado.

Chalmers (2003) argumenta que para comprender el arte en otras culturas como mínimo se debe estudiar desde el cuarto enfoque. Expone que es fundamental que desde edades tempranas los alumnos comprendan que “el arte está hecho por hombres y mujeres en todas las culturas, y que esto ha sido así a lo largo de la historia” (p.125).

En este apartado cabe mencionar el modelo educativo DBAE (Discipline- Based art education) que surge en los años 80 y es propuesto por la Fundación Getty de Los Ángeles, este modelo se fundamenta en que la obra de arte sirve de referencia para enseñar otras materias. En este programa de estudio, como indica Rodríguez (2009) se integra el desarrollo del conocimiento de la producción artística, la crítica del arte, la historia del arte y la estética, este modelo educativo ha sido el dominante en el desarrollo curricular de la educación artística en Estados Unidos. Algunos autores destapan críticas hacia el mismo y entre ellas se encuentran aspectos referidos a lo multicultural: “Crítica a la visión del “arte” de otras culturas diferentes a la europea y occidental, como de la cultura popular, a partir de términos jerarquizadores, diferenciadores y que, en resumen, expresan una percepción de inferioridad” (Juanola y Calbó, 2004, p. 6). Es decir este modelo, mayoritario en la educación artística de Estados Unidos, no incluye el enfoque multicultural.

Chalmers en *Arte, educación y diversidad cultural* (2003), estudio que ya se ha citado en este texto dedica un capítulo al contenido del currículo artístico, en él plantea cómo abordar desde la multiculturalidad las cuatro disciplinas desde las que trabaja el modelo DBAE. A continuación, tomando este texto como referencia, se va a exponer esta perspectiva de cada una de ellas.

Respecto a la producción del arte, existen diversos proyectos que tratan de incluir en los currículos formas en las que los alumnos comprendan el arte de las distintas culturas. Un ejemplo de esto, es el *Kids speak out*, un proyecto desarrollado por *Artist/Teachers*, un grupo formado por artistas y profesores que trabajan en Nueva York en zonas de gran diversidad cultural, y que consistió en una proyección de los trabajos de los estudiantes sobre un muro exterior de un cruce de esta ciudad, en ellos se trataban cuestiones sociales y transculturales. Otro proyecto, preparado por

Amnistía Internacional y Oxfam consistió en la realización de materiales plásticos sobre el racismo, el alumnado debía expresar su punto de vista acerca de ello a través de imágenes apropiadas para el huecograbado, que sería la técnica empleada, de esta manera crearon un mural que fueron presentando a los estudiantes de otras escuelas. La educación artística puede ayudar a transformar la sociedad, los contenidos y programas de las clases de arte deben proporcionar a los estudiantes una visión positiva del futuro, transformarles en creadores y ayudarles a comprender que todas las categorías y formas de arte son igualmente válidas y que ninguna debe considerarse por encima de otra.

Todas las culturas desarrollan formas distintas de crítica del arte, sin embargo, utilizan el arte por razones semejantes. Se debe empezar por reconocer que el arte de todas las culturas es igualmente válido. Esto no quita que pueda existir arte europeo bueno o malo o arte popular bueno o malo, pero no se debe juzgar todos desde una misma categoría. Las personas tienen que expresar sus opiniones e interpretaciones acerca del arte. Muchas veces los educadores artísticos dan su visión del arte desde sus propios criterios sin tener en cuenta la diversidad y las distintas formas de arte. Se debe cuestionar estas percepciones que los educadores tienen de la calidad del arte, ya que deben entender que cada cultura posee sus propios criterios y la tarea de ellos debe ser dar una visión abierta.

No existe una sola historia del arte, el arte tiene muchas y diferentes historias. El estudio de la historia del arte tiene que transformarse en algo más que una cronología de obras relevantes de occidente. En una sociedad multicultural, las historias del arte deben incluir arte realizado en todas las partes del mundo y tener en cuenta la amplitud de formas artísticas existentes, incluyendo el arte de las mujeres o de otros grupos o colectivos que han sido históricamente marginados. Los educadores artísticos deben entender que la historia del arte es un proceso de investigación que requiere de descripción, análisis e interpretación. Esta nueva visión parece conveniente para el estudio del arte en sociedades culturalmente diversas, ya que plantea el temario desde las historias culturales. El alumnado debe hacer historia del arte y no limitarse a leer sobre el arte antiguo, tiene que conocer los métodos de indagación que utiliza la historia del arte y que se sitúan cada vez más cerca de las ciencias sociales.

Una tarea elemental de la estética es comprender el amplio abanico de criterios que se pueden aplicar a las obras de arte y meditar sobre los significados del propio concepto de arte. La estética, normalmente se identifica con los criterios de la estética occidental, los educadores artísticos deben evitar dar prioridad a las formas de analizar el arte de la cultura mayoritaria, sus criterios no son universales y no deben definir la sublimidad y excelencia artística de todas las culturas. Para entender el arte de las diferentes culturas es fundamental conocer el razonamiento de lo considerado buen arte en el grupo cultural o social que lo reconoce como válido. Todas las culturas poseen la capacidad de ser estéticamente conscientes, por ello, en cada una de ellas se han tomado unos criterios estéticos. La educación artística debe reconocer que la idea de arte cambia de una cultura a otra, así como puede variar en el tiempo, y esto hace que las obras de arte puedan valorarse de distinta manera.

Dado el intercambio cultural existente en la sociedad actual, dentro de los contenidos curriculares de la educación artística deben replantearse algunos aspectos y tratar de integrar contenidos que recojan otros tipos de arte más allá del occidental y masculino, de manera que los estudiantes se enriquezcan de los conocimientos y experiencias que otras culturas, grupos o colectivos puedan aportar a su educación artística, llegando a comprender que todos los seres humanos crean y valoran el arte por causas muy similares. Con el análisis de estos aspectos, para trabajar desde una educación artística multicultural completa, el cuarto y, sobre todo, el quinto enfoque nombrado, son los que más se adaptan a los valores que se pretenden inculcar y transmitir con el modelo educativo multicultural.

3.1.5.2. Cómo debe ser el docente de educación artística multicultural

Sara Bullard (1991), escritora de la revista educativa *Teaching Tolerance*, en un artículo titulado *Sorting Through the Multicultural Rhetoric* habla de las expectativas que recaen en los profesores, se espera todo de ellos, pero las circunstancias y contextos de los diferentes colegios y de sus estudiantes no siempre ayudan a que suceda lo esperado. Esta autora expresa que la mayoría de educadores en contextos multiculturales saben que lo que tienen que hacer: preocuparse de sus alumnos, enseñarles a preocuparse por los otros, enseñarles que el odio duele, enseñarles a tomar una conciencia crítica, descubrirles otras culturas, ofrecerles herramientas para

el cambio y crear una clase solidaria. En este sentido determina que “tenemos que ayudar a nuestros niños a que encuentren un lugar en nuestro mundo plural” (p. 7) y esto sólo se conseguirá desterrando las injusticias, las desigualdades y las distintas formas de prejuicio y adoctrinamiento en los colegios y en la sociedad.

Como indica De Miguel (1995), para el alumnado, los docentes son modelos de aprendizaje, de lengua y de cultura. El docente tiene que aprender a observar y diferenciar los distintos aspectos culturales para que a la hora de desempeñar su profesión sea capaz de generar un clima de acogida, equidad y respeto.

Aguado (1996), especifica que las competencias del docente en el ámbito de la educación multicultural se concentran en los principios básicos de la misma, que se basan en reconocer, respetar y transmitir la diversidad cultural de la sociedad, en incluir la historia, la cultura y las perspectivas de los diferentes grupos culturales en el currículo, en promover la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación para todos los alumnos, y por último en establecer un entorno democrático en el aula que fomente la colaboración entre los diversos grupos culturales.

Lucy Andrus (2001), por su parte, en el artículo *The culturally Competent Art Educator* se centra concretamente en el docente de educación artística multicultural, habla sobre la necesidad e importancia de la preparación de educadores artísticos en aspectos multiculturales y para ello propone unos requisitos mínimos. De estos requisitos propuestos por esta autora, se han recogido cuatro que se han considerado de mayor importancia y que consisten en que el docente sea capaz de eliminar sus prejuicios personales, adquirir unos conocimientos completos para entender la multiculturalidad y poder aplicarlos a su práctica educativa, incluir contenidos culturales de arte que vayan más allá de eventos y festividades, y diseñar recursos educativos que reconozcan la actividad artística multicultural.

En este mismo artículo especifica las cualidades de un educador de arte multicultural competente. Expone que un educador de estas características es una persona comprometida con la humanidad y que considera una prioridad el desarrollo de la competencia cultural. En esta misma línea argumenta que los docentes deben

reducir el racismo y curar sus efectos nocivos. De esta manera, los docentes de educación artística competentes en contenidos y valores multiculturales son personas que han resuelto los prejuicios personales y aceptan sus propias raíces culturales, comprenden la necesidad de inclusión de lo multicultural e incorporan un enfoque antropológico a la educación artística, se sensibilizan hacia los orígenes culturales de los otros y construyen sus enseñanzas en torno a ello, comprenden las tradiciones y costumbres de las diversas culturas y se comprometen a mantener una educación multicultural.

3.1.5.3. Qué aporta la educación artística multicultural

En la sociedad multicultural actual, la educación multicultural es necesaria para integrar y respetar a todo el alumnado, en consecuencia, también surge la necesidad de contemplar este enfoque en educación artística. El estudio del arte, como se ha podido ver, es una vía que permite tocar aspectos de las diferentes culturas, en ocasiones no resulta fácil abordar ciertos temas culturales ya sea por su controversia, su susceptibilidad o complejidad y desde la educación artística estos temas se pueden tratar con mayor sutileza.

Aguirre y Jiménez (2009) apuntan que la diversidad cultural ha cobrado importancia en la enseñanza artística y esto ha permitido ampliar el campo de estudio, considerando que el arte occidental no es más que una de las ramas de expresión estética de los humanos, de esta manera, se propone incorporar contenidos curriculares de creaciones artísticas que han sido marginadas tradicionalmente. Estos autores afirman que la introducción en educación artística de una variedad cultural ha ocasionado un replanteamiento de sus propios fundamentos y con esto el surgimiento de una gran diversidad de orientaciones curriculares diferentes que tienen en cuenta el objeto de estudio sobre el que quieren trabajar, los sujetos a los que se dirigen y los objetivos sociales y formativos que anhelan.

Conforme al trabajo de Chalmers (2003), este autor indica que cuando se respetan las diferencias y se celebra todo aquello que los distintos grupos culturales tienen en común se contribuye a mantener unidas las sociedades culturalmente diversas. Siguiendo esta premisa argumenta que:

Nosotros podemos proceder de diferentes grupos étnicos y tener diferentes antecedentes sociales y económicos, religiones, géneros, edades, empleos, orientaciones sexuales, etcétera, pero si analizamos las razones que nos llevan a crear arte, a exhibirla y utilizarla, veremos que es mucho lo que nos une (pp. 28-29).

Como se puede observar, los valores que unen a las personas son más de los que las diferencian, la educación artística multicultural contribuye al respeto y la comprensión de las culturas, sus valores, sus historias y sus tradiciones. Es relevante que los estudiantes comprendan las necesidades que llevan a las personas de distintas culturas a crear, exhibir y contemplar arte, para que sea capaz de entender las funciones del arte en distintos contextos al propio.

A través de la educación se puede conseguir una sociedad en la que la integración, la cooperación, la equidad, la tolerancia, la solidaridad, el respeto y el aprecio mutuo sean valores fundamentales y prioritarios, dejando de lado cualquier tipo de diferencia, ya sea de etnia, de género, de lenguaje, de cultura, de clase, etc. Una educación artística multicultural contribuirá a que se forjen estos valores y que tanto el alumnado de la cultura mayoritaria como el de la minoría puedan verse identificados con los contenidos impartidos en la escuela y enriquecerse de las distintas formas de arte existentes, pudiendo crear arte que posibilite un confrontamiento con ciertos tipos de discriminación o prejuicios que todavía se manifiestan en algunas culturas. El estudio del arte desde este enfoque multicultural promueve la comprensión intercultural del arte y anima a celebrar las similitudes culturales en vez de centrarse en las diferencias.

3.2. Patrimonio cultural, alfarería y educación

Este segundo punto centra el enfoque multicultural, estudiado en el punto anterior, en el Patrimonio Cultural Inmaterial de Canarias y la necesidad de su preservación, concretamente se hace hincapié en el oficio de alfarería en la isla de Lanzarote. Para la conservación, difusión y salvaguardia del patrimonio cultural tanto material como inmaterial de las diferentes culturas es necesario transmitir su importancia y valores a las nuevas generaciones, una herramienta básica para conseguirlo es la educación. Este punto se divide en cinco apartados:

El primero, *Concepto de Patrimonio Cultural*, define este término y expone las divisiones o tipos que se dan dentro de él y se especifica el concepto de Patrimonio Cultural Inmaterial. Para definir estos conceptos se recurre, sobre todo, a los documentos generados en la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural en París (1972) y la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial en París (2003).

El apartado *Patrimonio Inmaterial en Canarias*, trata de especificar y documentar los ámbitos de patrimonio cultural inmaterial que se diferencian en Canarias, mostrando la legislación que hace alusión a ello. Se toma como referentes la Ley de Patrimonio Histórico y Cultural de Canarias (1999) y el Atlas del Patrimonio Inmaterial de Canarias (2010).

El siguiente, titulado *La alfarería tradicional en Canarias*, se centra en registrar los lugares dentro de Canarias donde se mantiene activo el oficio de alfarería y el tipo de actividad o iniciativa que se lleva a cabo para ello, entendiendo esta labor dentro del patrimonio inmaterial. Para este apartado se recurre al Atlas del Patrimonio Inmaterial de Canarias (2010), y al artículo de Juan Francisco Navarro (1999).

En el apartado *Creaciones cerámicas en Lanzarote*, se plantea una descripción del oficio de alfarería, destacando a sus mayores representantes en la isla y detallando los procesos que se seguían y se siguen en esta actividad. También se muestra la relación existente con los procesos cerámicos de una tribu del Rif. Estos aspectos se tratan a través de los trabajos de José Guerrero (1988), Juan Francisco Navarro (1999), Denise Robert (1960) y María Asunción Lizarazu (1987).

En el apartado *Una aproximación a la Educación Patrimonial desde la inclusión* se profundiza en la relación de patrimonio cultural y educación. Se trata de desarrollar los valores que adquiere este concepto y las bases que toma, destacando también este tipo de educación como manera de inclusión e integración del alumnado. Además de ello se introduce el patrimonio inmaterial como fuente de estudio para una educación inclusiva. Para ello se toma como referentes los trabajos de Santacana y Martínez

(2013), Fontal e Ibáñez (2015), Martínez, López y Santacana (2015) y Santacana y Prats (2014).

3.2.1. Patrimonio Cultural Material e Inmaterial

En la *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*, realizada en París en 1972 se establece para definir y acotar el patrimonio cultural tres categorías, la primera, referida a los monumentos, se trata de obras arquitectónicas, de escultura o de pinturas monumentales, inscripciones, elementos o estructuras arqueológicas, cavernas y grupos de elementos, la segunda categoría engloba los conjuntos ya sean grupos de construcciones, aisladas o reunidas, la tercera define los lugares, es decir, obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, incluidos los lugares arqueológicos. Estas tres categorías deberán poseer desde el punto de vista de la historia, la historia del arte, de la ciencia, de la estética, la etnología o la antropología un valor universal singular y excepcional.

Según expone M.^a Ángeles Querol, catedrática de Prehistoria en la Universidad Complutense de Madrid:

El patrimonio cultural está integrado por el conjunto de bienes muebles, inmuebles e inmateriales que hemos heredado del pasado y que hemos decidido que merece la pena proteger como nuestras señas de identidad social e histórica (Querol, citado por González, 2015, p. 3).

De esta manera, se puede decir que el patrimonio cultural es el testimonio de la historia de las diferentes culturas y que por tanto define su identidad. El Patrimonio Cultural se divide en material e inmaterial y dentro del Patrimonio Material se encuentran los bienes muebles y los bienes inmuebles, los bienes muebles son objetos artísticos, de uso cotidiano o tradicional entre otros, los bienes inmuebles se refiere a lugares, construcciones arquitectónicas, yacimientos arqueológicos, etc. El Patrimonio Cultural Inmaterial, engloba los usos, conocimientos, representaciones, expresiones y técnicas que los distintos grupos culturales o comunidades contemplan como parte de su patrimonio cultural y que contribuyen a preservar su identidad cultural así como la diversidad cultural.

Esther Fernández de la Universidad de Sevilla (2004), indica que el concepto de Patrimonio Inmaterial tiene origen en la Conferencia de México de 1982, cuando la UNESCO utilizó por primera vez el término “inmaterial” para referirse al conjunto de las producciones espirituales del hombre. En 1993 en la consulta internacional de París se consagra la noción de “patrimonio inmaterial” como la herencia cultural viva de las comunidades o grupos (p. 130).

En la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial celebrada en París en 2003, en su Artículo 2 se concreta que:

Se entiende por patrimonio cultural inmaterial los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural (p. 2).

Dentro de este artículo se especifica que solamente se considerará patrimonio cultural inmaterial el que respete los derechos humanos existentes y que tenga como valor el respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos. Se categoriza el patrimonio cultural inmaterial en cinco ámbitos:

- a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial
- b) artes del espectáculo
- c) usos sociales, rituales y actos festivos
- d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo
- e) técnicas artesanales tradicionales (p. 2)

En esta convención, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO, se reconoce la necesidad de valorar la importancia que presentan las manifestaciones, expresiones y tradiciones culturales que hasta ese entonces no estaban acogidas y protegidas en un marco jurídico. Salvaguardar el Patrimonio Cultural Inmaterial garantiza la transmisión y continuidad de la diversidad cultural, permite que las

tradiciones, expresiones, representaciones, usos, conocimientos y técnicas particulares de cada comunidad o grupo se prolonguen en el tiempo y sean recreadas continuamente por sus miembros y transmitidas de generación en generación, creando un sentimiento de identidad con el propósito de que el testimonio inmaterial de las distintas culturas no se pierda.

3.2.2. Patrimonio Inmaterial en Canarias

La *Ley 4/1999 de Patrimonio Histórico y Cultural de Canarias*, en el Artículo 2 hace referencia al patrimonio cultural inmaterial y determina que “También forman parte del patrimonio histórico canario los bienes inmateriales de la cultura popular y tradicional y las particularidades lingüísticas del español hablado en Canarias” (p. 9).

En España existen distintos inventarios de patrimonio cultural inmaterial. El Gobierno de Canarias a través de la Consejería de Cultura, Deportes, Políticas Sociales y Vivienda y la Dirección General de Cooperación y Patrimonio Cultural creó en 2011 el Atlas del Patrimonio Inmaterial de Canarias que tiene como objetivo “registrar, documentar y difundir el patrimonio cultural inmaterial canario, siendo este el legado que conforma el perfil de un territorio y su identidad”. Este atlas establece y reconoce seis ámbitos de Patrimonio Inmaterial, pero en ellos no se incluyen la totalidad de las expresiones culturales que se pueden catalogar como Patrimonio Cultural Inmaterial en Canarias, dentro de estos ámbitos están recogidos los aspectos más significativos. A partir de la información recogida en esta fuente, se ha elaborado el siguiente cuadro en el que se especifica los ámbitos considerados Patrimonio Inmaterial de Canarias, se da una breve descripción de los mismos, señalando las categorías que se establecen dentro de cada uno de ellos y poniendo un ejemplo de cada uno. Se tiene mayor interés el ámbito de *Técnicas propias de la artesanía tradicional*, ya que en éste se recoge las creaciones cerámicas de las islas, en las que se centrará este trabajo en los puntos siguientes.

ÁMBITOS	DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	EJEMPLOS
Tradiciones y expresiones orales	Son las expresiones que transmiten conocimientos, valores y recuerdos colectivos. Se incluye la literatura popular de las islas como los romances, las leyendas o los cuentos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Composiciones poéticas 2. Canciones 3. Rezados o santiguados 4. Cuentos y leyendas 5. Refranes dichos y adivinanzas 6. Manifestaciones no verbales 	<p>Silbo Gomero, La Gomera (Manifestaciones no verbales).</p> <p>El Silbo Gomero forma parte de las listas del Patrimonio Cultural Inmaterial y el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguardia de la UNESCO.</p>
Tradiciones y expresiones musicales	Se recogen las manifestaciones cantadas y bailadas, acentuando el folklore.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Danza-baile 2. Canto 3. Cantos con danza 4. Pieza instrumental 	Sorondongo de Gran Canaria (Cantos con danza).
Artes del espectáculo	Son representaciones teatrales y parateatrales. En Canarias destaca las libreas, batallas y autos de Reyes Magos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Danza 2. Música 3. Música y danza 4. Representaciones teatrales 	Los diablos de las Angustias de Icod de los Vinos, Tenerife (Representaciones teatrales).
Prácticas sociales,	En este ámbito se incluyen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prácticas sociales 	Fiestas de Nuestra Señora

rituales y festividades	manifestaciones culturales que representan a los grupos sociales, sean de carácter profano, religioso, festivos o relacionados con el trabajo.	2. Rituales 3. Fiestas	de los Dolores en Mancha Blanca, Tinajo, Lanzarote (Fiestas).
Conocimientos y prácticas relacionadas con la naturaleza y el universo	Se recoge en este ámbito los conocimientos de la cultura culinaria, los conocimientos, técnicas y prácticas que aportan la naturaleza y la cultura de las islas.	1. Conocimiento del medio (etnoastronomía, etnobotánica y etnozología) 2. Saberes y técnicas agrícolas, ganaderas y pesqueras 3. Medicina popular 4. Cultura culinaria, hábitos alimentarios y comensalidad 5. Cosmovisión	Frangollo, Fuerteventura (Cultura culinaria, hábitos alimentarios y comensalidad).
Técnicas propias de la artesanía tradicional	Se refiere a los oficios artesanos incluye los conocimientos, técnicas y prácticas y las actividades económicas de su producción.	1. Barro 2. Textiles 3. Madera 4. Fibras vegetales 5. Piedra 6. Metal 7. Piel	Carpintería tradicional en El Pinar, El Hierro (Madera).

Tabla 1. Clasificación de ámbitos del Patrimonio Cultural Inmaterial en Canarias. Elaboración propia.

3.2.3. Alfarería tradicional en Canarias

En el Atlas de Patrimonio Inmaterial de Canarias, dentro del ámbito de las *Técnicas propias de la artesanía tradicional* se encuentra la categoría de barro, concretamente se habla de la técnica de alfarería tradicional. Recurriendo de nuevo a la RAE, la alfarería se define como “Arte u oficio de hacer vasijas u otros objetos de barro cocido” (RAE, 2019). Dentro de la Alfarería se puede decir que existen dos patrimonios, el primero, referido a patrimonio inmaterial son estas técnicas tradicionales de alfarería, el segundo es el patrimonio material del resultado del procedimiento de esas técnicas, es decir las creaciones cerámicas.

La alfarería tradicional del Archipiélago Canario presenta unas características particulares propias. Respecto a su fabricación, se hace a mano, sin torno o soporte giratorio ni moldes, se elaboraba por el procedimiento denominado urdido que consiste en añadir, sobre una base de barro, una serie de cilindros, denominados “churros” de barro, hasta llegar a la altura deseada. Se emplean herramientas sencillas como callaos para dar forma y alisar las piezas. Para la fabricación del material se emplea barro, arena local y agua. Tras la influencia hispánica en algunas islas se incorpora el horno para la cocción de las piezas. Aunque en todas las islas se le daba un uso funcional o doméstico a estas lozas, en islas como Lanzarote se fabricaban también piezas decorativas. Esta actividad era realizada fundamentalmente por mujeres. Navarro (1999) indica que las diferencias técnicas entre islas son muy pocas.

Referido la Alfarería como Patrimonio Inmaterial, en este atlas nombrado, se recogen algunos de los lugares donde sigue activa esta actividad y por lo tanto contribuyen a perpetuar este patrimonio, el cuadro que se muestra a continuación se ha elaborado a partir de esta fuente pero también se ha añadido otra información de interés.

ISLA	CENTROS ACTIVOS	FORMAS DE PERPETUAR LA ALFARERÍA
El Hierro	Valverde	La actividad alfarera se extinguió en los años veinte en esta isla y no es hasta finales de los ochenta, tras diversas iniciativas de formación, cuando se rescata el oficio.
La Palma	Mazo	<p>En esta isla se han dado nuevos alfares localizados en Mazo y Puntallana que han rescatado técnicas y tipologías.</p> <p>En el <i>Taller de cerámica y museo El Molino</i>, se reproducen antiguas piezas, perpetuando de esta manera el oficio alfarero.</p>
La Gomera	Vallehermoso	En esta isla la labor se concentra en El Cercado y sus cercanías. A día de hoy se hallan tres tiendas-taller, dos de ellas se encuentran abiertas al público en esta localidad. Se encuentra el museo <i>Las Loceras</i> , donde se exponen piezas alfareras y se sigue transmitiendo este oficio.
Tenerife	Candelaria	Se encuentra en esta localidad el Centro Alfarero <i>Casa Las Miquelas</i> , que trata de recuperar y difundir la labor alfarera de esta localidad.
	Arguayo	Se puede considerar la cuna de la alfarería tradicional ya que geográficamente esta localidad se encuentra aislada lo que ha facilitado la preservación de la alfarería. En la actualidad se encuentra activo el Centro Alfarero <i>Cha Domitila</i> , donde se sigue produciendo las piezas de loza

		siguiendo el procedimiento, técnicas y la tipología de este lugar.
	La Guancha	En La Guancha, se mantiene el centro alfarero y se ha creado una asociación denominada <i>Moldea Tu Barro</i> que tiene como objetivo transmitir los conocimientos del oficio reproduciendo las piezas tradicionales.
	San Miguel de Abona	En el museo <i>Casa el Capitán</i> , se desarrollan reproducciones de la alfarería tradicional, siguiendo los mismos procedimientos y utilizando los mismos materiales, herramientas y técnicas, conservando de esta manera el oficio.
Gran Canaria	La Atalaya, Santa Brígida	<p>La localidad de La Atalaya ha sido un gran centro alfarero. Actualmente este oficio se mantiene gracias a la <i>Asociación de Loceras de la Atalaya (ALUD)</i>, que trata de conservar las técnicas y tipologías de las piezas tradicionales.</p> <p>En esta localidad se celebra la <i>traída del barro</i> una festividad en reconocimiento de la elaboración del barro para crear las piezas de alfarería.</p>
Fuerteventura	Puerto del Rosario	En esta isla se encuentra el <i>Ecomuseo de La Alcogida</i> , en él se recrea la vida rural tradicional de fuerteventura. Se puede observar cómo trabajan los artesanos y entre otras se muestran actividades de alfarería.
	El Valle de Santa Inés (Betancuria)	

	Tindaya (La Oliva)	
Lanzarote	Haría	<p>En Lanzarote fue una actividad de mucha importancia dirigida a las tareas domésticas, que se fue abandonando en la segunda mitad del siglo XX.</p> <p>En esta isla es reconocida Doña Dorotea como la persona que rescató la alfarería de la extinción. Ella transmitió sus conocimientos a algunos de sus descendientes y a algunos interesados en conocer y perpetuar este oficio. Actualmente algunos alfareros como Juan Brito mantienen viva esta actividad.</p> <p>En el Monumento al Campesino antes se impartían talleres de artesanía, entre ellos de la actividad cerámica de la isla.</p>
	Arrecife	

Tabla 2. Actividad alfarera actual en Canarias. Elaboración propia.

3.2.4. Creaciones cerámicas en Lanzarote

Como indica José Guerrero (1988), después de la conquista del Archipiélago Canario la cerámica aborígen adquirió una influencia peninsular. Esta influencia se manifestó en las diferentes islas con mayor o menor intensidad y proporción. Desde el siglo XVI la creación cerámica canaria se basó en la producción de vasijas de uso doméstico y utilitario destinadas a saciar las necesidades de la vida campesina de aquella época. A pesar de que muchos centros alfareros hayan desaparecido en la actualidad el panorama locero canario es todavía rico, coexisten las reproducciones de piezas prehispánicas con la loza popular- tradicional y la obra de artesanos de origen peninsular.

Lizarazu (1987), en el artículo *Alfarería popular de Lanzarote y Fuerteventura* trata las características de la alfarería popular tradicional de Lanzarote y Fuerteventura, la información que se muestra en los siguientes párrafos se ha recogido de esta publicación.

La alfarería en Lanzarote, al igual que en el resto del archipiélago, se caracteriza porque ha sido una actividad principalmente femenina, con el decaimiento del oficio se han incorporado a él algunos hombres. Sus técnicas tradicionales muestran algunos aspectos particulares, con Fuerteventura es la isla con la que presenta mayores similitudes. En ambas, “durante el proceso de preparación del barro se remoja éste en un cubo o balde, se *soba* en el suelo mezclándolo con arena y se *asa* al aire libre” (Lizarazu, 1987, p. 245). Las diferencias respecto a la actividad alfarera con el resto de islas radica en el proceso final de pintado con almagre y bruñido y en la cocción en horno de una sola cámara.

El centro alfarero más relevante de Lanzarote fue El Mojón, en esta localidad la gran mayoría de las mujeres se dedicaban a esta actividad, la única tarea requerida de los varones que tenía que ver con la alfarería era la extracción del barro y en ocasiones la cocción, el resto era cometido de la mujer. Este oficio se transmitía de generación en generación, de madres a hijas, la introducción al oficio se realizaba desde la juventud con la preparación del barro y el amasado. Las piezas que realizaban en este centro alfarero tenían por un lado una finalidad funcional o doméstica y por otro una función decorativa. Actualmente en Lanzarote la alfarería es una actividad desempeñada por más hombres que mujeres.

Una de las figuras más relevantes de esta labor en Lanzarote es Doña Dorotea Armas Curbelo, hija y nieta de loceras, procedente de El Mojón que se instaló en Muñique al casarse. Ella ha tratado de preservar este oficio mediante su transmisión, aunque su hija no quiso seguirlo enseñó a su nieto y a su mujer, asimismo enseñó a Juan Brito, guarda del Patrimonio Artístico de la isla, el cual enseñó a sus propios hijos que actualmente también se dedican a ello.

3.2.4.1. Proceso de creación de la alfarería en Lanzarote

Para una mayor descripción del oficio de alfarería en la isla de Lanzarote, se han diferenciado cuatro procesos:

1. Elaboración del barro
2. Elaboración de la pieza
3. Decoración de la pieza
4. Proceso de cocción de la pieza

La información que se muestra a continuación sobre el proceso de alfarería en esta isla se obtiene del artículo *Alfarería popular de Lanzarote y Fuerteventura* (1987) mencionado en el apartado anterior.

Para este trabajo se ha contactado con uno de los hijos de Juan Brito, llamado igual que él. Ha mostrado su taller y recreado las técnicas tradicionales y alguna distinta que emplea actualmente. Ha contado que le gusta experimentar con distintas mezclas de materia prima para observar distintos resultados, en esta muestra optó por emplear barro machacado cernido, barro de montaña y arena negra volcánica también tamizada. Ha argumentado que a día de hoy realizar el proceso de cocción de forma tradicional resulta cada vez más difícil, ya que para quemar al aire libre se deben pedir varios permisos, él este procedimiento lo hace en horno cerrado.

1. Elaboración del barro

Las materias primas empleadas para elaborar el barro son, en primer lugar, arcilla extraída del yacimiento Pozo de las Nieves, caracterizada por su resistencia térmica y su gran plasticidad, en segundo lugar arena obtenida de antiguos caminos de ganado, también denominada “arena muerta”, se caracteriza por ser una arena fina de color pardo grisáceo muy carbonatada y de procedencia volcánica esta arena actúa como desgrasante.

En El Mojón para la preparación del barro se prensaba este material en un hoyo excavado en el suelo y se dejaba en curtimiento quince días, durante los que se iba

regando cuando se absorbía el agua, así hasta que adquiría la textura y plasticidad necesaria para poder trabajar. Esta técnica se ha extinguido en Lanzarote, en la actualidad se emplea otro tipo de procesos, el más común es poner en cubos o barreños durante 24 o 48 horas la cantidad de barro que se va a utilizar en los días posteriores para que curta. Desde hace ya unos años se han incluido las “pilas de sudado”, que posibilitan preparar una mayor cantidad de barro, se trata de un proceso en el que se mete la arcilla en ellas, se cubre con una capa de agua de cinco centímetros aproximadamente y se deja que absorba entre quince días a un mes, cuando la masa sigue blanda, se alisa con una tabla para evitar que queden grumos que al endurecerse dificulten el proceso de amasado.

Después de este proceso, se mezcla un poco de barro curtido con arena muerta cernida, el conocimiento sobre la cantidad de arena empleada se adquiere con la experiencia, la masa debe quedar algo áspera. Con estos componentes ya mezclados se sigue “sobando” la masa durante aproximadamente 10 minutos hasta conseguir la consistencia adecuada, a continuación se le da forma de cilindro para dejarlo reposar o comenzar la fase de elaboración.



Figura 1. Proceso de elaboración del barro realizado por Juan Brito.
Fotografías: Cecilia García Rodríguez

2. Elaboración de la pieza

La cerámica se elabora mediante la técnica de urdido sobre una superficie lisa inmóvil en la que se espolvorea arena para evitar que el barro se pegue a la misma. Antes de comenzar a urdir la pieza se amasa el barro para darle homogeneidad. Se empieza haciendo la base, para ello se coge una pella de barro y se hace una especie de torta. Con los puños se presiona hacia abajo y se va llevando el barro sobrante a los bordes, formando una primera pared, es importante que la base tenga un espesor

suficiente para que no se raje posteriormente, dependiendo del tamaño de la pieza se le dará más o menos, puede ser desde medio centímetro a dos o más. A partir del primer borde creado se van levantando paredes mediante el urdido, que consiste en hacer rollos de barro con las manos que se pegan sobre este borde presionando con los dedos pulgar e índice, después se pasan los dos dedos por el borde para alisarlo y redondearlo. Cuando se termina una vuelta, se estiran las paredes con la “timijota” o “callao” que se emplean mojados. Así sucesivamente, se van añadiendo rollos hasta que la pieza alcance la altura requerida. Las paredes se suelen levantar rectas y se le da forma con estos instrumentos, esto se hace por el interior de la pieza, presionando desde dentro hacia afuera mientras que con la otra mano se controla el movimiento. Cuando la base del cuerpo está formada se añaden asas y pitorros o se le hacen perforaciones según el tipo de pieza. Cuando la pieza ya ha logrado una consistencia suficiente que impide que se deforme al manipularla, se “atusa” con el “raspador” para dejarla uniforme, se eliminan las rebabas y se alisa tanto por dentro como por fuera con el “callao” o “timijota” mojados.



Figura 2. Proceso de elaboración de la pieza realizada por Juan Brito. Fotografías: Cecilia García Rodríguez

3. Decoración de la pieza

Para la decoración de la pieza se usaba “tegue”, se trata de una bentonita chamotada, y es utilizado para dar buen color e impermeabilizar las piezas que no van a estar en contacto con el fuego directo, se obtiene del “teguero”. Este proceso comienza con la preparación del baño, para ello hay que filtrar el tegue y mezclarlo con agua, dejando una consistencia líquida, esto se aplica de diversas formas. Por un lado, se vierte el líquido dentro del recipiente y se extiende por todo el interior o se aplica con las manos, al día siguiente se vuelve a alisar con el “callao”, por otro, se aplica el baño con un paño empapado en la mezcla y se pasa por toda la superficie de la pieza, a continuación se extiende uniformemente con la “timijota” o “callao” mojado en la disolución mientras que se alisa. Se finaliza pasando la mano humedecida para volver a alisar.

En El Mojón, algunas alfareras, tras aplicar esta capa pintaban con motivos vegetales, geométricos o de animales las piezas, para ello empleaban el “almagre rojo”, una arcilla con elevado porcentaje en hierro de mucha plasticidad y de partícula fina. Actualmente es difícil obtener esta materia en Lanzarote, el yacimiento de donde se obtenía se localizaba cerca del Pozo de las Nieves, el almagre empleado ahora procede de Gran Canaria.

Los principales motivos decorativos que se representan en esta cerámica son vegetales, geométricos, lineales rectos o curvos y punteados, en algunos casos se encuentran motivos zoomorfos como la representación esquemática de un gallo. Los colores empleados giran en torno al rojo óxido, morado o caneo oscuro y negro pardo.

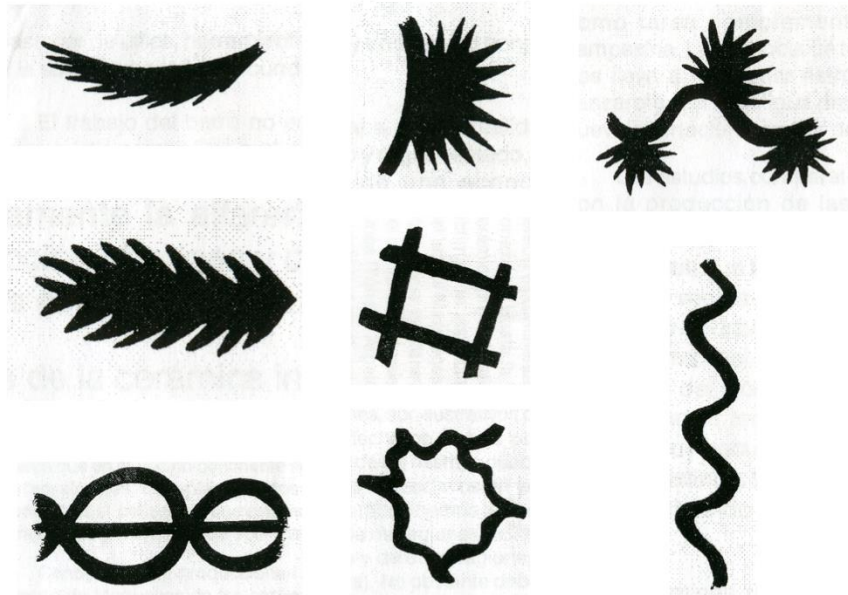
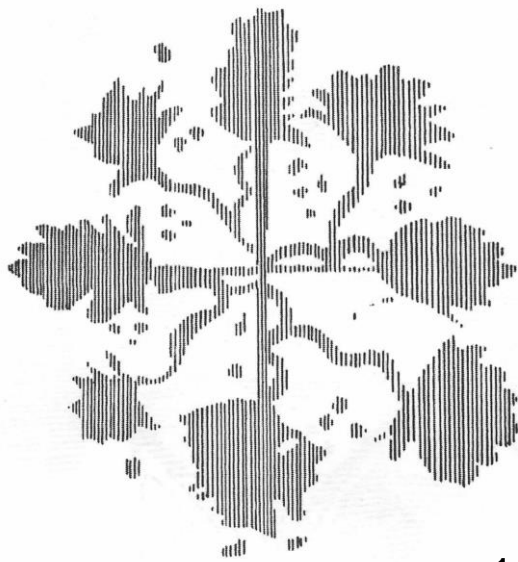


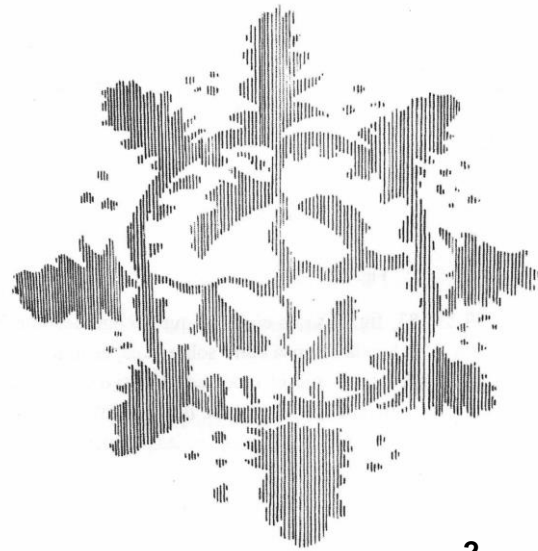
Figura 3. Motivos decorativos de la cerámica de El Mojón. Fuente: *La cerámica pintada de El Mojón. Apuntes para su estudio (1998)*.

Denise Robert (1960) también diferenció algunos de estos motivos y creó dibujos esquemáticos de los mismos. El primero que se puede distinguir (Figura 4.1) se caracteriza porque en cada rama termina una hoja, el tallo parte del centro y de cada tallo principal surge otro anexo que también termina en una hoja, siendo esta más pequeña. Entre ellos se diferencian algunos puntos a modo de semillas. En el segundo motivo (Figura 4.2) las ramas se unen a través de arcos convexos, lo que proporciona cuatro secciones, cada una de ellas decoradas por una hoja que surge del tallo siguiendo el movimiento contrario a las agujas del reloj. En los arcos, por la parte interna se encuentran unos puntos tangentes. En el exterior vuelven a aparecer motivos vegetales alternos con puntos. En el tercer motivo (Figura 4.3) se encuentra las extremidades de las ramas unidas por arcos cóncavos que forman un rombo, se encuentra en el interior de cada sección del rombo una hilera de puntos. De cada ángulo nace una hoja y en el segmento central de cada arco del rombo también se puede encontrar una hoja alargada y curva.



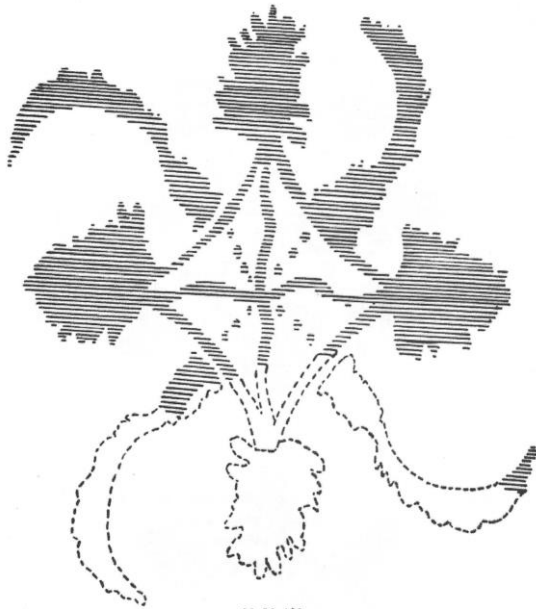
99.23.57

1



99.23.99

2



99.23.183

3

Figura 4. Motivos decorativos de la cerámica de El Mojón. Fuente: *Cerámicas recientes de las Islas Canarias (1960)*.

También en esta decoración se pueden encontrar signos pintados en negro (Figura 5.1). En el exterior de las paredes se encuentran trazados en la parte superior sobre un perfil cóncavo, se trata de trazos verticales, curvas leves y puntos. En la parte interior, siguiendo la misma morfología, ocupan la mayor parte de las paredes y el fondo del recipiente.

Como ya se ha mencionado también se pueden encontrar motivos zoomorfos, un ejemplo de ello es el caso de la representación de gallos (Figura 5.2). Esto se ha localizado en el lebrillo oval, se trata de dos gallos simétricos e invertidos que ocupan el fondo del recipiente y gran parte de las paredes.

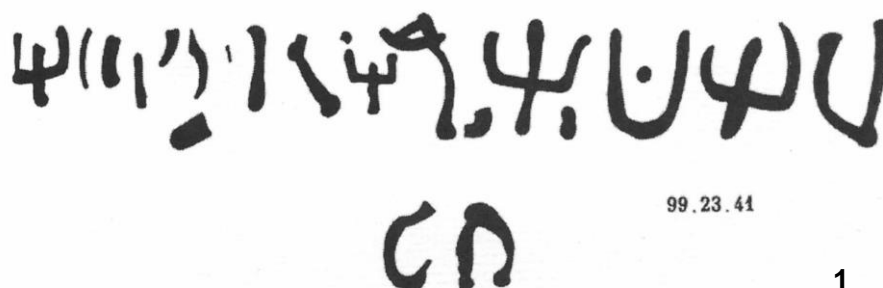


Figura 5. Motivos decorativos de la cerámica de El Mojón. Fuente: *Cerámicas recientes de las Islas Canarias (1960)*.

4. Proceso de cocción de la pieza

Antes de la cocción es necesario que se endurezca la pieza totalmente y se elimine todo el exceso de agua de la pieza de manera progresiva y uniforme, de lo contrario se pueden producir rasgaduras. Este secado gradual se consigue depositando la pieza en una habitación en la que no dé el sol y no hayan corrientes de aire. Este proceso lleva una o dos semanas. Transcurrido este tiempo se saca la pieza al sol durante unas horas tratando de que le dé en la base ya que es la zona más complicada de secar. Por último se lleva a cocción, este proceso se conoce como “asao”, “cocinao”, o “quemar”. En El Mojón asaban las mujeres en la calle, disponían piedras en semicírculo y dentro de ellas hacían una camada con el combustible (carosos de maíz, varas de vid y estiércol de excrementos de camello), encima de éste se colocaba cuarenta o cincuenta piezas y se cubrían con leña, se prendía el fuego desde la tarde a la noche, para recoger las piezas al día siguiente.

La alfarera Dorotea cocinaba sobre una parrilla de hierro que apoyaba sobre unos ladrillos de cemento, se trata de una cocción de oxidación. El proceso que seguía era el siguiente: colocaba las piezas encima de la parrilla y boca abajo y se rodeaban de piedras volcánicas, en sentido contrario a la dirección del viento. Igual que en el método anterior, las piezas se cubrían con el combustible que también se coloca debajo de la parrilla, después de un tiempo se añadía hojas de tuneras, que prenden más lentamente, así se dejaba que se consumiera la leña y se acercaban las brasas a las partes de la pieza menos hechas mientras se le daba vueltas a la misma. Finalmente cuando el fuego se apagaba, las piezas se dejaban enfriar.

La forma más evolucionada de quemar es la que seguía Juan Brito, nombrado ya en este texto, él comenzaba calentando todas las piezas en el “güijio” para que perdieran humedad antes de exponerlas al fuego directo. Cerraba el mismo con una parrilla de hierro o tela metálica y sobre ella prendía leña gruesa de forma que solo les llegara a las piezas el calor pero no la llama. Lo calentaba durante dos o tres horas en función del tiempo y lo dejaba enfriar, ya al día siguiente lo podía quemar, proceso que realizaba dentro del zoco u horno. Brito empleaba restos de madera, provenientes de talleres de carpintería, por el tratamiento que tienen estas maderas producen más humo y una cocción reductora, que elimina el oxígeno del horno provocando un color

negruzco en las piezas.

A continuación se puede observar algunas imágenes de piezas cerámicas terminadas de El Mojón.



Figura 6. De izquierda a derecha: Sahumerio, Escurridera y Tofio. Piezas pintadas de El Mojón. Fotografías: José Farray

3.2.4.2. Influencia de África

Se han realizado algunos estudios en los que se asemeja los modelos de loza de Canarias con modelos arqueológicos de los pueblos bereberes.

Navarro (1999) habla del posible origen morisco del alfar de Lanzarote en su artículo *“El viaje de las loceras”: la transmisión de tradiciones cerámicas prehistóricas e históricas de África a Canarias y su reproducción en las islas*, al que ya se ha hecho

referencia en este trabajo, expone que en el centro alfarero de El Mojón algunas formas de las piezas loceras y su procedimiento de elaboración son particulares, destaca el uso de la base de tegue sobre el que pintaban con almagre una serie de motivos geométricos y florales. Esta parte del procedimiento no guarda relación aborigen ni con las producciones históricas del Archipiélago, pero sí presenta similitudes con alfares magrebíes más actuales. Existen analogías con lozas de la región costera argelina de la Pequeña Kabilia, pero son mayores con Marruecos, tanto en El Rif como en Sus y el Draa. Esto se debe a que entre el siglo XV y XVI el traspaso de población de Berbería a Lanzarote incrementó porque los señores feudales de Lanzarote y Fuerteventura viajaban a la costa de Marruecos para capturar esclavos. Por otro lado, en el siglo XVII desde Marruecos y Argelia se realizaron expediciones hacia Lanzarote y otras islas, las armadas argelinas arrasaron la isla y se llevaron muchos prisioneros lanzaroteños. De esta manera, se puede determinar que las aportaciones alfareras magrebíes procedentes de diferentes lugares y épocas, se instalaron en el Archipiélago Canario y contribuyeron a formar la población canaria de los últimos años.

En el catálogo de la exposición *Racines D'Argile. Exposition de ceramique modelee du Maghreb et des Canaries* celebrada en el Castillo real de Collioure en 2010, cuyo autor principal es Jean-Paul Canamas, se hace referencia a esta similitud entre las piezas alfareras de Canarias y Maghreb.

Para establecer la relación entre la cerámica de Canarias y la del Magreb, este trabajo se va a centrar en la cerámica de la tribu Gzaua. La información que se muestra a continuación procede del *Estudio etnoarqueológico sobre la cerámica Gzaua (Marruecos). Técnica y contexto social de un artesano arcaico*.

La tribu Gzaua se encuentra situada al sur de la región de Chefchauen en la vertiente meridional de las montañas rifeñas, en el valle alto del río Lucus, la mayor parte de las aldeas se localizan en zonas montañosas. La producción cerámica de esta tribu, igual que en Canarias, está realizada por mujeres mediante la técnica de urdido. Esta producción se encuentra dentro de la tradición cerámica bereber. Existían distintos esquemas de producción y distribución de las cerámicas, el primero consistía en la producción para uso propio, el segundo en la producción para la venta en el “duar”

(aldea) y el tercero en la producción para la venta en el zoco. El esquema más habitual fue el de la distribución en el zoco, dentro del mismo se encontraban dos tipos de producciones cerámicas, el primero destinado a contener líquidos, era un tipo de cerámica decorada con pintura, el segundo para uso culinario y no se pintaba.

Actualmente quedan mujeres ceramistas en Ain Kob, Dahar y Briet pero el número se ha reducido notablemente, la poca cerámica pintada que se realiza se destina en su mayoría a la venta para turistas. Esta disminución de la producción no ha influenciado en las técnicas utilizadas, sin embargo, ha incidido en otros aspectos como el grado de producción, el uso destinado a los recipientes y los sistemas de comercio. La transmisión de las técnicas suele darse entre la familia, las niñas comienzan con 10 u 11 años a iniciarse en el oficio, empiezan por tareas sencillas como la preparación de la arcilla, o la fabricación de formas pequeñas y simples progresando poco a poco hacia las tareas más complicadas y rigurosas como el control de la cocción y la fabricación de piezas más complejas. El tiempo de aprendizaje se realiza entre uno o dos años.

Para una descripción detallada de los aspectos técnicos de la producción cerámica de esta región se han establecido cuatro procesos:

1. Elaboración del barro
2. Elaboración de la pieza
3. Decoración de la pieza
4. Proceso de cocción de la pieza

1. Elaboración del barro

Se emplean distintos tipos de arcillas y desgrasantes que se mezclan en distintas proporciones según los lugares, el destino de la producción o el tipo de pieza. Las cerámicas destinadas para uso propio o para intercambio en el “duar” se realizan con arcilla roja, usando como desgrasante piedras milimétricas de margas o calizas pizarrosas. Esta arcilla se consigue en proximidades del pueblo o incluso cavando en los propios huertos de las casas. El desgrasante se obtiene del cribado con tamiz de las gravas naturales que se encuentran en la región. La obtención de la materia prima de la cerámica distribuida para la venta en el zoco es más compleja, las destinadas a

uso culinario se fabrican empleando dos tipos de arcilla, roja y blanca, mezcladas con el desgrasante mineral. Las piezas para contener líquidos, se realizan con arcilla blanca y desgrasante. La arcilla roja es más sencilla de obtener ya que es común en toda la región, no obstante, la blanca es más escasa, se encuentra únicamente en ciertas aldeas.

La arcilla blanca necesita un tratamiento previo para su preparación, esto es debido a que cuando la arcilla es de buena calidad queda compactada y debe ser molida, cuando es de mala calidad queda pulverulenta en la extracción. Para el molido se deja secar la arcilla y posteriormente se golpea con un mazo dentado denominado “rzama”, esta actividad se realiza sobre el suelo. Cuando se emplean diversas arcillas en la preparación se mezclan antes y se muelen a la vez. Cuando la arcilla ya se encuentra molida se criba con un cedazo. Después de esto se añade el desgrasante y se mezcla. A continuación se amontona una cantidad y en el centro se abre una concavidad donde se añade agua, se amasa la arcilla con las manos y se van formando pellas con forma de rollos. Estos rollos se envuelven en plástico, antes se envolvían en tejidos o pieles, y se almacenan junto al muro de la casa. También se da otra manera para la preparación de la arcilla que consiste en que una vez ha sido machacada con el “rzama” ésta se introduce en agua y se deja durante 24 horas, al día siguiente se mezcla con el desengrasante y se amasa. La primera manera de preparación, se relaciona con la producción de cerámica destinada al zoco, el segundo sistema se asocia a la cerámica para la venta en la aldea. La arcilla blanca se utiliza para la fabricación de recipientes contenedores de líquidos ya que brinda plasticidad, permite realizar formas más cerradas, y ayuda a obtener un buen acabado de las superficies, que permite posteriormente una mejor reacción a la decoración pintada. La arcilla roja se dispone para cerámicas culinarias, esto es debido a que aumenta la tenacidad de los cuencos y proporciona que resistan al impacto térmico.

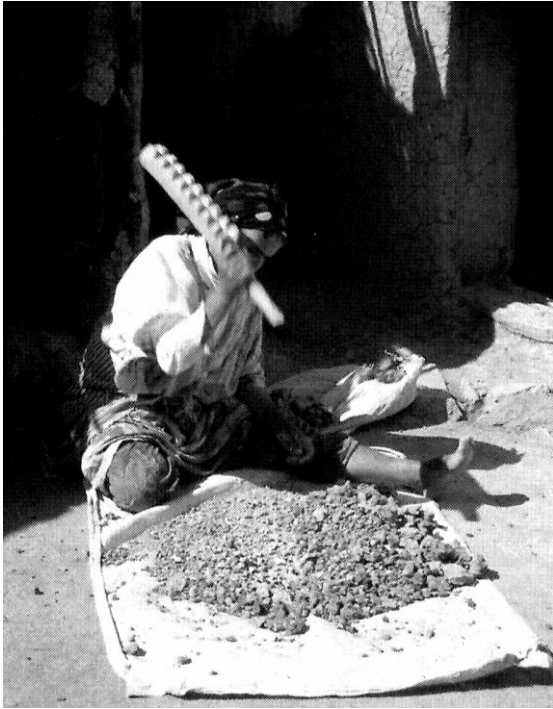


Figura 7. Molido de la mezcla de arcillas. Fuente: Estudio Etnográfico sobre la cerámica Gzaua (Marruecos). Técnica y contexto social de un artesanado arcaico (2001).

2. Elaboración de la pieza

Esta actividad se realiza sobre todo en verano ya que en épocas de lluvia la arcilla tarda en secar y resulta más difícil trabajar con ella. La cerámica normalmente se fabrica en el patio exterior del entorno doméstico. Las mujeres trabajan sentadas en el suelo, con la pierna izquierda extendida y la derecha recogida. La técnica empleada es el urdido, para su desarrollo emplea una base que puede ser de lajas planas de piedra, tortas de arcilla mezcladas con estiércol de vaca, fondos de recipientes de cerámica rotos o planchas de madera. Sobre ellas acomodan una torta plana y circular de arcilla que será el fondo de la pieza a fabricar. A continuación, preparan un rollo de arcilla que sitúan en el borde de la torta y a partir de ahí van levantando las paredes con nuevos rollos, presionan la arcilla con las palmas de las manos y después regulan las paredes con espátulas de madera. Tras esta fase, las piezas se disponen en la sombra para que vayan secando y perdiendo humedad. Las asas, los verdugones y los cuellos son los últimos componentes que se añaden una vez que las cerámicas se encuentran más consistentes. Para el acabado de las piezas se utiliza un trozo de cuero o piedra humedecida y se frota la superficie a medio secar, de esta manera logra un leve bruñido.



Figura 8. Modelado de las piezas. Fuente: Estudio Etnográfico sobre la cerámica Gzaua (Marruecos). Técnica y contexto social de un artesanado arcaico (2001).

3. Decoración de la pieza

Como se ha mencionado, no todas las piezas se decoran, la cerámica de uso culinario para el autoconsumo o la venta en el “duar” no se decora, la destinada al zoco en ocasiones si es decorada. La cerámica para la contención de líquidos si se pinta, para ello se emplean colorantes minerales conocidos como “al-mogra”, se engoban con colorante blanco “mlala” en la parte exterior y en la parte interior cercana al labio, esto se aplica con un paño o con un manajo de lana.

En esta base de engobe se pintan trazos geométricos con colorantes rojos y negros aplicados con un pincel de fibras vegetales o de pelo de cabra. Aunque actualmente se pueden encontrar diversas piezas decoradas, en el pasado sólo había cuatro tipos de piezas: “asakai” cántaros con asas y cuello estrecho, empleados para llevar agua; “barrada” cántaros pequeños destinados para contener agua y servirla; el “halib” cuencos utilizados para ordeñar las vacas y “agattas” cántaros de boca ancha usados para traer aceite desde la almazara para reservarlo en las casas.



Figura 9. Decoración pintada.
Fuente: Estudio Etnográfico sobre la cerámica Gzaua (Marruecos). Técnica y contexto social de un artesanado arcaico (2001).



Figura 10. Decoración pintada. Fuente: *Cerámica Rifeña. Barro Femenino* (2009).

En la publicación *Cerámica Rifeña. Barro Femenino* (2009) se muestra los motivos decorativos que se pueden encontrar en la cerámica del Rif. Algunos de estos motivos son símbolos zoomorfos, representando por ejemplo la serpiente (Figura 11.1) como animal de culto, símbolos relacionados con el agua, característicos por ser composiciones geométricas, en algunos casos se ha observado que se trata de columnas lineales paralelas y en su interior se encuentran formas ajedrezadas (Figura 11.2), en otros casos los diseños que representan el agua son puntos o líneas onduladas (Figura 11.3), también es común encontrar triángulos (Figura 11.4), como simbología de la diosa púnica Tanit, además de ello, se asocia a la representación esquemática de seres vivos.



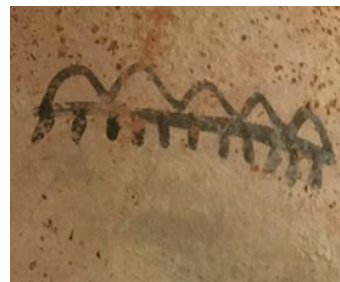
1



2



4



3

Figura 11. Motivos decorativos. Fuente: *Cerámica Rifeña. Barro Femenino* (2009).

4. Proceso de cocción de la pieza

Se emplean diferentes técnicas de cocción, la más simple consiste en usar el hogar doméstico (“kanun”), es decir, un agujero pequeño de unos 30 centímetros de diámetro aproximadamente en el que se hace el fuego. Se colocan tres piedras que aguantan la pieza para su cocción, se usa como combustible leña que se dispone bajo la cerámica y corteza de alcornoque cubriendo la misma. Esta técnica que utiliza para cocer pequeñas cantidades de piezas y se relaciona con cerámica destinada a

consumo propio o intercambio en el “duar”. La cerámica que se destina a la venta en el zoco se cuece en hornos creados en depresiones de 3 a 5 metros de diámetro. El horno se ubica fuera de la casa a unas decenas de metros, como combustible se emplea raíces y madera de árboles y arbustos. Para empezar, se dispone la leña en la superficie circular del fondo del horno, después se colocan las cerámicas sobre la madera, se sitúan los cuencos grandes abiertos para cocina boca abajo, mientras que los pintados se colocan algo inclinados, manteniéndose con los otros. En los márgenes del horno se prepara un borde con leñas, piedras y cascotes de cerámicas, las bocas de los cuencos se tapan con fragmentos de cerámicas rotas para que no entren ascuas en ellas ya que las podrían quebrar o romper. Cubren las piezas con una capa de tortas realizadas a partir de boñigas secas de vaca o de cabra y con una capa de estiércol fresco, para impedir que el fuego se avive y conseguir que el calor se distribuya uniformemente. En función del tipo de pieza se necesita una mayor o menor temperatura, esto se regula según el combustible empleado y su colocación. Una vez se consume el horno se deja enfriar toda la noche, el mismo día que es el mercado se retiran las piezas y se van mojando con agua para asegurar su resistencia y evitar que se estallen los desengrasantes y se piquen las paredes.



Figura 12. Preparación del horno y cocción de la cerámica. Fuente: Estudio Etnográfico sobre la cerámica Gzaua (Marruecos). Técnica y contexto social de un artesanado arcaico (2001).

A continuación se puede observar algunas imágenes de piezas cerámicas terminadas de la tribu Gzaua.



Figura 13. Sakai- Guembura. Cántaro. 55 x 30cm. Ain Koub. Tribu Gzaua. Fuente: Cerámica Rifeña Barro Femenino (2009).



Figura 14. Jabia. Tinaja. 53 x 32 cm. Ain Koub. Tribu Gzaua. Fuente: Cerámica Rifeña Barro Femenino (2009).

3.2.4.3. Los Novios de El Mojón y las Barradas

Los motivos pintados en las cerámicas en muchas ocasiones además de la función decorativa tenían un carácter simbólico, es común encontrar piezas cerámicas con connotaciones ritualistas o simbólicas en los que la temática gira en torno al compromiso y la fertilidad. Esta temática se puede representar por los motivos decorativos o por el significado de la pieza en sí misma. Para establecer una relación entre la cerámica del Norte de África, concretamente de la tribu Gzaua y la cerámica de Lanzarote se ha recurrido a las piezas de Los Novios de El Mojón y a las Barradas. Cabe decir que en el caso de las barradas pintadas en Ain Koben, la simbología se relaciona con la unidad matrimonial, en cuanto a Los Novios de El Mojón de Lanzarote, se trata de una simbología referida al inicio del compromiso matrimonial.

Las barradas pintadas en Ain Kob son jarras pequeñas para servir el agua en la mesa, además de su uso cotidiano tenían un carácter ritual. Durante los esponsales, en un sistema virilocal en el que después del matrimonio la pareja se va a vivir a la aldea o pueblo del marido, la novia llevaba una barrada con agua de su aldea de origen. La madre de la novia era la que tenía que comprar la pieza ya que debía ser nueva. Esta cerámica se guardaba en la habitación de los recién casados y ambos tenían que beber de él durante siete días. La mujer debía permanecer aislada en la habitación durante esos días, cuando transcurrían ya era considerada parte de la familia, además de ello, tenía que estar pendiente de que la barrada contuviera siempre agua, la suegra era la que se la traía cuando lo necesitaba. Beber del mismo agua aseguraba que no se hiciera magia para separar el matrimonio. Pasado los siete días la barrada se entregaba a la mezquita.

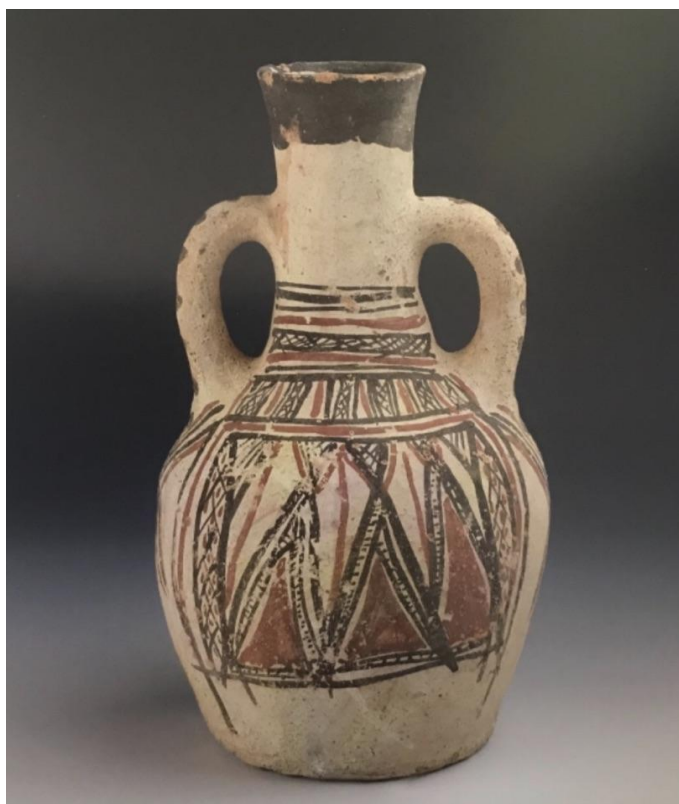


Figura 15. Barrada. Botella o Cantarillo. 35 x 19,5 cm. Ain Koub. Tribu Gzaua. Fuente: Cerámica Rifeña Barro Femenino (2009).

Los Novios de El Mojón son piezas realizadas por la alfarera, ya citada en este texto Doña Dorotea Armas Curbelo, estas piezas han adquirido gran popularidad a nivel insular. Se trata de cerámicas antropomorfas que representan de manera esquemática

las figuras de un hombre y una mujer “de cabeza, cuerpo y piernas diferenciadas, de forma cilíndrica. No tienen cuello. En la cara, en un plano oblicuo, destaca la nariz y de sus proximidades salen dos brazos cortos. En ambas figuras están muy pronunciados los órganos sexuales.” (p. 259). Su origen y antigüedad no se saben con exactitud.

El municipio de Tegui se en 2016 creó un blog en el que se recogen documentos, tradiciones, datos históricos entre otro tipo de información para contar la historia de este pueblo. En esta iniciativa se dedica un espacio a El Mojón y en el mismo se relata que las figuras de los novios de El Mojón se relacionan con una tradición ritual o mágica de compromiso entre novios, el relieve de sus atributos sexuales indican un culto a la fecundidad. Según se cuenta, el novio le regalaba a la novia una figura masculina en señal de pedida matrimonial, si ella aceptaba le obsequiaba al novio con una figura femenina y de esta forma se establecía el compromiso. Según argumenta Juan Brito, también se usaba como afrenta, cuando una mujer llegaba a una edad mayor y no se había casado, alguien le podía mandar una figura de hombre para que “se arreglara”, de alguna forma se empleaba como amuleto. En el Museo Tanit de San Bartolomé existen dos figuras realizadas en el Mojón a finales del siglo XIX.

En el contacto con Juan Brito hijo explicó el proceso que realizaba Doña Dorotea para desarrollar estas piezas. Ella partía del tronco y a partir de ahí añadía la cabeza y las extremidades. Sin embargo como cuenta Brito, existen otros procedimientos para su realización como partir de una pella de barro y de ahí formar la pieza, sacando todas las partes del cuerpo. También afirma que otra manera más sencilla es desde una pella cortar con un cuchillo la forma de la pieza y desde ese punto comenzar a darle los matices.



Figura 16. Novios de El Mojón. Realizada por Doña Dorotea en el año 1983. Fotografía: Antonia Perera

3.2.5. Una aproximación a la Educación Patrimonial desde la inclusión

Para que la sociedad actual sea consciente de la importancia de salvaguardar el patrimonio cultural tanto material como inmaterial de todas las culturas es necesario incidir en la educación, para ello surge el término Educación Patrimonial.

La educación patrimonial se puede entender como un método educativo que prioriza el patrimonio cultural como fuente principal de conocimiento. Esta educación permite que el alumnado conozca la relevancia que tiene el patrimonio para la identidad social e histórica de un pueblo, grupo, o comunidad. La educación patrimonial se puede impartir desde diferentes materias, pero dentro de la educación artística su función se puede considerar primordial.

Como expresa Santacana y Martínez (2013), la identidad puede definirse de diversas formas, identidad social, política, nacional o cultural, en cualquier caso, es un sentimiento que implica compartir, ya sea creencias, valores, lengua, tradiciones, costumbres o leyes entre otros aspectos. La identidad cultural se puede considerar

como la más profunda, estos autores consideran la cultura como fundamento de todas las formas de identidad, es el primer valor que comparten los seres humanos y proporciona la base de la primera identidad. Por ello afirman que la memoria colectiva de un grupo es la que consolida los lazos de identidad entre los grupos culturales. En consecuencia de ello, la identidad de un pueblo la forma su patrimonio cultural material e inmaterial.

En cuanto a bienes declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, como indica Fontal e Ibáñez (2015), España es el tercero del mundo y en el ámbito nacional están declarados más de 60.000 bienes de interés cultural acorde a la legislación estatal y autonómica. Para que la sociedad comprenda la importancia de este patrimonio, lo respete, lo conserve y lo valore, se debe comenzar por una educación que lo incluya dentro de los contenidos curriculares. Solo una sociedad educada y sensibilizada hacia la salvaguardia del patrimonio será capaz de custodiarlo y transmitirlo a las generaciones venideras, un aspecto clave en el que se debe hacer hincapié es la relación entre bienes culturales y personas. La educación patrimonial que se desarrolla en los ámbitos educativos tanto formales como no formales e informales, es una acción esencial para comprender el patrimonio. El patrimonio cultural tiene que ser entendido por todos los miembros de la sociedad y ser accesible a todos los públicos. De esta manera, la actuación de la educación patrimonial permite incidir sobre esa relación entre personas y bienes tan necesaria, ya que son las personas las encargadas de custodiar y legar esos bienes culturales.

Cada vez son más frecuentes los estudios e investigaciones que tratan la educación patrimonial. Como argumenta Fontal e Ibáñez (2015):

es una disciplina que ya ha desarrollado un gran corpus teórico, metodológico y que cuenta con muchos ejemplos de implementación evaluados, lo que conforma un sustrato sobre el que construir nuevas propuestas coherentes y ambiciosas (p.18).

En España se cuenta con dos instrumentos para desarrollar estrategias educativas para la conservación y salvaguardia del patrimonio cultural, por un lado, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, por otro, el Observatorio de Educación

Patrimonial en España. Ambos se gestionan desde el ámbito institucional, el primero desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y el segundo desde el Ministerio de Ciencia e Innovación.

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio, enfocado a los ámbitos educativos formales, no formales e informales, se basa en la investigación, innovación, formación y difusión de la Educación Patrimonial. El Observatorio de Educación Patrimonial en España, por su parte, actúa sobre los ámbitos educativos formales y no formales. Sus funciones se focalizan en dos líneas, por una parte, una gestión interna que se encarga de localizar, inventariar, analizar y evaluar los proyectos, programas y acciones que se han realizado y se realizan en España en los últimos diez años, por otra parte, una gestión pública referente a la página web, que trata de difundir, publicar, investigar tesis doctorales y establecer redes dentro del campo de la Educación Patrimonial.

También existen proyectos a nivel mundial referidos a la Educación Patrimonial, en la UNESCO, en 1994 se inició un proyecto denominado *La participación de los jóvenes en la preservación y el fomento del Patrimonio Mundial* cuyo objetivo era la integración de jóvenes del mundo en la labor de proteger el patrimonio cultural y natural a nivel local y mundial. Desde ahí, especialistas, profesorado y alumnado de más de 90 países han participado.

La Educación Patrimonial, permite que a través del aprendizaje del patrimonio se puedan generar contextos educativos de inclusión en los que las circunstancias por las que se origina exclusiones culturales se disminuyan todo lo posible.

Martínez, López y Santacana (2015), en el proyecto *Cultural Inclusion in Heritage* se centran, principalmente, en el dilema de la exclusión cultural entre adolescentes. Alegan que este proyecto tiene como base los procesos de socialización del patrimonio, considerando sus tendencias, problemas y retos, expresan que socializar el patrimonio consiste en transferirlo y hacerlo llegar a todos sin realizar ningún tipo de distinción o discriminación.

Como ya se ha comentado en este trabajo, en la sociedad actual existe una gran diversidad cultural. Esta diversidad requiere de nuevas perspectivas educativas que contemplen la integración de las minorías y para ello se debe incluir contenidos curriculares que abarquen estas culturas y que permitan que se dé un enriquecimiento mutuo. La Educación Patrimonial, requiere de unas estrategias que le permita atender las desigualdades existentes en las aulas y que de esta forma se desarrolle una inclusión o integración de todo el alumnado. Muchos alumnos, sobre todo de colectivos de origen cultural minoritarios, perciben que la cultura presentada y representada en la escuela se aleja en gran dimensión de la propia, lo que genera dificultades para la comprensión e interpretación del patrimonio cultural del contexto en el que se encuentran.

En esta línea, Martínez, López y Santacana (2015) indican que la fórmula que se ha seguido en las sociedades respecto a la escuela y el museo es que las minorías excluidas culturalmente tienen que adaptarse a las formas culturales dominantes, sin ofrecerles en ningún caso la posibilidad de integrar o aportar las suyas. Estas instituciones en su mayoría no se han parado a considerar los beneficios que pueden aportar las diferentes culturas a la comprensión del patrimonio tanto de las personas pertenecientes a las minorías como a las de las mayorías. La inclusión cultural es imprescindible para lograr construir una identidad propia equilibrada que permita conocer, comprender, valorar y respetar el patrimonio cultural mundial, para ello un intercambio frecuente con un entorno diverso es fundamental.

En el estudio titulado *El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico* de Santacana y Prats (2014) se argumenta que la cultura es inmaterial, no se puede ver, las manifestaciones y representaciones materiales (patrimonio material) son los elementos físicos por los que diferenciamos las culturas. Siguiendo esta línea, estos autores se refieren a la cultura como “una manera de pensar, de sentir, de creer y de actuar. Está formada por los conocimientos almacenados por el grupo en la memoria de los individuos, en sus registros escritos o en el ciberespacio” (p. 9).

Las personas pertenecientes a un grupo cultural tienden a juzgar otras culturas desde sus propios valores o parámetros, esta actitud etnocentrista se desarrolla por la propia educación, los sistemas de valores o los presupuestos establecidos en cada cultura. La cultura recopila los conocimientos de cada grupo y estos conocimientos engloban una serie de respuestas estereotipadas ante distintas situaciones a las que todos los individuos se enfrentan independientemente de la cultura a la que pertenezcan. Personas con distintas pautas culturales se enfrentan a dilemas semejantes, que pueden estar relacionados con su biología, su desarrollo personal o con cualquier otra situación, pero a la hora de responder ante éstos, la forma es diferente.

Se puede decir que la cultura inmaterial es la que explica el carácter o naturaleza de la cultura material, por ello, estudiar el patrimonio inmaterial es un fundamento para comprender el material. El patrimonio material en su mayoría está catalogado y protegido, sin embargo, conservar el patrimonio inmaterial es una tarea más compleja, por esta razón es imprescindible que se incluya en el ámbito educativo.

En una sociedad globalizada cada persona es portadora de su patrimonio inmaterial y éste contribuye a un enriquecimiento cultural mutuo. Se necesita una educación en la que los grupos culturales minoritarios vean respetado su patrimonio material e inmaterial y además éste sea estimulado en la escuela. La inclusión cultural en educación no es sólo reconocimiento, es preservación, si se impone la cultura dominante a los grupos de las minorías, su cultura se acabará perdiendo. Para diseñar una educación patrimonial inclusiva hay que desarrollar espacios educativos y actividades en la que se vean reflejadas todas las culturas.

4. Principio investigador y didáctico

En este punto se realiza en base a los fundamentos teóricos previos una aportación teórica que se implementa en un estudio de caso. Como ya se ha comentado, a pesar de tratarse de un trabajo de investigación, este componente se nutre de un potente matiz didáctico. Para el desarrollo de este punto se hace una división en dos bloques:

En el primero, *Enfoque de los elementos patrimoniales inmateriales de las creaciones cerámicas desde la diversidad cultural (PIC-DC)*, se recuperan los aspectos más relevantes de lo expuesto en el punto anterior, buscando una armonía y lugar de encuentro entre ellos. A partir de ahí, se realiza un enfoque teórico de elaboración propia para la enseñanza artística, específicamente para la educación patrimonial.

En el segundo, *Estudio de caso sobre el conocimiento de tres grupos de alumnado sobre el patrimonio inmaterial de los ritos de Los Novios de El Mojón y la Barrada*, se trata de una parte experimental que se desarrolla siguiendo el modelo teórico precedente. Para ello se argumenta el método y procedimiento seguido en el estudio, el desarrollo del mismo y el análisis que se realiza.

4.1. Enfoque de los elementos patrimoniales inmateriales de las creaciones cerámicas desde la diversidad cultural (PIC-DC).

Como se ha podido ver en los referentes teóricos la diversidad cultural existente en la sociedad actual hace preciso revisar los currículos de educación artística y tratar de integrar contenidos que recojan arte más allá del occidental y masculino. A lo largo de la historia, en instituciones como la escuela y el museo ha imperado la cultura dominante, las minorías han sido excluidas culturalmente y se han tenido que adaptar, precisamente la cerámica se ha considerado como una artesanía y ha sido de alguna forma excluida de la categoría de arte. El modelo propuesto *Enfoque de los elementos patrimoniales inmateriales de las creaciones cerámicas desde la diversidad cultural (PIC-DC)*, pretende integrar y aportar distintas formas culturales a la escuela.

De los estudios de Sleeter y Grant (1987), citados por Chalmers (2003), se rescatan algunos valores de la educación multicultural aplicables a la educación artística, destaca, como se menciona en el párrafo anterior, la importancia de generar unos contenidos curriculares que contemplen formas de arte de distintas culturas, de manera que se fomente la equidad y la integración de un alumnado culturalmente diverso, también es relevante que las relaciones entre las personas dentro del ámbito escolar se basen en valores de respeto, cooperación y aprecio mutuo, finalmente, cabe decir que el estudio de las diversas culturas a través del arte es necesario para que se

dé un entendimiento riguroso del contexto de las mismas y las relaciones que se pueden dar en ellas.

En este modelo propuesto, según las aproximaciones curriculares para la atención a la diversidad cultural en educación artística propuestas por Aguirre y Jiménez (2009), se parte del enfoque multicultural pero se rescatan aspectos del enfoque reconstructivo. Se intenta partir de un tema que se estudie desde distintas perspectivas, empleando diferentes formas de aprendizaje y generando en el alumnado una actitud crítica que le permita formar su propia postura respecto al mismo. Se promueve un clima democrático en el que los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleven a cabo sin tener en cuenta cualquier tipo de diferencia, procurando que el alumnado sea crítico ante sus propios pensamientos y experiencias sociales y culturales.

Del modelo educativo artístico DBAE, se trabaja los cuatro contenidos de este modelo, **la producción del arte, la historia del arte, la estética y la crítica del arte**. Resulta interesante que a través de la producción artística se realicen actividades en las que el alumnado sea capaz de crear arte que le permita comprender el significado y el uso del arte en diferentes culturas, tratando de inculcar la idea de que todas las formas de arte son igualmente válidas. Desde la historia del arte, se recupera el hecho de que se deben estudiar las historias culturales, incluyendo, el arte de las distintas partes del mundo realizado por grupos o colectivos que han sido excluidos históricamente, pudiendo así, tener una visión amplia de las distintas formas artísticas existentes. Desde la estética, se trabaja la idea de que el concepto estético de arte varía de una cultura a otra, se debe comprender la amplitud de criterios que se aplican a las obras de arte, cada cultura tiene su propio razonamiento de lo estéticamente correcto que reconoce como válido, como consecuencia, las obras de arte se valoran de distinta manera en función del tiempo y de la cultura. Por último, teniendo en cuenta la crítica del arte, se rescata la idea de que cada cultura tiene sus propios criterios para reconocer el arte, pero que es importante que las personas se expresen y den a conocer sus opiniones e interpretaciones de éste.

Este modelo trabaja la diversidad cultural desde una educación patrimonial, en otras palabras, convive un enfoque proclive a la integración de la diversidad cultural con una educación basada en la enseñanza a través del patrimonio. Teniendo en cuenta que el patrimonio inmaterial es parte esencial de las culturas se ha querido trabajar desde este punto, concretamente en el ámbito de **Técnicas propias de la artesanía tradicional** en la categoría de *Barro*, dedicada principalmente a la alfarería, que incluye a su vez el ámbito de las **Prácticas sociales, rituales y festividades**, por la simbología que puede presentar estas piezas cerámicas. Asimismo, resulta interesante que desde la educación artística se introduzca la alfarería como una forma de creación artística, dejando atrás las diferenciaciones que se dan entre artesanía y arte.

Por tanto, el modelo que se describe estudia una materia específica de patrimonio inmaterial desde dos culturas diferentes. Se trata del conocimiento de las técnicas y de la simbología o rituales de creaciones cerámicas, priorizando la temática en descubrir y comprender las similitudes entre la **cerámica tradicional de Lanzarote** y la **cerámica bereber**, concretamente de la tribu Gzaua. A través de estas dos culturas se incide en el respeto y la comprensión de las distintas culturas, sus valores, sus historias y sus tradiciones, tratando de que el alumnado comprenda las funciones del arte en distintos contextos al propio. Para establecer este paralelismo entre la cerámica de Lanzarote y la cerámica bereber en el sentido inmaterial, como se ha mencionado, se recurre por un lado, a las técnicas de elaboración y por otro lado a la simbología de las piezas, centrando la temática en el matrimonio, para ello, se analizan las piezas de los **Novios del Mojón (Lanzarote)**, relacionadas a la pedida de matrimonio y la **Barrada de la tribu Gzaua (Marruecos)**, referido a la consolidación del matrimonio.

Para el desarrollo de este modelo son precisos los términos que proponen Santacana y Prats (2014), para expresar el significado de cultura: **pensar, sentir, creer y actuar** ya que se tratará de que el alumno realice estas acciones a lo largo del proceso de aprendizaje.

Esta aportación, se podría aplicar a otro tipo de procesos de creación así como a otro tipo de producciones, asimismo, es compatible con diversos niveles educativos

de secundaria, bachillerato y ciclos formativos, dependiendo de ello, el tipo de actividades y ejercicios se deberán enfocar a las distintas necesidades requeridas en cada nivel, no obstante se debe seguir un esquema general.

Este modelo se debe llevar a cabo siguiendo distintas fases:

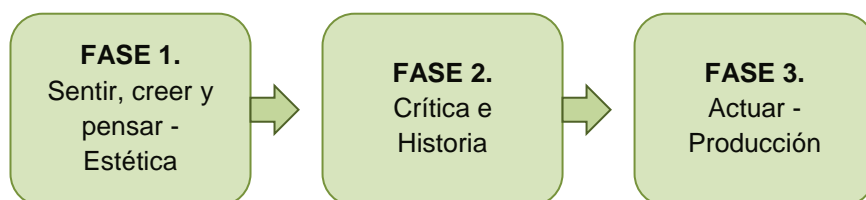


Figura 17. Modelo PIC-DC (2019). Fuente: Cecilia García Rodríguez

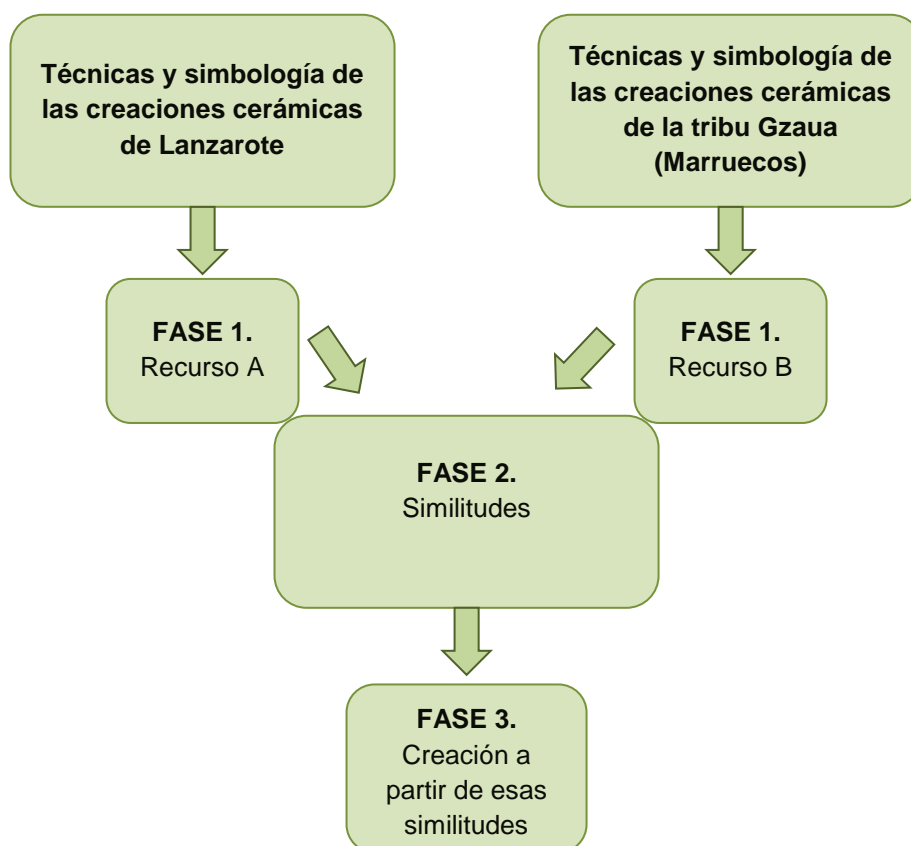


Figura 18. Método de trabajo del Modelo PIC-DC desde las dos culturas (2019). Fuente: Cecilia García Rodríguez

La primera fase permite un primer contacto con la materia a través de los recursos escogidos que representen el patrimonio inmaterial respecto a las técnicas y los rituales de las creaciones cerámicas de las dos culturas (imágenes, material audiovisual, materiales originales o textos sobre las dos culturas estudiadas). A partir de la estética el alumnado podrá valorar y apreciar estos recursos, sin encontrarse condicionado por una explicación previa, en este punto habrá lugar para sentir, creer y pensar sobre aquello que se observa.

Estas sensaciones servirán como punto de partida para la segunda fase, donde el alumnado podrá expresar su interpretación e ideas sobre los recursos estudiados empleando la crítica, el razonamiento al que se pretende que llegue el alumnado se puede realizar a través de la creación. El docente, en este punto puede guiar el aprendizaje formulando preguntas estratégicas que le permitan llegar al punto requerido, que es comprender las similitudes que presentan ambas culturas. En esta fase se trabaja con la historia de las culturas, las preguntas clave girarán en torno a los aspectos inmateriales de los recursos proporcionados, es decir, los simbólicos y ritos o los de las técnicas de elaboración.

La tercera y última fase consiste en la producción de material creativo, es decir que el alumnado, pueda actuar y sea capaz de expresar los sentimientos y las conclusiones que haya adquirido e interpretado a través de las fases anteriores y sea capaz de comprender el patrimonio inmaterial de los recursos con los que se ha trabajado.

Cabe destacar que la diversidad cultural y la inclusión se trata de manera intrínseca ya que se trabaja desde una temática en la que se presentan dos culturas sin dar mayor o menor importancia a una u otra, se fomenta la equidad ya que en la propuesta ambas culturas tienen el mismo peso y relevancia.

4.2. Estudio de caso sobre el conocimiento de tres grupos de alumnado sobre el patrimonio inmaterial de los ritos de Los Novios de El Mojón y la Barrada

Para el desarrollo de este estudio, en primer lugar se expone la planificación realizada en función al modelo teórico descrito, en segundo lugar se describe el

desarrollo de la puesta en práctica del mismo y por último se argumenta el análisis elaborado respecto a ello y los resultados obtenidos. Para su realización se ha consultado el libro *Investigación con estudio de casos* de Stake (1999), este autor expone que este tipo de estudios resultan de interés para la investigación en educación ya que permite profundizar en temas específicos y complejos.

4.2.1. Método y procedimiento

La organización del estudio se lleva a cabo a partir de un cuadro de planificación (Anexo 1), en él se propone la realización de una sesión de una hora y veinte minutos de duración centrada en las dos primeras fases del modelo teórico expuesto anteriormente. Esta sesión a su vez se divide en tres partes, estructuradas de tal manera que en la primera se trabaja desde la Fase 1 y en la segunda y tercera parte se trata la Fase 2.

En este estudio se ha optado por trabajar con los ritos dentro de las dos categorías de patrimonio inmaterial existentes para las creaciones cerámicas de las dos culturas. El **objetivo principal** del mismo es analizar el conocimiento que posee el alumnado que conforma los grupos, sobre el patrimonio inmaterial referido a los ritos de las creaciones cerámicas de ambas culturas y las semejanzas o relaciones que pueden establecer entre ellas.

La primera parte se plantea con un tiempo de duración de diez minutos, a partir de la observación de dos imágenes, una de los Novios de El Mojón y otra de la Barrada, el alumnado, de manera individual, debe categorizar en torno a ellas una serie de imágenes guía. Posteriormente cada discente comenta al grupo la interpretación que le ha llevado a disponer dichas imágenes guía en una de las creaciones o en otra. En esta parte se emplea como recursos o materiales las imágenes citadas a modo de cartas, los Novios de El Mojón y la Barrada en formato 6 x 8 cm (Anexo 2), y las imágenes guía en formato de 6 x 6 cm (Anexo 3), se ha realizado un juego de cartas para que cada participante. En relación con la Barrada se establecen 3 imágenes guía, respecto a los Novios se vinculan 2 y entre ambas 1 que se trata de la palabra ritual. También se ha proporcionado al grupo una imagen de la Barrada y otra de los Novios de El Mojón en tamaño Din-A4.



Figura 19. Material elaborado (2019). Fotografía: Cecilia García Rodríguez

La segunda parte se propone que transcurra en cuarenta minutos y consiste en la creación de un cómic esquemático de cuatro viñetas, también de forma individual, utilizando ambas creaciones donde se refleje y exprese una interpretación propia acerca del significado y la relación de las mismas. Para ello es necesario el material visual previo, una plantilla de cuatro viñetas en formato Din-A4 (Anexo 4) y lápices de grafito.

La tercera parte se temporaliza con una duración de treinta minutos y consiste en realizar una reflexión de manera grupal sobre lo descrito en los comics. En este punto el docente debe guiar el aprendizaje con preguntas estratégicas para llegar al objetivo principal de este estudio, que es establecer las similitudes de ambas creaciones respecto a los rituales. Las preguntas propuestas para encauzar el aprendizaje son: ¿Qué elementos crees que hay en común entre estas dos creaciones?, ¿cuál crees que puede ser el uso de estas creaciones? y ¿qué has visto en ellas que te hacen pensar esto? Finalmente, en esta parte se debe aportar la información histórica y ritualista de ambas creaciones. Los recursos necesarios en este punto son los materiales visuales de las creaciones cerámicas.

La actitud del docente durante todo el proceso debe ser de mediador, ha de guiar el desarrollo de cada parte teniendo en cuenta los principios del educador multicultural propuestos por Andrus (2001).

La **valoración o evaluación** del estudio se realiza durante las tres partes de la sesión. En la primera se plantea atendiendo a la disposición de las imágenes, analizando las relaciones y argumentos que creen que puede haber entre las imágenes de las piezas cerámicas y las imágenes guía; mediante el cómic realizado en la segunda parte, se trata de conocer las interpretaciones que hacen de las mismas y la relación que piensan que hay entre ambas creaciones, así como el peso que le dan a la cultura dominante, por último, se valora las reflexiones que expresan en la tercera parte, ya que en ellas se puede observar si tienen algún tipo de conocimiento sobre los ritos de estas piezas.

4.2.2. Desarrollo

Se realiza el estudio de caso en grupos reducidos, tres grupos formados por alumnado del primer curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Técnicas Escultóricas de la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez, situada en Santa Cruz de Tenerife, se ha elegido este alumnado porque se ha considerado interesante escoger un sector especializado en escultura, cabe destacar que este alumnado es mayor de edad. El primer grupo se compone por 3 alumnas, el segundo por 3 alumnos y el tercero, igualmente, por 3 alumnos, los agrupamientos fueron constituidos por el propio alumnado.

El estudio se ha llevado a cabo en un aula de la Escuela de Arte y Superior de Diseño Fernando Estévez, el alumnado se ha dispuesto alrededor de una mesa cuadrangular de manera que pudieran verse. Antes de comenzar la sesión con cada grupo se preguntó al alumnado si daba su autorización para grabar un audio del desarrollo de la misma para tener constancia de lo expresado verbalmente, en ningún caso hubo oposición a ello. En los tres grupos el desarrollo de la sesión se realizó de la misma manera.

En la primera parte, en los tres grupos se respetó la duración de diez minutos aproximadamente, se le proporcionó a cada componente del grupo una imagen de los Novios de El Mojón y otra de la Barrada, dejando un tiempo para la observación, a continuación, se les facilitó las imágenes guía (silueta de África, silueta de Lanzarote, icono de agua, palabra ritual, icono de pedida de matrimonio e icono de pareja de matrimonio). Se les pidió que categorizaran las imágenes guía respecto a las imágenes de las creaciones cerámicas de manera individual, según su criterio personal y sin ser condicionado por ningún factor ajeno. Posteriormente cada miembro comentó al grupo la interpretación llevada a cabo y el porqué de la distribución tomada. En la colocación que se observa en la Figura 20, el alumno del segundo grupo que la realizó ubicó la isla de Lanzarote en la Barrada y la imagen de África en los Novios de El Mojón, esto lo argumentó diciendo que la exageración de los atributos sexuales le recordaron a figuras africanas y a los rituales de fertilidad. En cuanto a la Barrada comentó que la técnica le pareció canaria y que podría tratarse de una ofrenda pero también de un recipiente de uso cotidiano para el transporte de agua.



Figura 20. Primera parte. Grupo 2. Disposición de las imágenes (2019). Fotografía: Cecilia García Rodríguez

En la Figura 21 se percibe la distribución que realizó un alumno del tercer grupo en ella argumentó que las piezas antropomorfas las relacionaba con Lanzarote porque le recordaban al arte canario e interpretó que su significado podría ser de perseverar en la pareja, respecto a la Barrada la vinculó con África por sus técnicas, también relató que se podría tratar de un objeto para el transporte de agua y de ofrenda para el compromiso matrimonial.



Figura 21. Primera parte. Grupo 3. Disposición de las imágenes (2019). Fotografía: Cecilia García Rodríguez

La segunda parte que estaba planificada en cuarenta minutos se desarrolló en veinte minutos, al tratarse de un dibujo esquemático el alumnado no tuvo problema para llevarlo a cabo en menos tiempo. Se entregó a cada discente una plantilla de cuatro viñetas (Din- A4) e individualmente tuvieron que crear con lápiz de grafito un cómic esquemático, tomando como referente el material visual previo, en ellos se pidió que reflejaran la interpretación a cerca del significado y la relación de las dos creaciones cerámicas. Se insistió mucho en que establecieran en el comic una relación y similitud entre ambas creaciones. Uno de los resultados de estos cómics se observa en la Figura 22, la alumna que lo realizó elaboró una historia de dos personas que se conocen y se comprometen mediante la Barrada y posteriormente conciben un hijo/a, esto último lo relacionó con la fertilidad ya que interpretó las figuras de los Novios de El Mojón como un culto hacia a ella.

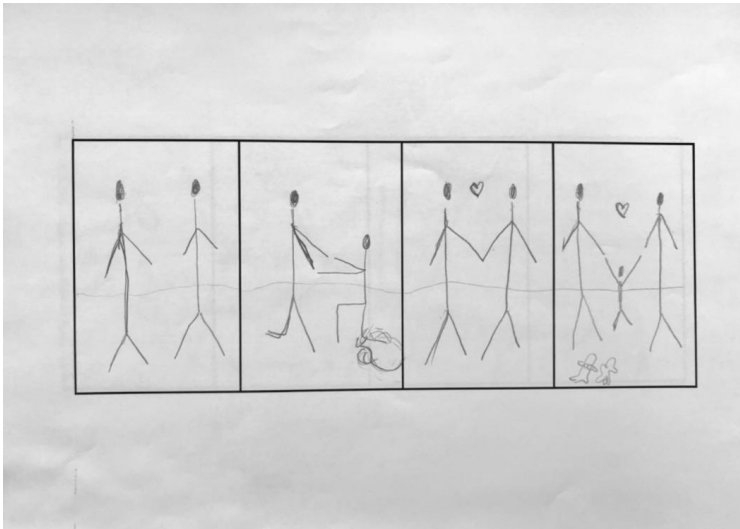


Figura 22. Segunda parte. Grupo 1. Cómec. (2019).
Fotografía: Cecilia García Rodríguez

En la Figura 23 se observa otro cómic realizado por un alumno del tercer grupo, en él contó la historia de una mujer y un hombre, el hombre se declara a la mujer con la Barrada y le ofrece la Barrada a los padres como señal de aprobación, finalmente la pareja se casa y tiene descendencia, esto último lo argumenta con su interpretación de los Novios como símbolo de fertilidad.

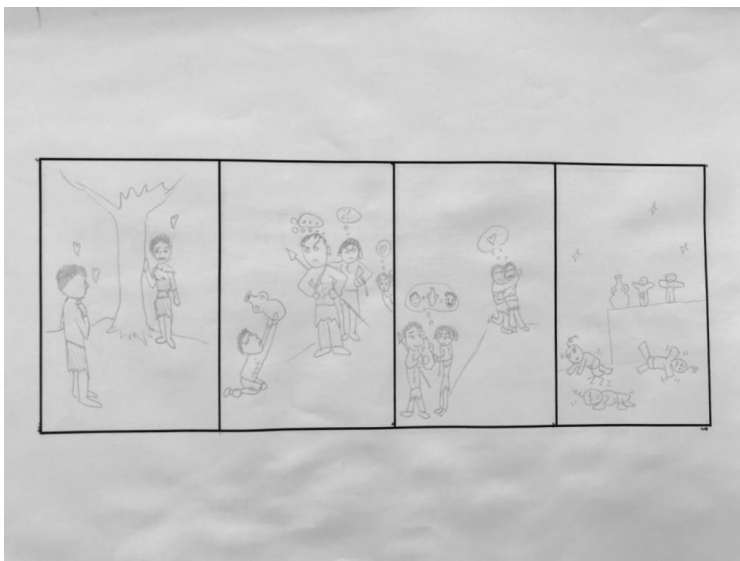


Figura 23. Segunda parte. Grupo 3. Cómec. (2019).
Fotografía: Cecilia García Rodríguez

En la tercera parte, de treinta minutos, cada alumno aportó su reflexión al grupo sobre lo descrito en sus comics. A través de las preguntas estratégicas propuestas y el razonamiento del alumnado se pudo llegar a establecer la similitud de ambas creaciones a través del ritual, de esta manera, se aportó la información histórica y ritualista de las mismas y se dispuso la colocación correcta de las imágenes guía en torno a las creaciones. Una de las preguntas que se realizó fue ¿Cuál crees que puede ser el uso de estas creaciones?. En la contestación de la misma, en el primer grupo surgieron palabras como cultura, creencias, tradiciones locales, rituales a la pareja y a la vida de pareja, respeto a la Barrada razonaron que fuera de contexto sólo lo relacionarían con un uso cotidiano. En el segundo grupo por su parte, argumentó también que el uso de la Barrada podría ser funcional y el de los Novios de El Mojón de ritual de ofrenda, un alumno los relacionó con las figuras que realizaban en Egipto como obsequio a los dioses.

4.2.3. Análisis y resultados

Para el análisis del estudio se ha expuesto, en primer lugar, los argumentos e interpretaciones del alumnado de cada grupo en las distintas partes, posteriormente se ha realizado una evaluación y valoración global considerando el desarrollo de las sesiones de los tres grupos.

El primer grupo, en la parte inicial, dos de las tres alumnas han relacionado la Barrada con África por los motivos decorativos de la pieza y los Novios de El Mojón con Lanzarote por tratarse de piezas más “toscas”. Las tres alumnas han relacionado a los Novios de El Mojón como señal de unidad matrimonial y como símbolos de culto a la fertilidad y de prosperidad para la pareja, se ha hablado de las tradiciones de las tribus, una alumna ha asociado esta creación como figuras que se enterraban en los campos para dar fertilidad a la tierra. La Barrada la han interpretado como un objeto de uso cotidiano para transportar agua pero también con una vinculación al emparejamiento y ofrenda para la pedida de matrimonio. En dos casos han señalado la imagen guía de agua en la Barrada, justificando que su uso puede ser el de contener o transportar agua, la alumna que dispuso esta imagen en los Novios de El Mojón argumentó que lo puso ahí porque no sabía dónde colocarlo.



1

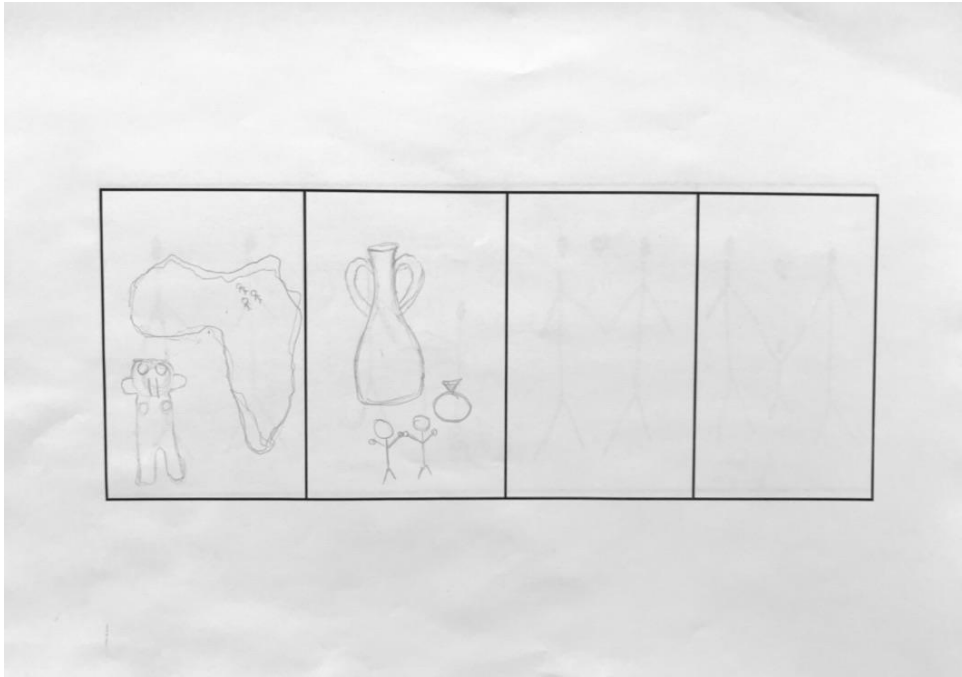


2

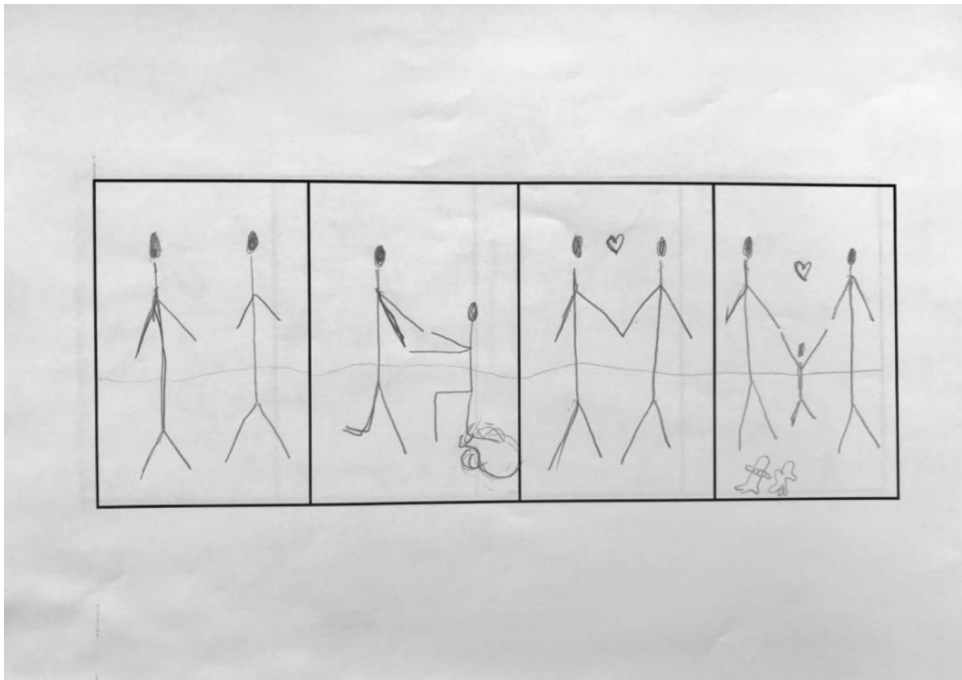


Figura 24. Colocación de las imágenes del Grupo 1. (2019). Fotografía: Cecilia García Rodríguez

En los argumentos que han dado para explicar sus cómics, una de las alumnas ha dibujado el continente africano junto con los Novios de El Mojón como señal de fertilidad y la Barrada la ha relacionado como un objeto importante para la celebración matrimonial (Figura 25.1). Otra alumna ha hecho una historia de dos personas que se prometen mediante la Barrada y tienen un hijo, esto lo ha relacionado con los Novios por el culto a la fertilidad (Figura 25.2). La alumna restante ha interpretado que los habitantes de África llegaron a Lanzarote y encontraron una tierra más fértil (Figura 25.3).



1



2



3

Figura 25. Cómics del Grupo 1. (2019). Fotografía: Cecilia García Rodríguez

Cuando se les ha preguntado qué es lo que creen que tienen en común los dos elementos y cuál puede ser su uso han surgido términos como cultura, creencias, tradiciones locales y rituales a la pareja y a la vida de pareja. En cuando a la Barrada explican que individualmente no lo hubieran asociado con un ritual de ofrenda sino a un utensilio de uso doméstico, esto evidencia el desconocimiento de los rituales de otras culturas.

El segundo grupo, ha coincidido en su totalidad en disponer la isla de Lanzarote en la Barrada y la imagen de África en los Novios de El Mojón. Dos de los tres alumnos han coincidido en toda la disposición de las imágenes (Figura 26. 1 y Figura 26.2), han relacionado los Novios, por la exageración de sus atributos sexuales, con figuras africanas y rituales de fertilidad, este grupo ha vuelto a mencionar el enterramiento de

estas piezas en la tierra para ayudar a su fertilidad. En cuanto a la Barrada han comentado que la técnica les recuerda a la canaria y que podría tratarse de una ofrenda de parte del hombre a la mujer pero que también lo han asociado al transporte de líquidos, por ello han colocado la imagen guía del agua en esta pieza. El tercer alumno, aunque no lo ha mostrado en su colocación, ha argumentado que las dos imágenes deben estar relacionadas, ha comentado que la unión del continente africano con Lanzarote se puede establecer a través del mar y ha señalado que ambas piezas deben simbolizar los rituales matrimoniales (Figura 26.3).



1



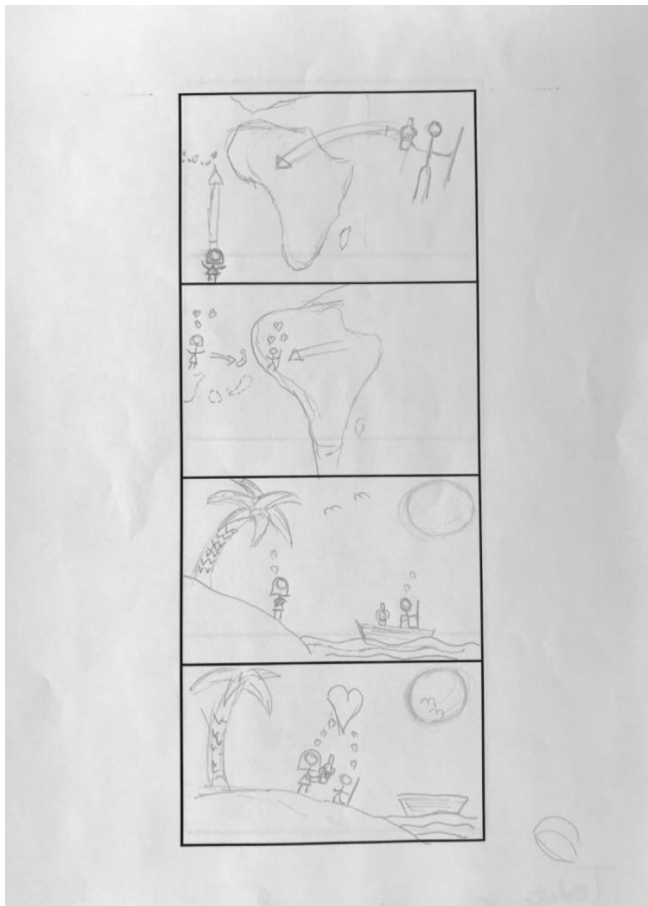
2

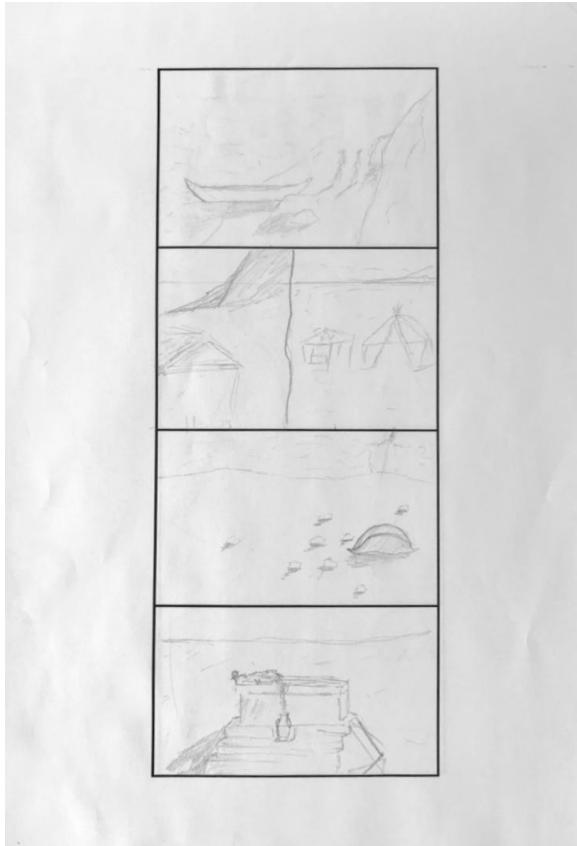


3

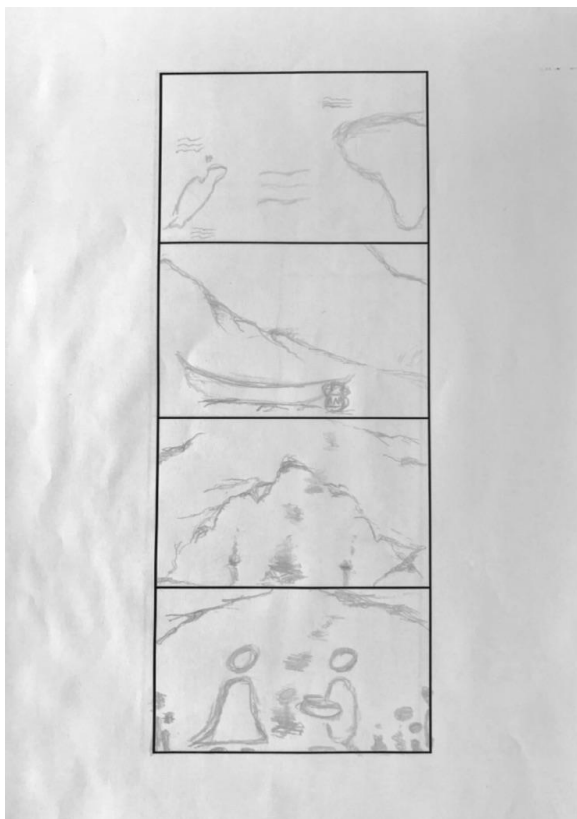
Figura 26. Colocación de las imágenes del Grupo 2. (2019). Fotografía: Cecilia García Rodríguez

Uno de los alumnos ha argumentado que en su comic ha representado la historia de una mujer y un hombre que hacen alusión a la pieza femenina y a la masculina que conforman los Novios de El Mojón, la mujer es de Lanzarote y el hombre de África, ha explicado que se vieron y se gustaron y el hombre viajó a Lanzarote y le llevó una Barrada de ofrenda como señal de compromiso (Figura 27.1). Otro alumno ha comentado que en sus viñetas ha querido representar la migración desde África a Lanzarote ya que ha considerado que aunque ambas piezas puedan ser de culturas distintas pero pueden tener rituales parecidos (Figura 27.2). El tercer alumno ha incidido en la unión mediante el mar de los dos lugares y por ello ha dibujado la Barrada como medio para transportar agua de un lugar a otro como ritual de matrimonio (Figura 27.3).





2

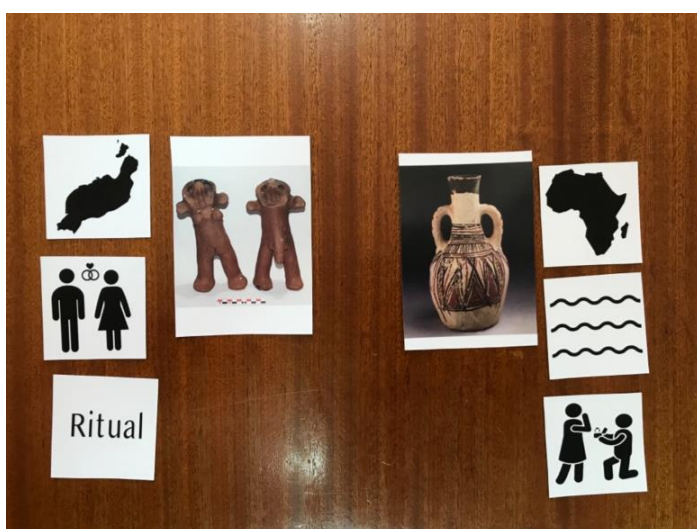


3

Figura 27. Cómics del Grupo 2. (2019). Fotografía: Cecilia García Rodríguez

Cuando se ha comenzado a hacer las preguntas clave provistas un alumno ha considerado que no puede haber relación ritualista entre ambas piezas. Otro alumno ha relacionado a los Novios con el ritual de hacer pequeñas figuras cuando morían los faraones en Egipto como ofrenda a los dioses. Cuando finalmente se ha contado las historias de ambas piezas, un alumno ha comentado que en Portugal hay una relación con unos anillos que tiene el mismo ritual ante la pedida de matrimonio, esto resulta interesante ya que ha relacionado otras culturas con ese mismo rito, entendiendo de esta manera, que existen diversas manifestaciones para simbolizar la unión.

El tercer grupo ha sido muy dispar en cuanto a la colocación de las imágenes. El primer alumno ha colocado los Novios en Lanzarote porque las piezas le recordaron al arte canario, en cuanto a su significado ha explicado que puede significar la perseverancia en la pareja. Respecto a la Barrada la ha asociado a África por sus técnicas, también por su uso para transportar agua y como ofrenda para la pedida matrimonial (Figura 28.1). El segundo alumno ha colocado tanto la imagen de la isla de Lanzarote como la de África en la Barrada y junto a ellas la imagen de agua, esto lo ha justificado diciendo que según su criterio esta pieza podría proceder de cualquiera de los dos lugares, respecto al agua ha considerado que se trata de un recipiente para portarla, en cuanto a los Novios los ha relacionado como símbolo de fertilidad y ritual de pareja (Figura 28.2). El tercer alumno, ha relacionado a los Novios con África como ritual de fertilidad y unión matrimonial, la Barrada lo ha relacionado con Lanzarote y con uso para el transporte de agua (Figura 28.3).





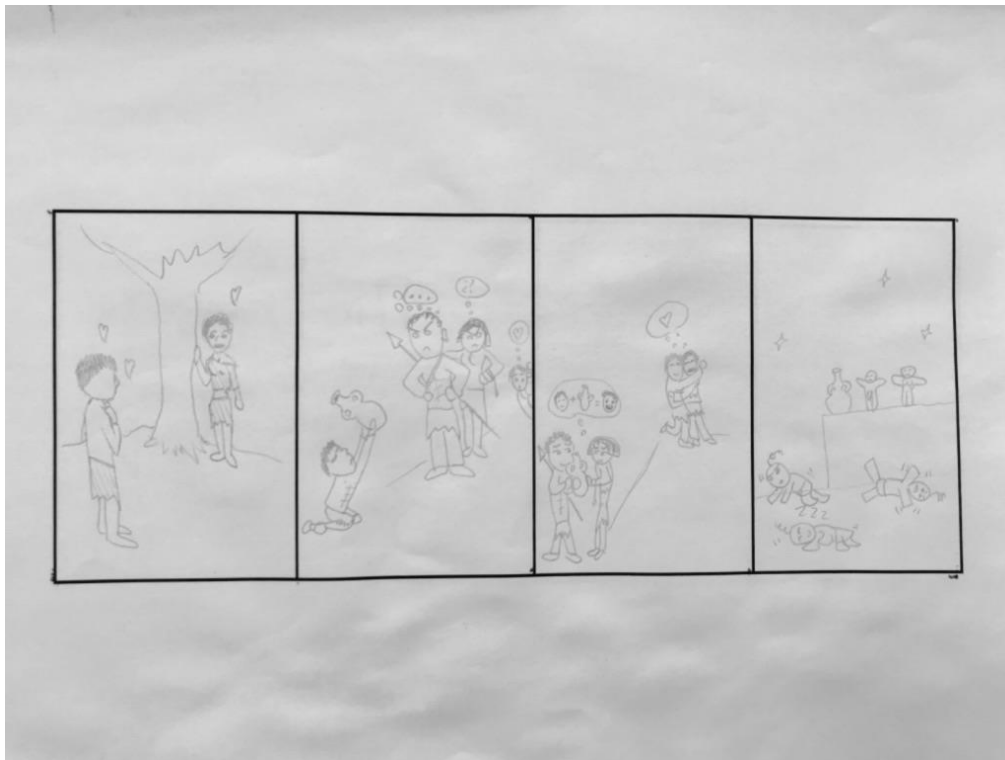
2



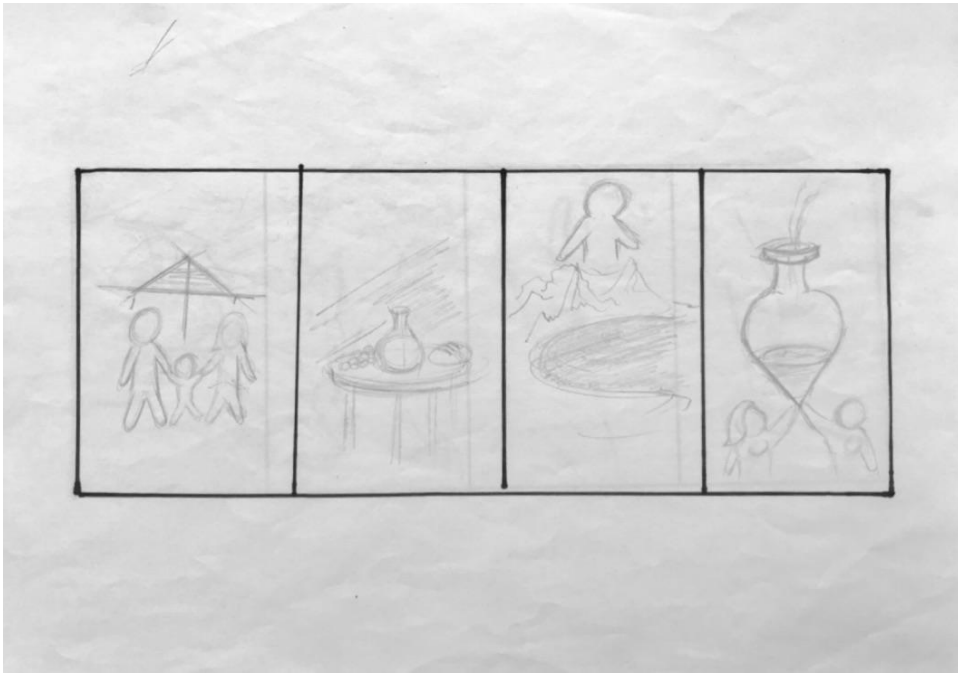
3

Figura 28. Colocación de las imágenes del Grupo 3. (2019). Fotografía: Cecilia García Rodríguez

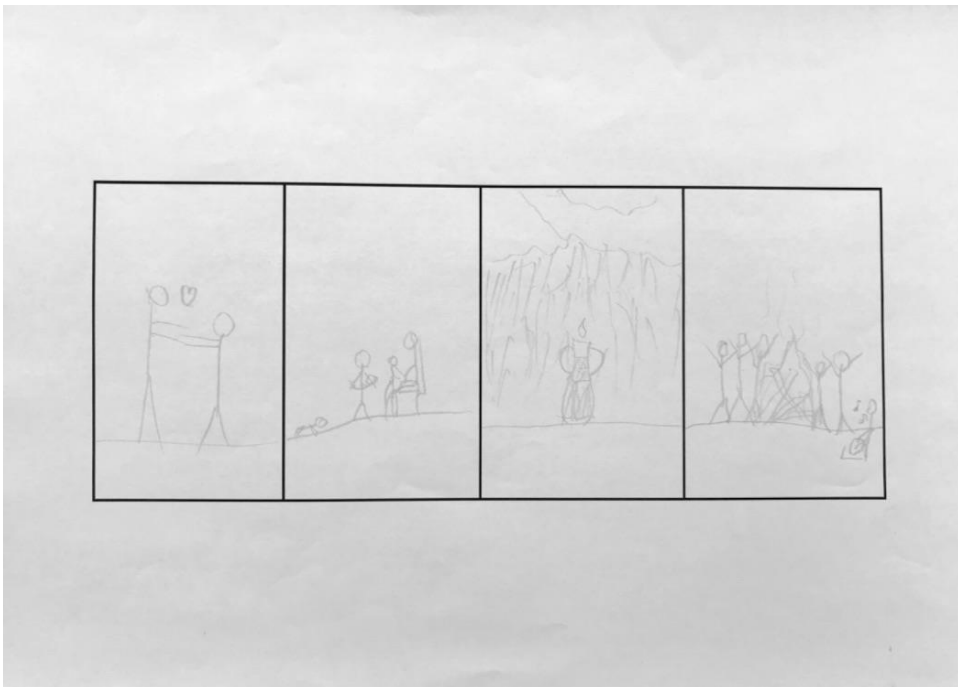
En cuanto a los cómics realizados, el primer alumno, ha contado la historia de una mujer y un hombre, el hombre se declara a la mujer con la Barrada y le ofrece la Barrada a los padres como señal de aprobación, los Novios como seña de fertilidad lo ha representado con el nacimiento de descendencia de la pareja (Figura 29.1). El segundo alumno ha contado en sus viñetas la unión familiar, ha argumentado que los motivos de la Barrada le han hecho pensar que representa la unión de personas, pero también lo ha relacionado con el uso cotidiano para el transporte de agua o alimentos. En cuanto a los Novios, ha representado una figura femenina y otra masculina unidas por el agua de la Barrada (Figura 29.2). El tercer alumno ha relacionado ambas piezas con el ritual para la abundancia de lluvia relacionado con la fertilidad de la tierra y el matrimonio (Figura 29.3).



1



2






3

Figura 29. Cómics del Grupo 3. (2019). Fotografía: Cecilia García Rodríguez

Estos alumnos han concluido en argumentar que la Barrada posee un uso cotidiano, aunque también podría representar una vinculación con la magia y el ritual mientras que los Novios tienen connotaciones ritualistas más evidentes.

Como ya se ha argumentado el objetivo principal de este estudio de caso es analizar el conocimiento que posee el alumnado sobre el patrimonio inmaterial de los ritos de las creaciones cerámicas de ambas culturas y las semejanzas o relaciones que pueden establecer entre ellas. Como se ha podido observar en ningún caso el alumnado conocía las piezas llevadas a estudio, y en consecuencia no conocían los rituales de las mismas. Sin embargo, cabe mencionar que mediante las imágenes guía han llegado a establecer interpretaciones que en cierto modo se acercaban a su simbolismo real. Se puede destacar el alumno del segundo grupo que sí establece que ambas figuras deben estar unidas y relacionadas ya que es una interpretación que hace viendo dos imágenes que aparentemente no tienen relación entre sí. En los tres grupos se ha relacionado las piezas de El Mojón con la fertilidad, y la Barrada con la ofrenda matrimonial, pero también con el uso cotidiano, esto se observa con el hecho de que la mayor parte del alumnado ha asociado la palabra ritual con los Novios, los tres grupos han concordado en que la Barrada por sí misma no la hubieran vinculado con un simbolismo ritual.

Imágenes guía	Novios de El Mojón	Barrada
	3 de 9 estudiantes	6 de 9 estudiantes
	5 de 9 estudiantes	4 de 9 estudiantes
	9 de 9 estudiantes	-



	3 de 9 estudiantes	6 de 9 estudiantes
	1 de 9 estudiantes	8 de 9 estudiantes
Ritual	7 de 9 estudiantes	2 de 9 estudiantes

Tabla 3. Resultados de la disposición realizada por el alumnado de los tres grupos de las imágenes guía en torno a los Novios de El Mojón y la Barrada.

En los cómics en muchos casos han representado una historia de emparejamiento mediante la pedida de mano con la Barrada como ofrenda y los Novios de El Mojón como señal de fertilidad, en otros casos se han centrado en interpretar el traspaso de población de un lugar a otro por la mejor fertilidad de la tierra. Destaca el alumno del segundo grupo que expuso la cultura como palabra clave y en sus viñetas interpreta que ambas piezas pueden tener rituales parecidos aunque tengan un origen diferente. Del tercer grupo se puede resaltar el alumno que representa un hombre y una mujer unidos por el agua de la Barrada, este caso se acerca al rito verdadero de la pieza. Se puede observar que las relaciones que establecen entre ambas piezas siguen un mismo patrón, hacen interpretaciones en las que no siempre dejan claras las semejanzas entre ellas.

En cuanto a las preguntas clave planteadas, como ya se ha mencionado los **tres grupos han coincidido en que la Barrada** de forma individual simplemente la hubieran relacionado con un **elemento de uso cotidiano o funcional**, sin embargo, **los Novios de El Mojón** en todos los casos si lo han vinculado con **rituales y tradiciones**. Parte de alumnado ha argumentado que **ambas figuras no pueden tener relación entre sí**, otra parte si ha creído que estas piezas pueden tener **una unión en sus rituales como señal de ofrenda ante el matrimonio**.

Resulta interesante que en la primera parte en ningún caso han colocado las imágenes guía entre medias de ambas creaciones, siempre han querido posicionar las imágenes en una creación o en otra, incluso cuando en sus explicaciones si establecían semejanzas. **A ambas culturas se le ha dado el mismo peso** en todos los casos, no se ha percibido que cuando se colocaba la imagen guía del continente africano en una de las dos piezas se le diera menor importancia a esta. Destaca el hecho de que las figuras de El Mojón las han materializado como personas en muchos dibujos, pero esto no se interpreta con un mayor peso a una cultura u otra sino a sus propios razonamientos respecto al significado de las piezas.

Se puede observar que el modelo implementado a través de las fases propuestas resulta eficaz, a pesar de ello se han observado ciertos aspectos a mejorar. En cuanto a los contenidos del DBAE, no se han podido integrar todos con el mismo peso, quizás la estética y la crítica han tomado mayor relevancia, respecto a la historia, se trata de la parte que no ha dado tiempo de profundizar, ya que una vez se contó la procedencia de las piezas, la sesión se terminó, sería necesario después de esto trabajar de alguna manera con esa historia. En cuanto a la producción aunque se encontraba dentro de la tercera fase del modelo y ésta no se trabajó directamente en este estudio, sí se debería contemplar la posibilidad de trabajarla en las distintas fases ya que se ha podido percibir que crear resulta más efectivo para la comprensión del alumnado.

En cuanto a los verbos que se proponían en el modelo, pensar, sentir y creer, se puede considerar que durante el desarrollo si ha habido un espacio considerable para que el alumnado expresara sus opiniones e interpretaciones así como para que fueran escuchados por el resto de participantes. Como se ha mencionado, la tercera fase del trabajo era la destinada a la producción y a actuar, esta fase no se ha incluido en este estudio, pero a través de la segunda fase sí se ha trabajado en la creación de manera reducida, como ya se argumentó sería interesante que la producción y actuación se incorporaran en las diferentes fases del modelo elaborado.

5. Conclusiones

A partir de los objetivos propuestos inicialmente se puede llegar a una serie de conclusiones relativas a cada uno de ellos.

En torno a la elaboración del propio trabajo, ha sido interesante conocer la problemática que se encuentra alrededor de la multiculturalidad y la diversidad cultural en educación, hasta que no se ha comenzado a indagar sobre ello no se ha percibido la realidad de esta cuestión, en la misma línea, también ha sido relevante investigar sobre educación patrimonial ya que no es un tema muy divulgado, poder conocer los estudios existentes ha contribuido a un enriquecimiento personal y para la realización de este proyecto. Ha resultado complejo crear el modelo teórico ya que se han tenido que tener en cuenta numerosos aspectos que en ocasiones no sabía cómo integrarlos entre sí, finalmente el resultado obtenido ha sido muy satisfactorio ya que contribuye a tener en cuenta estas necesidades educativas.

A través de la educación patrimonial, como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, se pueden abordar muchos temas referentes a las distintas culturas, además de ello es un recurso que permite que desde la educación se valore la importancia de salvaguardar el patrimonio cultural, crear una conciencia desde edades tempranas de lo primordial que es la conservación del patrimonio puede ayudar a evitar numerosos problemas relativos a ello. En cuanto a la Educación Multicultural, se debe considerar necesaria en la sociedad actual ya que una función elemental en educación ha de ser la de integrar a todo el alumnado en el sistema educativo y esto será posible proporcionando unos contenidos curriculares que incluyan las diferentes culturas. El fundamento teórico en el que se ha basado el modelo teórico elaborado ha permitido justificar estas necesidades y diseñar una metodología de trabajo en la que se contemple la diversidad cultural en educación artística a través del patrimonio inmaterial.

La parte investigadora, desarrollada mediante un estudio de caso, ha hecho posible que se pueda analizar el conocimiento que posee el sector de alumnado escogido sobre la materia estudiada. De esta manera, parte del modelo teórico se ha desarrollado enfocado a un caso específico de patrimonio inmaterial referente a los

rituales de dos piezas cerámicas pertenecientes a dos culturas diferentes. Con ello se ha podido conocer interpretaciones y relaciones que puede establecer el alumnado sin tener toda la información correspondiente, las más evidentes han sido que en la mayoría de los casos han atribuido a la Barrada como un objeto de ofrenda o de uso cotidiano y las piezas de los Novios de El Mojón como un ritual de fertilidad. Cabe decir que este estudio ha tenido una parte didáctica, teniendo en cuenta que se ha desarrollado un proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del mismo se ha podido llegar a una serie de resultados que han determinado la falta de conocimiento por parte del alumnado relacionado con el patrimonio inmaterial de las piezas tratadas. Esto lleva a pensar que si un sector de alumnado vinculado a una especialización en escultura no conoce la historia y tradiciones de estas piezas es poco probable que otro tipo de alumnado las conozca. Sería conveniente que en una especialización en escultura se trabaje sobre el patrimonio inmaterial de las obras escultóricas de diversas culturas y las relaciones que se pueden crear entre este patrimonio.

Se puede decir que fomentar la educación patrimonial y la educación multicultural en materia artística puede contribuir a preservar y difundir los diferentes patrimonios inmateriales de las distintas culturas, de lo contrario se irán perdiendo y desapareciendo. La escuela debe integrar el patrimonio de todas las culturas para que el alumnado de culturas minoritarias se vea reflejado en la escuela y el alumnado de culturas mayoritarias aprecie, respete y se enriquezca de todos los patrimonios.

Teniendo en cuenta la intervención realizada con el estudio de caso, se puede determinar que la viabilidad del modelo parece efectiva. Las fases que determinan el proceso resultan coherentes para analizar las relaciones culturales que puede establecer el alumnado así como para conocer el conocimiento previo que poseen. Durante el desarrollo del mismo se ha podido observar que el alumnado, a pesar de la falta de conocimiento sobre el caso concreto, ha sido capaz de llegar a conclusiones que se aproximaban al significado real. No obstante, se puede llegar a una serie de cuestiones sujetas a cambio. Un aspecto que se podría modificar es el de poner imágenes guía tan evidentes, quizás sería más conveniente unas imágenes más abstractas que añadieran complejidad a la interpretación inicial. En el modelo teórico se podría tener más en cuenta la creación en las distintas fases ya que puede ayudar a focalizar mejor la atención del alumnado, asimismo se podría valorar una mayor

igualdad entre los distintos contenidos del DBAE, por ejemplo, aportando un mayor peso a la historia como parte fundamental del aprendizaje del patrimonio inmaterial estudiado.

Para futuras líneas de trabajo podría ser interesante seguir desarrollando y mejorando este modelo y aplicarlo a otros niveles académicos así como a otro tipo de procesos de creación y de producciones, empleando diferentes recursos que puedan enriquecer su estudio.

6. Referencias

Abad, J. (2009) Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En: *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización dos Estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência ea cultura organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

Aguado, M.T. (1996) Educación multicultural. *Su teoría y su práctica*. UNED. Madrid, (47), 59-67.

Alfarería. (España). En la *Real Academia Española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=1kg9tiG>

Andrus, L. (2001) The culturally competent art educator. *Art Education*, 54 (4), 14-19.

Bennet, C. (1990). *Comprehensive multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

Bullard, S. (1991) Sorting through the Multicultural Rhetoric. *Educational Leadership*, 49 (4), 4-7.

Chalmers, F. G. (2003) *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

De Miguel, S. (1995) Educación, escuela y formación del educador para una sociedad inter-multicultural. *Tendencias Pedagógicas*, (2), 43-53.

El Alfar (1998) La cerámica pintada de El Mojón. Apuntes para su estudio. *El Pajar. Cuaderno de Etnografía Canaria*, (3), 39-44.

Fernández, E. (2004) Museos y Patrimonio intangible: una realidad material. Mus-A. *Revista de los museos de Andalucía*, (4), 129-137.

Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015) Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15-32.

García, C. (2012) ¿Qué puede aportar el arte a la educación?: el arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad. Revista de investigación*, (1), 5-12.

García, F. J., Pulido, R. A., y Montes, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 223-256.

González, J., Ibáñez J.J., Zapata, L. y Peña L. (2001) Estudio etnoarqueológico sobre la cerámica Gzaua (Marruecos). Técnica y contexto social de un artesano arcaico. *Trabajos de prehistoria*, 58 (1), 5-27.

González, S. (2015) *La salvaguarda del Patrimonio Inmaterial en España*. Universidad Complutense de Madrid.

Guerrero, J. (1988) *Alfares y alfareros de España*. España: Ediciones del Serbal.

Hernández, V. H. (2005) Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, (1), 75-85.

Jiménez, L., Aguirre, I., (2009) Diversidad cultural y educación artística. En: *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência ea cultura organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

Juanola, R., Calbó, M. (2004) Hacia modelos globales en educación artística. R. Calaf, O. Fontal, *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Oviedo: Ed. TREA.

Ley 4/1999 de Patrimonio Histórico y Cultural de Canarias. Canarias, España, 15 de marzo, 1999.

Lizarazu, M.A. (1987) Alfarería popular de Lanzarote y Fuerteventura. En: *Etnografía Española*, (6), 241-275.

Martínez, T., López, V., Santacana, J. (2015) La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización. *Andamio*, 1 (3), 81-97.

Multicultural. (España). En la *Real Academia Española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=Q41O0qu>

Navarro, J.F. (1999). "El viaje de las loceras": La transmisión de tradiciones cerámicas prehistóricas e históricas de África a Canarias y su reproducción en las islas. *Anuario de Estudios Atlánticos*, 1 (45), 61-118.

Rebolledo-Gámez, T. (2015) Escuelas y diversidad cultura. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 3 (2), 53-75.

Robert, D. (1960) *Cerámicas recientes de las Islas Canarias*. Gran Canaria: Instituto de Educación Secundaria Santa María de Guía.

Rodríguez, F. (2009) Construcción ciudadana y educación artística. En: *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência ea cultura organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

Santacana, J., Martínez, T. (2013) Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), 47-60.

Santacana, J. y Prats, J. (2014) El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico. *Her&mus*, 6 (2), 8-15.

Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, O. y Perdomo, J. (2016). Historia de Tegui. Los novios de El Mojón. Recuperado de: <https://historiadetegui.com/2016/04/01/los-novios-de-el-mojon-i/>

UNESCO (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. Recuperado de: <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

UNESCO (1999). *La participación de los jóvenes en la preservación y el fomento del Patrimonio Mundial*. Recuperado de : http://www.unesco.org/archives/multimedia/?pg=33&s=films_details&id=121&vl=Spa&vo=2

UNESCO (2003). *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa

Universidad de La Laguna y el Gobierno de Canarias (2011). *Atlas del Patrimonio Inmaterial de Canarias*. Recuperado de: <https://atlas culturalcanarias.es/>

Vargas, K. (2008). *Diversidad Cultural: Revisión de conceptos y estrategias*. Generalitat de Catalunya.

Wagner, J. (2009) *Cerámica Rifeña. Barro Femenino*. Valencia: Museo de Nacional de Cerámica y Artes Santuarias González Martí.

7. Anexos

Anexo 1. Cuadro de planificación

Título y breve justificación Patrimonio inmaterial referido a los rituales de las creaciones cerámicas de dos culturas. <i>ÁMBITO: Prácticas sociales, rituales y festividades</i>		Objetivo Analizar el conocimiento que posee el alumnado sobre el patrimonio inmaterial referido a los ritos de dos creaciones cerámicas de dos culturas distintas y las semejanzas o relaciones que pueden establecer entre ellas.	
Partes del ensayo. Este ensayo se desarrolla en una sesión de una 1h y 20 minutos que se divide en 3 partes.	Desarrollo	Recursos/ espacios y materiales	Roles/ grupos
#1 (Fase 1.) 10 min.	A partir de la observación de dos imágenes (Novios de El Mojón y Barrada) el alumnado deberá categorizar en torno a ella una serie de imágenes guía (silueta de África, silueta de Lanzarote, icono de agua, palabra ritual, icono de pedida de matrimonio e icono de pareja de matrimonio). Cada discente comentará al grupo la interpretación que le ha llevado a disponer las imágenes guía en una de las creaciones o en otra.	Material visual elaborado compuesto por imágenes de creaciones cerámicas e imágenes guía.	Trabajo individual
#2 (Fase 2.) 40 min.	Se pedirá que creen un cómic esquemático en 4 viñetas utilizando ambas creaciones, donde reflejen y expresen su interpretación a cerca del significado y la relación de las mismas.	Material visual previo Plantilla de cuatro viñetas (DIN- A4) y lápices	Trabajo individual
#3 (Fase 2.)	Reflexión sobre lo que han descrito en los cómics. El	Material visual de las creaciones cerámicas	Trabajo grupal

<p>30 min.</p>	<p>docente guiará el aprendizaje con preguntas estratégicas que lleguen a las similitudes de ambas creaciones. Estas preguntas pueden ser: ¿Qué elementos crees que hay en común entre estas dos creaciones? ¿Cuál crees que puede ser el uso de estas creaciones? ¿Qué has visto en ellas que te hacen pensar esto?</p> <p>Finalmente se aportará la información histórica y ritualista de las dos creaciones.</p>		
<p>Valoración/ evaluación</p>	<p>¿cuándo?</p>	<p>¿cómo?</p>	<p>¿qué?</p>
	<p>Durante las tres partes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La disposición de las imágenes realizada individualmente. 2. El cómic realizado. 3. La reflexión del mismo. 	<p>Las relaciones y argumentos que establecen entre las imágenes de las piezas cerámicas y las imágenes guía referentes a sus ritos. Con el cómic se podrá conocer las interpretaciones que hacen de las mismas y la relación que piensan que hay entre ambas creaciones, así como el peso que le dan a la cultura dominante. Con las reflexiones que comparten, ya que en ellas se podrá observar si tienen algún tipo de conocimiento sobre los ritos de estas piezas.</p>

Anexo 2. Novios de El Mojón y Barrada



Anexo 3. Imágenes guía



Ritual



Anexo 4. Plantilla para el cómic

