

INVESTIGACIÓN

Conectando miradas. Una autoetnografía del encuentro intercultural artístico

Connecting looks. An autoethnography of the artistic intercultural meeting

Mar Ronchera Urquizu*, Auxiliadora Sales**

Recibido: 23 de enero de 2020 Aceptado: 5 de abril de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Ronchera-Urquizu, M. y Sales, A. (2019). Conectando miradas. Una autoetnografía del encuentro intercultural artístico. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 70-89

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.7556>

RESUMEN

El siguiente trabajo ofrece un acercamiento etnográfico sobre el valor de la interculturalidad y las posibilidades de transformación de la mirada en la tarea psicopedagógica, a partir de la experiencia artística y la pedagogía del encuentro. Se describen, a través del relato autoetnográfico, experiencias educativas interculturales realizadas en Alcalà de Xivert (España) y en Gandiol (Senegal) que ponen en relación el arte con el encuentro entre culturas, destacando su capacidad de mostrar la polivalencia de los materiales a partir del arte del reciclaje y la reutilización. Este estudio, permite reflexionar sobre la transformación en la mirada psicopedagógica y visibilizar, explicar y comprender los aprendizajes producidos, a través de la descripción de los choques culturales vividos. Como conclusión se muestra la relevancia de las prácticas creativas que propician el encuentro intercultural puesto que favorecen una educación inclusiva, ecológica y sostenible tanto en la persona como en su entorno.

Palabras clave: arte; autoetnografía; diversidad cultural; pedagogía del encuentro; educación intercultural inclusivas

ABSTRACT

The following project offers an ethnographic approach to the value of interculturality and the possibilities of transforming gaze into the psychopedagogical task, based on the artistic experience and pedagogy of the meeting. For this, intercultural educative experiences carried out in Alcalà de Xivert (Spain) and in Gandiol (Senegal) are described, by an autoethnographic story, and they relate art with the meeting between cultures, highlighting their ability to show the polyvalence of the materials from the art of recycling and reuse. This study allows us to reflect on the transformation in the psychopedagogical gaze and make visible, explain and understand the learnings produced, through the description of the cultural shocks lived. In conclusion, the relevance of the creative practices that propitiate the intercultural meeting is shown since they favour an inclusive, ecological and sustainable education for the person and in their environment.

Keywords: art; autoethnography; cultural diversity; meeting pedagogy; inclusive intercultural educations



1. INTRODUCCIÓN

Los inicios del siglo XXI se identifican con una sociedad globalizada que se caracteriza por una serie de hechos que nos ayudan a comprender la interpretación actual del fenómeno multicultural. En primer lugar, la interdependencia entre todos los países del mundo ha exigido mayores y mejores relaciones interculturales debido al avance tecnológico, la rapidez y facilidad en las comunicaciones y en la información, la apertura de fronteras y la globalización político-económica. En segundo lugar, el fenómeno migratorio ha movilizó a personas de todo el mundo; situación que ha mostrado actitudes abiertas y tolerantes hacia grupos de inmigrantes de países con estatus económico y de prestigio pero, también, ha destapado una gran problemática con las migraciones provenientes de excolonias y países del llamado Tercer Mundo. En último lugar, el incremento de una conciencia étnica relacionada con la idea de pluralismo democrático ha generado reivindicaciones sociopolíticas de grupos étnicos minoritarios para defender la igualdad de oportunidades sociales, políticas económicas, culturales y educativas (Sales y García, 2003).

Actualmente, la pluralidad respecto a la cultura está cada vez más presente en las sociedades y dicha transformación ha suscitado múltiples interpretaciones y posicionamientos relacionados con la diversidad cultural. El siguiente estudio entiende la diversidad como un objeto socialmente deseable, que conlleva cambios y desafíos especialmente en la acción educativa (Godoy, 2009). Pues, como defienden Fullana et al., (2017) la aceptación de la diversidad permite la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y de las relaciones culturales entre las personas y los grupos sociales, debido a que es percibida como una característica que forma parte de la naturaleza humana. Sales y García (2003) afirman que el modelo de gestión intercultural considera la diversidad como enriquecedora y positiva entre personas y grupos humanos. En base a ello, las prácticas educativas interculturales planteadas en este estudio no agudizan las diferencias sino que buscan los elementos que pueden unir a los diferentes grupos, posibilitando la comunicación y el entendimiento intercultural.

A lo largo del artículo se presentan diferentes prácticas educativas interculturales planteadas desde un posicionamiento que obliga a repensar tanto las instituciones educativas como las respuestas dadas a las nuevas necesidades, considerando que para atender a la diversidad no es suficiente con la creación de leyes y políticas, sino que también son necesarios los cambios en la manera de pensar y hacer.

2. MARCO TEÓRICO

El modelo de gestión intercultural procura poner el factor étnico y cultural en su justa medida e interconectarlo con otros condicionantes de las relaciones humanas como por ejemplo los factores políticos, económicos, de clase social, etc. Este modelo supera las limitaciones del asimilacionista, del integracionista y del pluralista puesto que aboga por una cultura dinámica, abierta y heterogénea que favorece la pluriidentidad, entendida como las múltiples y cambiantes identidades que tienen los individuos (Haro et al., 2016), y comprende la diversidad como intrínseca a todo sujeto y grupo, denunciando desigualdades y explicitando la lucha de intereses y de poder (Sales, 2009). En este modelo no se considera la identidad como un concepto fijo, sino como

algo que se reconstruye individual y colectivamente a través de la comunicación e interacciones interculturales y se alimenta continuamente de múltiples influencias (Sen, 2007). Del mismo modo, el modelo de gestión intercultural define la cultura como algo vivo y cambiante que se va ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia del dinamismo e innovación de aquellos que actúan bajo su influencia (Moliner et al., 2016; Pérez, 2012).

Uno de los factores más relevantes para favorecer el avance hacia el modelo intercultural inclusivo, según Goguen y Aucoin (2005) es la actitud favorable ante la diversidad por parte del profesional en educación. Por lo tanto, tiene especial relevancia la consideración de los enfoques de docentes, educadores sociales, asesores, orientadores, etc., puesto que los perfiles que parten desde la perspectiva intercultural, son aquellos que con sus prácticas capacitan la toma de decisiones de cada sujeto, permitiendo actuar de manera cooperativa y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas que se presentan (Escarbajal et al., 2019; Essomba, 2008). Así mismo, según Abdallah-Pretceille (2006), cabe tener en cuenta que las prácticas basadas en supuestos modelos culturales pueden servir siempre que el comportamiento de los participantes sea acorde con las normas y ejemplos utilizados, no obstante, las dificultades surgen cuando alguien no encaja en el marco esperado, pues esta persona no sigue el prototipo de su grupo y por lo tanto, en este caso, el conocimiento cultural no mejora la relación social o educativa, sino que, puede actuar como pantalla o filtro. Con ello predomina la importancia de que “el educador debe aprender a discriminar entre lo esencial y lo accidental, la universalidad de los procesos y la singularidad de su actualización” (pp. 478-479).

Desde el perfil profesional intercultural, el presente estudio pone en relación arte y cultura en el encuentro intercultural entendido como “el reconocimiento recíproco entre colectividades humanas” (Gil, 2010, p.70) que favorece “el cambio de un sistema social a otro” (Rehaag, 2006, p. 2). El encuentro con el otro se considera como un acto de reconocimiento y no como un producto del conocimiento (Abdallah-Pretceille, 2006), ya que, mediante la diferenciación y reafirmación frente al otro surge la identidad y esta misma se puede desarrollar con el encuentro. Estar al encuentro no es estar de acuerdo en todo sino trabajar para negociar un modo de estar en relación que comprenda tantos y diversos puntos de vista, ampliando la mirada y generando humanidad (Cima, 2012). Investigaciones como la de Gil (2010) o Wimmer (2007) analizan las bases de los encuentros interculturales, destacando que el reconocimiento recíproco es el único medio que permite que cada realidad cultural desarrolle su propia identidad. Rehaag (2006) muestra que las personas con conocimientos sobre su propia cultura y otras diferentes son interculturalmente competentes, pues disponer de estas competencias “favorece el aprovechamiento de la riqueza que implica el encuentro entre personas de diferentes culturas” (p.14).

Partiendo del concepto esencialista de Eisner (2018), el arte es algo único de la cultura y la especie humana que no se concibe como un medio para alcanzar necesidades personales sino que tiene fines y valores intrínsecos que aportan al encuentro intercultural. Considerando que el arte perfecciona la capacidad de percepción y contribuye a eliminar prejuicios (Dewey, 2008), destacamos que a través del encuentro artístico se vivencia y se despierta la consciencia hacia lo que habíamos aprendido a no ver (Eisner, 2012). Por ejemplo, estudios como los de Casas (2011) o García et al. (2016) analizan textos e imágenes de materiales educativos mostrando

los mensajes ocultos tras las palabras y las fotografías. También existen experiencias que relacionan el arte con la educación intercultural inclusiva como la de Sales et al. (2005), mediante el proyecto “Integrart” se ofrece la oportunidad de experimentar aprendizajes únicos a través del arte. Entre las personas que participan se encuentran alumnos y alumnas con discapacidad física y psíquica, quienes tienen un papel activo puesto que “toman decisiones, colaboran, crean y construyen experiencias en torno al arte en contextos normalizados, no segregados” (p. 96). En este caso, la escuela y el museo son espacios culturales para crear y disfrutar del arte que, además potencian el encuentro en una comunidad de aprendizaje. Otros trabajos como el de Raedó y Cerezo (2018) y el de Huerta (2011) reflexionan sobre los espacios de encuentro educativo. Huerta focaliza su investigación en los educadores de los museos y en el profesorado de los centros educativos, sensibilizando sobre las ventajas y aprendizajes significativos que se pueden transmitir al alumnado con el trabajo común entre profesionales del arte y de la educación.

En definitiva, todas estas investigaciones y prácticas citadas muestran la importancia de experimentar y estudiar el arte puesto que desarrolla la capacidad visual y permite conectar con culturas diferentes. Pero, además, comparten con Parrilla et al. (2017) que el eje fundamental del estudio es “el reconocimiento de la voz y la agencia de grupos ausentes o silenciados en los procesos y toma de decisiones lo que constituye un elemento nuclear de la inclusión” (p. 147) y plantean un diseño y desarrollo colectivo de la acción e investigación intercultural inclusiva desde un enfoque situado (Sáez, 2017) y transdisciplinar. Con el siguiente trabajo se pretende adquirir consciencia, como psicopedagoga, sobre los elementos que intervienen en los encuentros interculturales y ofrecer propuestas de interés para profesionales del ámbito educativo, ya que, se considera imprescindible el desarrollo de una mirada intercultural sobre la diversidad cultural, apostando por el encuentro con el arte y las culturas donde se utiliza la “creatividad para crear las condiciones de aprendizaje que favorezcan una educación ecológica y sostenible con nosotros mismos, con la comunidad y el mundo” (Jové, 2017, pp. 51-52).

3. DELIMITACIÓN DE LA NECESIDAD Y FORMULACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El camino hacia las prácticas educativas que trabajan desde el modelo de gestión intercultural, es un proceso de reflexión conjunta que implica a todos los integrantes de la comunidad educativa desde una perspectiva que no considera equivalentes la diferencia y la desigualdad, ni la igualdad como uniformidad (Delgado, 2007). Partiendo de esta idea, la investigación realizada surge de la necesidad como psicopedagoga por abordar la diversidad cultural desde un modelo intercultural y de tomar conciencia sobre cómo se puede propiciar el encuentro intercultural. Por consiguiente, se plantea la hipótesis de que el encuentro vinculado con el arte, posibilita la construcción de la identidad personal y la relación entre las personas, lo cual es beneficioso, éticamente sostenible y educativamente deseable por los valores y transformaciones que provoca. Pues “las culturas son cada vez más cambiantes, fluidas, rayadas y alveoladas” (Abdallah-Pretceille, 2006, p.6) por lo que la perspectiva intercultural alude al intercambio y al mestizaje, y aspira a un pensamiento híbrido, segmentario y heterogéneo.

Con este planteamiento, el objetivo del estudio se fundamenta en conocer, como psicopedagoga, qué cambios de posicionamiento, en la persona investigadora y en su entorno, han implicado los encuentros vivenciados y proporcionar nuevas ideas respecto a las prácticas educativas interculturales inclusivas. Para responder a esta propuesta, la investigación se ha enfocado en torno a tres preguntas: ¿Cómo desde el arte se ha generado el encuentro intercultural? y ¿cuál ha sido mi posición como persona y qué repercusiones tiene como profesional?

4. METODOLOGÍA

El presente estudio va más allá de la visión folclórica y teórica de cada cultura, puesto que se focaliza en el contacto frecuente con las personas mediante un análisis etnográfico que nos descubre otras culturas, en toda su grandeza y dignidad (Aguirre, 2015). Se ha optado por la etnografía porque es un método de investigación cualitativa apropiado y pertinente para estudios relacionados con el entorno educativo (Maturana y Garzón, 2015). Este método se caracteriza por la participación del etnógrafo/-a en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo y con un enfoque que “busca comprender los hechos sociales desde la perspectiva de sus actores, agentes o sujetos pero sin olvidar los contextos locales, nacionales e internacionales en los que estos hechos suceden” (Celigueta y Solé, 2014, p. 12). En este caso, se ha utilizado concretamente el método autoetnográfico, ya que, la necesidad y el objetivo planteados se centran, sobretodo, en la posición de la persona etnógrafa como profesional de la educación. Por ello, se trata de una etnografía narrativa, en la que el relato incorpora las experiencias del etnógrafo/-a en las descripciones y análisis de otros, poniendo atención en los encuentros entre la narradora y los miembros de los grupos de estudio. Es también de carácter reflexivo puesto que da cuenta de las maneras en que la investigadora cambia como resultado del trabajo de campo (Ellis, Adams y Bochner, 2015, p. 256).

Como argumentan Chamberlain et al. (2011), esta metodología puede situar con mayor facilidad a la investigadora en los mundos vitales y en los espacios de los agentes participantes, puesto que compartir situaciones cotidianas en contextos reales durante el proceso de estudio tiene especial relevancia debido a la transformación personal que se produce en los sujetos implicados y en la propia investigadora, la cual se hace visible en el relato como parte de la experiencia educativa de encuentro intercultural (Antolínez et al., 2019). La posición como etnógrafa comienza en el papel de dinamizadora de un taller sobre identidades culturales y acaba como voluntaria en una comunidad africana, lo que hace que la propia percepción del lugar e interacción con los participantes cambie en el proceso y sea analizada en el relato etnográfico. La intención del estudio ha sido generar confianza y respeto mutuo como elementos imprescindibles para fomentar la colaboración y enriquecer la construcción de la investigación etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1994; Maturana y Garzón, 2015).

4.1 Contexto y participantes

El estudio se ha realizado, por un lado, en el CESAL: Centro Educativo y Social de Alcalà de Xivert (España) donde se encuentra la oficina de atención a personas migradas que depende del ayuntamiento de la localidad y está vinculada con servicios sociales. En esta ocasión, se ha contado

con la colaboración de 18 mujeres que participan en el taller de “empoderamiento y adaptación a la sociedad de acogida de mujeres magrebís” donde conversan y comparten sus ideas e inquietudes, practicando la lengua española y aprendiendo técnicas de inserción laboral como el diseño del Currículum Vitae o la preparación de entrevistas de trabajo. Por otro lado, se ha visitado el Centro Cultural Aminata de Gandiol (Senegal) y la Residencia Artística Dëkandoo de Gandiol (Senegal), dos espacios que se han creado a lo largo de varios años con la coordinación, el trabajo y el esfuerzo de integrantes de la asociación Hahatay son risas de Gandiol y voluntarios/-as provenientes de la localidad y de otros países como España. Las personas informantes que han participado en esta ocasión son, habitantes del pueblo de Gandiol e integrantes y voluntarios/-as del equipo de Hahatay. Respecto a la temporalización y el trabajo elaborado, con el grupo de Alcalà de Xivert, se han realizado dos sesiones durante el mes de abril. Conversé con tres mujeres sobre los elementos que las identificaban y el diálogo se complementó con un trabajo manual donde, a través de la costura y la pintura en tela, respondían cuestiones como ¿qué me identifica? o ¿quién soy yo? Durante la segunda quincena de agosto conviví con la comunidad de Gandiol lo cual me permitió conocer historias de vida de los gandioleses y gandiolesas y de su territorio. Ambos encuentros supusieron una reflexión sobre el encuentro intercultural y mi posición e interrelación como persona y profesional de la educación.

Las técnicas e instrumentos de recogida de información durante el trabajo de campo han sido:

- a) La observación participante durante el desarrollo de un taller sobre identidades culturales (Alcalà de Xivert, Castellón) y tareas de voluntariado (Gandiol, Senegal), mediante notas de campo, fotografías y vídeos.
- b) Dos entrevistas grupales semiestructuradas a las mujeres participantes del taller, sobre la experiencia vivida y su significado vital (Alcalà de Xivert) y seis entrevistas no estructuradas, cinco individuales y cuatro en panel (varios entrevistadores/-as, un entrevistado/-a) en Gandiol, sobre el significado que le dan al arte y los aprendizajes en los encuentros interculturales artísticos. Cuestionando, también, la necesidad de viajar para conocer otra cultura en toda su grandeza y dignidad. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas literalmente para su análisis posterior.

El análisis de los datos recogidos da lugar a un inventario sobre el producto etnográfico. Para ello, los datos visuales, se han analizado siguiendo los métodos utilizados por Banks (2010) y Mannay (2017), concretamente, la teoría de autor (Rose, 2001) o principio de reflexividad en la investigación visual, es decir, el autor/-a de la imagen se examina a sí mismo como persona y dentro del contexto específico para comunicar su modo de comprensión de la fotografía, además, también se han utilizado los métodos visuales como herramienta para la defamiliarización que permiten comprender el punto de vista de los agentes participantes, destacando con ello que el arte puede ser un “elemento que logre superar los confines del lenguaje, abrir la experiencia y hacer de lo familiar algo extraño” (Mannay, 2017, p.43). Igualmente, se ha realizado un análisis de contenido (Denzin y Lincoln, 2005) de las entrevistas y notas de campo. El relato etnográfico, que ordena narrativamente los datos construidos en las fases anteriores, resalta el aprendizaje obtenido con la experiencia y aporta el nuevo conocimiento sobre el tema objeto de estudio (Celigueta y Solé, 2014).

5. RELATO AUTOETNOGRÁFICO

Con el siguiente relato autoetnográfico, se pretende describir en primera persona ambos encuentros interculturales, para responder las preguntas de investigación mediante una narración que relaciona lo concreto, lo analítico, lo empírico y lo teórico (Álvarez, 2008).

5.1 Mi cambio de mirada

Mi inquietud hacia la investigación educativa empezó con el máster de psicopedagogía de la Universitat Jaume I de Castelló. Me interesaba realizar un estudio etnográfico para ampliar mis conocimientos sobre la interculturalidad, el género y el arte, para ello, era necesario encontrar un grupo que me quisiera acompañar en el proceso. Tras contactar con varios colectivos, el grupo de mujeres migrantes de Alcalà de Xivert aceptó mi propuesta de realizar un taller intercultural artístico. Seguidamente, preparé el primer contacto con el grupo, mi mayor preocupación era conseguir un clima agradable y familiar, para ello, aunque en aquel momento no me di cuenta, la traducción de la mediadora fue una gran ayuda que facilitó el entendimiento. Esta situación, evidenció un obstáculo que existe en el encuentro intercultural, es decir, la barrera comunicativa que se produce con el desconocimiento de la lengua (Cima, 2012; Celigueta y Solé, 2014). La primera sesión sirvió para presentarnos y empezar a conocernos hablando de «las raíces», la identidad, la cultura, las habilidades y los gustos de cada una, concluyendo con una pregunta que relacionaba los conceptos tratados con la propuesta artística que desarrollaríamos en las siguientes quedadas: ¿Cómo podemos expresar lo que nos identifica mediante el arte? Entre las respuestas, destacaron el gusto por colaborar y hacer cosas juntas, comentando también su agrado por dibujar, coser, moldear y pintar por lo que se acordó realizar una actividad de costura y pintura en tela.

Después de la primera sesión, empecé el camino hacia una nueva mirada, la autoetnografía me estaba ayudando a hallar un detalle relevante para el estudio: la influencia de mi posicionamiento en el contexto y agentes participantes (Hammersley y Atkinson, 1994; Maturana y Garzón, 2015). Pasaron varias semanas hasta que tuvimos el segundo encuentro, durante este tiempo pude preparar los materiales de la actividad acordada, dónde conté con la ayuda del taller de confección que hay en el pueblo, ya que me dieron gran variedad de telas. También, leí más sobre esta metodología de investigación, lo cual me ayudó a afrontar mi inseguridad ante la tarea de expresarme con claridad y mostrarme tranquila y motivadora ante el grupo de mujeres. En la segunda sesión, retomamos los temas tratados: ¿qué me identifica?, ¿qué me gusta? A partir de estos interrogantes cada una hizo un diseño en un trozo de tela con el cual se completaban sus respuestas. Mientras hacíamos el taller, se creó un ambiente de confianza que permitió conversar sobre temas actuales como la enseñanza de idiomas en las escuelas, este clima ayudó a mostrar algunos problemas reales que surgen en contextos interculturales. En el debate, una mujer destacó la “importancia de incluir la lengua árabe en los colegios para favorecer el entendimiento entre las personas de diferentes culturas”. Esta aportación evidencia que una parte esencial de la cultura es el lenguaje, “no sólo porque sirva de medio de comunicación interpersonal, sino también porque cada lengua expresa los valores, significados y cosmovisiones del grupo que la habla, y es un elemento, a menudo fundamental, de su identidad como grupo cultural diferenciado” (Sales y García, 2003, pp.28-29). A medida que íbamos acabando, cada una comentaba

su diseño, entre los cuales había un vestido, flores y una bandera, como se puede apreciar, todos aquellos elementos simbólicos y cotidianos que les hacen identificarse con aquello que las vincula y las identifica con su cultura.



Ilustración 1: ¿Quién soy yo?

En mi mente se estaba creando una obra de arte con telas que conectaban diferentes colectivos de mujeres del pueblo y que permitiría visibilizar la voz de las minorías. No obstante, ni mis acciones ni la disponibilidad temporal ayudaron a lograr esa idea, pues no hubo disponibilidad por parte del municipio para más de dos sesiones y aquello que se estaba fraguando no pasó de una pequeña actividad manual, que no permitió una transformación consciente en el grupo. Mi presión, como dinamizadora del taller, se centraba más en el producto resultante de las sesiones que en el proceso de encuentro y escucha activa. Entonces, me di cuenta que no estaba trabajando correctamente. A pesar de tener claro que quería hacer un trabajo de campo, los hechos decían lo contrario, estaba haciendo una “investigación de sillón” (Chamberlain et al., 2011). Para conocer una cultura desde un enfoque etnográfico tengo que saber qué rol me han asignado las personas del entorno, (Aguirre,

2015; Maturana y Garzón, 2015). En este caso sentía que me estaban ayudando a dar respuesta a mi trabajo, a hacer el producto final y por lo tanto, me estaba olvidando de aprendizajes muy importantes. Pues me había focalizado solamente en la observación y el análisis de la cultura objetiva, sin tener en cuenta la cultura subjetiva, es decir, la que hace referencia a aquello invisible como pueden ser los valores, las normas de comportamiento, los roles, las actitudes y las cosmovisiones (Sales y García, 2003). Entonces, detecté mi necesidad de convivir con la diferencia desde otro lugar, para desmontar los prejuicios que tenía interiorizados y que me hacían observar y actuar desde modelos integracionistas y paternalistas, que colocaban a las participantes como dependientes de la perspectiva profesional de la psicopedagoga.

De este modo el proceso de investigación dio un giro. En aquel momento empecé otra aventura fuera de las aulas, incluso fuera de mi país de origen: conocí la asociación, Hahatay son risas de Gandiol que desarrolla proyectos de acción comunitaria relacionados con el arte, por ello decidí ir allí de voluntaria. Era la primera vez que visitaba el continente vecino, y viajaba sola. Estaba en Senegal, concretamente en un pueblo ubicado a cuatro horas aproximadamente de la capital (Dakar), había salido de mi zona de confort y mi principal necesidad era conocer la forma de hacer y vivir que tenían en el pueblo, para adaptarme y sentirme aceptada. Así mismo, tenía el rol de voluntaria, es decir, de una persona más que había ido a convivir con la gente de la zona y a trabajar en los proyectos que estaban haciendo los gandioleses y las gandiolesas. Mi rol había

cambiado y mi actitud para observar y comprender el concepto de diversidad o de encuentro me obligaba a reubicarme y revisar mi mirada.

Los días en Gandiol tenían un ritmo tranquilo y constante, cada mañana trabajábamos las voluntarias españolas con voluntarios/-as del pueblo, coordinadores/-as e integrantes de Hahatay. Hicimos tareas en la granja, ayudamos en la cocina con la preparación de la comida, construimos mobiliario para el centro cultural, arreglamos el muro del escenario donde íbamos a realizar posteriormente una obra teatral, etc. Estos trabajos en grupo nos servían de excusa para conocernos, pues nos permitían observar diversas formas de hacer, aportar ideas nuevas y aprender con las que nos presentaban o compartir puntos de vista sobre temas como la religión, la familia, la personalidad y la forma de vida. Los encuentros interculturales originados, permitían comentar cualquier inquietud, pero al mismo tiempo también producían choques que agitaban nuestras estructuras mentales debido a las diferentes interpretaciones culturales de cada persona.



Ilustración 2: El espacio para todas las edades

A través de las preguntas y las reflexiones conjuntas, me cuestioné pensamientos y actitudes que tenía interiorizadas. Por ejemplo, un detalle que me llamó la atención aunque allí estaba muy normalizado era la cantidad de tareas que hacían en el suelo. En mi cultura no es habitual sentarse en el suelo, siempre he escuchado frases como: “¡no te tires por el suelo!”, “¡siéntate en la silla!”, “¡levántate que te vas a ensuciar!”, etc. Sin embargo,

en la localidad donde me encontraba, utilizaban el suelo para la mayoría de actividades cotidianas (comer, cocinar, descansar, conversar, jugar, etc). Pasar horas en el suelo me permitió mirar a los ojos a todas las personas, desde las más altas a las más pequeñas, ya que estábamos todas a la misma altura. Con este cambio de hábito, pude igualar la mirada y valorar la importancia de la horizontalidad para conocernos. En estas prácticas cotidianas, hallé que la horizontalidad y la humanidad son los dos pilares en los que se sustenta el encuentro con el otro (Cima, 2017).

5.2 Utilidad oculta a través del arte

El centro cultural Aminata, es una zona comunitaria de Gandiol (Senegal) dónde a través del arte muestran la utilidad oculta de objetos y residuos del entorno. Este sitio se compone de diferentes espacios construidos de forma ecológica, respetando la historia, tradición y cultura local y favoreciendo encuentros interculturales artísticos, ya que, en ello participan personas voluntarias de la zona y también de otros países que a lo largo de una quincena conviven y trabajan juntos en el proyecto. En estos intercambios se halla la *competencia cultural* como una herramienta básica para el trabajo en contextos y situaciones interculturales (Guerrero, 2017) que favorece relaciones interpersonales intensas y ambientes de confianza a partir del trabajo en equipo. No obstante, en estas situaciones de encuentro intercultural también se ocasionan momentos incómodos y difíciles debido al desconocimiento de la lengua, al choque cultural que se produce con las múltiples y variadas interpretaciones o a la rotura de prejuicios interiorizados

durante mucho tiempo. Este tipo de encuentros ofrecen la oportunidad para ampliar la mirada hacia la inclusión y la valoración positiva de la diversidad (Cima, 2012).

Así mismo, las creaciones destacan por su habilidad artística que permite mostrar la utilidad oculta de las cosas. Aprovechan los materiales del entorno como por ejemplo los neumáticos, la paja, las telas, las botellas de vidrio o la madera para crear mesas, sillones, parques infantiles e incluso edificios, evidenciando con esta labor que “la capacidad de crear y experimentar el arte puede concebirse como un modo de inteligencia humana que puede llamarse cualitativa” (Eisner, 2012, p. 126).



Ilustración 3: Sala de radio del Centro Cultural Aminata Gandiol (Senegal)



Ilustración 4: Aula de educación infantil del Centro Cultural Aminata Gandiol (Senegal)



Ilustración 5: Pared del aula de educación infantil del Centro Cultural Aminata Gandiol (Senegal)

En estos últimos años, se ha hecho un aula de educación infantil con botellas de plástico llenas de arena, una sala de radio con las paredes hechas de neumáticos llenos de paja y se ha construido una residencia de artistas con bloques de paja y cemento y vidrieras de colores compuestas por botellas de cristal.

5.3 Memori-arte

Ndongo es un artista de la localidad de Gandiol que elabora pinturas relacionadas con su cultura. Las obras de arte impulsan a adentrarse de nuevo en los momentos vividos y a descubrir ideas y sentimientos escondidos (Eisner, 2012), pues las imágenes van más allá de las palabras puesto que evocan los elementos más profundos de la consciencia (Mannay, 2017). Este artista expone con sus obras, la historia y los referentes culturales a toda la comunidad desde una mirada que muestra la belleza de la cultura africana compartiendo con Dewey (2008) que el peor enemigo de la mediocridad es el arte. Su arte está ligado a lo que Molano (2007) define como “identidad cultural”, pues es capaz de despertar el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social o a un grupo específico de referencia con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La concepción de dicho término es relevante en este estudio puesto que el reconocimiento de las diversas identidades da sentido a la democracia, al ejercicio de la libertad y al pluralismo en las sociedades modernas (Sen, 2007).

5.4 (+arte) × (-prejuicios) = + humanidad

A lo largo de mi estancia en Gandiol, he podido observar el amplio abanico de prácticas educativas interculturales artísticas que ofrece el centro cultural Aminata como el cine, el teatro fórum, la construcción, los talleres de creación a partir de la reutilización y reciclaje de materiales plásticos, la

danza, las actividades y juegos infantiles, los intercambios interculturales basados en la reflexión y el diálogo, la lectura, la música, la pintura, los medios de comunicación, etc. Todas estas actividades las dirigen integrantes de la organización Hahatay y cuentan con la participación de personas voluntarias del pueblo y de otros países, favoreciendo el encuentro intercultural a partir de prácticas comunitarias y mostrando el espacio híbrido del arte, es decir, el lugar donde cada individuo dentro de su diversidad pasará a ser desapercibido (Clément, 2018).

El “teatro fórum” además de diversión permite la participación del público. Al finalizar la obra se pregunta la opinión de las diferentes escenas y los tres posicionamientos posibles son: a favor, neutral y en contra. Seguidamente, aquellas personas que no defienden lo que han visto, tienen la posibilidad de subir al escenario y representar un final alternativo. De este modo se trata un tema



Ilustración 6: Cheikh Anta Diop, Thomas Sankara, Nelson Mandela y Aline Sitoé Diatta. Pintado por Ndongo Arts



Ilustración 7: Manos a la obra

tabú con humor y respeto ante la comunidad de vecinos y vecinas del pueblo de Gandiol, considerando que “la función moral del propio arte es el eliminar los prejuicios, acabar con las capas que impiden que el ojo vea, arrancar los velos originados por la rutina y la costumbre y perfeccionar la capacidad de percepción” (Dewey, 2008, p.325).

En mi caso, tuve la oportunidad de formar parte del grupo “Ëttu Gandiol” (construcción del wolof, que significa “el patio de Gandiol”) y representar, junto con voluntarios/-as senegaleses y españoles, una obra teatral que trataba la poligamia a través de escenas de la vida cotidiana. Previamente, quedábamos el grupo para ensayar la obra, estas sesiones iban más allá de la práctica del diálogo, pues Beuleu, el artista que dirigía las clases, siempre empezaba dedicando el tiempo necesario al calentamiento. Con el movimiento y la música soltábamos nuestras tensiones, potenciando, también, la confianza entre los miembros del equipo. Después de este trabajo pasábamos al ensayo de la obra, aquí había un ambiente cercano y divertido, la complicidad del grupo permitía reírnos con los errores cometidos y dialogar las diferentes opiniones, propiciando el encuentro intercultural. Además de hacer crítica a través del arte teatral, también utilizan el cine que permite conocer a artistas cinematográficos de la zona y reflexionar sobre problemáticas sociales mediante sus cortos y películas. Por ejemplo, el corto titulado “el viaje de Aliou” dirigido por Mamadou Sam-



Ilustración 8: Residencia artística Dëkandoo en Gandiol (Senegal)

ba Diallo, denuncia los prejuicios y miedos hacia la libertad de la homosexualidad. El film explica las dificultades que tuvieron para conseguir encontrar a un actor que quisiera hacer el papel de homosexual, seguidamente se abrió un debate con el público que mostró interés y ganas por participar en este proyecto para seguir disminuyendo las injusticias que les rodean.

Para concluir con las prácticas educativas interculturales, destacaré las residencias de artistas que vi en Senegal. Por un lado, en 2019, se inauguró en Gandiol un espacio de encuentro entre el arte y la cultura que invita a artistas de diferentes contextos y con conocimientos musicales, teatrales, de pintura, de escultura, etc. Durante la convivencia se realizan creaciones en el espacio conectando diferentes tipos de arte, por ejemplo, se diseñan pinturas con materiales reciclados o, también, se une la música y la pintura mediante un espectáculo donde los artistas participantes crean en directo. La estancia en la residencia permite encuentros interculturales en los que cada artista pueda transmitir arte al entorno y enriquecer el trabajo con nuevas ideas, llegando a creaciones hechas conjuntamente. Por otro lado, cerca de esta localidad, se encuentra en el patio del Instituto Francés de Sant Louis, la primera residencia artística que conecta Francia con Senegal. Este lugar cuenta con un programa llamado “Afrique Creative” que apuesta por el crecimiento sostenible hacia el cambio y está destinado a estructurar el sector de las industrias culturales y creativas (CCI) en África, apoyando el desarrollo y la mejora de habilidades y redes de empresas del sector cultural y creativo. Con las actividades programadas, se pretende favorecer el encuentro entre la cultura francesa y la senegalesa a través del arte.

5.5 “Hay que irse para volver”

Con las prácticas anteriores se pueden observar ideas diferentes que muestran el modelo de gestión intercultural a partir del encuentro con el arte. No obstante, también cabe considerar mi posicionamiento como persona, destacando qué repercusiones tiene como profesional. Recuerdo que durante los primeros días en Gandiol, me impactaba mucho ver las casas en ruinas y la sociedad al lado del mar. Paseando por la zona, tuve la oportunidad de conversar con personas del pueblo y me contaron los hechos que habían sucedido. Debido al riesgo de desbordamiento del río en época de lluvias, el gobierno decidió hacer una abertura para unir el mar con el río y conseguir reducir su cauce. Esta acción conocida como “la brecha”, provocó que el mar entrara con fuerza y provocara la inundación de barrios de pescadores. Desde aquel momento dejaron de tener agua dulce y los habitantes se vieron forzados a cambiar su actividad laboral y modo de vida. Entonces, observé aquel espacio con otra mirada; la tristeza y la compasión se convirtieron en valentía, fuerza y admiración. Esta vivencia me hizo reflexionar sobre la repercusión que oca-

sionaba la mala interpretación de una imagen, ya que, entendí un significado distinto influenciado por los estereotipos y prejuicios que tenía. Esta lectura incompleta, me impedía conocer a personas con historias de vida llenas de aprendizajes interesantes, así como hábitos y valores culturales e incluso formas de hacer diferentes, útiles y sostenibles.

La experiencia en Gandiol fue un punto clave que me ayudó a repensar mi actitud como educadora. Entendí las palabras que me dijo un buen amigo gandiolés, Mamadou Dia: “hay que irse para volver”. Efectivamente, a partir del trabajo y la convivencia con una cultura diferente a la mía, pude revivir y entender el sentimiento de colectividad que destacaban y valoraban las mujeres de Alcalà de Xivert, un elemento clave para las participantes, pero que yo no había sido capaz de visibilizar desde mi posicionamiento como profesional. Necesitaba alejar la mirada de mi zona de confort para quitarme los miedos y los prejuicios que había interiorizado durante muchos años. Hacer una etnografía siendo profesional de la educación, me ha permitido ponerme en el papel de etnógrafa y aprender a desenfocar mis prejuicios utilizando el extrañamiento para entender la diferencia y relacionarme con la otra persona desde una perspectiva intercultural. Por lo tanto, retomando la frase “hay que irse para volver”, me doy cuenta de que este desplazamiento actitudinal me ha permitido salir de lo familiar para extrañarme con otras realidades de mi entorno y reconstruir mis esquemas mentales.

6. DISCUSIÓN

En base a la secuencia de preguntas de investigación, empezamos explicando cómo se ha generado el encuentro intercultural desde el arte y para ello, nos trasladamos al centro cultural Aminata de Gandiol (Senegal). Este espacio evidencia cómo el arte permite mostrar la polivalencia de objetos residuales, mayoritariamente de plástico. Tal como apunta Eisner (2018), la experimentación con las artes aporta fundamentos a la experiencia personal, desarrolla la perceptividad y por lo tanto, el arte nos permite apreciar lo que previamente era insignificante. En este caso, con la recogida de la basura que hay en las calles conciencian a la población, pero además exponen su habilidad artística sacando nuevos usos a los residuos con la creación de: bisutería, objetos decorativos, mobiliario, material escolar o espacios del centro. Así mismo, con la construcción comunitaria del centro cultural Aminata y de la residencia de artistas Dèkandoo muestran cómo el arte “favorece los proyectos colaborativos, la producción cultural, la experiencia estética, el pensamiento divergente, etc.” (Acaso y Megías, 2017, p. 113), pues se consigue un espacio polivalente para el desarrollo de la comunidad que forma parte de todos y todas, donde el arte destaca por su poder de “impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres” (Eisner, 2012, p.11). Estas vivencias enseñan otra forma de conocer una cultura, donde la convivencia, el diálogo y la observación son imprescindibles para observar otras realidades. Los encuentros interculturales permiten romper prejuicios y construirse a uno mismo gracias al contacto con los demás, ya que, para encontrarse es imprescindible reconocer a la otra persona en la relación que se ha establecido (Abdallah-Preteille, 2006).

Respecto a mi posicionamiento personal se hallan dos perspectivas. Por un lado, en la experiencia de Alcalà de Xivert, se observa en mí una postura *neoracista*, es decir, el nuevo racismo separador que elogia la diferencia cultural potenciando «las raíces» de cada pueblo. El desco-

nocimiento de la otra cultura y de la vida de las mujeres me causaba inseguridad y miedo a la hora de hablar y preparar las dinámicas, pues no quería ofender a nadie, por lo que busqué otras formas para emplear los términos que escondían detrás de su uso lo que en la realidad perdura y así, evitar generar problemas, por ejemplo, utilizaba el concepto “diferencia” para hablar de “desigualdad” o el de “cultura” para referirme a “etnicidad”. Esta interpretación errónea me impedía hacer un estudio etnográfico, ya que no estaba comprendiendo las acciones y concepciones del grupo en su contexto (Antolínez et al., 2019). Por otro lado, con la autoetnografía se trabaja un elemento clave para esta investigación cualitativa, la auto-conciencia, la cual permite a la persona etnógrafa explorar su mundo, tratando de desvelar las conexiones entre lo personal y lo cultural (Guerrero, 2017). El uso de métodos visuales, como la fotografía o el relato en tela, han sido una herramienta para conocer el punto de vista de la otra persona, separando, en la medida de lo posible, las descripciones visuales de mis interpretaciones cargadas de valor (Denzin y Lincoln, 2005).

Como psicopedagoga, la autoetnografía ha sido una herramienta profesional que me ha servido para percatarme del cambio de mirada. El proceso de narrar mi propia historia me ha permitido tomar conciencia de mí misma, de mi implicación y posicionamiento. Entrelazando los hechos y las experiencias biográficas, he adoptado unas veces la perspectiva de *insider*, al tiempo que dirigía la mirada y focalizaba la atención hacia la realidad cultural como *outsider* (Guerrero, 2017), así mismo, para conocer una cultura desde un enfoque etnográfico ha sido necesario conocer qué rol me habían asignado las personas del entorno. En la experiencia de Alcalà de Xivert, el escaso tiempo de intercambio y convivencia dificultó que se crearan vínculos de confianza que rompieran con los roles establecidos previamente, lo cual se vio reflejado en la mayoría de actuaciones del grupo, dándome las respuestas que necesitaba y no las que me hubieran dado si no me hubieran adjudicado el papel de “mujer, blanca, entrevistadora” (Hammersley y Atkinson, 1994; Maturana y Garzón, 2015). Referente a la vivencia de Gandiol, en un principio fui considerada como una “tubab” (palabra en wolof que significa “blanco o blanca”), los primeros días se observaba una diferencia clara entre ambas etnias, sin embargo, al igual que les pasó a las mujeres de Alcalà, tenía la necesidad de sentirme una más del grupo, ser aceptada por los paisanos y paisanas de la localidad, aprender su lengua y participar en actividades cotidianas. El respeto mutuo hacia su forma de hacer y ser, me facilitó conversar y conocer los gustos y las curiosidades de las personas con quienes compartía las tareas. Así mismo, la actitud abierta y flexible me ayudó a observar la diversidad desde un enfoque intercultural y acercarme a las personas de mi entorno de una forma más cercana, lo cual impulsó a que varias personas consideraran que “tú ya eres de aquí”. En ambos casos, reconozco el miedo y la dificultad que he tenido para romper los prejuicios producidos tanto “por la estructura de la personalidad como por la estructura social” (Cima, 2012, p. 10), sin embargo, esta rotura me ha permitido una mirada más crítica e inclusiva de la diversidad.

Otro aspecto relevante en estas situaciones, que valoré gracias al grupo de Alcalà de Xivert es la importancia del aprendizaje de una lengua para propiciar el encuentro entre culturas. Recuerdo que, tanto en Alcalà de Xivert como en Gandiol, el desconocimiento del árabe y del wolof me provocaba inseguridad. Mi expresión mostraba que no entendía nada lo cual me hacía sentir observada, creándose así una situación tensa. Esta incomprensión me causó desconfianza hacia las personas que me traducían, pensaba que no me lo estaban explicando todo de la misma forma y que su traducción quedaba incompleta, sentía la necesidad de aprender su lenguaje para

comprender realmente el mensaje. Como destacan Sales y García (2003), la dimensión subjetiva de la cultura es una parte poderosa puesto que es el principal punto de interés para desarrollar el entendimiento intercultural, ya que, implica un determinado sistema de valores, normas de conducta, modelos de interacción, prácticas de socialización y patrones lingüísticos diversos, que componen una cultura y que causan la mayor parte de las incomprensiones interculturales y problemáticas comunicativas. Por lo tanto, conocer la lengua de los agentes participantes es fundamental en el encuentro intercultural (Cima, 2012). Esta barrera comunicativa me hizo consciente, desde el inicio, de mis carencias profesionales y la necesidad de integrar nuevas competencias a mi bagaje profesional (Celigueta y Solé, 2014).

Así mismo, el elemento visual, es un medio en el proceso de recogida de datos (Gauntlett, 2007), investigaciones como la de Chamberlain et al. (2011), argumentan que mediante los métodos visuales de producción de datos la persona que investiga se puede situar más firmemente y con mayor facilidad en los mundos vitales y espacios de los participantes. No obstante, la imagen no es suficiente para juzgar o sacar conclusiones, también se necesita conocer la historia que se esconde detrás y la interpretación del autor/-a (Mannay, 2017). En este caso, se puede contemplar la relevancia por considerar los efectos que produce una imagen en la persona que observa y la dualidad de sentidos visibles que se le puede dar al contenido (Banks, 2010). Los encuentros vividos, me enseñaron que en este tipo de estudios, lo primero que debe ser cuestionado y examinado es la interpretación de la persona que investiga, considerándola, además, como algo específico a nivel personal, cultural e histórico (Mannay, 2017). El cambio que hice en mi posición, me permitió observar situaciones posteriores desde una perspectiva más amplia y comprensiva, pues cuando empecé el estudio sólo me interesaba el producto final para mi trabajo, ni en mis preguntas ni en mis prioridades estaba conocer la historia de vida de cada persona para entender la realidad (Cima, 2017). Con este enfoque no hubiera entendido realmente a mujeres como J, J o S, quienes han salido de su zona de confort y han seguido construyendo su vida en un país diferente, renunciando a elementos importantes e identitarios para ellas, cambiando hábitos y adaptando su forma de hacer y ser al nuevo entorno. Sin embargo, a cambio de este esfuerzo, la sociedad receptora no ha escuchado su historia y ha creado una división artificial con propuestas multiculturalistas que ejercen violencia simbólica (Acaso, 2012) a través del lenguaje, utilizando eufemismos políticamente correctos que ocultan situaciones de injusticia y desigualdad (Aguado, Sánchez y Gil, 2018).

A lo largo del estudio, se han producido transformaciones en el contexto de la investigadora, en las personas del entorno y en mí, a continuación, se explican detalladamente cada una de ellas mediante un análisis semiótico que me ha permitido tomar consciencia de qué elementos y recursos se ponen en juego en los procesos de enseñanza – aprendizaje, haciendo visibles las pedagogías invisibles (Acaso, 2012). Respecto al contexto de Alcalà de Xivert, la actividad realizada con las mujeres no tuvo gran repercusión en el entorno debido a matices como el espacio cerrado y pequeño que, a pesar de estar en un centro al que puede acceder toda la población, impedía mostrar a la comunidad lo que se estaba haciendo, lo cual muestra el currículum opaco escondido tras la funcionalidad y practicidad. Sin embargo, en los proyectos de reutilización y reciclaje a través del arte que se están haciendo en Gandiol, la educación interviene como diálogo entre la cultura y la persona (Bruner, 2004), ya que, muestran un ejemplo de práctica que visibiliza una problemática social y que, al mismo tiempo, despierta la creatividad y perfecciona los aspectos

imaginativos y sensibles de las personas mediante una práctica colectiva que respeta el medio ambiente (Eisner, 2012). Por lo tanto, además de estimular la visión artística de cada uno para “hacer visible lo invisible” (Jové, 2017, p. 50), la convivencia y el trabajo en equipos heterogéneos, da lugar a la creación de una obra de todos y todas, un espacio comunitario que forma parte de su identidad y que respetan y mantienen activo puesto que les ha dado grandes aprendizajes, ayudándoles a crecer como personas, interiorizando valores esenciales para convivir respetuosamente (Acaso y Megías, 2017). De igual manera, compartir el centro cultural Aminata con toda la gente interesada aumenta el valor y la riqueza del lugar considerándolo un motor para el desarrollo de la comunidad y para el intercambio de la cultura y del arte (Naranjo, 2018).

En cuanto a las transformaciones personales, destaco mi postura. En un primer momento, no mostré gran cambio en el contexto de Alcalà de Xivert, estaba en un pueblo donde mi cultura y mi etnia eran las mayoritarias y prioritarias, lo cual me dificultaba ver otra perspectiva de la diversidad, tenía muy interiorizados los modelos culturales establecidos y en mis actuaciones se reflejaban estas influenciadas. A lo largo del estudio, debido a las nuevas condiciones, tuve que cambiar mi posicionamiento, puesto que yo era “la otra” fuera de mí territorio, mi contexto había cambiado y mi necesidad me ayudó a apartar los modelos interiorizados para descubrir la realidad en la que me encontraba. Con todo ello, se evidencia la pedagogía del encuentro (Cima, 2012) con la que fui capaz de separar mi necesidad de la de la otra persona y relacionarlas sin desprestigiar ninguna, sino encontrando en ambos lados elementos complementarios. Los encuentros interculturales que viví me han ayudado a conocerme a partir de la atención al “otro”, es decir, la interacción y diálogo cercano con las personas de mi entorno me permitió ampliar mi mirada para comprender historias desde otras perspectivas que no me había planteado. Para ello ha sido necesario el conflicto cognitivo, ya que éste ha movilizado y forzado reestructuraciones intelectuales, es decir, a partir de actividades que daban lugar al confrontamiento de puntos de vista, creencias e informaciones, traté de resolver el conflicto buscando nuevas perspectivas y llevando a cabo una tarea de intersubjetividad (Sales y García, 2003). Como se puede apreciar, el progreso intelectual que he vivido, ha partido de la interacción social para llegar a una interiorización individual, desarrollando “categorías y transformaciones que corresponden a la acción comunitaria” (Bruner, 2004, p.70).

7. CONCLUSIONES

Este trabajo cuestiona la existencia de la realidad homogénea en nuestras sociedades, evidenciando que al reconocer sólo las perspectivas mayoritarias, se deja fuera lo particular y especial de cada individuo. Así mismo, muestra a profesionales del ámbito educativo que la etnografía puede ser una estrategia metodológica y teórica útil para la diversidad individual que encontramos en la escuela y el aula (Montero-Sieburth, 2006).

Partiendo de esta idea, el estudio etnográfico realizado evidencia varias intervenciones relevantes para las prácticas incluidas en un marco intercultural. En primer lugar, fomentar la toma de conciencia cultural en las prácticas educativas y sociales contribuye a erradicar la producción de prejuicios individuales y la reproducción de ideologías institucionales (Guerrero, 2017). En segundo lugar, existe gran importancia en el desarrollo de la competencia intercultural personal ya que esta permite conocer, entender y valorar perspectivas culturales distintas, superando

“etnocentrismos paralizadores y discriminadores” (Sales y García, 2003 p. 47). En tercer lugar, la observación de una cultura desde una perspectiva abierta y flexible por parte del profesional de la educación, permite empatizar, transmitiendo el valor de la diversidad y el respeto de la diferencia, evitando los estereotipos que dificultan comprender cómo la gente plantea y resuelve la vida (Antolínez et al., 2019). En último lugar, la necesidad de formación con el fin de buscar unos valores mínimos comunes que den sentido a la interculturalidad y utilicen el diálogo para intercambiar perspectivas y llegar a consensos y modelos culturales y sociales alternativos que favorezcan la igualdad de oportunidades para participar activamente en la sociedad y en la transformación cultural.

Como se aprecia a lo largo de esta experiencia, la investigación etnográfica ha causado transformaciones personales y profesionales tanto en mi forma de hacer como de pensar, pues he podido desarrollar el autoconocimiento a partir de la escucha comprensiva, el diálogo amable y cercano, la modificación de esquemas, etc., pero además me ha permitido entrar en una cultura diferente a la mía desde una actitud de extrañamiento relacionada con “el desarraigo de abandonar los espacios que habitualmente uno frecuenta y el afrontamiento de una situación desconocida, que además ha de ser examinada para ser comprendida” (Álvarez, 2008, p. 5). Con esta capacidad para defamiliarizar y afrontar con asombro una observación, por vulgar o rutinaria que parezca, he juzgado la realidad desde otros puntos de vista dejando a un lado mis concepciones previas (Hammersley y Atkinson, 1994; Mannay, 2017). El desarrollo de prácticas interculturales requiere reconocer elementos clave como el contexto donde se realizan, las relaciones de poder y los objetivos compartidos entre participantes, por todo ello, recomiendo el método etnográfico a las personas que forman parte del ámbito educativo, porque permite hallar perspectivas de interacción interculturales i actualizar las prácticas a nuevos contextos con el fin de incluir la diversidad individual a las propuestas didácticas (Montero-Sieburth, 2006). Así mismo, el encuentro entre cosmovisiones posibilita reconocer las diferentes formas de entender el mundo, reforzando la propia identidad y permitiendo recibir al otro, ya que, el reconocimiento del “otro” y su historia vital ayuda a comprender, reconocer, negociar y acordar desde la horizontalidad y la humanidad, permitiendo el espacio de encuentro que necesitamos como profesionales de la educación (Cima, 2017).

Respecto a las limitaciones del estudio, Denzin y Lincoln (2005) señalan que en casos como este donde participan diferentes colectivos, existen restricciones como la dificultad para organizar entrevistas grupales o también, la atención minuciosa con las descripciones y recogida de datos visuales para favorecer el respeto hacia los agentes participantes y su entorno. También cabe reconocer la escasa formación etnográfica que se ofrece a profesionales del ámbito educativo, lo cual dificulta la realización de este tipo de investigación social que ofrece la oportunidad de aportar y gestionar nuevos conocimientos que contribuyen a una manera más efectiva de comprender problemas, intervenciones y transformaciones de cada comunidad (Maturana y Garzón, 2015). Por tanto, se destacan futuras líneas de investigación sobre este tema, puesto que nos encontramos ante una realidad que muestra la necesidad de una educación intercultural adaptada a las demandas y características sociales concretas (Sales y García, 2003). Así mismo, siguiendo la línea de Eisner (2012) y Acaso y Megías (2017), todavía queda un trabajo pendiente de una vinculación entre arte y educación que ensalce las características individuales de cada una, complementándose, sin desvalorizar ninguna de las dos.

Finalmente, el cambio intrapersonal y en la relación de nuestra realidad con la del “otro”, permite la conexión de miradas, ocasionando una transformación en nuestras ideas previas, estereotipos y referencias para entender el mundo que nos rodea (Antolínez et al., 2019), pues a través de la intuición, la reflexión y la empatía es posible familiarizarse con lo extraño y extrañarse con lo familiar para llegar a ser una más en la comunidad estudiada (Álvarez, 2008).

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education*, 17(5), 475-483. DOI 10.1080/14675980601065764
- Abdallah-Pretceille, M. (2017). De la didactique des langues à l'éthique de l'altérité et de la diversité. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (62), 93-104. URL <https://bit.ly/2L40QKx>
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Afrique creative. (2019). À propos. URL <https://bit.ly/2OHV7wJ>
- Aguado, T., Sánchez, H. y Gil, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24 (2).
- Aguirre, Á. (2015). *Metodología cualitativa etnográfica*. Perú: UDAFF.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1), 1-15. URL <https://bit.ly/311LFGP>
- Antolínez, I., García-Cano, M., y Ballesteros, B. (2019). Aproximación al método etnográfico. En Ballesteros, B. (Coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 1-485). Madrid: UNED.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. 5ª ed. Madrid: Morata.
- Casas Santiago, M. (2011). La imagen modela la imagen: África a través de los libros de texto de secundaria. *El Guiniguada*, 20, 41-70. URL <https://bit.ly/2nzOTnn>
- Celigueta, G. y Solé, J. (2014). *Etnografía para educadores*. Barcelona: UOC.
- Chamberlain, K., Cain, T., Sheridan, J. y Dupuis, A. (2011). Pluralisms in Qualitative Research: From Multiple Methods to Integrated Methods. *Qualitative Research in Psychology*, 8 (2), 151-169. DOI 10.1080/14780887.2011.572730
- Cima, R. (2012). Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro. *Revista RUEDES*, 2(3) 1-17. URL <https://bit.ly/31ZJo09>
- Cima, R. (2017). Ripensare ordine delle cose. *Formazione, lavoro, persona* 7 (22), 220-226. URL <https://bit.ly/2p77Huw>
- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas: Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2012). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2018). The invention of mind: Technology and the arts. *A Fine FACTA*, 16 (1), 19-23. URL <https://bit.ly/2KTZBNP>
- Ellis, C.; Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273.
- Escarbajal, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas*. Madrid: Narcea.
- Escarbajal, A., Essomba, M. A., y Abenza, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educación*, 55(1), 79. DOI [10.5565/rev/educar.967](https://doi.org/10.5565/rev/educar.967)
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- García, C. R., Arroyo, A. y Andreu, B. (2016). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. URL <https://bit.ly/2q2x417>
- Gauntlett, D. (2007). *Creative Explorations: New Approaches to Identities and Audiences*. London: Routledge.
- Guerrero J. (2017). Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: conciencia y transformatividad. *CIAIQ 2017*, 3. URL <https://bit.ly/33BW9ja>
- Gil Martínez, J. (2010). El reconocimiento recíproco como base normativa del encuentro intercultural. *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, 10. 67-86. URL <https://bit.ly/2nyKnFA>
- Gilles, C. (2007). *Manifiesto del Tercer paisaje*. Barcelona: GGmínima.
- Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 189-202. DOI [10.4067/S0718-07052009000200011](https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011)
- Goguen, L. y Aucoin, A. (2005). *The progress toward inclusión: a case model of a francophone New Brunswick school*. New Brunswick: Université de Moncton.
- Hahatay son risas de Gandiol. (2019). Index. URL <https://bit.ly/2VwMx5c>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. 2ª ed. Barcelona: Paidós.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*, 23(1), 55-72. URL <https://bit.ly/2XZjwR2>
- Fullana, J., Pallisera, M., Vilà, M., y Puyalto, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusive. *Empiria. Revista De Metodología De Ciencias Sociales*, 33, 111-138. DOI [10.5944/empiria.33.2016.15866](https://doi.org/10.5944/empiria.33.2016.15866)
- Jové, G. (2017). *Maestras contemporáneas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Maturana, G. A. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y desarrollo social*, 9(2), 192-205. DOI [10.18359/REDS.954](https://doi.org/10.18359/REDS.954)
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7(7), 69-84. URL <https://bit.ly/2UcRizg>

- Moliner, O., Sales, A., y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde prácticas compartidas de aula: El caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios Sobre Educación*, 30, 51-70. DOI 10.15581/004.30.51-70
- Montero-Sieburth, M. (2006). La auto etnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela. In *Universidad de Massachussets-Boston*. URL <https://bit.ly/3abgXQU>
- Naranjo, J. (16, enero y 2018). Aminata vuelve a brillar en Gandiol. *EL PAÍS*. URL <https://bit.ly/2MwRsPo>
- Parrilla, Á., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145-156. URL <https://bit.ly/311MRtN>
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: La escuela educativa*. Madrid: Morata.
- Raedó, J. y Cerezo, S. A. (2018). Arquitectura inclusiva y su utilización como instrumento socializador en educación. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (46), 41-54. DOI 10.15366/tarbiya2018.46.03
- Rehaag, I. (2006). El significado del cambio en un encuentro intercultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3. URL <https://bit.ly/2Vv4sJl>
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching Visual Materials*. 4a ed. London: Sage.
- Rousseau, N., y Belanger, S. (Coor.). (2004). *La pedagogie de l'inclusion scolaire*, Québec: Université du Québec.
- Sàez, B. (2018). Saberes situados. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, 60. DOI 10.5565/rev/enrahonar.1198
- Sales, A. (2009). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. *Quaderns digitals*. URL <https://bit.ly/2M4z8yg>
- Sales, A. y García, R. (2003). *Programas de Educación Intercultural*. 2ª ed. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales, A., Traver, J., y Caño, J. M. (2005). Integrart: una experiencia de inclusión educativa vinculada a los espacios culturales de escuela y museo de arte. *Revista de Investigación en la Escuela*, 56, 95-105. URL <https://bit.ly/2IBpKQf>
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Katz Editores.
- Wimmer, Franz (2007). Cultural Centrisms and Intercultural Polylogues in Philosophy. *International Review of Information Ethics* 7, 82-89. URL <https://bit.ly/2OAG7AD>