

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

Mujeres artistas del mundo árabe como referentes para la
Educación Infantil.

Una perspectiva feminista e intercultural.

Women artists of the Arab world as references for Infant
Education.

A feminist and intercultural perspective.

Autora:

María Morlanes Jiménez

Directora:

Izaskun Etxebarria Madinabeitia

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2020

Resumen

“No será el arte el que contribuya a construir barreras” esta frase sintetiza la razón de este Trabajo de Fin de Grado, que trata sobre cómo el arte puede servir para contrarrestar los prejuicios, las injusticias y las opresiones, abriendo fronteras y otorgando libertad de expresión desde las primeras etapas de la Educación.

Mediante el presente trabajo se pretende proporcionar referentes alternativos de artistas a los comúnmente utilizados en la Educación Infantil. Para ello, se lleva a cabo una aproximación a diversas mujeres artistas del mundo árabe y sus obras, realizando un exhaustivo análisis de la sociedad multicultural y audiovisual en la que vivimos, abordando conceptos teóricos como el eurocentrismo y el androcentrismo, y su peso en la cultura occidental, así como el currículo oculto y su importancia, para poder comprender, de esta manera, la realidad actual.

Partiendo de una perspectiva feminista poscolonial e intercultural, se realiza una propuesta didáctica con la que se pretende un acercamiento al arte de estas mujeres y a los distintos medios y recursos que utilizan para que los alumnos y alumnas los conozcan, siempre desde el respeto, la inclusión y la creatividad.

Palabras clave

Androcentrismo, artistas del mundo árabe, eurocentrismo, Educación Infantil, feminismo, interculturalidad.

Abstract

"It will not be art what contributes to build barriers" this statement synthesizes the reason for this final year dissertation, which discusses how art can be used to counteract prejudices, injustices and oppressions, opening frontiers and granting freedom of expression since the first stages of Education.

This work aims to provide alternative artist references to those commonly used in Infant Education. To this end, an approach is made to various women artists from the Arab world and their works, carrying out an exhaustive analysis of the multicultural and audiovisual society in which we live, addressing theoretical concepts such as eurocentrism and androcentrism, and their weight in Western culture, as well as the hidden curriculum and its importance, in order to understand, in this way, the present reality.

Starting from a post-colonial feminist and intercultural perspective, a didactic proposal is made with which an approach to the art of these women and to the different means and resources they use is sought, so that the students get to know them, always from the point of view of respect, inclusion and creativity.

Key words

Androcentrism, artist of the Arab world, eurocentrism, Infant Education, feminism, interculturalism.

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Justificación.....	7
3. Marco teórico	9
3.1. Presente diverso multicultural ¿existe una inclusión real?	9
3.1.1. Análisis de la situación actual para conseguir una inclusión real.....	9
3.1.2. Vivimos en una sociedad audiovisual.....	11
3.1.3. La importancia de la Educación visual y plástica en Educación Infantil	12
3.2. La necesidad de proponer modelos alternativos en la Educación.....	15
3.2.1. El eurocentrismo, androcentrismo y el por qué parece que solo han existido los hombres blancos europeos.	15
3.2.2. El currículo oculto, ¿qué peso tiene?.....	18
3.3. Partir de una perspectiva feminista poscolonial.....	21
3.3.1. Enfoque intercultural	23
3.3.2. El arte contemporáneo como aliado.....	26
3.4 Acercamiento al arte contemporáneo con mujeres artistas del mundo árabe ...	29
3.4.1. Las artistas: Ghada Amer, Ebtisam Abdulaziz, Baya Mahieddine, Yto Barrada y Nisrine Boukhari.....	32
4. Propuesta didáctica.....	39
4.1. Objetivos de la propuesta didáctica	40
4.2. Contenidos de la propuesta didáctica.....	41
4.3. Competencias básicas	41
4.4. Metodología	42
4.5. Recursos organizativos, materiales y personales	44
4.6. Sesiones.....	45
4.7. Atención a la diversidad.....	56
4.8. Evaluación.....	56
5. Conclusiones	58
6. Referencias bibliográficas	61
7. Anexos	66

1. Introducción

Vivimos en un mundo que habitualmente se representa en los mapas con el Norte en la parte superior, y el Sur en la parte inferior, con Europa en el medio y con unas proporciones que no se adecuan a la realidad, sin ser ni mucho menos una casualidad. Durante muchos años se ha desarrollado una clara idea de superioridad y dominancia por parte de la cultura occidental, y los países que forman parte de ella. Nos encontramos con que en la escuela nos enseñan todo desde una perspectiva, la de los colonizadores, los hombres, la de Europa, la de los ganadores. Y salimos del sistema educativo sin conocer otras perspectivas, otras culturas y otras formas de hacer.

En el mundo del arte, al igual que en otros campos culturales, siempre ha existido una dominancia de los hombres occidentales. Poco a poco se van conociendo más artistas mujeres, pero existe una tendencia a visibilizar solamente a mujeres artistas de la cultura occidental, existiendo muchas artistas más. Estas mujeres para darse a conocer han tenido que presentar su trabajo en países occidentales y son prácticamente desconocidas en las escuelas.

En educación infantil todos los referentes artísticos utilizados en el proceso enseñanza aprendizaje proceden de esa visión eurocentrista y androcentrista impidiendo que haya un desarrollo del conocimiento realmente diverso, integrador e intercultural.

Parece necesario revisar con cierta profundidad estos planteamientos, conocer otras propuestas y explicitarlas didácticamente para cumplir los objetivos del currículo del sistema educativo en educación infantil.

El trabajo consta de dos partes. En la primera parte, se realiza un análisis de la presente sociedad multicultural y audiovisual en la que los alumnos y alumnas se desarrollan. Abordando conceptos teóricos como el eurocentrismo, el androcentrismo y el currículo oculto, se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿existe una inclusión real en nuestra sociedad y en la educación? ¿Qué papel tiene el arte y la educación visual y plástica en esta problemática? A partir de este análisis se pretende dar una respuesta desde una perspectiva feminista poscolonial e intercultural, tomando el arte contemporáneo como gran aliado.

La segunda parte del trabajo se compone de una propuesta didáctica que consta de 6 sesiones, en las que se trabajan a cinco mujeres del mundo árabe, sus obras, las técnicas

y medios que utilizan, introduciendo a los niños formas contemporáneas de expresar, de crear y de aprender.

Los objetivos específicos que se persiguen con este Trabajo de Fin de Grado son:

- Analizar la presente situación de diversidad cultural y de predominio de la imagen, y como afecta a los alumnos y alumnas de educación infantil.
- Profundizar e investigar a través de diversos estudios y teorías sobre el porqué no se da una respuesta inclusiva real.
- Proporcionar modelos alternativos y recursos a los docentes en el ámbito de la educación visual y plástica en Educación Infantil.
- Visibilizar el arte contemporáneo de los países árabes a través del estudio e investigación de mujeres artistas procedentes de estos países.
- Valorar el papel que el arte puede tener en un cambio en la Educación y en la sociedad.
- Diseñar una propuesta de intervención didáctica en la que se trabaje la diversidad e inclusión mediante una perspectiva feminista e intercultural.

Como docentes, debemos partir de los reglamentos, y no olvidarnos nunca de la realidad social y cultural que nos envuelve en todos los ámbitos educativos, siendo conscientes de que no toda la diversidad es visible a primera vista, al igual que la propia discriminación.

2. Justificación

En la etapa de Educación Infantil, los niños aprenden los primeros referentes, por eso es importante que, en todos los ámbitos, y en este caso, en la educación artística, se les proporcione diversidad en las referencias y en las formas de aprendizaje.

Debido a que es complicado encontrar recursos sobre artistas fuera de una figura de hombre occidental, decidí investigar sobre mujeres artistas árabes, sus obras y hacer una propuesta práctica sobre cómo llevar a estas mujeres al aula de educación infantil, adaptándolo a las necesidades de esta etapa. El mundo artístico fuera de occidente es muy amplio, pero he visto necesario centrarme en una temática en concreto debido a la amplitud y complejidad del tema.

Esta investigación surge desde la experiencia adquirida a través de mi participación en el colegio público, “Fernando el Católico”, colegio situado en el barrio de El Oliver en la ciudad de Zaragoza, Aragón. El colegio cuenta con un alto porcentaje de población migrante y gitana, además el 90% de las familias están en servicios sociales. Es una realidad muy dura y complicada, donde se ve claramente cómo este tipo de población está desplazada por la sociedad. En concreto, en mi aula de prácticas de 4 años, había varios niños que habían llegado a España hacía poco tiempo, sin saber el idioma, ni nada de España. El Colegio no tenía los recursos suficientes para prestarles todo el apoyo que necesitaban, como en la enseñanza del idioma. Estos niños se tuvieron que adaptar de una forma extremadamente veloz y a una corta edad. Me percaté de que yo personalmente no sabía nada de su cultura, en el día a día trataba de saber más sobre ello.

Entonces, surgió la cuestión del por qué no sabemos apenas nada de la cultura árabe, por qué ellos se tienen que adaptar a nuestra cultura y nosotros no hacemos un esfuerzo por adaptarnos a la suya y aprender de ella. Si queremos vivir en una auténtica interculturalidad debemos ver todas las culturas al mismo nivel, y desde distintas perspectivas, romper con la hegemonía de la cultura occidental y el eurocentrismo.

De aquí nació mi **motivación** por este tema, dar una respuesta real a la multiculturalidad existente en las aulas de Educación Infantil. Porque siempre ha existido una diversidad cultural, pero cada vez está más presente, y para alcanzar una verdadera inclusión debemos hacer un esfuerzo como docentes, formarnos más allá de lo establecido, dar respuestas diversas y ampliar nuestros horizontes, como, por ejemplo, buscar referentes diversos.

La Orden de 28 de marzo de 2008 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, especifica:

La práctica educativa tomará en consideración las diferencias, respetando y contribuyendo a que cada niño acepte su identidad personal y a que todos puedan conocer otras experiencias y realidades distintas a la propia. Por lo tanto, el tratamiento específico de la diversidad será imprescindible dada la situación actual que atraviesa nuestra sociedad (p. 4972)

De acuerdo con la normativa vigente, se debe aprovechar la diversidad existente en la sociedad actual, para que todos los alumnos tengan la oportunidad de ver realidades diferentes a la suya. Siendo esto un aspecto que debe enriquecer la práctica educativa, lo debemos ver como una oportunidad, y no como una limitación.

Finalmente, otra razón que ha llevado a la realización del trabajo es que la Educación Visual y plástica, ha sido en muchas ocasiones utilizada en el aula de forma meramente instrumental y no como un fin, siendo que hay constancia de que es necesaria para un adecuado desarrollo del niño. El arte, la educación visual y plástica, siempre ha estado presentes en mi vida, tanto académica como no académica, y veo necesario seguir reivindicando su espacio en las aulas, empezando desde Educación Infantil. Porque a pesar de que se hace un gran trabajo, es fundamental seguir prestándole importancia en el sistema educativo, empezando por las primeras etapas educativas.

3. Marco teórico

3.1. Presente diverso multicultural ¿existe una inclusión real?

Durante las tres últimas décadas, se ha producido un cambio en el movimiento migratorio en España. Mientras que desde principios del siglo XX hasta los años 70 España se caracterizó principalmente por un movimiento emigratorio a América y países concretos de Europa, en la actualidad nos encontramos con unas tendencias diferentes. Esto se debe a que en los últimos años del siglo XX se produjo un cambio de tendencia. En el año 1990 había aproximadamente una población extranjera de 250.000 personas, en el año 2003 la cifra ascendió a 3 millones y medio y en 2019 a 4,8 millones de habitantes de procedencia extranjera (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2019). Cabe destacar que, dentro de esta cifra de 2019, el país que tiene más población migrada hacia España es Marruecos, con 714.239 personas procedentes de este país que actualmente viven en España, y le sigue Rumanía con la cifra de 671.233 personas. La mayor parte de extranjeros proceden de países europeos, América Latina, África y Asia. Esto sin tener en cuenta, debido a la imposibilidad de contabilizarlo con rigor, la gran cantidad de personas que residen en España en estado “irregular”, a quienes debemos tener presentes, ya que tienen derecho a una escolarización.

Debido a este cambio de movimientos, decimos que España ha pasado de ser un país de emigración a un país de inmigración. Queda claro que vivimos en una sociedad donde tienen presencia muchas culturas de todas las partes del mundo. En cada ciudad y pueblo de España se puede observar esta variedad, y, en consecuencia, en todos los centros educativos.

3.1.1. Análisis de la situación actual para conseguir una inclusión real

Contextualizando en la realidad actual de la Comunidad Autónoma de Aragón, como indica Gómez (2012) “Las aulas constituyen en estos momentos un reflejo de la diversidad que se está produciendo en Aragón, dada la heterogeneidad de su alumnado” (p. 65).

Aunque bien es cierto que la multiculturalidad es un hecho en todo el territorio, cabe destacar que la distribución de esta población, y por tanto de su escolarización es desigual, dependiendo del territorio. En concreto en el territorio aragonés la población se concentra

en determinadas comarcas. Dentro de la comarca de Zaragoza, sucede la misma concentración refiriéndose a centros escolares principalmente dentro del municipio. Esta concentración se explica debido a que las personas inmigrantes suelen habitar en barrios donde se pueden permitir una vivienda, o donde saben que pueden vivir ahí, o porque pueden tener conocidos de su país de procedencia. En consecuencia, sí que hay barrios donde el porcentaje de población inmigrante es bastante alto, y, por consiguiente, en los colegios próximos. La mayoría de estos niños se escolarizan en los centros públicos de proximidad, y una pequeña parte en centros concertados. En los centros privados es casi inexistente la cifra de este alumnado.

A causa de esta concentración sí que existen centros donde el porcentaje de alumnado inmigrante es muy alto, lo que va acompañado de una huida de la población autóctona. Este hecho agrava aún más la integración de esta población en el resto de la sociedad.

Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), (2016), los alumnos inmigrantes poseen un menor sentido de pertenencia respecto a los alumnos no inmigrantes, siendo la diferencia estadística significativa. (citado por Martínez-Otero, 2019). Este factor debe llevar a la reflexión de la práctica educativa y a la exigencia de una inclusión plena de todo el alumnado.

Uno de los principales problemas que tienen estos niños y niñas cuando acuden por primera vez a la escuela, suele ser el idioma. Gómez (2012) expone “se ha constatado que el rendimiento académico del estudiante extranjero, así como su integración social, depende sustancialmente del conocimiento y manejo del idioma” (p. 68). Esto es una dificultad y la mayoría de los centros no tienen los recursos suficientes para atender de manera individualizada a los alumnos. Respecto a esta dificultad, a parte de exigir más medios y recursos para poder atender a estos alumnos, pueden ser un apoyo para los docentes los lenguajes universales, por ejemplo, el arte, que no necesita de ningún idioma para llevarse a cabo. Es habitual el uso de pictogramas para el apoyo lingüístico en educación infantil, el uso del arte para aprender otros conocimientos puede ser una buena estrategia. Para ello los docentes necesitan formación en el tema, así como recursos.

Los alumnos inmigrantes deben realizar una gran adaptación y poner mucho esfuerzo de su parte para poder seguir el ritmo del aula, es necesario ayudarles y favorecer su inclusión, porque todos los niños y niñas tienen derecho a una educación de calidad, y eso implica su completa inclusión.

De acuerdo con la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas: “La inclusión debe ser el eje vertebrador desde el que articular las decisiones que los centros educativos tomen y que afectan a toda la comunidad educativa.” (p. 19629).

Hay que destacar la siguiente aportación de Arroyo (2013):

Debemos de ser conscientes de que el cambio al que se está llamando a la sociedad y a la escuela no viene sólo motivado por la llegada de personas de diferentes países y con diferentes lenguas, sino que estamos ante una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales. (p. 146).

Teniendo presentes las palabras de Arroyo, se debe llevar a cabo una inclusión efectiva, que, de respuesta a la diversidad cultural en su totalidad, siendo, como hemos podido observar después de este pequeño análisis, necesario para que todos los estudiantes se sientan parte de una misma escuela.

3.1.2. Vivimos en una sociedad audiovisual

Con la aparición de las nuevas tecnologías la sociedad se ha sumergido en un mundo saturado de imágenes, las pantallas están en cada rincón. Cada vez estamos más familiarizados con este mundo audiovisual, dónde encendemos la televisión para ver las noticias, tenemos el móvil para conectarnos con los demás, o donde los niños y niñas pueden ver los dibujos animados.

Algunas generaciones han crecido sin estas tecnologías y se han adaptado a ellas, pero si miramos a las generaciones que nos encontramos y nos vamos a encontrar en las escuelas, estas se están desarrollando con una constante estimulación visual a través de las pantallas. Rangel (2017) expone que estos niños y niñas han nacido y viven en un momento en el cual parece que nos conectamos más con las representaciones sobre el mundo que con sucesos concretos con los que nos podemos deparar en cualquier rincón. Los medios electrónicos alteran nuestra percepción sobre el mundo y nos pone en una posición de “espectadores” dejando de ser de cierta forma participantes de los hechos. Por esta razón, cada vez es más complicado distinguir entre la realidad y las imágenes creadas para publicitar y consumir.

En gran medida la cultura visual que rodea a los niños y niñas de hoy en día está pensada para controlar en cierto modo su comportamiento e intereses y de que esta manera ellos consuman y que sus padres, por consiguiente, también lo hagan. La experiencia cultural hoy en día no tiene como objetivo provocar respuestas creativas o espontaneas, sino guiar el comportamiento de los niños y niñas por ciertos caminos que sean previsibles. (Efland, 2005).

A partir de aquí, surge la cuestión de, ¿qué papel tiene la escuela en todo esto, ¿qué debe hacer al respecto? El mismo currículo de la Educación Infantil responde a la pregunta:

Los niños en este ciclo tienen contacto con numerosos medios audiovisuales, por lo que en la escuela se debe promover un uso crítico y racional, aprendiendo a diferenciar entre aspectos reales o ficticios y a distinguir los valores que transmiten, evaluando las aportaciones que hacen a nuestro aprendizaje y entretenimiento a través del diálogo, la observación y el análisis de los mismos. (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008, p. 4969)

El arte puede tener un papel fundamental en este cometido, debido a que proporciona un espacio para la imaginación en el sistema cognitivo humano, así como la capacidad para ensayar ideas estéticas, sociales y morales más allá de las posibles restricciones de las ciencias, en el sentido que estas se centran en hechos reales y tienen la obligación de representar el mundo objetivamente. El arte proporciona una libertad que permite al sujeto ir más allá de la lógica que compone los conceptos establecidos en un determinado dominio de conocimiento. (Efland, 2005).

3.1.3. La importancia de la Educación visual y plástica en Educación Infantil

Desde el siglo XX se les ha otorgado más importancia a las artes y a la educación visual y plástica dentro de las aulas y el sistema educativo. Autores como Dewey, Vygostsky y Lowenfeld y muchos otros han ido abriendo camino a las artes publicando estudios sobre como deberían integrarse en la educación teniendo en cuenta el desarrollo del niño y su importancia para el desarrollo.

Le educación visual y plástica, ha tenido, y tiene diversos nombres dentro de la educación. Primero veremos en qué forma está presente en el currículo de Educación Infantil.

Dentro del currículo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Aragón, recogido en la Orden del 28 de Marzo de 2008, anteriormente citada, está recogido el lenguaje artístico dentro del área Los lenguajes: Comunicación y representación. Dentro del bloque III, “lenguaje artístico” se distingue entre lenguaje plástico y lenguaje musical.

Analizando los objetivos del área podemos observar que se atribuye una especial importancia a la utilización del lenguaje artístico como medio de expresión:

7. Explorar y disfrutar las posibilidades comunicativas para expresarse plástica, corporal y musicalmente participando activamente en producciones, interpretaciones y representaciones.

8. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas, iniciándose en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Pero también se le da importancia a los propios contenidos y aprendizajes artísticos, ya que, para poder expresar, es necesario descubrir y utilizar herramientas y medios para ello.

Cabe destacar que solamente en el objetivo 7 del área se nombra directamente el lenguaje visual, y en el objetivo 8 habla de obras artísticas y diferentes técnicas.

Este hecho deja claro que hoy en día se le da importancia a la expresión artística y al lenguaje plástico, pero falta concreción, y este hecho se va dilatando a medida que se va subiendo de etapa en el sistema educativo, llegando a la Educación Secundaria dónde la importancia y presencia de la Educación visual y plástica brillan por su ausencia.

En las aulas de educación infantil, el lenguaje visual y plástico está presente constantemente. Aunque debido a la falta de concreción y puede ser que también por falta de formación y de recursos, las prácticas en educación visual y plástica se basan en múltiples ocasiones en realizar manualidades, o en ser refuerzos para otras áreas.

Como hemos visto en los objetivos del currículo, el lenguaje plástico no es solo un medio de expresión, sino que también es una fuente de conocimientos. Y es que la educación visual y plástica es fundamental en el desarrollo integral del niño, tanto a nivel cognitivo, como motor, creativo, emocional, lingüístico, y social.

Acaso (2000) afirma que:

Un niño o una niña deben de dibujar por tres razones fundamentales: dibujar impulsa el crecimiento del proceso de simbolización general (desarrollo intelectual), dibujar desarrolla su capacidad de expresión (desarrollo emocional) y, por último, dibujar impulsa su creatividad. Simbolizar, expresar y crear forman parte del cognitivo del infante por lo que impulsar su expresión plástica es fundamental para su conocimiento integral. (p. 42)

Pero la educación visual y plástica no se basa solo en el dibujo, engloba muchas prácticas, como el modelaje, la pintura, la fotografía... Incluso no nos habla solo de crear, sino de ver, mirar y observar, analizar obras. Nos abre un mundo de posibilidades en la representación del mundo que rodea a los niños y niñas, y como lo perciben.

Tampoco es el dibujo el fin último, es una expresión y un medio más, el cuál ayuda, junto a todo lo demás, a la configuración del sujeto. Tiene un papel fundamental en la construcción de significados, incluyendo el concepto de “sí mismo”, cuya construcción es muy importante en esta etapa de desarrollo cognitivo, y así lo demuestra la atención que le dedica el currículo de educación infantil.

Tal y como dice el currículo de esta etapa educativa, “El lenguaje plástico, entendido como nexo entre aspectos cognitivos y emocionales, permite al niño la manifestación integrada de la realidad interior y exterior” (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008, p. 4969)

Además, como veremos más extensamente, el arte tiene un componente crítico y reflexivo con el cual los niños y niñas pueden ser más conscientes de lo que les rodea, y especialmente en la situación actual, en un mundo en el que la imagen tiene una gran importancia en todos los órdenes de la vida, y donde la educación visual y plástica tiene mucho que decir.

3.2. La necesidad de proponer modelos alternativos en la Educación

Teniendo presente todos los aspectos expuestos anteriormente, se destaca la necesidad de proponer y facilitar referentes alternativos en la Educación Infantil. Gómez (2012), resume de manera muy adecuada este aspecto de la siguiente forma:

Es necesaria la superación de modelos educativos anclados en valores y necesidades del modelo de población monocultural de las sociedades industriales. El desbordamiento en los centros por la llegada de población inmigrante constituye uno de los principales retos pendientes para la cohesión social y desarrollo económico y social. (p. 59)

Los docentes tienen una gran responsabilidad en lo que a esto se refiere, mediante el uso de recursos didácticos y propuestas diferentes. Gómez (2012) señala lo siguiente:

En muchas ocasiones el profesorado desconoce la idiosincracia cultural de sus alumnos extranjeros y que, a pesar de ello, se ha convertido en el vehículo de unión intercultural, careciendo a veces o siendo escasos los conocimientos y medios disponibles para llevar a cabo esta labor. El profesor se convierte en actor educativo y agente de socialización y coprotagonista en la generación del ambiente existente en el aula, de manera que pueda favorecer y fomentar las actitudes solidarias entre los alumnos o, por el contrario, contribuir al mantenimiento de las diferencias y a la segregación étnica. (p.63)

Por estas razones, es necesario que los docentes también se formen en educación intercultural, e ir más allá, buscar recursos, diseñar proyectos en donde la diversidad cultural esté presente, y no solo en unidades didácticas puntuales, sino que englobe todas las propuestas didácticas. Para ello es necesario investigar y crear materiales y recursos alternativos, así como revisar más profundamente la práctica educativa, y como siempre ha estado condicionada por unas perspectivas específicas.

3.2.1. El eurocentrismo, androcentrismo y el por qué parece que solo han existido los hombres blancos europeos.

Como bien hemos podido observar anteriormente, vivimos en un mundo globalizado, dónde las culturas se entremezclan, y donde podemos acceder a información rápidamente gracias a las nuevas tecnologías. La diversidad es un hecho innegable, en la sociedad y en las escuelas, nos encontramos con personas de todo tipo, de todos los lugares del mundo. Entonces, sería muy fácil llegar a la conclusión de que nuestros conocimientos sobre el mundo deberían ser globales, multiculturales y diversos. Pues bien, si miramos

un libro actual de Historia de la ESO o simplemente echamos la vista atrás a nuestra propia formación, podemos percatarnos de ciertos detalles.

Si ahora mismo hiciésemos un pequeño ejercicio de recopilación de nombres de escritores, actores o artistas seguramente nos vendrían a la mente hombres de Europa Occidental o de EE. UU. Si nos centramos en el ámbito artístico, probablemente todos pensemos en pintores como Van Gogh, Miró, Rembrandt, Goya o Miguel Ángel, podríamos nombrar a Frida Kahlo cuya figura está en auge y ha alcanzado una gran visibilidad. Pero simplemente con un pequeño análisis nos percataríamos de que la mayoría de nuestros conocimientos giran en torno a hombres occidentales. ¿Esto puede considerarse una casualidad?

Es preciso aclarar que a continuación se realiza un análisis epistemológico desde la perspectiva eurocentrista y androcentrista, y se realiza desde este punto, habiendo plena consciencia de que la construcción de la cultura y el conocimiento es un proceso muy extenso y complejo, siendo imposible plasmar todo aquí.

Varios estudios, sobre todo realizados en América Latina, hablan sobre el eurocentrismo, el androcentrismo y todo lo que conlleva,

Guerrero, Marrañón y López (2017) indican que:

El eurocentrismo alude a una perspectiva de conocimiento que se establece como hegemónica hacia el siglo XVIII. Se trata de una forma de producción y control de las relaciones intersubjetivas de origen europeo, como parte del eurocentramiento del patrón de poder moderno/colonial y del proceso de secularización del pensamiento europeo. (p. 23).

Esto no se refiere solamente a la historia de Europa, ni a una cultura concreta de Europa occidental, sino a una perspectiva concreta de conocimiento que se hace hegemónica de manera mundial, a través de un proceso de años y años de colonización y sobreposición de esta perspectiva de conocimiento a todas las demás, y a todos los saberes concretos de estas últimas.

Con la expansión del colonialismo europeo comenzó una construcción de la idea de raza, con la que se naturalizaron las relaciones de dominación/explotación, superior/inferior. Con esta idea, se ha justificado a lo largo del tiempo la dominación de una cultura occidental y de sus ideas, sobre las que llamaremos “otras culturas”, porque

para Occidente han sido durante mucho tiempo eso, otras culturas. En la actualidad estas relaciones de desigualdad se quieren dar por superadas, y es cierto que con la caída de Hitler y el nazismo se deslegitimaron ciertas ideologías, pero, tristemente, el racismo y la desigualdad siguen estando presentes en nuestra sociedad, y en nuestra educación.

Por otro lado, existe lo que llamamos el androcentrismo, que se define como “un enfoque unilateral que considera la perspectiva masculina como medida de todas las cosas y generaliza esos resultados como verdades universales para hombres y para mujeres”. (Sau, 2000, citado por Fernández, 2017, p. 362). La construcción del conocimiento, tanto el conocimiento general como el específico, ha sido dominado por un enfoque androcéntrico, y nos podemos percatar de este hecho enseguida. La mayoría de los escritores, artistas, filósofos, son todos hombres, y los que han sido reyes, conquistadores, los que han tenido el poder y han dominado a otros, han sido hombres. El androcentrismo y el poder patriarcal van de la mano del eurocentrismo, y al igual que este último, siguen teniendo efecto hoy en día en el sistema educativo y en toda la sociedad en general.

Desde este punto, podemos observar de qué manera afecta esto a todos los campos de conocimiento. A continuación, se realiza una pequeña explicación entre la relación del arte y el conocimiento y cómo han estado bajo la perspectiva eurocentrista y androcentrista.

Desde la Grecia clásica y el inicio de la filosofía occidental con Platón y el mito de la caverna, se inició un proceso de búsqueda de lo universal, en donde lo epistemológico se proyectaba en lo estético. En la edad media se continua con esta proyección, pero se realizaba traduciendo el orden social en orden visual, es decir, se realizaban las figuras de los santos o nobles en mayor tamaño en comparación con los siervos. “Hay que señalar que, a pesar del cambio en la manera de construir las representaciones, se sigue manteniendo el *leitmotiv* que mueve el pensar de Occidente: la búsqueda de lo Uno”. (Bouhaben, 2019, p. 189). Como bien define Bouhaben, Occidente siempre ha intentado buscar la unidad, lo universal, lo único, y en este proceso siempre ha estado presente una intersección conocimiento/arte. Este hecho no se queda en la Edad Media, prosigue en el Renacimiento y el Barroco y continua en el resto de las épocas culturales. Con la llegada del cine y las vanguardias la búsqueda de lo universal entra en crisis. Pero la relación entre estética y epistemología se hace más cercana debido a que aparece la imagen como portadora de un conocimiento que es producto de investigación.

El arte y el conocimiento forman una estrecha relación, en donde la creación artística implementa ciertos elementos de las ciencias sociales, y viceversa, ya que algunos científicos sociales adoptan metodologías artísticas. A pesar de esto, no se debe olvidar del contexto económico-político del neoliberalismo. El arte y el conocimiento se han ido adaptando y creando según el poder y los intereses.

En la actualidad, se están visibilizando “estéticas de la resistencia” Steyerl (2010) expone: “había que contrarrestar a un poder/saber/arte –que reducía a poblaciones enteras a objetos de conocimiento, dominación y representación– no solo a través de la lucha social y la revuelta, sino también mediante la innovación epistemológica y estética” (p. 3 citado por Bouhaben, 2018, p. 190)

En el campo de la historia del arte, cada vez son más las investigaciones y propuestas por un cambio de esta perspectiva. Los investigadores e investigadoras como Ricardo Toledo Castellanos, que se cuestiona en su investigación el discurso hegemónico en la historia del arte, Juan David Cárdenas el cuál habla de la relación de poder en el cine, o Carmen María Jaramillo la cual expone la necesidad de constituir redes de investigación en el eje sur-sur en historia del arte, son algunos ejemplos de figuras que quieren cambiar el rumbo del discurso histórico hegemónico, y en especial en la historia del arte. (Lozano, 2013).

Como hemos podido ver, la historia, la historia del arte, la epistemología, todos estos campos han ido marcando el curso de la cultura, e, inevitablemente, cómo era el conocimiento y cómo debía ser la enseñanza. Surge una necesidad de romper con esta hegemonía, cada vez son más las propuestas de cambio como se han nombrado anteriormente, pero si no llegan directamente a las escuelas, a las aulas, y a la sociedad, de poco sirve. Si queremos llegar a una verdadera inclusión, como docentes, debemos tener en cuenta estos aspectos y ver de qué otras perspectivas podemos partir.

3.2.2. El currículo oculto, ¿Qué peso tiene?

En España, la acción educativa que se debe llevar a cabo, los principios, los contenidos, los objetivos, están recogidos en el currículo de cada Comunidad Autónoma. Pero ¿todos los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas están recogidos en los currículos? La respuesta es que no, primero porque no se puede controlar todo el

aprendizaje que se produce, y segundo porque en los procesos de aprendizaje influyen muchos aspectos a los que no se les presta atención en muchas ocasiones.

Acaso (2009) define el currículo oculto cómo “el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo” (p. 55). Esto se refiere a todos los aspectos que pueden influir en el proceso de enseñanza y del cuál se sustrae un aprendizaje, de forma implícita. María Acaso expone que a través del currículo oculto se busca perpetuar ciertas ideas y contenidos que en el currículo real no se exponen ni sería correcto hacerlo, como sería una religión en concreto, o cierto enfoque histórico, o una determinada forma de enseñar las artes. Defiende que esto sucede en todos los niveles educativos en España, siendo una transmisión que se realiza de forma implícita en la cual se crean conocimientos que asientan las bases del actual sistema, patriarcal, capitalista y jerárquico. (Acaso, 2009). Entre las muchas cosas que se transmiten mediante el currículo oculto, se encuentra el predominio de lo masculino sobre lo femenino, y el predominio de la cultura occidental (y norteamericana también) sobre el resto de las culturas.

También hay que prestar atención a lo que no se enseña, y por lo tanto también se aprende. En el caso de los artistas, si solo enseñamos a los niños y niñas artistas como Van Gogh, Miró y Velázquez, transmitimos que los artistas son, hombres, occidentales, no actuales y en su mayoría pintores. El resto de las artistas y artes como no se ven, no existen. Obviamente en la etapa de educación infantil no vamos a enseñar todas las formas de arte, ni a todos los artistas, pero en esta etapa se muestran a los primeros referentes artísticos, y con lo cual, tienen igual de importancia.

Acaso (2009) habla también del currículo oculto visual, lo define como “la suma de aquellos elementos que transmiten significado a través del lenguaje visual, tanto en la realidad como en sistemas de representación” (p. 63). Se relaciona directamente con la cultura visual, muy presente en la actualidad. Y es que lo visual tiene mucho peso en el currículo oculto, como están diseñados los colegios, las aulas, los vídeos que se ven en clase, las imágenes que ponemos de ejemplo, etc.

En el artículo “*Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes*”, las autoras Beniscelli, Riedemann y Stang (2019), presentan un estudio en el cual se expone una situación concreta escolar donde existe una clara multiculturalidad y donde se producen procesos de homogeneización del alumnado, a través del currículo oculto. Este

artículo nos sirve como ejemplo de cómo el currículo oculto afecta a la realidad de las aulas, y cómo no basta con que en los currículos contengan objetivos un tanto utópicos si no analizamos y nos cuestionamos toda la acción educativa.

Siendo más conscientes del currículo oculto y el peso que tiene en las aulas, se puede realizar un cambio, ya que de esta manera dejaremos de dar cosas por hecho, de pensar que son casualidades, o simplemente de no prestarles atención.

3.3. Partir de una perspectiva feminista poscolonial

En apartados anteriores hemos visto los conceptos de eurocentrismo y androcentrismo para explicar un proceso de hegemonía cultural que se viene produciendo desde hace muchos años. El origen de las relaciones de poder entre potencias occidentales y los demás países se ha visto en el colonialismo y en el imperialismo. Surgen los estudios poscoloniales y decoloniales como crítica ante este fenómeno que tiene efectos incluso en la actualidad. La única diferencia entre los estudios poscoloniales y decoloniales es a que marco temporal hacen referencia, pero los dos tipos persiguen un mismo objetivo. A continuación, veremos qué nos pueden aportar estos estudios, desde un punto de vista educativo, y cómo también surgen posturas feministas dentro de estos estudios y críticas.

La crítica poscolonial constituye un campo heterogéneo de teorías y estudios realizados a partir de la primera mitad de los años ochenta, teniendo como antecedentes las luchas anticoloniales en Asia y África. (Montanaro, 2016).

Como principales referentes en los estudios poscoloniales se destacan a Edward Said, de origen palestino con su obra “Orientalismo” (2008) y a Gayatri Spivak y Homi Bhabha, ambos de origen hindú.

Los estudios poscoloniales pretenden señalar y criticar a la modernidad, y cómo ha sido su implicación en el proceso de conformación cultural a la hora de entender el mundo y de qué manera se han ido ajustando ciertos órdenes dentro de la sociedad. Gómez, Saldarriaga, López y Zapata (2017) exponen:

La poscolonialidad busca descolonizar el conocimiento occidental y tomar en serio otros tipos de conocimiento no-occidental, lo que incluye la literatura, la filosofía y el arte, entre muchas otras prácticas que, a pesar de tener abundancia en todas ellas, no eran conocidas ni valoradas de la misma manera que el “conocimiento establecido. (p. 45)

Desde estas teorías se pretende plantear modelos contra-hegémónicos, donde poder comprender las relaciones de poder y cambiarlas planteando otras formas de hacer. Gómez et al (2017) especifican: “van más allá de la descolonización, y plantean alternativas “otras” que buscan subvertir el poder hegemónico, para visibilizar los efectos que ha traído la colonización y la colonialidad en el poder, en el saber y en el ser.” (p. 51)

Dentro de este campo teórico, nos adentramos en las teorías feministas que se expresan desde este marco poscolonial y decolonial. Depende de la autora a la que nos refiramos,

hablaremos de feminismo poscolonial, o feminismo decolonial, pero los dos feminismos forman parte de una misma corriente crítica. Los movimientos feministas se han ido desarrollando durante años, están en constante cambio y reformulación según el momento histórico.

Muy brevemente, se podría decir que el feminismo pretende visibilizar y transformar unas relaciones de poder existentes entre los hombres y las mujeres para conseguir la igualdad de género. Así pues, este movimiento deconstruye las relaciones de poder y pretende acabar con el llamado “patriarcado”. El feminismo se ha trasladado a todos los aspectos de nuestra sociedad, el trabajo, los cuidados, la cultura, las escuelas. Por ser un movimiento tan amplio precisamente, desde algunas posturas se reivindica que no hay solo un feminismo, y por ello surgen distintas corrientes dentro de él. Una de estas corrientes, es el feminismo poscolonial.

Peres (2017) expone que lo que llamamos “patriarcado” no se podría considerar como una estructura social política y económica unitaria, debido a que afecta según las circunstancias y condiciones culturales en las que se encuentre una persona, o grupo. Así se defiende la existencia de varios frentes de resistencia, de varios feminismos, debido a que no se experimenta la misma opresión si se crece y se es educada en Inglaterra siendo una mujer blanca, que, siendo negra o viviendo en la India.

Según Montanaro (2016) el feminismo decolonial “dirige su crítica contra el racismo estructural, el sexismo y el imperialismo que están presentes en las instituciones, los discursos y en la política.” (p. 92)

El que podríamos llamar “feminismo occidental” ha reproducido ciertos mecanismos de la cultura y jerarquía occidental, debido a que se ha desarrollado en ese contexto. Por eso sucede que, aunque desde el feminismo se hayan conseguido grandes avances, dentro de él se haya podido reproducir cierto racismo. En el campo de la educación, se está consiguiendo poco a poco visibilizar figuras femeninas en distintos campos, en la ciencia, en la literatura, en el arte, etc. Pero inconscientemente (o no) en general se dan a conocer solamente figuras del contexto occidental. De esta manera, se estaría repitiendo lo que se ha realizado con los referentes típicos, enseñar solo un tipo de referente, sea mujer u hombre.

Es necesario prestar atención a esta tendencia que ocurre en el feminismo (y en otros movimientos sociales) de manera inconsciente en la que se reproducen ciertos

mecanismos excluyentes. Y por esta razón, es preciso proponer alternativas, concretamente dentro del arte, ir más allá de las mujeres occidentales en la historia del arte, sin olvidar que visibilizarlas es igual de importante en la sociedad y en el sistema educativo.

Partiendo de una perspectiva feminista poscolonial, podemos cambiar este aspecto que se reproduce tanto en la sociedad, como en la escuela. Boaventura (2016) propone la siguiente estrategia: “expandir el presente y contraer el futuro. Ampliar el presente para incluir en él muchas más experiencias y contraer el futuro para cuidarlo”. (citado por Adlbi, 2016, p. 28). Como ella dice, “expandir el presente”, abrirlo a muchas experiencias que no hayan sido ni vividas ni tomadas en cuenta todavía.

3.3.1. Enfoque intercultural

Dentro de la comunidad educativa y del sistema educativo se habla cada vez más de la diversidad, y la importancia que se le otorga va en ascenso. Hoy en día la atención a la diversidad se asume como necesaria dado la realidad educativa en la que nos encontramos.

Como indica la Orden de 28 de marzo de 2008, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil en Aragón, anteriormente citada:

La práctica educativa tomará en consideración las diferencias, respetando y contribuyendo a que cada niño acepte su identidad personal y a que todos puedan conocer otras experiencias y realidades distintas a la propia. Por lo tanto, el tratamiento específico de la diversidad será imprescindible dada la situación actual que atraviesa nuestra sociedad (p.4972)

En el propio currículo de educación infantil se determina que la diversidad necesita un tratamiento específico y que es imprescindible actualmente, siendo la escuela facilitadora de un encuentro y aceptación de las distintas identidades.

El hecho de que se haya comenzado a ver a la diversidad como algo positivo no significa que esté todo hecho, debido a que en la sociedad donde nos encontramos siguen existiendo desigualdades y en la escuela se deben hacer frente de la mejor manera posible.

Dentro de la diversidad existente en la sociedad y en las escuelas, nos encontramos, como hemos visto anteriormente, con la diversidad cultural, vivimos en un contexto multicultural, al cual hay que darle una respuesta efectiva.

Para proporcionar respuestas que realmente supongan un cambio, debemos dirigir toda la práctica docente desde un enfoque intercultural. Hay que diferenciar la educación intercultural de la educación multicultural, ya que son términos que en muchas ocasiones se utilizan indistintamente, pero se refieren a cosas diferentes.

Cuando se habla de sociedad multicultural se refiere a que coexisten diferentes culturas dentro de la sociedad, pero cuando se habla de modelo multicultural, se corresponde a un modelo educativo el cual tiene como objetivo conservar la identidad y las diferencias que existen entre las culturas, incluida la lengua. Pero no fomenta necesariamente las relaciones intergrupales, y generalmente se resume en realizar actividades en contextos donde la realidad multicultural es más evidente. (aularagon.catedu, s.f) Por esto, la educación multicultural no supone necesariamente una inclusión real, en cambio, la educación intercultural parte desde otro punto totalmente distinto en el cuál es más fácil conseguir una inclusión más realista y justa.

La educación intercultural, según Aguado (2003) se define como:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia. (p. 63)

A diferencia del modelo multicultural, la educación intercultural se dirige al conjunto de toda la comunidad educativa (y a toda la sociedad) y el aspecto más diferenciador, es que toma como base el encuentro y la búsqueda de puntos comunes entre las diferentes culturas, es decir, fomenta las relaciones intergrupales, a diferencia del modelo multicultural.

Siguiendo a Arroyo (2013), enumeraremos algunos de los principios en los que se basa la educación intercultural:

- Reconoce la existencia de la diversidad cultural, aceptándola y adjudicándole el valor que tiene, evitando las etiquetas y que se produzca una segregación de grupos.
- La lucha contra todo signo de racismo y acción que suponga una discriminación, como son los prejuicios o estereotipos, y esto se consigue mediante una formación en valores y actitudes como son la igualdad, la tolerancia, la cooperación y el respeto mutuo.
- Defiende la igualdad entre todo el alumnado, lo cual supone analizar la existencia de las desigualdades que hay entre los alumnos desde que inicia su escolarización.
- Engloba a todo el alumnado y comunidad educativa, no va dirigido a ciertos grupos, y toma en cuenta las necesidades, experiencias y singularidades de todo el alumnado.
- Reconoce y defiende el derecho que tiene cada alumno a recibir la mejor educación equitativa.
- Promueve las interacciones dentro de la escuela, y también fuera de la escuela, con toda la comunidad educativa y la sociedad.
- Implica una revisión de los contenidos educativos, procura eliminar el componente de universalidad del conocimiento humano, dejando de limitarse solo a lo producido por la cultura occidental.
- No huye del conflicto en la convivencia, se ve como un aspecto positivo si se trabaja y se resuelve de manera constructiva y pacífica.
- Promueve metodologías innovativas y de cooperación, para una buena convivencia y práctica educativa.

Como se puede sacar en claro de estos principios, la educación intercultural va más allá del aula y de los colegios, necesita cambios profundos en la sociedad. También, podemos ver que la educación intercultural es necesaria para atender a la diversidad, ya que engloba las diferencias de los alumnos más allá de etiquetas y agrupaciones. Los docentes tienen un papel fundamental en este enfoque, ya que deben revisar sus ideas, los prejuicios, la metodología que utilizan y la formación que tienen al respecto. Por último, podemos destacar el principio el cual indica que se debe realizar una revisión de los contenidos educativos, y como es necesario romper con la limitación que supone basarnos solo en el conocimiento producido por la cultura occidental.

La educación intercultural supone poner en valor a todas las culturas, promover la igualdad y asegurar que todos tengan acceso a la mejor educación posible. Esto, al fin y al cabo, es la búsqueda de una educación de calidad para todos.

3.3.2. El arte contemporáneo como aliado

Anteriormente se ha contextualizado la educación visual y plástica en Educación Infantil, se han señalado los beneficios que puede tener en el desarrollo de los niños y niñas en su educación y cuál es la importancia dentro de esta etapa evolutiva, a nivel general y en sistema educativo. El arte se puede expresar en muchas formas, y en educación infantil la educación visual y plástica tradicionalmente se ha trabajado a través de manualidades, copias de obras clásicas, etc. Estas prácticas son adecuadas, pero el arte es mucho más y puede ser muy enriquecedor para la práctica educativa trabajar con otros métodos.

También se ha nombrado que el arte tiene un componente liberador y crítico, con el que los niños y niñas pueden expresarse y también ver obras que les pueden ver formas de hacer, sentir y vivir que igual no se podrían haber planteado si no fuese por el arte.

Uno de los objetivos de este trabajo es ver y conocer mujeres artistas del mundo árabe, ya que se pretende ampliar la mirada más allá de los artistas hombres occidentales. Lo cierto es que, aunque se profundizará más en el apartado siguiente, todas las artistas que se van a tratar son del mundo contemporáneo, dado que son artistas de la actualidad, y debido también a que son las que se han podido dar a conocer en estos países, siendo bastante desconocido el papel de la mujer en la historia del arte árabe o islámico.

Cuando hablamos de arte contemporáneo nos referimos a todo el arte, es decir, todos los procesos artísticos y creativos que se han realizado y se siguen realizando en la etapa postmodernista. El arte contemporáneo es el arte actual, y el que está directamente relacionado con la sociedad ya que se realiza en el momento presente.

Estrada (1985) define el arte contemporáneo de la siguiente manera:

Movimiento que a partir de mediados del siglo XIX aparece como una revolución artística que se inicia y trata de apartarse progresivamente del arte tradicional de Occidente. Genéricamente, el Arte Contemporáneo es una discordancia que no se ciñe a problemas formales, técnicos o estéticos sino que es algo que afecta su uso social, creando

perplejidad en la gente. Ya no es la belleza el canon de medida; ni es la perspectiva, ni la proporción, tampoco son ya la armonía y la simetría lo que este arte ilustra. (Citado por Magaril, F, 2013)

A través del arte contemporáneo podemos trabajar desde una perspectiva feminista poscolonial porque podemos acceder al trabajo de artistas fuera de Europa gracias a las nuevas tecnologías y a que se les están dando más oportunidades a las artistas. Al igual que podemos trabajar la diversidad debido a que hay una grandísima diversidad de artistas de hoy en día, al igual que los temas que trabajan en sus obras.

El arte contemporáneo puede ser nuestro mayor aliado para trabajar dentro de la sociedad audiovisual y dentro de la cultura visual. Los niños crecen y se educan actualmente rodeados de imágenes, de videos, todo es visual, los juegos, los dibujos, incluso la música va acompañada de imágenes. En este sentido, el arte contemporáneo puede ser un aliado para educar la mirada de los niños, ser más críticos con lo que ven, para que en edades más avanzadas tengan una base y puedan seguir trabajando este aspecto.

Cómo destaca Hito Steyerl (2010) “el arte es una disciplina susceptible de ser incorporada al poder establecido, pero también puede ser una práctica de contrapoder”. (citado por Bouhaben, 2018, p. 190). En el sentido de que el arte puede reproducir estereotipos, valores negativos, pero también tiene el poder de hacer todo lo contrario.

Con base en “La creatividad a través del juego” de Belver y Ullán (2007) se exponen a continuación varios motivos por los que es necesario y beneficioso fomentar el uso del arte contemporáneo en el ámbito educativo:

- El arte contemporáneo trata temas de actualidad. Aborda cuestiones relacionadas con la inmigración, la violencia, el género, la sociedad, etc. Estos temas rodean a los niños porque es lo que está sucediendo a su alrededor en la actualidad y resultan cercanos y atrayentes para ellos. Sirve igualmente para concienciar sobre ciertos temas o preparar bases para que se pueda hacer más adelante cuando sean más críticos. Además, muchas artistas crean desde un componente muy personal, lo cual ayuda a sentir el tema como propio, y no como algo ajeno.
- El arte contemporáneo tiene un componente tecnológico. Muchas de las artistas utilizan soportes digitales para crear sus obras, así como para compartirlas, a

través de videos, las redes sociales, la fotografía... Como se ha nombrado anteriormente, los niños y niñas están rodeados de componentes audiovisuales y que mejor manera que utilizar los medios con criterios y como forma de expresión.

- El arte contemporáneo incita a la participación. En muchas ocasiones las obras contemporáneas implican que el espectador se implique, piense, saque ideas y conclusiones de lo que ve, en definitiva, que sea un sujeto activo. Esto hará que los alumnos y alumnas se hagan preguntas, reflexionen sobre las obras, y participen en ellas.
- El arte contemporáneo desarrolla la creatividad. La innovación, la originalidad y darle la vuelta a las cosas son unas de las características del arte contemporáneo. Pretende sorprender, utilizar métodos nuevos, lo cual activa un proceso creativo en los niños y niñas, ya que las obras que observarán han pasado por estos procesos y descubren nuevas perspectivas que probablemente no hayan visto antes.

En definitiva, el arte contemporáneo, tanto en la etapa de Educación Infantil como en el resto de las etapas educativas, puede tener múltiples beneficios para el desarrollo de los niños y niñas.

3.4 Acercamiento al arte contemporáneo con mujeres artistas del mundo árabe

A menudo existe una confusión entre los términos “árabe”, “musulmán”, “islámico” e “islamista”, pero se refieren a cosas diferentes y es preciso aclararlo.

Siguiendo a Páez (2015) se realiza a continuación una pequeña aclaración de estos conceptos. El término “árabe” se refiere a las personas que han nacido en uno de los países de habla árabe, siendo un término independiente de la religión. Los países árabes son 22 y son los siguientes:

Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Djibouti, Egipto, Emiratos árabes Unidos, Iraq, islas Comores, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Mauritania, Omán, Palestina, Qatar, Siria, Somalia, Sudán, Túnez y Yemen.

Que sean países árabes no significa que sea el árabe el único idioma que exista, sino que es el más hablado, o por lo menos tiene alta relevancia.

Por otro lado, “musulmán” hacer referencia a las personas que son creyentes de la religión del islam, y si nos referimos a países, hablaremos de territorios dónde hay presencia relevante de personas musulmanas. Y cuando hablamos de los conceptos “islámico” e “islamista”, el primero se refiere a todo lo relacionado con la religión islámica, cómo puede ser la cultura o la arquitectura islámica. Y el segundo término hace referencia a los movimientos islámicos radicales.

Hecha esta pequeña aclaración, destacar que esta investigación se ha centrado en los llamados “países árabes”, que como se han nombrado anteriormente, son 22, y se caracterizan por el idioma, el islam va a parte, aunque en muchas ocasiones las artistas hacen referencia a esta religión. Se realizó esta acotación, porque estos países son bastante desconocidos y siempre han entrado en conflictos con occidente. Aunque sea una acotación, abarca muchísimo territorio y hay que tener presente que cada país tiene su historia y sus particularidades, y en cuanto al arte, sucede lo mismo.

Se procede a realizar una pequeña contextualización de cómo está el mundo del arte actualmente en estos países, siguiendo a Barroso con sus libros “Arte contemporáneo en el Norte de África” (2014) y “Mujeres árabes en las artes visuales” (2016) y a Jarque (2012) con el artículo “Desorientalismos”.

Estos países se han caracterizado los últimos años por sufrir ciertas tensiones y conflictos, como puede ser la guerra civil que comenzó en 2011 en Siria y que sigue en proceso actualmente. También se destaca la llamada “primavera árabe”, una serie de protestas que sucedieron en estos países entre 2010 y 2012. A ellos se suman los conflictos entre Palestina e Israel, y este último con Líbano. En estos contextos, se desarrolla unas artes marcadas por la evolución de una cultura que oscila entre la modernidad y la tradición. Todos los conflictos y tensiones tienen un impacto en el mundo del arte de los países árabes, siendo muchas veces estos temas los protagonistas de las obras.

En la época poscolonial se originaron prácticas que pretendían demostrar que en estos países había artistas modernos, y romper con la visión de que solo existían artesanos. Esto llevó a estos artistas a ser juzgados tanto en Occidente como en sus países. Frente a las influencias que llegaron desde occidente a estos países en el arte contemporáneo, los artistas árabes apostaron por una preservación de la identidad cultural frente a estas influencias.

Para intentar definir cuál es el arte árabe contemporáneo hay que tener en cuenta que cada país tiene sus singularidades. El teórico marroquí Abdelkébir Khatibi (2001), trata de definir la esencia del arte contemporáneo árabe a través del ensayo “El arte contemporáneo árabe: prolegómenos”. Este teórico afirma que coexisten diversos tipos de civilizaciones en estos países y este hecho sería la esencia del arte, así como su establecimiento a partir de una mezcla de muchas identidades plásticas y una red compleja de signos e imágenes.

Aunque definir qué es el arte contemporáneo árabe es un asunto bastante complejo. Khalil M’Rabet (2011), planteaba unas cuestiones básicas para poder hacer dicha definición, de qué manera se podía romper con ciertos estereotipos que se tienen al hablar del arte árabe, como pueden ser una diferenciación de lo contemporáneo y lo árabe, la relación existente entre este arte árabe y la cuestión islámica, los elementos tradicionales enfrentados a los importados, la limitación que supone el considerar este arte un producto derivado o copiado del llamado arte occidental, así como de otras cuestiones. (citado por Barroso, 2016).

Un aspecto importante es diferenciar el arte árabe del arte islámico, pues el arte islámico está vinculado con el islam, y si es cierto que históricamente ha condicionado la

representación artística, siendo no figurativo durante mucho tiempo, destacando las caligrafías y recursos ornamentales abstractos. Pero actualmente es necesario recalcar que el arte árabe contemporáneo no es arte islámico, ya que muchos artistas no tienen nada que ver con la religión, y sería fomentar un estereotipo.

Es necesario destacar, que muchas artistas están siendo visibilizadas en el mundo internacional, debido mayoritariamente a que han emigrado a otros países para darse a conocer. Jarque (2012) destaca: “hay una nueva generación de artistas y comisarios que se está abriendo paso en la escena internacional, en general, a través de iniciativas independientes, al margen de lo que consideran un arte oficial”. También ha sido un cambio importante el acceso a internet y las nuevas tecnologías, esto ha supuesto un medio para llegar y darse a conocer a más personas. El vídeo y la fotografía son un medio bastante utilizado por estas artistas para expresarse, debido a que son medios tecnológicos que pueden llegar a más personas.

Es habitual ver en las obras de estas artistas temas conflictivos, como es la guerra, el papel de la mujer en la sociedad y en la religión del islam, llaman la atención las obras referidas al velo y el hiyab, y todo lo que este representa. El arte contemporáneo que se realiza en estos países no es considerado una amenaza por los gobiernos, a pesar de que se expresan temas muy conflictivos en las obras, pero muchas de las artistas representan estos conflictos de manera encubierta, a través de objetos cotidianos, risas forzadas, símbolos, etc.

Por último, es pertinente destacar que, a pesar de pertenecer a un país y una historia que es llamativa para Occidente, teniendo generalmente una visión global de estos países, cada país es un mundo, y, sobre todo, cada artista es una persona totalmente diversa a la anterior, es decir, cada una tiene sus ideas, sus métodos y sus vivencias, y esto se refleja en sus obras. Ala Younis (s.f.), artista y comisaria de arte en Jordania, declara:

Las cosas pueden ser difíciles para las mujeres, pero menos de lo que se piensa en Occidente. En todo caso, lo que importa es el individuo. No tenemos problemas en que se nos meta siempre en el saco del arte de Oriente Próximo o Medio, pero no queremos ser asociados solo a esa etiqueta. Yo a veces hablo como mujer, otras como árabe, como jordana o simplemente como una persona rota. Hay más acción que activismo, como persona y como artista. (citado por Jarque, 2012).

Desde Occidente se debe intentar dejar de prejuizar tanto, liberarse de los estereotipos que se tiene de estas personas, y estar más dispuestos a escuchar y ver lo que tienen que decir.

3.4.1. Las artistas: Ghada Amer, Ebtisam Abdulaziz, Baya Mahieddine, Yto Barrada y Nisrine Boukhari.

A continuación, se expone la selección de artistas árabes. Es pertinente aclarar que existen muchas mujeres artistas que en la actualidad forman parte del mundo del arte contemporáneo en los países árabes. Existen catálogos y libros donde se han realizado selecciones de artistas o muestran a estas artistas en exposiciones, como el catálogo “Rompiendo fronteras. Mujeres Artistas del Mundo Islámico” del Museo de Bellas Artes de Valencia (2003) y el libro “Mujeres árabes en las artes visuales. Los países mediterráneos” de Julia Barroso (2016).

Tras una gran labor de investigación, a través de estos libros y páginas web (ya que utilizan los medios tecnológicos para darse a conocer y expresarse, y es la mejor manera de buscarlas) se han encontrado numerosas artistas, siendo la mayoría reconocidas internacionalmente y en sus propios países. Para poder visibilizar y dar a conocer a estas artistas además de las que se van a exponer a continuación, se ha realizado un listado (Anexo I) de más de 40 artistas del mundo árabe explicando brevemente su trabajo.

En esta ocasión se han seleccionado cinco artistas, que son las que se van a trabajar en la propuesta práctica. Se realiza una pequeña exposición de estas mujeres, cuál es su trabajo y que exposiciones han hecho, para poder conocer un poco más sobre ellas, y visibilizar las obras que llevan a cabo.

Ghada Amer

Ghada Amer nació en El Cairo (Egipto) en el año 1963, en la actualidad vive y trabaja entre las ciudades de New York y Paris. En el año 1974 se mudó con sus padres a Francia, ahí comenzó su formación artística diez años después de mudarse en la ciudad de Niza, Francia, realizando estudios superiores de Bellas Artes. Amer se considera pintora y utiliza multimedios para crear sus obras. La gran mayoría de su producción artística gira en torno el género y la sexualidad, el autodescubrimiento de la mujer y la temática de los desnudos a lo largo de la historia del arte. Comenzó a ser conocida debido a sus bordados

con motivos eróticos. Ha expuesto sus obras en innumerables ocasiones, tanto individualmente como de forma colectiva, dentro de la galería que la representa Cheim and Read, ubicada en New York, en el Whitney Center en 2000, otros ejemplos son, la exposición en la Bienal de Gwangju de Corea del Sur, en Santa Fe (Nuevo México), en la bienal de Venecia en 1999 y en la de Johannesburgo en 1997, en Beverly Hills, en Londres, entre otros.

Amer rechaza las leyes opresivas que han sido establecidas para gobernar las actitudes que deben tener las mujeres hacia sus cuerpos. Aborda modernidad y tradición egipcia en muchas ocasiones realizando arte para las mujeres, con una plena conciencia de reivindicación en estos temas. A través de los bordados representa actos sexuales explícitos, pero de una manera muy delicada, ya que hay que fijarse mucho en las obras para percatarse de las posturas y figuras. Sus obras se enlazan con el pop art, pero al contrario de las obras que caracterizan el pop art, siendo impresas en su mayoría, las imágenes de Amer son bordadas con tiempo y cuidado.

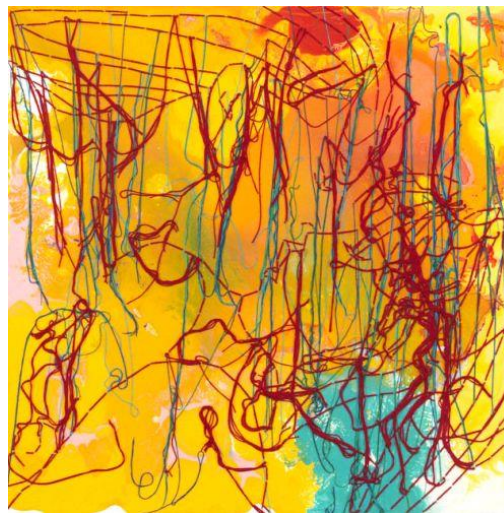


Figura 1. “The kiss”, 2010, acrílico, bordado y gel medio sobre lienzo. 20 x 20. Por Ghada Amer.

Fuente: <https://www.ghadaamer.com/>

Esta artista explora las dicotomías de un mundo que en muchas ocasiones es incómodo, aborda una naturaleza ambigua y transitoria de una paradoja que surge a la hora de buscar definiciones tales como de este y oeste, arte y artesanía o femenino y masculino. Por medio de sus esculturas, proyectos de jardines públicos, instalaciones y pinturas, Amer se adueña de unas nociones de identidad cultural, abstracción y fundamentalismo religioso caracterizadas por ser tradicionales y les da la vuelta, presentando otra perspectiva.

Su trayectoria expositiva es inmensa, y en la actualidad está representada en multitud de museos y colecciones, unos de los muchos ejemplos son: Instituto de Arte de Chicago, Museo de Arte de Birmingham (Inglaterra), Centro Georges Pompidou (París, Francia), Fondo Nacional de Arte Contemporáneo (FNAC en París, Francia), Museo Guggenheim (Abu Dhabi, Emiratos Árabes Unidos), Museo de Israel, (Jerusalén, Israel), Museo Kunstpalast, (Dusseldorf, Alemania), Colección de Arte Neuberger Berman (Nueva York), Sammlung Goetz, (Munich, Alemania), Museo de Arte de Tel Aviv, (Tel Aviv, Israel), entre otras exposiciones y colecciones públicas. (Extraído de: Gadaamer.com, traducción personal).

Ebtisam Abdulaziz

Ebtisam Abdulaziz nació en 1975 en la ciudad de Sharjah, en los Emiratos Árabes Unidos. Es una artista multidisciplinaria y escritora. Tiene una licenciatura en ciencias y matemáticas, la cual se refleja en su trabajo. De manera que incorpora una perspectiva propia y única sobre el estudio de sistemas y de las matemáticas para la indagación en cuestiones tales como la identidad y cultura a través de instalaciones, la performance y trabajos sobre papel. Combina lo científico con lo arbitrario, en ocasiones yuxtaponiendo los dos de manera que el espectador se ve forzado a cuestionarse las suposiciones que tiene sobre las reglas del mundo natural, siendo metódica en sus exploraciones. El enfoque que toma parte de la teoría de la Gestalt, y de la premisa de que comprender algo es mayor que percibir la suma de todas las partes. Abdulaziz opina que una obra de arte es la encarnación de una idea expresada de forma artística, y que no se puede separar a un artista de los eventos que le rodean.



Figura 2. *"Women's circles"* (parte de una performance). (2011) Por: Ebtisam Abdulaziz

Fuente: <https://www.artistebtisamaziz.com/>

Su arte de performance pretende mostrar una parte de lo que es como mujer artista árabe y musulmana. La propia artista explica que al proceder de una cultura que muestra tendencias muy conservadoras y censoras, con sus obras pretende cuestionar la base conceptual de la libertad plena. No siempre ha tenido permitido producir este tipo de temas en su país debido a la sensibilidad de la discusión. Abdulaziz pretende representar a todas las mujeres que estén buscando la libertad. Su arte es una verdadera representación de cómo se siente como mujer árabe, como artista, como amiga, como hija o como todos los roles que ha aceptado o le ha tocado vivir, hasta el momento actual.

Un pequeño resumen de su trayectoria en el mundo de la exposición es lo siguiente: ha expuesto como parte de la inauguración de los Pabellones UAE Y ADACH en la 53ª Bienal de Venecia, así como en la 7ª y 10ª Bienal de Sharjah; también en la exposición Lenguas del Desierto, en el Museo Kunst, Bonn, Alemania; Participó en una colaboración entre la Autoridad de Cultura y Arte de Dubai y el Museo de Diseño de Vitra, Basel, en 2008. También en la exposición 25 años de Creatividad Árabe, en el Instituto del Mundo Árabe, París, y participó también en la Bienal de Benin en 2012, en la Galeria Cara en New York, etc. (Extraído de: artisteebtisamaziz.com, traducción personal).

Baya Mahieddine

Nació en el año 1931 en Bordj El Kiffan, ciudad de Argelia. Su nombre original es Fatma Haddad, pero es conocida como Baya. Se quedó huérfana y ejerció de sirvienta doméstica para una mujer francesa. Esta mujer le adentró en el mundo de las artes y de la cultura, pero nunca aprendió a leer ni a escribir.

Baya se consideraba una artista autodidacta, comenzó a pintar y a trabajar con arcilla realizando figuras de animales y humanos a los doce años. Con dieciséis años expuso en la galería Adrien Maeght en París, en esta exposición llamó la atención de André Breton y Pablo Picasso, este último se inspiró en ella para realizar sus obras. Se le relacionaba con el surrealismo y el estilo naif, pero ella rechazaba estas etiquetas. Sus trabajos se basaban en sueños infantiles y en la imaginación, dirigió el dolor que tenía a un mundo repleto de pájaros y animales. Destacan las figuras ondulantes y fantasiosas, y el uso de los colores rosa indio y azul índigo. En sus obras hace referencia al papel del género en las artes, a la ideología tanto pre como poscolonial y a teorías feministas y psicoanalíticas.



Figura 3. *Sin título* (1992) Aguada y grafito sobre papel. Por: Baya. Fuente: https://www.fundacionbancosantander.com/visita_virtual/qatar_museums/es/artistas/baya_mahieddine

Gracias a sus obras se han realizado múltiples análisis sobre los contextos que le rodeaban. Se le considera artista de la Generación de 1930, siendo fundadores del arte moderno argelino. Entre 1952 y 1967 tuvo que dejar de pintar para cuidar a su familia. En el año 1963 le fue dedicada una exposición en el Museo de Bellas Artes de Argel. Volvió a pintar, y expuso de manera tanto individual como en grupo en Francia y en Argelia, y en el año 1999 falleció en Blida, Argelia. Existen sellos de correos de Argelia con su efigie, y una sala de exposiciones del Palacio de Cultura Moufdi Zakaria con su nombre, demostrando el reconocimiento otorgado en su País. (Rompiendo Fronteras, 2003 y Barroso, 2016).

Yto Barrada

Yto Barrada es una artista marroquí y francesa, nacida en 1971 en París. Estudió historia y ciencias políticas en Sorbonne y fotografía en New York. Actualmente vive entre Estados Unidos y Tánger (Marruecos). Trabaja con multitud de medios como la fotografía, la escultura, el cine, las instalaciones y los grabados. Sus comienzos como artista fue la creación a través de la exploración de la peculiar situación de Tánger, la ciudad donde creció. De esta manera indaga en la herencia cultural de marruecos desde distintas perspectivas, como la museológica, la científica. También explora la perspectiva tomada por los profesionales del patrimonio cultural, y la de los saqueadores que comercian de manera ilícita.



Figura 4. *"Tectonic Plate"*. (2010). Madera pintada. 122x200 cm. Por: Yto Barrada. Foto de: Alain Kantarjan. Fuente: <http://www.ytobarrada.com/>

Sus exposiciones han sido numerosas desde 2001, tanto de forma individual como grupal, también ha publicado libros y juegos de cartas. Su obra se ha expuesto en la Tate Modern (Londres), el MoMA (Nueva York), la Renaissance Society (Chicago), el Witte de With (Rotterdam), la Haus der Kunst (Munich), el Centre Pompidou (París), la Whitechapel Gallery (Londres) y la Bienal de Venecia de 2007 y 2011. LE fue otorgada la Beca Robert Gardner de Fotografía en el curso 2013-2014 en fotografía (Museo Peabody de Harvard), y recibió el premio Abraaj en 2015. Barrada está representada por Pace Gallery (Londres), Sfeir-Semler Gallery (Beirut-Hamburgo), y la Galería Polaris (París). (Extraído de: Ytobarrada.com, traducción personal).

Nisrine Boukhari

Nisrine Boukhari nació en el año 1980 en Damasco, Siria. Es una artista conceptual, que actualmente vive en Estocolmo y Viena. Estudió Escultura en la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Damasco y terminó el máster en Diseño Social en la Universidad de Artes Aplicadas de Viena. Realiza proyectos de investigación basados en el arte, en ellos, analiza el impacto del espacio en el comportamiento y las emociones humanas. Desde 2012, investiga sobre “State of Mind-Wanderism” (se podría traducir como mentalidad errante/vagabunda), como una forma de diversidad de pensamiento a través de la intersección entre el arte, la psicología y la neurociencia. La explicación de este término es que la artista tuvo que dejar su hogar, no tiene un lugar fijo, siempre está en movimiento, y considera su propia mente su nación.

Boukhari crea instalaciones sensoriales y participativas con unos medios particulares. Estas instalaciones involucran tanto al cuerpo como a la mente de las personas. Pone el foco en el cuerpo y en espacio, pero el lenguaje también juega un papel esencial en su trabajo, y ayuda a que la audiencia se implique en sus obras.



Figura 5. *"The map is not The Territory"* (2015) Por: Nisrine Boukhari. Fuente: <http://nisrineboukhari.com/>

Además, Boukhari es cofundadora de “AllArtNow” la primare organización contemporánea independiente en Damasco desde 2005. También es cofundadora del festival internacional de arte contemporáneo “Living spaces” en Damasco, y de la Escuela Informal de Arte contemporáneo “Studio1” también en Damasco, fundada en 2011/2012.

Ha llevado a nivel internacional tanto su investigación como sus obras. Ha participado en numerosas exposiciones tales como: en el Museo de Arte Moderno y Contemporáneo MMSU en Rijeka/Croacia, en Buildmuseet de Umea/Suecia, en el Trapholt Museum Kolding/Dinamarca, en The World Culture Museum Gothenburg/Suecia, El Museo Nacional de Arte Contemporáneo (Museu do Chiado) Lisboa/Portugal, Museet for Samtidskunst, Roskilde/Dinamarca, Nederlands Fotomuseum Rotterdam/Países Bajos, Casoria International Contemporary Art Museum Casoria/Italia, y otros lugares. (Extraído de: nisrineboukhari.com, traducción personal).

4. Propuesta didáctica

La siguiente propuesta didáctica consiste en un acercamiento al arte contemporáneo de mujeres artistas del mundo árabe. Ofreciendo referentes nuevos y poco habituales en la Educación Infantil, debido a que en muchas ocasiones cuando se habla de referentes artísticos, siempre se acuden a nombres muy importantes y famosos en Europa, como son Miró, Van Gogh, Velázquez, etc.

La finalidad de esta propuesta es acercar a los alumnos y alumnas a cinco artistas contemporáneas del mundo árabe, analizando y trabajando sus obras artísticas, e inspirándose en estos trabajos para que los alumnos realicen sus propias producciones a través de diferentes procedimientos y soportes. Con esto se pretende promover la aceptación y el respeto tanto por la diversidad cultural, como por toda la diversidad.

Las artistas que se van a trabajar en esta propuesta didáctica son las siguientes: Ghada Amer (Egipto), Ebtisam Abdulaziz (Emiratos Árabes Unidos), Baya Mahieddine (Argelia), Yto Barrada (Marruecos) y Nisrine Boukhari (Siria). Las cinco nacieron en países árabes, cada artista tiene un estilo diferente y utilizan recursos y medios diversos como: bordado, pintura, escultura, performance, instalaciones, video, fotografía, etc. De esta manera se introduce el arte contemporáneo a los niños y niñas, demostrando que tomar otros referentes es posible y muy enriquecedor.

La propuesta didáctica está diseñada para implementarse en un aula ordinaria de 4 años (segundo curso) del segundo ciclo de Educación Infantil. Consta de seis sesiones, la primera servirá de introducción teniendo una duración de 30 minutos aproximadamente, y las otras cinco sesiones con una duración de 60 minutos. Se realizaría una sesión por semana, menos la primera y segunda que es conveniente que se hiciesen en la misma semana, alargándose la propuesta cinco semanas.

Esta propuesta no se ha contextualizado en ningún colegio en concreto, y no es necesario que exista una evidente diversidad cultural, debido a que es preciso promover estos valores de respeto y solidaridad en todos los colegios, independientemente de la situación concreta, debido a que toda la sociedad es multicultural, y el alumnado vive en esta sociedad, por eso es necesario acercarles a esta realidad.

4.1. Objetivos de la propuesta didáctica

Mediante esta propuesta didáctica se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Identificar y conocer a diferentes mujeres artistas actuales del mundo árabe, investigando sobre su procedencia, sus trabajos y opiniones sobre el mundo que les rodea, con ayuda de tecnologías de la información y de la comunicación.
- Experimentar y descubrir diferentes medios y recursos de las manifestaciones artísticas contemporáneas, así como distintas disciplinas como la fotografía, los proyectos artísticos y la instalación.
- Mejorar y trabajar la psicomotricidad fina a través del uso de distintos medios y recursos para la producción artística.
- Desarrollar la creatividad y la imaginación de los alumnos y alumnas a través de la planificación y producción de proyectos y obras artísticas.
- Potenciar la cooperación y el diálogo entre los alumnos y alumnas, mediante el trabajo en equipo y promoviendo valores de respeto, tolerancia y compañerismo entre ellos y ellas.
- Promover y valorar la diversidad cultural, mediante el conocimiento y el respeto a artistas y a sus producciones artísticas.
- Analizar los distintos elementos de una obra artística, como figuras, formas, colores, etc.
- Utilizar tanto el lenguaje oral como lenguajes universales para la expresión de ideas y pensamientos.
- Realizar diferentes producciones artísticas.

De la misma manera que se pretende conseguir estos objetivos, también se va a contribuir al desarrollo de los objetivos generales del currículo de Educación Infantil que concuerden con los anteriormente expuestos. Debido a que la propuesta didáctica está pensada para un aula de 4 años, es decir, el segundo curso del segundo ciclo de educación infantil, los objetivos generales han sido extraídos de las diferentes áreas del currículo correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil.

En el Anexo II se encuentra la tabla de los objetivos del currículo que se pretenden abordar.

4.2. Contenidos de la propuesta didáctica

Mediante esta propuesta didáctica se van a abordar contenidos de las tres áreas del segundo ciclo del currículo de Educación Infantil, citado anteriormente. Dentro del área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se desarrollan contenidos de los bloques I y III, referidos al cuerpo y la propia imagen y valoración de uno mismo y a habilidades para la interacción y cooperación en las actividades y la vida cotidiana. En el área de conocimiento del entorno, los contenidos abordados son del bloque I: medio físico, elementos y medida, en concreto en la identificación de formas, y del bloque III: la cultura y vida en sociedad, trabajando habilidades cooperativas y las relaciones con niños de otras culturas. En el área de Los lenguajes: comunicación y representación, se aborden principalmente los contenidos del bloque III: lenguaje artístico, pero también se abordan los bloques I: lenguaje oral, refiriéndose a la expresión de ideas y el intercambio comunicativo, y el bloque II: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y de la comunicación, trabajando a través de estas tecnologías.

En el Anexo III se encuentra una tabla donde se exponen de manera extensa todos los contenidos que aborda esta propuesta.

4.3. Competencias básicas

En el currículo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Aragón se definen las competencias básicas como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal” (ORDEN 28/03/2008, BOA de 14/04/2008, p. 4946). De las ocho competencias básicas, se van a desarrollar las siguientes en la propuesta:

Competencia cultural y artística, a través del acercamiento al arte contemporáneo de 5 artistas del mundo árabe, se va a contribuir al desarrollo de esta competencia, fomentando el respeto, el compañerismo, y la diversidad cultural. Se observarán y analizarán las distintas producciones artísticas de estas mujeres, así como diversas técnicas y medios para la creación. Se fomentará la creatividad e imaginación de los niños, así como diferentes formas de expresión. También se va a promover la reflexión entre los alumnos y alumnas.

Competencia social y ciudadana, se trabajará mediante el respeto y aceptación a la diversidad existente en nuestra sociedad. Se fomentará la cooperación entre los alumnos y alumnos, ya que deberán tomar decisiones y ayudarse mutuamente, trabajando en equipo. Se trabajará la solidaridad y la participación, al tratar problemas de otras comunidades y de la propia comunidad. Se va a favorecer la comunicación entre los alumnos, la expresividad, tanto oral como en otros lenguajes como el artístico, y el respeto hacia la expresión de los demás.

Se va a desarrollar también la *competencia en comunicación lingüística*, planteando la cooperación y realización de proyectos conjuntos, así como fomentando la expresión de los niños, de sus opiniones e ideas. Se va a trabajar el diálogo e intercambio de ideas, promoviendo la comunicación entre los alumnos.

La autonomía e iniciativa personal se va a plantear impulsando a los niños y niñas a tomar sus propias decisiones, a compartir sus ideas con sus compañeros, y a realizar creaciones siguiendo sus propios criterios.

El *tratamiento de la información y competencia digital* se abordará a través del uso de la tecnología como fuente de información y conocimientos. Observando cómo estos medios pueden acercar a los alumnos a realidades diversas, y de qué manera pueden aprender a través de ellos.

4.4. Metodología

Siguiendo los principios metodológicos recogidos en la legislación anteriormente citada, referida al currículo de Educación Infantil, esta propuesta se rige por un enfoque globalizador e integrador de las tres áreas de conocimiento, de esta manera se pretende contribuir al desarrollo de todas las áreas. Asimismo, se fundamenta en el papel activo que debe tener el alumnado, siendo este el que construye su propio aprendizaje, teniendo a la maestra como guía en el proceso. También se basa en el uso de materiales diversos, utilizando diferentes recursos y medios, para favorecer el aprendizaje del alumnado.

Mediante el aprendizaje cooperativo, los alumnos trabajarán en grupo y esto permitirá, fomentar las relaciones interpersonales entre los alumnos, y la iniciativa personal y autonomía de cada niño. Mediante el aprendizaje cooperativo, los alumnos tienen que

colaborar entre ellos, conversar, y tomar decisiones, favoreciendo la participación y la comunicación intergrupal.

Además, esta metodología se basa en todo momento en el respeto, aceptación de la diversidad y la inclusión, favoreciendo al desarrollo de las competencias clave anteriormente desarrolladas, teniendo en cuenta especialmente la competencia cultural y artística y la competencia social y ciudadana.

Concretando en una metodología basada en la educación visual, se ha seguido la metodología MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) expuesta en el libro “El Arte Contemporáneo en la Educación Artística” de Antúñez, Ávila y Zapatero (2008), que lleva desarrollándose más de veinticinco años. Los principios tomados como referencia son:

- Dotar la misma importancia a los procesos de apreciación, es decir, los procesos de análisis de las obras, así como a los procesos de producción.
- La elección de técnicas y materiales que estén relacionados con los procedimientos y soportes que utilizan las artistas contemporáneas, como la fotografía, la instalación, y de esta forma no basarse solamente en las técnicas tradicionalmente utilizadas.
- Incorporación de las nuevas tecnologías para realizar los procesos de apreciación y análisis.
- Diseñar actividades que fomenten la crítica enfocándose en la comprensión.
- Fomentar los procesos creativos.
- Entender el arte infantil como un espacio donde se genera conocimiento y no solamente expresión.

Por último, los agrupamientos que se van a utilizar en esta propuesta didáctica son variables y flexibles, adaptándose a cada momento. Se utilizará el gran grupo en numerosos momentos, como en las asambleas, que se llevan a cabo en todas las sesiones, y en otras actividades donde el trabajo se realiza entre todo el grupo clase, favoreciendo el encuentro e intercambio de ideas, la responsabilidad tanto grupal como individual, y la iniciativa personal. También se llevan a cabo actividades en pequeño grupo, de unos 5 alumnos, donde se desarrollan los mismos procesos de ayuda e intercambio, pero de manera más personal. Igualmente se realizarán actividades de manera individual, para

que los alumnos y alumnas desarrollen su autonomía y creatividad de manera más independiente.

4.5. Recursos organizativos, materiales y personales

A continuación, se expresan los recursos necesarios para llevar esta propuesta didáctica a cabo, siendo recursos adaptables algunos de ellos, pensando siempre en que cada centro tiene unos recursos limitados.

Respecto al espacio, las sesiones se llevarán a cabo en el aula ordinaria, excepto la quinta sesión, que es recomendable realizarla en un aula más amplia, como la sala de psicomotricidad o un gimnasio amplio.

En cuanto a los recursos materiales, se exponen en cada sesión los materiales necesarios para cada una de ellas.

En referencia a los recursos personales, sería recomendable la colaboración de al menos otro agente educativo además de la tutora del grupo, debido a que se realizan varias actividades por grupos o actividades que necesitan mediación para el entendimiento de los alumnos. Podría ser una auxiliar u otra maestra de Infantil. También será necesaria la colaboración de la comunidad educativa para el proyecto de la última sesión, con la cual se pretende involucrar tanto a alumnos como a maestros y otros agentes educativos del centro.

En relación con la temporalización y distribución en el tiempo, la propuesta didáctica consta de 6 sesiones, la primera con una duración de 30 minutos, y el resto con una duración de 60 minutos. Dentro de cada sesión se especifica el tiempo a invertir en cada actividad. Se realizará una sesión por semana, siendo recomendable que la primera y la segunda se llevarán a cabo la misma semana.

4.6. Sesiones

Sesión 1: Artistas del mundo árabe

- **Temporalización:** 30 minutos
- **Tipo de agrupamiento:** gran grupo, en la asamblea.
- **Objetivos:**
 - Saber los conocimientos previos de los alumnos
 - Conocer los distintos mapas y representaciones del mundo
 - Introducir a los alumnos los países árabes y las artistas
 - Generar preguntas y conversación entre los alumnos
- **Recursos:**
 - Proyector, pantalla y ordenador
 - Imágenes de los mapas del mundo (Anexo V)
 - Imagen mapa países árabes (Anexo V)
 - Globo terráqueo
- **Desarrollo:**

La primera sesión nos servirá como introducción para el resto de las sesiones.

La sesión comenzará con una pequeña asamblea para saber los conocimientos previos de los niños sobre el arte, artistas y los países árabes. Se realizará a los niños una serie de preguntas como, ¿sabéis lo que es el arte?, ¿solo los pintores hacen arte?, ¿las chicas también pueden ser artistas? También serán formuladas preguntas sobre los países árabes, independientemente de si hay algún alumno de estos países: ¿sabéis cuál es el idioma árabe?, ¿sabéis que existen los países árabes?, ¿conocéis a alguien que sea de allí? De esta manera se introducirá el tema a los niños, y se les hará participes, ya que al formular estas preguntas se generará interés en ellos.

Después de realizar esta pequeña asamblea, se proyectará en la pantalla un mapa del mundo, la maestra situará el país donde vivimos (España), y se hablará de los países, si conocen otros países, etc. Se realizará también la proyección del mapa Gall-Peters, el cual tiene unas dimensiones y posiciones más reales, África es mucho más grande, como América Latina, Europa más pequeña y mucho más al norte, al igual que EE. UU. De esta manera los alumnos verán que proyectar el mundo no es sencillo, debido a que es una

esfera, y también observarán que hay muchas maneras en las que se proyecta, solo que unas formas son más comunes que otras. También se puede utilizar un globo terráqueo para enseñar la forma del planeta, cómo es de forma esférica, y no plana.

Después de comentar estos dos mapas, se verá otro mapa donde los países árabes están señalados, se nombrarán, y observarán sus formas, el idioma árabe, algún ejemplo de palabras en árabe, etc. De esta manera, los alumnos podrán tener una idea de cuáles son estos países, qué idioma hablan, etc.

Se les comentará a los alumnos que en las próximas sesiones descubrirán a artistas de estos países, las cosas que hacen, cómo lo hacen, etc.

Sesión 2: Ghada Amer

- **Temporalización:** 60 minutos (1ª parte de 15 min, 2ª parte de 35 min, asamblea final de 10 min).
- **Tipo de agrupamiento:** 1ª parte en asamblea, 2ª parte trabajo individual, y asamblea final.
- **Objetivos:**
 - Trabajar la psicomotricidad fina
 - Conocer a la artista Ghada Amer
 - Descubrir medios y recursos artísticos
 - Desarrollar la creatividad de los alumnos
 - Trabajar la concentración
- **Recursos:**
 - Proyector, pantalla y ordenador
 - Hilos y lanas de colores
 - Silicona o cola blanca (apta para niños)
 - Cartulinas blancas
 - Pinceles
 - Imágenes de la artista y sus obras
 - Música árabe instrumental (playlist sacada de: <https://quemusicas.com/musica-arabe/>)

- **Desarrollo:**

En la primera parte de la sesión se realizará una presentación de la primera artista que se conocerá, Ghada Amer. Con ayuda de imágenes, como una foto de la artista, será introducida a los alumnos y alumnas. Esta parte de la sesión será llevada a cabo en asamblea, la maestra contará un poco de la artista: “su nombre es Ghada Amer, actualmente tiene 57 años, y nació en Egipto”. Se comentará cómo hace sus obras y cuáles son los materiales utiliza. Para ello, se mostrarán imágenes de sus cuadros, como el que se va a coger de modelo para esta sesión. La artista utiliza los hilos, el bordado, pero también trabaja con barro y hace esculturas. El tema que suele sobresalir en sus creaciones es la mujer, y como quiere normalizar algunas cosas que no son bien vistas en algunos sitios o no son aprobadas por algunas personas.

Esta sesión estará inspirada en la obra de Ghada Amer: “My Nymphs”:



Figura 6. "My Nymphs", 2011, bordado y gel medio sobre lienzo, 70 x 80 Por Ghada Amer.
Fuente: <https://www.ghadaamer.com/>

En la segunda parte, realizada la explicación anterior, se les preguntará a los alumnos y alumnas si quieren hacer arte como ella y se pondrán manos a la obra. Los alumnos se sentarán en sus mesas de trabajo y compartirán los materiales en cada mesa, aunque el trabajo será individual. Cada niño y niña elegirá los hilos o lanas que quiere utilizar, y los irá pegando con ayuda de la maestra, con una mezcla de cola y agua o silicona. Se pueden servir de ayuda de pinceles para pegar mejor los hilos. El objetivo es que los alumnos creen de manera libre, pueden seguir formas, o pegar hilos de manera aleatoria. Mientras los alumnos están realizando sus obras, se pondrá una música árabe instrumental relajante para que se concentren de una manera más adecuada. Aunque sea de creación libre, los

niños se inspiran en la artista, descubren una nueva técnica y trabajan la psicomotricidad fina a la hora de coger y pegar los hilos y las lanas.

Por último, cuando los alumnos hayan finalizado, en asamblea se comentará sus impresiones, si les ha gustado trabajar con hilos, si han aprendido algo nuevo, cómo se han sentido, etc.

Sesión 3: Ebtisam Abdulaziz

- **Temporalización:** 60 minutos (1ª parte de 15 min, 2ª parte de 35 min, asamblea final de 10 min).
- **Tipo de agrupamiento:** 1ª parte en asamblea, 2ª parte en pequeño grupo, y asamblea final.
- **Objetivos:**
 - Conocer a la artista Ebtisam Abdulaziz
 - Trabajar con la técnica del collage
 - Cooperar y trabajar en equipo
 - Manejar las tijeras para trabajar la psicomotricidad fina
- **Recursos:**
 - Revistas
 - Imágenes de la artista y sus obras
 - Periódicos
 - Folios de colores
 - Tijeras
 - Cartulinas A2
 - Pegamento de barra
- **Desarrollo:**

Al igual que en la sesión anterior, *en la primera parte* de la sesión se realizará una presentación de la artista, en este caso Ebtisam Abdulaziz. Con ayuda del proyector se les enseñará a los alumnos y alumnas algunas obras de Ebtisam, así como una foto suya para que vean cómo es la artista. Se les contará un poco sobre ella y de qué manera crea sus obras: Ebtisam tiene 45 años y nació en los Emiratos Árabes Unidos, estudió ciencias y utiliza lo que aprendió para hacer arte. Realiza obras con figuras geométricas, y también

con collages. Se explicará a los alumnos brevemente la técnica del collage, que consiste en utilizar diferentes trozos de periódicos, revistas, papeles, y pegarlas sobre un papel para crear figuras. Y los alumnos y alumnas verán algunos ejemplos de collage que ha realizado la artista, como el siguiente ejemplo:



Figura 7. *Collage*, s.f. Por: Ebtisam Abdulaziz.

Fuente: <https://www.artistebtisamaziz.com/>

En la segunda parte, se dividirá al alumnado en grupos de 5 niños, y se sentará cada equipo junto. A cada grupo se les dará revistas, periódicos y folios de colores. Es importante que cada grupo decida entre todos los miembros lo que quieren representar en el collage, pueden elegir uno de los hechos por Ebtisam, o pensar otra idea que les guste. Dentro de la idea escogida cada alumno recortará lo que considere de las revistas, periódicos y folios, como paraguas, edificios, personas... Los niños a esta edad están desarrollando todavía su manejo con las tijeras así que esto les ayudará a trabajar la psicomotricidad fina. Cuando todos hayan acabado de recortar, entre todo el grupo pegarán los objetos en la cartulina para realizar el collage. La maestra les ayudará a ponerse de acuerdo, para facilitar el trabajo, cada niño se puede ocupar de un trozo de la cartulina.

Por último, en asamblea se comentará la sesión y cómo se ha sentido cada niño. Cada grupo enseñará al resto de sus compañeros el collage que han realizado, y los compañeros podrán opinar sobre la representación, lo que piensan que puede ser, y cada grupo finalmente podrá explicar su idea, dando paso al diálogo entre los alumnos.

Sesión 4: Baya Mahieddine

- **Temporalización:** 60 minutos (1ª parte de 20 min, 2ª parte de 30 min, asamblea final de 10 min).
- **Tipo de agrupamiento:** 1ª parte en asamblea, 2ª parte trabajo individual, y asamblea final.
- **Objetivos:**
 - Conocer a la artista Baya Mahieddine
 - Trabajar la psicomotricidad fina a través del uso del pincel
 - Desarrollar la creatividad
 - Identificar los distintos elementos de las obras (animales, plantas, personas)
- **Recursos:**
 - Proyector, pantalla y ordenador
 - Imágenes artista y obras
 - Hojas para acuarela o cartulinas resistente A4, preferiblemente de alto gramaje (300 g/m2)
 - Pinturas de madera
 - Acuarelas
 - Pinceles y tarros para agua
 - Folios de colores
 - Música árabe instrumental (playlist sacada de: <https://quemusicas.com/musica-arabe/>)
- **Desarrollo:**

En la primera parte de la sesión se realizará una presentación de la artista Baya: Baya Mahieddine nació en Argelia, y falleció en 1999. A Baya le gustaba mucho pintar y realizar trabajos en barro, creando figuras de animales, plantas, instrumentos y personas. Utilizaba muchos colores vivos en sus cuadros, sobre todo el azul y el rosa. Tuvo que dejar de pintar durante unos años para cuidar a su familia, expuso sus obras en varios museos, y en la actualidad hay sellos con su cara. Se acompañará la explicación de una proyección de sus obras y de una foto de la artista. La maestra con los alumnos comentará las obras de la artista, y las diferentes formas que representa. Deberán intentar identificar entre todos los diversos animales, los peces, las mariposas...



Figura 8. *Sin título*, Acuarela sobre papel 1984, 75 x 100, Por: Baya Fuente:
<https://www.pinterest.fr/mandarinedesicile/baya-mahieddine/>

En la segunda parte de la sesión, los alumnos realizarán dibujos inspirándose en las obras de Baya. Esta actividad se hará de manera individual. Se les preguntará cuáles son los animales van a representar, si van a pintar plantas, si van a mezclar los instrumentos con los animales. Se les dará pie a ser imaginativos, crear sus propias figuras, etc. Para dibujar las figuras los niños podrán utilizar pinturas de madera y después para colorear las figuras y el fondo podrán utilizar las acuarelas. Las acuarelas son muy buenas para que los niños de esta edad experimenten con los colores y el agua. Además, el manejo del pincel ayuda a trabajar la psicomotricidad fina. En esta parte también es recomendable utilizar música relajante para que los niños se concentren mejor y dejen volar a la imaginación.

Por último, se realizará una asamblea en la que todos los alumnos y alumnas comentarán qué les ha parecido la sesión, si les ha gustado pintar con acuarelas, etc. La maestra les preguntará sobre Baya, si se acuerdan de qué país era, qué le gustaba pintar y más preguntas sobre ella. Y por último la maestra les preguntará cómo se han sentido pintando, si les ha gustado la música.

Sesión 5: Yto Barrada

- **Temporalización:** 60 minutos (1ª parte de 15 min, 2ª parte de 15 min, 3ª parte 20 min, asamblea final de 10 min).
- **Tipo de agrupamiento:** 1ª parte en asamblea, 2ª y 3ª parte en gran grupo y asamblea final.
- **Objetivos:**
 - Conocer a la artista Yto Barrada

- Identificar las figuras geométricas y los colores
- Desarrollar la creatividad y la imaginación mediante la construcción de una ciudad
- Trabajar el espacio tridimensional y los tamaños
- Reproducir una escultura a pequeña y grande escala
- Cooperar y trabajar en equipo
- **Recursos:**
 - Bloques de madera de construcción
 - Bloques de gomaespuma de distintas formas
 - Espacio amplio tipo gimnasio (Sala psicomotricidad)
 - Móvil para realizar las fotos

- **Desarrollo:**

En esta sesión se conocerá a la artista Yto Barrada y sus distintas producciones. Es recomendable realizar la sesión completa en el aula de psicomotricidad o gimnasio, si hay proyector y pantalla. Si no es posible, después de realizar la primera parte el grupo-clase se desplazará al aula de psicomotricidad.

En la primera parte de la sesión se realizará una explicación de la artista en asamblea y se visualizará una foto suya y de las distintas obras que ha creado la artista. Se les explicará a los alumnos y alumnas que Yto Barrada es una artista de 49 años que nació en París pero que creció en Marruecos y que actualmente vive entre Marruecos y Estados Unidos. Yto utiliza muchos medios para crear sus obras, como la fotografía, la escultura, y también realiza videos. Se comentará con los niños, aunque se habrá recalado antes, que el arte va más allá de pintar. También se hablará de que Yto habla de su país en sus obras, de su cultura, etc.

En la segunda parte de la sesión, se realizará una actividad en gran grupo en el espacio de la asamblea. Consistirá en utilizar los bloques de madera típicos para realizar una ciudad entre todos y todas, como la siguiente escultura de Yto:



Figura 9. *"Lyautey Unit Block's" (Play)*, 2010, Por Yto Barrada Fuente:
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/716497>

Esta escultura pretende asemejarse a una ciudad, y lo mismo harán los alumnos. Tendrán que pensar cómo hacen los edificios, qué piezas utilizan, qué representan las piezas, si son casas, o una panadería, o algo que no existe. Los alumnos deberán nombrar las formas de las piezas que quieren utilizar, cuadrados, cubos, triángulos, puentes, rectángulos, así como el color de la pieza. Al tener que crear la ciudad entre todos, se fomenta la creatividad y la imaginación debido a que deben pensar como les gustaría que fuese, y también se trabaja de manera cooperativa, fomentando el compañerismo y el respeto. Se realizará una fotografía de la ciudad hecha con los bloques pequeños de madera.

En una tercera parte de la sesión, se realizará lo mismo, pero con los bloques de gomaespuma en tamaño real, entre todos los alumnos y alumnas, en gran grupo, se procederá a la construcción consensuada de la ciudad que habían creado con los bloques de madera, en la medida de lo posible se deberá parecer a la creada con estos bloques, pero pueden variar según el espacio y las formas de los bloques de gomaespuma. Cuando hayan finalizado, los alumnos pueden jugar en la ciudad que han creado entre todos y todas. Al igual que con la ciudad pequeña, se realizará una foto de la ciudad hecha con los bloques de gomaespuma.

Por último, se realizará una pequeña asamblea en la que los alumnos compartirán sus impresiones, si les ha gustado la sesión, si piensan que la ciudad ha quedado bien, porque creen que Yto hizo esa escultura, etc.

Sesión 6: Nisrine Boukhari

- **Temporalización:** 60 minutos (1ª parte de 15 min, 2ª parte de 15 min, 3ª parte 20 min, asamblea final de 10 min).
- **Tipo de agrupamiento:** 1ª parte en asamblea, 2ª parte en gran grupo, 3ª parte en pequeño grupo y asamblea final.
- **Objetivos:**
 - Conocer a la artista Nisrine Boukhari
 - Desarrollar la creatividad imaginando un colegio ideal
 - Dibujar y recortar distintas figuras
 - Cooperar y trabajar en equipo
- **Recursos:**
 - Cartones de distintos tamaños
 - Rotuladores
 - Caja para guardar cartones
 - Pegamentos de barra
 - Tijeras

- **Desarrollo:**

En esta última sesión se trabajará a la artista Nisrine Boukhari, y se realizará una propuesta, que como muchas obras del arte contemporáneo hacen, involucrará a los espectadores, en este caso, al resto de alumnado y profesorado del colegio.

En la primera parte de la sesión, como en todas las sesiones anteriores, se realizará una pequeña explicación de la artista: Nisrine es una artista de 40 años que nació en Siria. En sus obras trabaja las emociones, el espacio... La artista hace muchos proyectos e instalaciones, utiliza muchos materiales distintos. Ella no tiene una casa fija, vive entre dos países y su país natal está en guerra, y se refleja en todo lo que crea. Se acompañará de imágenes de sus obras, proyectos e instalaciones, y se explicará brevemente lo que es una instalación, para que los alumnos lo comprendan. La instalación es una práctica del arte contemporáneo con la que se utiliza un espacio concreto y materiales de todo tipo, sonidos, luces, videos, medios físicos. Se introducirá a los niños concretamente el proyecto de Nisrine llamado “Recycled imaginary city” (Ciudad imaginaria reciclada). La artista realizó este proyecto inspirándose en la guerra de Siria, en cómo las ciudades

del país han quedado destruidas, muchos niños se han quedado sin padres y de qué manera las casas y familias de Siria han cambiado a causa de la guerra. Nisrine propone imaginar una nueva ciudad, creada con cartón, ya que es difícil encontrar en estas ciudades materiales de más calidad.



Figura 10. "Recycled imaginary city" (2013) Por: Nisrine Boukhari. Fuente: <http://nisrineboukhari.com/>

En la segunda parte de la sesión, se propondrá a los niños reinterpretar la obra y proyecto de Nisrine, pero en vez de crear la ciudad se creará un colegio. En gran grupo los alumnos y alumnas deberán imaginar y pensar cómo les gustaría que fuese este colegio, tanto para los niños de Siria como para todos los niños y niñas.

En la tercera parte se llevará a cabo la reinterpretación, para ello se dividirá a los alumnos en pequeño grupo, y cada grupo hará una parte del colegio que habrán decidido anteriormente, como las aulas, materiales, las personas, etc. Cada alumno dibujará en las piezas de cartones lo que se haya decidido y después lo recortarán con ayuda de la maestra. Será preferible que los cartones sean finos para que los niños puedan recortarlo más fácilmente. Cuando todos hayan acabado, se pegarán las distintas piezas en un cartón grande, para que sirva de mural.

Por último, se realizará una última asamblea donde se comentará la utilidad del mural, al igual que los alumnos han pensado un colegio mejor para todos, ¿Por qué no hacer partícipe a todo el colegio? El mural se pondrá en un lugar significativo del colegio para que lo pueda ver toda la comunidad educativa, y participar en el proyecto. Se pondrá un cartel al lado del mural, y una caja con más cartones y papeles, para que toda persona que quiera pueda aportar su grano de arena y poner algo en el mural. Se propondrá a los alumnos ir al resto de aulas para explicar un poco el proyecto de Nisrine y cuál es la propuesta de los alumnos del aula.

4.7. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad será la base de esta propuesta didáctica. La aceptación de las distintas características tanto personales como ajenas impulsa esta propuesta. En principio esta propuesta está diseñada para llevarse a cabo en un aula ordinaria, y esta pensada para su realización tanto en un aula con evidente diversidad cultural, como en un aula donde esto no sea evidente. Se pretende fomentar el respeto por todo lo que puede considerarse diferente, trasformando este pensamiento a uno donde la diversidad se ve como una oportunidad.

Si existiese la presencia de alumnado con desconocimiento del idioma, gracias a los medios visuales utilizados para cada presentación se podrá llegar a un entendimiento. Las actividades han sido pensadas para desarrollar y fomentar la comunicación y expresión artística, lenguaje universal, con el que este tipo de alumnado podrá desenvolverse de una manera más adecuada. También se pueden utilizar pictogramas para mejorar la comunicación.

4.8. Evaluación

En cuanto a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, esta será continua y de carácter formativo como especifica el currículo de Educación Infantil. La evaluación se llevará acabo durante todo el proyecto, y se tendrá en cuenta todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al igual que es importante realizar una evaluación individual, para ver los progresos del alumno, también lo es realizar una evaluación grupal, en la que se valore cómo los alumnos se desenvuelven dentro del grupo y cómo lo hacen como conjunto, si hay muchos conflictos, si saben ser respetuosos, etc. El trabajo y cohesión de grupo se va adquiriendo y mejorando con el tiempo, al igual que la progresión individual, por eso es importante realizar también una evaluación inicial.

Se realizará una pequeña evaluación inicial, al principio de la primera sesión para saber cuáles son los conocimientos previos de los niños y niñas y de esta manera poder valorar de mejor manera el progreso adquirido.

Todas las sesiones tienen dos momentos de asamblea, en donde los niños y niñas compartirán sus ideas, sus conocimientos, y especialmente en las asambleas finales de las

sesiones, se valorará la opinión y vivencias de los alumnos, preguntándoles si les ha gustado, si ha estado bien, etc.

Como instrumentos de evaluación se hará uso de la observación directa y sistemática, herramienta más adecuada para poder evaluar todo el proceso y no solamente momentos concretos. Y también se utilizará una lista de cotejo, que nos servirá para concretar los resultados obtenidos, y valorar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje que se pretendían alcanzar. La lista de cotejo se encuentra en Anexo IV, y aclarar que la idea es que se anoten observaciones del proceso aprendizaje de cada alumno.

Respecto a la evaluación de la práctica educativa, es recomendable que el docente realice una autoevaluación de su práctica, así como de las actividades y sesiones diseñadas, teniendo en cuenta también aspectos organizativos y a mejorar. Al final de cada sesión se pueden realizar pequeñas anotaciones en un diario, especificando los aspectos a mejorar, sirviéndose también de lo comentado por los alumnos en las asambleas finales, si no les ha gustado mucho una actividad hay que tenerlo en cuenta de la misma manera que se tiene en cuenta la propia opinión del docente.

5. Conclusiones

El presente trabajo surgió a partir de una serie de interrogantes y cuestiones a las que parecía complejo y complicado dar una respuesta. En ocasiones como docentes, o estudiantes, cuando surge una problemática concreta tendemos a dar una respuesta inmediata y enfocada, pero nos olvidamos de todo lo que rodea a esa cuestión, por ello es necesario ampliar la mirada, observar todos los factores y analizarlo en conjunto.

Este proyecto partía desde una motivación personal, como era el propio desconocimiento de unas culturas que realmente están muy presentes en nuestro país. Este hecho podía parecer de poca importancia y de fácil solución, pero después de finalizar este trabajo queda constancia de que el desconocimiento de otras culturas y la dificultad de inclusión de personas provenientes de fuera de España son un problema real y actual en nuestra sociedad y escuelas.

Tras el planteamiento del problema fue necesario realizar un análisis de los factores que contribuían a perpetuarlo, comenzando por el análisis de la situación actual de la sociedad multicultural en la que vivimos. Cada vez es más complicado diferenciar culturas, porque la realidad es que es imposible y contraproducente querer separar por grupos y características, los seres humanos convivimos, nos relacionamos e intercambiamos conocimientos, y esto es un aspecto para potenciar, si queremos conseguir vivir en una igualdad real.

Era importante contextualizar el problema en la situación concreta del alumnado de Educación Infantil, siendo evidente que la diversidad cultural está presente en esta etapa, al igual que la cultura audiovisual, especialmente en este alumnado, que está creciendo y desarrollándose con la interacción casi constante de medios tecnológicos. Se ha visto que las tecnologías pueden acercar a las diferentes expresiones culturales de una manera muy sencilla, pero también se ha visto cómo es necesario educar la mirada del alumnado para que sean más críticos y responsables.

Se ha constatado la necesidad de proponer modelos y referentes alternativos, debido a que a pesar de la innegable diversidad cultural existente y las facilidades que nos otorgan los medios tecnológicos, en la escuela se sigue produciendo una tendencia de enseñar desde unas perspectivas y figuras específicas. Para no reproducir esta propensión, se ha visto necesario analizar profundamente el origen del problema, para poder proponer perspectivas diferentes desde las que dar soluciones. De esta manera, se ha llegado a la

conclusión de que la práctica educativa debe realizarse desde una perspectiva feminista e intercultural, para contrarrestar la presencia del eurocentrismo y el androcentrismo, siendo estas dos últimas el origen del problema, la supuesta existencia de una única perspectiva. Desde la interculturalidad y el feminismo se puede dar una respuesta inclusiva real, debido a que estas perspectivas tienen en cuenta a todos los sujetos y promueven la solidaridad e igualdad.

El arte, como parte de la cultura, se ve afectado por los fenómenos del eurocentrismo y androcentrismo, pero se ha comprobado que tiene un componente crítico y transformador que puede hacer frente a este hecho y puede suponer un cambio en la educación y en la vida del alumnado. El arte, y concretando en las artes plásticas y visuales, ayudan al alumnado a expresarse de maneras que otras disciplinas no lo permiten, además posibilita ver las expresiones de las artistas, lo cual es igual de educativo y beneficioso para el desarrollo del alumnado. Se ha demostrado que a partir del arte se pueden conocer otras culturas y otras formas de hacer, porque el arte también es diverso y libre.

Vista la necesidad de proporcionar referentes a los habitualmente vistos en Educación Infantil, se ha realizado un proceso de investigación sobre artistas del mundo árabe, descubriendo una infinidad de nombres y obras. Lo cierto es que existe un incontable número de artistas árabes que además tienen un alto prestigio y son conocidas internacionalmente en el mundo del arte contemporáneo. Esto prueba que existen otras posibilidades, pero hay que buscarlas a conciencia. Por ello considero que es necesario que los docentes sigamos investigando, formándonos y llevemos la innovación a las aulas.

Hay que destacar que los medios tecnológicos han sido de gran ayuda en esta investigación, debido a que la mayoría de las artistas se dan a conocer mediante estos medios y sin ellos el proceso sería bastante complicado. Aún con la ayuda de estas facilidades, sí que ha podido ser un proceso costoso ya que no hay tanto información como la puede haber de otros artistas, y además ha sido necesario el manejo del inglés, ya que la mayoría de la información estaba en este idioma.

Por último, quiero resaltar el interés que me ha generado investigar sobre el arte más allá de la figura de hombre occidental, considero que es muy interesante descubrir formas de hacer desconocidas, y de que manera puedes conectarte con las ideas y pensamientos de una persona lejana a través de sus obras. Por ello creo que es necesario seguir

reivindicando el espacio que debe tener el arte en las escuelas, porque supone procesos de expresión, conexión y lo más importante, libertad.

6. Referencias bibliográficas

- Acaso, M., Belver, M. H. y Merodio, I. (Eds). (2005). *Arte Infantil y Cultura Visual*. Madrid: Eneida.
- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, individuo y sociedad*. (12) 41-57. Recuperado 23 marzo 2020, de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0000110041A>
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Abdulaziz, E. (s.f). *Ebtisam Abdulaziz*. Recuperado el 6 junio 2020, de: <https://www.artistebtisamaziz.com/>
- Adlbi, S. (2016). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. México D. D: Edicionesakal.
- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural* (1ª ed.). España: Mc Graw Hill.
- Amer, G. (s.f). *Ghada Amer*. Recuperado el 6 junio 2020, de: <https://www.ghadaamer.com/>
- Antúñez, N., Ávila, N., y Zapatero, D. (Eds.) (2008). *El arte contemporáneo en la educación artística* (1ª ed.). Madrid: Eneida.
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, ISSN-e 1889-4208, Vol. 6, Nº. 2, 2013, Págs. 144-159, 6 (2), 144–159. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Aularagon.catedu. (s.f.). *Educación e interculturalidad: entre la diversidad y la desigualdad - Aula Intercultural*. Recuperado el 20 junio 2020, de: <https://aulaintercultural.org/2009/09/25/educacion-e-interculturalidad-entre-la-diversidad-y-la-desigualdad/>
- Barrada, Y. (s.f). *Yto Barrada*. Recuperado el 25 mayo 2020, de: <http://www.ytobarrada.com/index.html>

- Barroso, J. (2016). *Mujeres árabes en las artes visuales: los países mediterráneos* (1ª ed.). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Barroso, J. (2014). *Arte Contemporáneo en el Norte de África. Egipto, Túnez, Argelia y Marruecos*. Oviedo.
- Belver, M H. y Ullán de la Fuente, A. M. (Eds.) (2007). *La creatividad a través del juego : propuestas del Museo Pedagógico de Arte Infantil para niños y adolescentes* (1ª ed.). Salamanca: Amarú.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). MULTICULTURAL Y, SIN EMBARGO, ASIMILACIONISTA. PARADOJAS PROVOCADAS POR EL CURRÍCULO OCULTO EN UNA ESCUELA CON ALTO PORCENTAJE DE ALUMNOS MIGRANTES. *Calidad En La Educación*, 50, 393–423. Recuperado de: <https://migrantes.mineduc.cl>
- Bouhaben, M. A. (2018). Eurocentric artistic research and the epistemic-aesthetic decolonization. *Artnodes*, 2018 (21), 187–196. <https://doi.org/10.7238/a.v0i21.3142>
- Boukhari, N. (s.f). *Nisrine Boukhari*. Recuperado el 6 junio 2020, de: <http://nisrineboukhari.com/>
- Briones, R. (2007). La introducción del “otro” en la emergente España multicultural. *Gazeta de Antropología*, 23(4). <http://hdl.handle.net/10481/7032>
- Cabezas, A. (2009). La educación plástica en educación infantil. Innovación y experiencias educativas, 15 (5), 1-9. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ALBA_CABEZAS_1.pdf
- Cárdenas, R. (2002). La construcción de una escuela intercultural como demanda de una sociedad multicultural. *En II Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad personal y educación* (229-237), Sevilla: Kronos.
- Cerviño, M. E. (2015). Desigualdad y diferencia en el discurso del arte global. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21 (41), 9-39. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51404>
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

- Efland, A. D. (2005). Infancia y cultura visual. En Acaso, M., Belver, M. H. y Merodio, I. (Eds.), *Arte Infantil y Cultura Visual*. (p. 53-69). Madrid: Eneida.
- Escuela de Arte Naxos. (2014, agosto, 31). Los beneficios de la formación artística en la educación infantil y primaria.[Entrada blog] Recuperado 23 marzo 2020, de <https://artenaxos.com/2014/08/31/los-beneficios-de-la-formacion-artistica-en-la-educacion-infantil-y-primaria/>
- Espinosa, C. y Gregorio, M. (2018). La Educación Intercultural en Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas*, 100, 77–83. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/100031/articulo-pdf>
- Etxebarria, I. *Producción artística y pensamiento crítico en primario desde una perspectiva de género*. Recuperado 7 abril 2020, de: https://www.academia.edu/37754226/Produccion_artistica_y_pensamiento_critico_en_primaria_desde_una_perspectiva_de_genero
- Fernández, M. C. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, 50(95), 361–384. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300361>
- Gómez Bahillo, C. (2012). LA SOCIEDAD MULTICULTURAL: ¿QUÉ NOS APORTA LA INTERCULTURALIDAD? *Seminario valores educativos y ciudadanos: La interculturalidad en el entorno educativo*, 2012, 1-33. Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico. Recuperado 24 mayo 2020, de: www.fundacionmgimenezabad.es
- Gómez, M.I., Saldarriaga, D. C., López, M. C. y Zapata, L.M. (2017). Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Revista Ratio Juris*, 12 (24), 27-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6748981.pdf>
- Guerrero, G., Marañón, B. y López, Dania. (2017). Crítica al eurocentrismo y educación descolonial. La experiencia de CIDECI-Unitierra en Chiapas, México. *Revista FAED*, 27 (1), 17-42. Recuperado de: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_27/artigo_27/17_42.pdf

- INE (Varios años). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2019 Estadística de Migraciones (EM) Año 2018*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/cp_e2019_p.pdf
- Jarque, F. (2012, agosto 18). Desorientalismos. El País. Recuperado 31 marzo 2020, de https://elpais.com/cultura/2012/08/16/actualidad/1345127592_618430.html
- Lledó, J. C. (Coord.) (2003) *Rompiendo fronteras: mujeres artistas del mundo islámico: Museo de Bellas Artes de Valencia, del 25 de junio al 17 de agosto de 2003*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura i Educació, Subsecretaria de Promoció Cultural [etc.].
- Lozano, A. M. (2013). Historia del arte y poder hegemónico ¿una relación peligrosa? *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes escénicas*, 8(2), 9–14. Recuperado 23 abril 2020, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297030902001>
- Magaril, F. (2013). *El arte de definir qué es arte (contemporáneo)*. Recuperado 14 mayo 2020, de <http://hipermedula.org/2013/04/el-arte-de-definir-que-es-arte-contemporaneo/>
- Martínez-Otero, V. (2019). *Educación y diversidad cultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Moleón, M. Á., y González, M. R. (2017). *Ilustrando identidades: Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Montanaro, A. M. (2016). *Herencias genealógicas del feminismo decolonial en América Latina: hacia la construcción de un tercer feminismo*. (Trabajo Fin de Máster. Universidad Carlos III de Madrid, Madrid). Recuperado 25 mayo 2020 de: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/23281/TFM_MEADH_Ana_Montanaro_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Música árabe. (s.f). Recuperado 19 junio 2020, de: <https://quemusicas.com/musica-arabe/>
- ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. Boletín Oficial de Aragón nº116, de 18/06/2018.

ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma Aragón. Boletín Oficial de Aragón, nº43, de 14/04/2008.

Páez, H. (2015, febrero 11). Diferencia entre árabe, musulmán, islámico e islamista. *Contrainfo*. Recuperado 10 junio 2020 de: <https://www.contrainfo.com/13141/diferencia-entre-arabe-musulman-islamico-e-islamista/>

Peres, D. (2017). Feminismo Poscolonial y Hegemonía Occidental: Una deconstrucción epistemológica. *Dossiers Feministes*, 22, 157-177. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6084959.pdf>

Rangel, S (2017). Entre Van Gogh, vampiros y Kung Fu Panda: Pedagogías Visuales en la Educación Infantil. En Moleón, M. Á. y González, M. R. (Eds.), *Ilustrando identidades: Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria* (1ª ed, p.117-26). Barcelona: Octaedro.

Rodríguez, R. (2016). *Las diferencias entre lo decolonial y poscolonial*. Recuperado 23 marzo 2020, de <https://www.laestrella.com.pa/nacional/politica/160522/decolonial-diferencias-poscolonial>

Román, M. T. Acercamiento al arte del Extremo Oriente. *Revista de humanidades "Cuadernos del marqués de San Adrián"*, 8. Recuperado de https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista5articulo8.pdf

Said, E. W. (2008) *Orientalismo*. (2ª ed.). Barcelona: Debolsillo Editorial

Sánchez, S. (2015). La pintura de historia en la perspectiva postcolonial. *Arte y políticas de identidad*, 13, 271-286. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6084959.pdf>

Solans, P. (2013, octubre 16). Feminismo, políticas, exilios. La emergencia de las artistas en el mundo islámico. [Entrada blog]. Recuperado 8 abril 2020, de: <https://www.m-arteyculturavisual.com/2013/10/16/feminismo-politica-exilios-la-emergencia-de-las-artistas-en-el-mundo-islamico/>

7. Anexos

Anexo I. Listado mujeres artistas árabes encontradas tras la investigación

Este listado de mujeres artistas árabes se ha realizado mediante la consulta de varios libros y artículos. A menudo se relaciona a estas artistas con el mundo islámico, por ello junto a estas artistas se habla de otras provenientes de países próximos a la religión, como Irán, Pakistán, Afganistán, Indonesia, etc. Estas artistas también son muy interesantes, pero no entran dentro de la acotación realizada.

Las mujeres artistas árabes han sido extraídas de las siguientes fuentes:

- Catálogo de la exposición *Rompiendo fronteras: mujeres artistas del mundo islámico: Museo de Bellas Artes de Valencia, del 25 de junio al 17 de agosto de 2003*.
- Libro de Julia Barroso (2016): *Mujeres árabes en las artes visuales: los países mediterráneos*.
- Los artículos: *Feminismo, políticas, exilios. La emergencia de las artistas en el mundo islámico* (2013, octubre 16), y *Desorientalismos* (2012, agosto 18).
- Las páginas webs y redes sociales de cada artista.

Es necesario aclarar que evidentemente existen más artistas en estos países, las siguientes son una selección amplia, pero siempre habrá más artistas y obras que descubrir.

Abdul Aleem, Mariam (1930-2010), Alejandría (Egipto). Graduada en la Facultad de Bellas Artes de El Cairo, tiene un máster en Impresión Gráfica y es doctora en Filosofía. Destaca en la creación de gráficos y grabados. Es una de las artistas más galardonada y reconocida de la segunda generación egipcia.

Abdul Hadi, Tamara, Emiratos Árabes Unidos. Fotógrafa independiente, crea e imparte talleres de fotografía en Palestina, Egipto, Ira, Líbano y Túnez. En sus obras explora la complejidad e idiosincrasia de las comunidades minoritarias, así como la masculinidad y la auto representación. Más información: <http://www.tamarabduhadi.com/>

Abdullah, Nawal (1951), Amman (Jordania). Se graduó en la Academia de Bellas Artes de Florencia. Sobresale en composiciones semi-abstractas. Más información: <https://www.nabadartgallery.com/?q=node/52>

Adnan, Etel (1925), Beirut (Líbano). Licenciada en filosofía por la universidad de Sorbona en París (1955). Es filósofa, novelista, diseñadora, crítica literaria, poeta, periodista y pintora. Más información: https://es.wikipedia.org/wiki/Etel_Adnan

Afroze, Mehr (1948), Pakistán. Estudió arte en la escuela de artes y oficios en Lucknow, India. Pintora y artista gráfica, resaltan sus composiciones monocromáticas texturadas. Más información: <https://karachiartdirectory.com/art-professionals/mehr-afroze/>

al-Attar, Suad (1942), Iraq. Licenciada en bellas artes por la universidad de Bagdad (1964), y siguió formandose en más Universidades y Escuelas como en la Escuela principal de arte y diseño de Londres. Actualmente vive en Londres. Más información: <http://www.artnet.com/artists/suad-al-attar/>

Badran, Samira (1954), Libia. De familia palestina, es licenciada en bellas artes en la universidad de El Cairo y se formó en la Academia de Bellas Artes de Florencia. Es pintora, grabadora y creadora de marionetas, aunque utiliza más medios. Destacan sus composiciones volátiles fotográficas. Más información: <http://www.samirabadran.com/>

Baqsami, Thuraya (1952), Kuwait. Realizó sus primeros estudios artísticos en la escuela de bellas artes de El Cairo. Periodista, ilustradora, poeta, novelista, grabadora y pintora. Fue una de las primeras mujeres artistas activistas de la Región del Golfo. Más información: <https://www.thurayaalbaqsami.com/>

Ben Othman, Karina (1972), London (Inglaterra), de familia jordana y libanesa. Estudió en varias escuelas de arte en Italia. Destacan sus pinturas de máscaras y rostros humanos. Su trabajo ha sido calificado como “new school art” (una nueva escuela de arte). Más información: <https://www.karimabenotman.com/>

Bint Saud, Fahda (1953), Riyadh (Arabia Saudita). Se licenció en ciencias políticas en la escuela de mujeres de Beirut y estudió en diversos talleres en París. Es artista y princesa, miembro de la Casa de Saud (familia real gobernante de Arabia Saudita). Destaca en la pintura. Más información: https://en.wikipedia.org/wiki/Fahda_bint_Saud_Al_Saud

Bishara, Rana (1971), Palestina. Se licenció en bellas artes y estudios de la mujer por la universidad de Haifa. Vive y trabaja en Galilea, Israel. Es considerada una de las artistas más activas y dinámicas en los territorios palestinos ocupados en 1948. Resaltan sus composiciones que parten de la figura del cactus. Más información: <https://ranabishara.wordpress.com/>

Bouderbala, Meriam (1960), Túnez. Estudió pintura y técnica de aguafuerte en la École des Beaux Arts de Aix-en Provence. Reside y trabaja en París. Es pintora y diseñadora de montaje, utiliza mezcla de arena con pintura en sus obras. Más información: <http://www.galerielmarsa.com/artists/item/meriem-bouderbala.html>

Errruas, Safaa (1976), Tetuán (Marruecos). Graduada en el Instituto Nacional de Bellas Artes de Tetuán. Trabaja mediante instalaciones y proyectos. Generalmente diseña instalaciones exclusivamente blancas, dejando que la luz resalte los volúmenes. Más información: <http://www.safaaerruas.com/>

Fakhro, Balquees (1950), Bahrain. Licenciada en bellas artes e historia del arte en Lone Mountain College de San Francisco. Pintora, resaltan sus obras de óleo sobre lienzo.

al Ghamedi, Zahrah, Arabia Saudita. Es profesora asistente en la Facultad de Arte y Diseño en la Universidad Rey Abdulaziz. Es artista visual sus trabajos reflejan la memoria del pasado tradicional de la arquitectura del suroeste de Arabia Saudita. Más información: <http://www.zahrahalghamdi.com/about-me/>

al Ghanem, Nujoom (1962), Dubai (Emiratos Árabes Unidos). Licenciada en producción de video en la Universidad de Ohio. Es poeta, artista, guionista y directora de 5 películas emiratíes ganadoras de varios premios. Se le considera una escritora y cineasta activa y bien establecida en el mundo árabe. Más información: <https://tashkeel.org/artists/nujoom-alghanem>

Halaby, Samia (1936), Jerusalén. Licenciada en diseño por la Universidad de Cincinnati. Reside y trabaja en New York. Es pintora abstracta, historiadora y comisaria de arte. Más información: <http://www.ayyamgallery.com/artists/samia-halaby>

Halawani, Rula (1964), Jerusalén. Licenciada en Fotografía Avanzada por la Universidad de Saskatchewan en Canadá. A través de la fotografía registra las dificultades de vivir bajo un prolongado conflicto político. Más información: <http://www.ayyamgallery.com/artists/rula-halawani/bio>

Hatoum, Mona (1952), Beirut (Líbano). Estudió en el Beirut University College, después se marchó a Londres, y permaneció allí debido al estallido de la guerra civil libanesa que le impidió volver a casa. Es una artista que realiza esculturas, instalaciones y video instalaciones, entre otras prácticas. Más información: https://es.wikipedia.org/wiki/Mona_Hatoum

Ibrahim, Kamala, Sudán. Licenciada por la facultad de bellas artes de la universidad de Khartoum y por el Royal College of Art e Londres. Vive y trabaja en Londres. Es una de las artistas más prominentes de Sudán. Más información: <https://awarewomenartists.com/artiste/kamala-ibrahim-ishaq/>

Karoui, Rym (1967), Bizerte (Túnez). Estudió escultura en la École Nationale Supérieure des Beaux Arts de París. Trabaja con acrílico, collage, metal para esculturas y otros medios mixtos sobre lienzo. Más información: <https://agorgi.com/rym-karoui/>

Karray, Mouna (1070), Sfax (Túnez). Estudió arte y cultura antes de mudarse a Tokio donde se especializó en la fotografía. En sus obras trata temas sociales y políticos unidos a aspectos personales. Más información: <http://www.mounakarray.com/index.html>

Kenawy, Amal (1974), El Cairo (Egipto). Estudió cine y diseño de moda. Es artista visual, utiliza el vídeo, fotografía, instalaciones y performance. Más información: <http://www.amal-kenawy.com/index.html>

Lachiri, Sohad (1946), Marruecos. Ha estudiado en los talleres de arte moderno del instituto de Bellas Artes de Madrid. Vive y trabaja en España. Es pintora autodidacta, destacando en obras abstractas. Más información: <https://lachiri.plioart.com/>

Mahmoud, Rabha (1949), Omán. Licenciada en literatura, pero ejerce como pintora. Sus obras tienden al expresionismo y representan mayormente figuras de mujer.

Manna, Jumana (1987), Jerusalén. Estudió en la Academia Nacional de las Artes en Oslo. Artista visual que trabaja principalmente con cine y escultura. Explora como el poder se articula a través de las relaciones sociales. Más información: <https://www.jumanamanna.com/>

Mehadji, Najia (1950), Marruecos. Estudió artes plásticas y estética en la universidad de la Sorbona de París y realizó investigación en teatro contemporáneo. Trabaja con métodos de dibujo tradicionales, arquitectura y música contemporánea. Más información: <https://www.najiamehadji.com/>

Muraywid, Laila (1956), Damasco, Siria. Licenciada por la escuela de Bellas Artes de Damasco. Es pintora y diseñadora de joyas, realiza composiciones abstractas orgánicas tomando colores de la tierra como inspiración. Más información: <https://www.atassifoundation.com/artists/laila-muraywid>

Nazmy, Hadil (1977), Alejandría (Egipto). Graduada en la Facultad de Bellas Artes de Alejandría, también estudió cine en el SEMAT. Es cineasta, utiliza el vídeo, la fotografía y el espacio como medio para cuestionar temas como la identidad o la memoria. Más información: <http://ramimed.com/Hadil-Nazmy.html>

Niati, Houria (1948), Khemis-Miliana (Algeria). Tiene estudios de artes visuales y música. Niati se considera pintora, cantante y poeta, a menudo acompaña sus exposiciones con canciones algerianas y lee sus poemas en francés. Más información: <http://www.hourianiati.com/>

Nimer, Rabab (1940), Egipto. Licenciada por la facultad de bellas artes de Alejandría. En sus obras destacan las formas mudas y enigmáticas entre humanas y marionetas de colores.

Nusairy, Amna (1967), Yemen. Obtuvo una licenciatura y un máster en crítica de arte. Es pintora, crítica de arte, presentadora de televisión y periodista. En sus obras abstractas retoma motivos decorativos de la alfarería, la pintura corporal con henna, tejidos y los textiles yemeníes.

Omayya Joha, Hamás, reside en Gaza. Es la única mujer caricaturista que trabaja en la franja de Gaza. Fue la primera dibujante política palestina. Más información: <https://www.elmundo.es/elmundo/2009/01/18/orienteproximo/1232279014.html>

Qasimi, Maisoon (1958), Emiratos Árabes Unidos. Obtuvo un máster en ciencias económicas y políticas de la universidad de El Cairo, y aprendió pintura en los estudios de compañeros artistas. Es artista autodidacta siendo pintora y poeta.

el-Sadek, Rehab, Egipto. Licenciada en arte por la Universidad de Alejandría. Es una artista conceptual, cuya carrera se ha extendido por más de 25 años. Ha realizado talleres e intervenciones de práctica social creativa sobre cuestiones como los derechos de las mujeres en el Sinaí. Más información: <https://www.rehabelsadek.com/>

Shawa, Laila (1940), Gaza. Estudió en la Escuela de arte Leonardo Da Vinci en El Cairo y continuó sus estudios en Roma. Es pintora, diseñadora e ilustradora de libros

infantiles. El pueblo palestino es el principal tema de sus obras. Más información: <http://www.octobergallery.co.uk/artists/shawa/>

Seraphime, Juliana (1934). Jaffa (Líbano). Cursó estudios en la Accademia di Belle Arti de Florencia y en la Academia de Bellas Artes de Madrid. Tiene un estilo futurista, muy imaginativo, rozando el género de la ciencia ficción. Más información: <http://artinterp.org/womenartists/omeka/seraphim>

el-Sherbini, Yara (1978), Reino Unido, origen egipcio. Es miembro del Consejo Británico de Artistas y está representada en la galería La Caja Blanca en Madrid. Artista multidisciplinar que se expresa a través de arte vivo, video e instalación, utilizando formatos reconocibles dentro de la cultura popular contemporánea. Más información: <http://www.yaraelsherbini.com/>

Wijdan (1939), Amman (Jordania). Ha cursado estudios de historia del arte en la universidad para mujeres de Beirut. Es pintora, escritora e historiadora de arte. Ha desarrollado un estilo propio utilizando capas gruesas de pintura que talla para resaltar los colores. Más información: <https://www.nabadartgallery.com/?q=node/106>

Zaru, Samia (1938), de origen palestino. Diplomada por la universidad para mujeres de Beirut, prosiguió su formación en Washington. Es diseñadora textil, soldadora, artista gráfica, pintora y artista de instalaciones. Sus obras giran entorno al problema palestino, haciéndose eco del expresionismo abstracto.

Anexo II. Tabla I: Objetivos generales de las áreas del currículo de Educación Infantil a los que se pretende contribuir en su desarrollo

Área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Área Conocimiento del entorno	Área Los lenguajes: comunicación y representación
<ul style="list-style-type: none"> - Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora. - Adoptar actitudes de valoración y respeto hacia las características y cualidades de otras personas, aceptando su diversidad y cualquier rasgo diferenciador por razones de sexo, etnias, opinión, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar y explorar de forma activa su entorno, generando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento y comprensión. - Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio a través de su participación democrática en ellos. - Mostrar interés por asumir responsabilidades en la realización de tareas en grupo, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración en un ambiente de respeto mutuo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. - Explorar y disfrutar las posibilidades comunicativas para expresarse plástica, corporal y musicalmente participando activamente en producciones, interpretaciones y representaciones. - Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas, iniciándose en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Anexo III. Tabla II: Contenidos del currículo de Educación Infantil que se abordan en la propuesta didáctica

Área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	Área Conocimiento del entorno	Área Los lenguajes: comunicación y representación
<p><u>Bloque I. El cuerpo y la propia imagen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias. - Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias. <p><u>Bloque III. La actividad y la vida cotidiana:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales. 	<p><u>Bloque I. Medio físico: elementos, relaciones y medida:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno. Exploración de objetos para descubrir su relación con algunos cuerpos geométricos elementales. <p><u>Bloque III. La cultura y la vida en sociedad:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de habilidades cooperativas para conseguir un resultado común: iniciativa en la presentación de ideas, respeto a las contribuciones ajenas, argumentación de las propuestas, flexibilidad ante los cambios, planificación de tareas. - Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas, valorando las tecnologías de la información y la comunicación como medio de interacción y comunicación. 	<p><u>Bloque I. Lenguaje verbal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse - Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio comunicativo, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, así como de otras normas sociales de relación con los demás. <p><u>Bloque II. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y de la comunicación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciación en el uso social de instrumentos tecnológicos como elementos de comunicación (ordenador, cámara, reproductores de sonido e imagen). <p><u>Bloque III. Lenguaje artístico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación, descubrimiento y exploración de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (punto, línea, forma, color, textura, espacio...) - Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias o fantasías, a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales, utensilios y técnicas, con finalidad creativa y decorativa. - Interpretación y valoración progresivamente ajustada de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno y de otras que resulten de interés. - Planificación, desarrollo y comunicación de obras plásticas, realizadas con materiales específicos e inespecíficos. Valoración de los trabajos en equipo.

Anexo IV. Tabla III: Lista de cotejo de la evaluación

EVALUACIÓN		FECHA:	
Criterios de evaluación	Conseguido	En proceso	No conseguido
Conoce e identifica a las diferentes artistas trabajadas			
Hace uso de las diversas técnicas y experimenta con ellas			
Participa y muestra atención en gran grupo			
Trabaja cooperativamente de manera adecuada con sus compañeros			
Acepta la existencia de diferentes culturas			
Analiza y aprecia los diferentes elementos trabajados de las obras			
Intenta expresar y compartir sus ideas y muestra un progreso en la autonomía			
Desarrolla la motricidad fina a través del uso de las diferentes herramientas			
Observaciones:			

Anexo V: Recursos visuales sesión I



Figura 11. Mapamundi. Fuente: <https://www.pequeocio.com/>

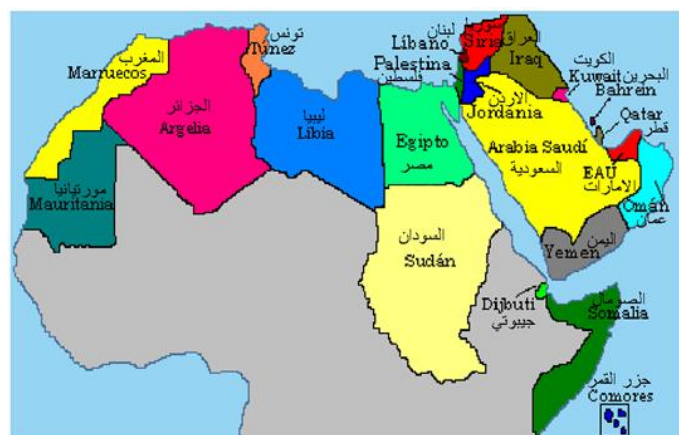


Figura 12. Mapa liga árabe. Fuente: <https://www.unex.es/>

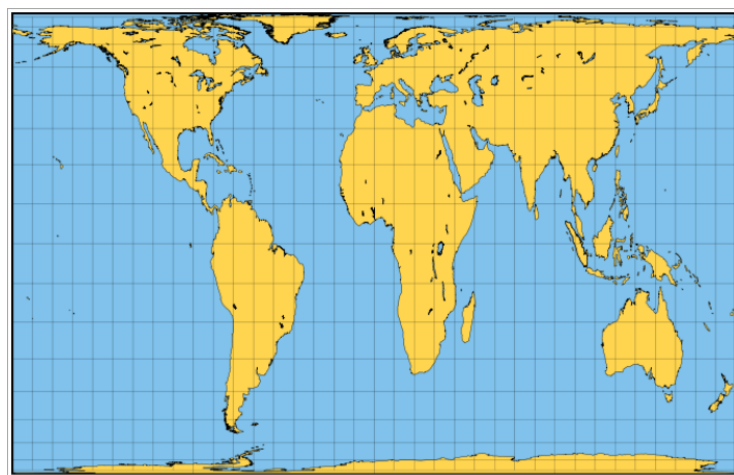


Figura 13. Proyección Gall-Peters. Fuente: <http://www.elfarodealejandria.es/?p=925>