



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

Dibujo infantil e interculturalidad. Aplicación a una escuela en Mallorca

Rosalía Charlton Martín

Grau d'Educació Infantil

Any acadèmic 2020-2021

Treball tutelat pel Dr. Gabriel Alomar Garau
Departament de Geografia

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació

Autor		Tutor	
Sí	No	Sí	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball: Educació infantil, dibuix infantil, pedagogia de la interculturalitat, diversitat cultural

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. OBJETIVOS	3
1.2. JUSTIFICACIÓN	4
1.3. MARCO TEÓRICO. DIVERSIDAD CULTURAL Y DIBUJO INFANTIL	6
2. METODOLOGÍA	10
3. RESULTADOS	16
4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	27
5. BIBLIOGRAFÍA	29

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se ha pretendido examinar la percepción que tienen los niños de entre 5 y 6 años acerca de la interculturalidad, antes de que conozcan su significado. A través de la programación de tres actividades con enfoque intercultural en las aulas de una escuela en Mallorca, el objetivo ha sido mejorar la mirada de los niños en relación con la diversidad cultural, tanto la del mundo como la que existe en la propia aula. Como base de esta investigación se ha recurrido al dibujo infantil, como instrumento a través del cual puede apreciarse la percepción de los niños sobre la diversidad cultural. Otra de las intenciones del trabajo ha sido reivindicar el fomento de una educación intercultural entendida como la convivencia activa entre distintas culturas dentro de las aulas, y como una forma de abrir, en el ámbito social, la reflexión y el debate. Por ello se pretende aflorar en el lector una conciencia más abierta y flexible en cuanto a esta filosofía educativa y de vida.

Palabras clave: Educación infantil, dibujo infantil, pedagogía de la interculturalidad, diversidad cultural.

ABSTRACT

In this End of Degree Project it has been intended to examine the perception that children between 5 to 6 years old have about interculturality, before they know its meaning. Through the programming of three activities with an intercultural focus in the classrooms of a school in Mallorca, the aim has been to improve the children's view on cultural diversity, both in the world and that which exists in the classroom itself. As a basis for this research, children's drawing has been used as an instrument through which the perception of children about cultural diversity can be appreciated. Another of the intentions of this project has been to claim the promotion of an intercultural education understood as the active coexistence between different cultures within the classrooms and as a way of opening up, in the social sphere, reflection and debate. For this reason, it's intended to emerge in the Reader a more open and flexible awareness regarding this educational and life philosophy.

Key-words: Children Hood Education, drawing, intercultural pedagogy, cultural diversity.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. OBJETIVOS

Este es un trabajo de investigación en el que se pretende reflexionar sobre la influencia del entorno cultural escolar en el propio niño, condicionando su psicología, su conducta y su progresivo desarrollo artístico. El trabajo se aborda desde la perspectiva de la especial relación que se establece entre la maestra y el niño, relación sobre la que el propio maestro puede interrogarse, y a partir de ahí investigar sobre lo que sucede. Precisamente en relación con la importancia del papel investigador de la maestra, Hoyuelos (2011, p. 9) comenta que “es necesario que la maestra mantenga esa tensión y curiosidad que da sentido al propio trabajo. Es la forma de conseguir dar a la actuación práctica la conciencia, intencionalidad, la alegría y diversión necesarias para generar ese toque de frescura que tanto sintoniza con las potencialidades de los niños y niñas con los que (...) tenemos la ocasión de interrogarnos para aprender”.

Por otra parte, en esta investigación tratamos de fusionar expresión artística y cultura, y por tanto encontrar conexiones y el vértice de unión entre ambos mundos en un mismo ser, el niño. Por un lado, será importante definir y detallar el concepto de cultura para tener una pequeña noción sobre su etimología y las distintas vertientes que derivan de ella, concretamente: identidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad.

Además, mediante las representaciones artísticas de la figura humana y conversaciones surgidas dentro del aula –actividades metodológicas que explicaremos posteriormente–, se obtendrán ciertas pistas y señales que nos permitan conocer y descubrir el sentido de la interculturalidad a través de la mirada y la voz de los más pequeños, encontrando en ellos la esencia de su significado, poco antes de que la naturaleza del niño haya sido contaminada por el ambiente cultural que lo rodea.

Otro de nuestros objetivos es fomentar el arte y el dibujo como medio de expresión de la infancia, un instrumento imprescindible para la transmisión y percepción de los pensamientos, conocimientos y emociones de cada educando. Son muchos los autores que defienden esta teoría del dibujo infantil, entre los que se encuentran Viktor Lowenfeld¹ (1903-1960), de quien hablaremos más tarde, y María Acaso (2009), quien defiende el arte libre como medio para el conocimiento de las personas, ya que nos permite acercarnos a su yo más íntimo y privado, a su estado anímico y sentimental, y a sus pensamientos y planteamientos acerca del mundo y lo que percibe de su entorno.

¹ Viktor Lowenfeld fue profesor de educación artística en la Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos.

En otras palabras, toda obra artística narra en cierto modo la historia del niño y nos habla de sus experiencias, lo cual supone para el maestro aprender a interpretarlas, y a ver ese mundo a través de los ojos del niño. Aunque al principio esto puede resultar complicado para el maestro, su trabajo de investigación siempre ha de resultar enormemente interesante.

Para ello, un aspecto sobre el cual indagaremos es la clasificación de las distintas etapas, estadios o periodos del dibujo infantil con las características propias de cada uno de ellos, siguiendo un marco teórico como el establecido por importantes autores como Ives y Gardner (1984), Luquet (1978) o Lowenfeld y Brittain (1972).

En relación con el rol del docente en un aula de Infantil, creemos importante su labor de sensibilización sobre la importancia de promover la interculturalidad desde un clima de inclusión, eliminando lentamente todo tipo de actitudes de represión, menosprecio y exclusión hacia personas de distintas culturas, razas, etnias o religiones. También creemos que debe fomentar el arte libre, dando paso a todas las opciones posibles de experimentación, evitando comentarios como “el cielo es azul, no es rojo”, “las manos tienen cinco dedos, no siete”, “tienes que hacerlo así”, etc. En definitiva, se trata de ofrecer al niño un espacio propio, de libertad y autonomía creadora, para que descubra y aprenda guiado por su instinto, bajo su punto de vista y su propia experiencia.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La materia de investigación del presente Trabajo de Fin de Grado parte de un interés personal por encontrar los elementos que unen el dibujo con el pensamiento de un mismo ser. El trabajo pretende descubrir la relación que existe entre causa y efecto, la causalidad entre interculturalidad y dibujo. Partimos de la idea de que la cultura, poco a poco, va influyendo cada vez más en las conductas y pensamientos de las personas, y por lo tanto, también en su manera de crear y de representar la realidad. Pero ¿cómo podemos observar esto? ¿cómo se opera esta metamorfosis?

A modo de justificación personal, la idea de un Trabajo de Fin de Grado como el que proponemos surgió mientras se discutía con el tutor las diversas formas en que puede aparecer expresada la interculturalidad en un aula de Infantil. Una de estas formas es a través del dibujo infantil, así que desde el primer momento en que se me ofreció explorar más a fondo esta idea y aplicarla a casos reales de una escuela igualmente real, no tuve ninguna duda de que éste sería el tema central de mi investigación, y la que, por tanto, defendería ante el tribunal.

A partir de aquí empezó el que sería el trabajo más importante de mi carrera hasta el momento. Después de hacer una búsqueda bibliográfica sobre estudios previos relacionados con la interculturalidad, la educación y las artes plásticas, pudimos observar que había un gran abanico de libros, estudios y artículos científicos que han abordado estos temas, de ahí que contemos con suficiente información al respecto. En el ámbito educativo, la interculturalidad generalmente se ve reflejada como una nueva metodología y filosofía pedagógica. Son muchas las propuestas de mejora en cuanto al rol docente y al funcionamiento del sistema educativo para una práctica intercultural orgánica y de calidad. En el ámbito de la Sociología existen múltiples autores que han tratado de definir el término ‘interculturalidad’, así como también su evolución y desarrollo en la sociedad actual. Después de llevar a cabo un proceso de abstracción con toda la información recogida, es muy importante ser conscientes de la diferencia conceptual que existe entre multiculturalidad y interculturalidad. En relación con esta diferencia fundamental, Rehaag (2006, p. 4) elabora una diferenciación muy clara entre estas dos vertientes de la convivencia social:

“Mientras el concepto de la multiculturalidad describe la vida paralela de diferentes culturas, el concepto de interculturalidad se refiere al encuentro entre culturas. Interculturalidad significa la interacción entre diferentes culturas. En este sentido, el concepto de la interculturalidad parte de la base de que todas las culturas son igual de válidas, y en un proceso de entendimiento mutuo se realiza un acercamiento al ‘otro’ o ‘extraño’, que al mismo tiempo implica un enfrentamiento con la propia cultura. La interculturalidad se manifiesta en un movimiento que traspasa fronteras, nunca se queda quieta, esquiva al control, porque está cambiando todo el tiempo la perspectiva y así observa al observador.”

De acuerdo con esto, entendemos la interculturalidad como la interacción de culturas distintas en una misma sociedad, en nuestro caso en un mismo aula de Infantil, entendida como ese espacio educativo formado por una sociedad de niños. Cómo llevar a cabo esta interacción intercultural de la manera más armónica posible dependerá del referente, es decir, en otras palabras, del maestro. Es importante tratar la diversidad cultural desde una mirada de respeto y enriquecimiento para construir una sociedad futura basada en la integración, la tolerancia, la aceptación, eliminando gradualmente la exclusión, la violencia racista, las desigualdades e injusticias por pertenecer a otras etnias, culturas o religiones.

Dicho esto, el producto final de nuestro trabajo es un conjunto selecto de dibujos infantiles, debidamente agrupados y clasificados, cuya interpretación nos ha permitido formular una serie de hipótesis y extraer una serie de conclusiones acerca de las referencias culturales que se reflejan en las composiciones realizadas por los niños, y de la manera como su entorno de diversidad cultural va integrándose en ellos, sin tener una consciencia clara de ello.

Para llevar a cabo esa clasificación se ha partido de las bases teóricas que dan cuenta de los diferentes y sucesivos estadios por los que pasa el dibujo infantil. Estas bases provienen, en primer lugar, del estudio de Ives y Gardner (1984), titulado *Influencias culturales en los dibujos de los niños*. Otro de los autores de referencia consultados es Lowenfeld (1945), cuyas reflexiones y conclusiones han guiado la manera de entender un dibujo infantil, tal como se explicará más detalladamente en el próximo apartado, dedicado al marco teórico. Un repaso a la información que nos proporcionan autores como estos nos ha permitido llegar a la conclusión que hay muchos factores que se deben tener en cuenta a la hora de analizar un dibujo: los colores, la evolución del trazo, la disposición espacial y distribución de los elementos, el tamaño que otorga a cada figura, el garabato. Pero también aspectos tales como las circunstancias externas que seguramente intervienen en la realización de un dibujo (por ejemplo, la búsqueda de la aprobación del adulto haciendo del dibujo una composición cada vez más significativa, detallada y concreta), pero también las circunstancias internas (recuerdos, emociones, sentimientos).

Finalmente, la lectura de otros tantos trabajos precedentes sobre el tema del dibujo infantil y los distintos estadios por los que se atraviesa, nos ha llevado a la conclusión de que el dibujo es una representación más del educando, su primer medio de expresión, tanto de sí mismo como de la realidad circuntante. Para los niños y niñas, se trata de un juego que comienza por el mero placer de dibujar, y de demostrar de manera empírica a otras personas que aquellos trazos los han hecho ellos. Es una manera de dejar una huella. Para la maestra, supone un instrumento de estudio enormemente atractivo e interesante, que ofrece una información reveladora del ‘artista primerizo’ que lo ha realizado –el niño–, ya sea su ritmo de aprendizaje, su mirada del mundo y de su entorno, o sus emociones y sentimientos.

1.3. MARCO TEÓRICO. DIVERSIDAD CULTURAL Y DIBUJO INFANTIL

El futuro es la interculturalidad. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de cultura?, ¿qué significa interculturalidad? ¿Cuál es la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad?, ¿Qué entendemos por identidad cultural? Etimológicamente, la palabra ‘cultura’ proviene del latín *cultus*, que hace referencia al acto de habitar, proteger, cultivar, honrar, etc. Según la Real Academia Española, *cultura* se refiere al “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. Son muchos los autores que han estudiado e investigado el origen y la evolución de la cultura y las ramas que derivan de este concepto tan amplio. Vanesa Jiménez, en unos apuntes personales (s.f.) acerca del concepto de cultura en el siglo XVIII, explica que los romanos utilizaban ese término para referirse “al trabajo realizado a fin de preparar la tierra para su cultivo, y para aludir al acto de redimir el culto a los dioses propios de los pueblos agricultores”.

Por su parte, Adam Kuper (2001), experto en antropología social, concreta el origen del concepto de ‘cultura’ en la Europa del siglo XVIII, con el desarrollo de las sociedades desarrolladas como Francia, Inglaterra o Alemania, y lo relaciona con términos como civilización y sabiduría, de tal manera que aquellos que no formaban parte de una cultura eran considerados bárbaros.

En la actualidad, los movimientos migratorios están en pleno auge, aunque las migraciones son un fenómeno común desde el principio de la historia humana, por lo que se podría decir que es un movimiento natural y propio del ser humano. A causa de estas movilizaciones e interacciones, cada vez son más las culturas que encontramos en una misma ciudad, un mismo pueblo, un mismo barrio, una misma escuela y un mismo aula, de manera que este hecho ha sido un constante tema de reflexión y análisis, dando así una respuesta educativa a esta nueva sociedad. Son muchos los autores – pedagogos, sociólogos, antropólogos, filósofos– que han investigado sobre este aspecto social tan evidente a los ojos de cualquiera. Desde nuestro punto de vista, en el ámbito educativo, la interculturalidad se convierte en una oportunidad de riqueza y aprendizaje para el grupo, si el maestro lo comprende como un elemento positivo y no como un ataque o amenaza. De esta manera se podría considerar un aspecto muy importante para fomentar valores como el respeto y la tolerancia en la futura generación. Evolucionar hacia una sociedad multicultural donde la convivencia entre todas las etnias, lenguas, creencias y tradiciones no se vea como un defecto sino como una riqueza.

Edward T. Hall (1963, 1968), en su teoría sobre la proxémica, divide el concepto de cultura en dos ramas. Por un lado, la cultura explícita en la que encontramos factores empíricos reconocibles y palpables, tales como las leyes de un país. Por otro lado, la cultura implícita, que se refiere a todos aquellos valores que se dan por sentado, como por ejemplo las leyes no escrita, como bien pueden ser las tradiciones de un pueblo.

Un concepto derivado es el de *multiculturalidad*. Rodríguez-García et al. (2019, p. 61) definen este concepto como “la coexistencia en un mismo contexto o espacio geográfico, social y físico de personas procedentes de múltiples culturas”. Tal concepto abarca todas las diferencias relacionadas con el concepto de cultura: lingüística, étnica, género, religiosa o racial.

Pulido, en cambio, (2005) escoge como referentes a Bauman y Scheu para construir el significado de la palabra. Bauman, para explicar su idea, formula una “teoría del triángulo” según la cual el concepto de cultura se define mediante tres vértices, cada uno con un fin. Por un lado, encontramos al Estado, una única cultura para los ciudadanos de un mismo lugar. El siguiente es la identidad cultural, es decir aquella cultura con la cual cada persona se siente identificada. Por último, la religión, la cual tiene un poder de división muy elevado entre los distintos colectivos de una misma sociedad, marcando valores y conductas entre sus creyentes.

Antes de explorar en detalle el dibujo infantil tal como ha sido analizado por diferentes autores, nos gustaría transmitir una breve reflexión acerca de la infancia. En Educación Infantil tenemos la suerte de poder viajar al pasado. Ese momento que, posiblemente, la mayoría de nosotros sentimos como la etapa más feliz de nuestras vidas: nada más y nada menos que la niñez. Revivir y observar la infancia en su totalidad, desde la inocencia, desde la sencillez y desde la espontaneidad. Un momento en el que todavía no encontramos una cultura absorbida o asumida como propia por los alumnos. Por esta razón, sus vivencias y descubrimientos nos parecen mucho más sorprendentes y admirables.

A propósito de esta reflexión podemos destacar las palabras de Bustelo (2007, p. 143) en relación con su intento de definición de un concepto tan abstracto y amplio como es el de la palabra *infancia*: “Podemos afirmar que infancia equivale a principio. (...) En esta instancia única, los niños y niñas son principiantes de lo imposible”. Esto quiere decir que omitir esa etapa de vida simbolizaría el abandono a una nueva historia, limitándose de esta manera al hecho de ser y estar, sin transformaciones ni revoluciones.

El ya citado Lowenfeld (1945, 1972) considera el dibujo infantil como un medio de expresión, la transparencia del propio ser. Esto significa que un dibujo es la huella de identidad individual de cada persona. Por lo tanto, los dibujos de un niño tienen mensajes ocultos, símbolos que el adulto ha de saber identificar o reconocer. Los niños dejan en un papel pistas sobre su ritmo de aprendizaje, su nivel de creatividad, su estado anímico, su percepción del mundo, sus valores, su gusto estético. Son un medio para reconocer en qué momento evolutivo se encuentra el mismo niño, las transformaciones que va experimentando y los esquemas cognitivos que va construyendo en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo. Pero, ¿de qué manera influye el entorno y nuestra cultura en la forma que tienen los niños de pintar o dibujar? Son muchos los autores que coinciden en que la figura humana es el tema por excelencia del dibujo infantil, desde el mismo momento en que empiezan los primeros garabatos. Entre estos autores destacan Meili-Dworetzki (1979), Estrada (1987) o Sully (1988). Por su parte, Marín (1988) nos resume de la siguiente manera las etapas evolutivas del dibujo infantil estudiadas por Ives y Gardner (1984): El entorno empieza a influir y condicionar al niño a partir de los 5 años, y por ende a sus composiciones artísticas. El dibujo puro, aquel que se realiza por el mero placer de trazar algo sobre una superficie, va progresivamente contaminándose de la cultura, principalmente a causa del dominio del lenguaje. Por lo tanto, los inicios del garabato (en torno a los dos años) y los primeros trazos figurativos, son dibujos que manifiestan placer, dibujar por dibujar, sin una finalidad, y otorgan múltiples significados a elementos muy similares o a un mismo elemento. Encontramos aquí la esencia del arte en la infancia: la pureza de sus mensajes y un medio de expresión distinto al lenguaje oral, con el que no hacen falta sonidos ni palabras, con el que poder expresar una emoción o idea a través de un papel y un lápiz.

Marín (1988) propone un conjunto de nueve principios caracterizadores del dibujo infantil, aspectos que es importante y necesario tener en cuenta a la hora de abordar una investigación sobre este tema.

1. “El principio de aplicación múltiple”, según el cual una misma figura puede representar diversas cosas (por ejemplo, el dibujo de círculos puede hacer referencia a manos, dedos, boca, etc.).
2. “El principio de la línea base”. Este hace referencia a la línea que se dibuja como apoyo para los objetos o personajes. Es la necesidad de enmarcar el dibujo mediante una línea de tierra y, por otro lado, el margen del cielo.
3. “El principio de perpendicularidad.” La figura y la línea base tienen una orientación perpendicular.
4. “Principio de la importancia del tamaño”. Aquello que para el niño resulte más importante será de un tamaño mayor al resto de figuras del dibujo.
5. “Principio de aislamiento de cada parte del conjunto”. Cada uno de los elementos que componen un conjunto se realizan de manera individual o aislada. Por ejemplo, dibujar en la cabeza cada uno de los pelos que componen el cabello de la persona representada.
6. “Principio de imperativo territorial”. Cada elemento tiene su espacio, el cual no se puede abordar, por lo que los solapamientos no son muy comunes. Por ejemplo, es más común encontrar dibujos en los que se vea toda la cabeza y justo encima el sombrero, sin interferir en la parte que pueda cubrir.
7. “Principio de la forma ejemplar”. Éste hace referencia a que los niños, a la hora de representar un objeto, escogen el modo que mejor describe y representa las cualidades de éste para que se dé la mayor información sobre el objeto o la idea que se quiere transmitir. Por ejemplo, lo más común es encontrar dibujos de caballos en perfil, o de las manos con los dedos extendidos.
8. “Principio de abatimiento”. Los elementos verticales generalmente se dibujarán de manera frontal (personas, edificios, etc.) y los horizontales a “vista de pájaro” mostrando la superficie más amplia.
9. “Principio de los Rayos X”. En los dibujos se puede observar el interior y exterior de los elementos dibujados. Por ejemplo, se puede ver el interior de un coche o avión con todos los pasajeros sentados. Es en los niños de 6 a 8 años en los que mejor se aprecia este principio.

Por otro lado, Luquet (1927[1978]), citado por Marín (1988) propone su propia clasificación de las etapas del dibujo infantil en función del realismo que se transmite a medida que el eventual artista va creciendo. Primero encontraríamos la primera etapa de pre-dibujo, en la que el niño no tiene ninguna intención de representar la realidad, no comprende lo que significa dibujar, por lo que realiza trazos por el mero placer de hacerlo. La clasificación de Luquet sigue el siguiente orden:

1. Realismo involuntario. El niño traza líneas sin la intención de representar fielmente un objeto del mundo, aunque encuentra similitudes fortuitas o interpretaciones que sí pueden adecuarse a algún objeto o figura.
2. Realismo fallido. Luquet enmarca esta etapa como la primera del dibujo considerado como tal, ya que ahora sí existe esa intención de representar un objeto del mundo, aunque debido a la falta de práctica, el dibujo todavía no es fidedigno con la realidad que se pretende representar.
3. Realismo intelectual o apogeo. Éste lo encontramos en la etapa de 10 a 12 años. Su característica principal es que los objetos se representan por su “forma ejemplar”, y con ello se tienen en cuenta todos los detalles relevantes.
4. Realismo visual. Esta es la última etapa en la que el niño –aunque ya adolescente–, por fin dibuja según la perspectiva con la que está visualizando el objeto.

2. METODOLOGÍA

La base experimental que nos ha servido para elaborar el presente Trabajo de Fin de Grado es la recogida de un total de **89** dibujos realizados por niños y niñas de 5 y 6 años, de la escuela Sa Graduada, ubicada en el casco urbano de la localidad de Sa Pobla, Mallorca. Esta escuela se caracteriza por la gran diversidad cultural que se advierte en sus múltiples aulas, tanto las de Educación Infantil como las de Educación Primaria. De hecho, en el caso de Educación Infantil, los 24 niños que forman las aulas P5-A y P5-B tienen procedencias dispares: En el aula P5-A hay 11 niños de origen local mallorquín, 6 niños de procedencia marroquina, 4 de procedencia peninsular española, 2 de Senegal y 1 de Cuba. En el aula P5-B hay 5 niños de origen local mallorquín, 8 niños de procedencia marroquina, 9 de procedencia peninsular española, 1 de Senegal y 1 de Colombia. La causa de esta diversidad es que, desde un punto de vista demográfico, la población de Sa Pobla no ha dejado de crecer en los últimos años, crecimiento que ha ido aparejado a la llegada de familias e individuos de diferentes procedencias geográficas y, además, de diferentes orígenes culturales.

Para obtener los **89** dibujos mencionados se han diseñado dos tipos de actividades manuales a realizar en el aula. La primera, destinada a reproducir artísticamente la imagen de un niño o niña de una cultura distinta, y la segunda destinada a representar artísticamente a los compañeros de los niños y niñas que comparten curso y clase, mediante un conjunto de emparejamiento previamente establecidos. Los dibujos infantiles obtenidos a través de estas dos actividades han sido realizados por los niños de manera totalmente libre y sin ningún tipo de instrucción previa por parte de la maestra. Para obtener datos relevantes, las actividades se realizaron en dos aulas, en cada una de las cuales se crearon inicialmente 4 grupos de 6 niños.

En el caso de la primera actividad, cada grupo debía estar formado por niños en los que previamente se observaran orígenes culturales diferentes. Para la segunda actividad se crearon parejas de niños de tal manera que en cada pareja hubiese un niño o niña cuyo origen geográfico o cuya familia fuese de una cultura distinta a la del otro niño. Mediante este procedimiento se consiguió englobar e implicar en las actividades a todas las culturas presentes en las dos aulas. Una vez finalizada la actividad, los dibujos resultantes han servido de punto de partida y final de nuestra investigación, cuyo último propósito es plantear un método de trabajo innovador mediante el cual poder trabajar la educación intercultural en las aulas de Infantil. Los interrogantes a los que se ha tratado de responder son los siguientes: ¿De qué manera comprenden los niños que convivimos con personas de otras culturas? ¿Qué patrones encontramos en el grupo de niños? ¿Existen diferencias representativas según su lugar de procedencia? ¿Qué mecanismos utilizan para esa diferenciación cultural en el dibujo?

La estrategia metodológica se concreta de la forma siguiente:

A. Selección de la edad. Se decidió seleccionar dos aulas (P5-A y P5-B) de la escuela Sa Graduada con niños de entre 5 y 6 años, ya que esta es la edad a la que ya se tiene mentalmente formada la imagen más o menos completa de una figura humana, y es cuando comienzan a representarse los primeros detalles de la figura. También es la edad a la que el niño dibuja con la intención de transmitir ideas y puntos de vista propios sobre el objeto representado, en este caso una persona. Las edades consideradas coinciden con la etapa que Ives y Gardner (1984) denominan de “floreCIMIENTO del dibujo”, que abarca desde los 5 a los 7 años, y en la que los niños “son capaces de organizar los objetos en escenas y de seguir y rectificar el plan gráfico que tenían concebido. Es posible reconocer e interpretar perfectamente lo que dibujan sin explicaciones adicionales”. Además, se trata de un grupo de edad en el que se observa un alto nivel de diversidad e interacción cultural, por lo que a efectos de nuestra investigación, los resultados finales se presumen muy interesantes.

B. Actividades. Se han realizado dos actividades plásticas, a las que se unió la programación de una clase dedicada a entablar una conversación final con los niños de cada una de las aulas seleccionadas. Mediante esta dinámica de grupo se ha pretendido valorar los puntos de vista personales de los niños en relación con los dibujos realizados y su relación con la diversidad cultural. La organización de las actividades corrió a cargo de la autora del presente Trabajo de Fin de Grado, Rosalía Charlton, pero fue ejecutada por las respectivas tutoras de las aulas P5-A y P5-B de la escuela seleccionada. En conjunto, las tres actividades se desarrollaron en tres días distintos de una misma semana. Se sintetizan en el esquema del Cuadro 1 y se detallan en los subapartados que siguen.

Cuadro 1. Esquema de las actividades realizadas, temporalización y objetivos.

TEMPORALIZACIÓN		ACTIVIDAD / INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN	OBJETIVO
1 SEMANA	LUNES	1. DIBUJO LIBRE INDIVIDUAL SOBRE UNA MISMA IMAGEN	Encontrar en cada grupo de dibujos patrones y/o aspectos repetitivos que dan cuenta de la diversidad cultural
	MIÉRCOLES	2. DIBUJO LIBRE EN PAREJAS	Reflejar de manera libre las distintas culturas que interaccionan en un mismo aula
	VIERNES	3. <i>PETIT COMITÉ</i> / DIÁLOGO DE CONVERSA	Encontrar los puntos de unión entre la manera infantil de entender la diversidad cultural y los dibujos realizados. Reflexionar sobre la importancia de respetar las diferencias, y aprender de otras culturas, tradiciones, costumbres, religiones, fomentando así el valor de la interculturalidad en los niños y en la escuela

B.1. PRIMERA ACTIVIDAD. En cada aula seleccionada se han separado a los niños y niñas en 4 grupos de 6 miembros –menos en el caso del aula P5-B, en que el grupo 1 lo forman 5 miembros y el grupo 4 lo forman 7–, es decir 24 niños por aula. A cada grupo se le ha repartido de la imagen fotográfica de un niño o niña perteneciente a una parte distinta del mundo: Asia, América Latina, África y Europa. El primer grupo ha de reproducir mediante un dibujo propio al niño de Asia, de rasgos asiáticos (Imagen 1); el segundo grupo reproduce la imagen de un niño de Latinoamérica de rasgos indígenas (Imagen 2); el tercero reproduce la imagen de una niña de África (Imagen 3), y el cuarto y último grupo a una niña de rasgos europeos (Imagen 4).

Imagen 1. Niño de Asia

Foto: Flickr. CC



Imagen 2. Niño indígena de Latinoamérica

Foto: Boy and his dog. Scott Hadfield bajo licencia de uso CC BY-NC-SA 2.0



Imagen 3. Niña de África

Foto: *Harari Girl*. Rod Waddington bajo licencia de uso CC BY-SA 2.0



Imagen 4. Niña de Europa

Foto: Flickr. CC



La distribución de los cuatro grupos de niños correspondientes a las aulas P5-A y P5-B se sintetizan respectivamente en las **Figuras 1 y 2**. Para la actividad se ha contado con la participación inicial de 48 niños, aunque finalmente, por diversas causas, el número de dibujos individuales obtenidos han sido 44.

Figura 1. Distribución de los grupos del aula P5-A e imagen respectiva de los niños y niñas a representar.

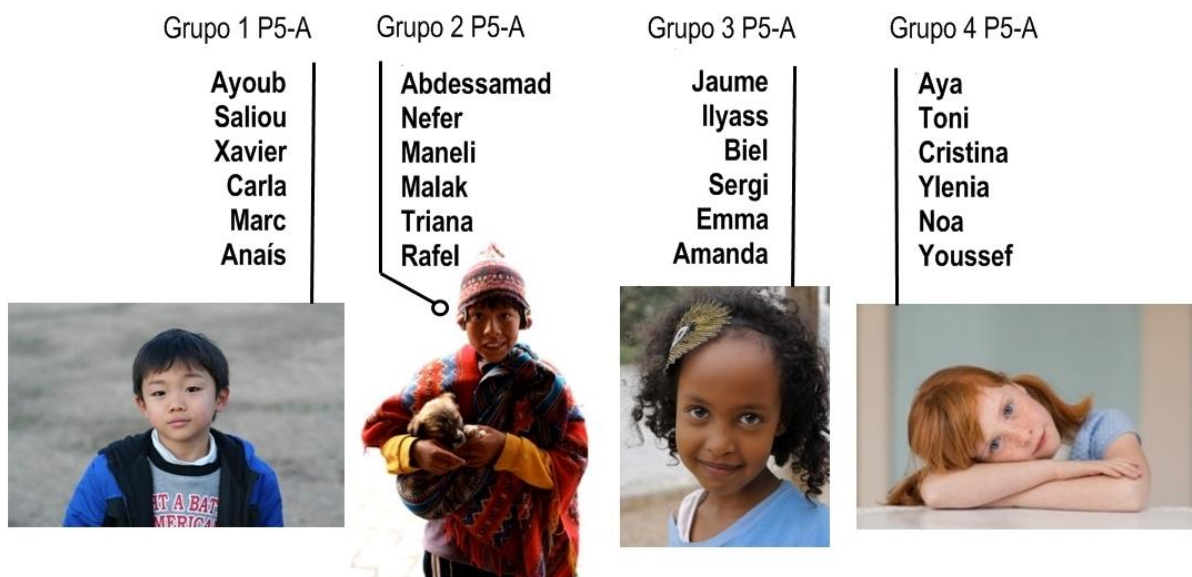


Figura 2. Distribución de los grupos del aula P5-B e imagen respectiva de los niños y niñas a representar.



B.2. SEGUNDA ACTIVIDAD. La actividad pretende crear una dinámica intercultural de parejas según la cual el par de niños de cada pareja ha de dibujar/pintar al niño de su pareja correspondiente. Cada pareja –11 emparejamientos iniciales por aula (P5-A y P5-B)–, se ha seleccionado estratégicamente de tal manera que el niño o niña de cada par tiene una procedencia cultural o geográfica diferente. Esta estrategia se ha planteado con la idea de descubrir qué aspectos formales del compañero de pareja se representan o se realzan en el dibujo respectivo, y que permiten interpretar con qué grado de atención el niño percibe las presumibles diferencias culturales del otro niño. La distribución de parejas los dos grupos de niños se sintetiza en el **Cuadro 2**.

Cuadro 2. Distribución de las parejas de niños de las aulas P5-A y P5-B. Entre paréntesis, procedencias geográficas y/o culturales de cada niño.

Emparejamientos Aula P5-A		Emparejamientos Aula P5-B	
Abdessamad (Marruecos)	Nefer (Mallorca)	Maria del Mar (Mallorca)	Malak (Marruecos)
Aya (Marruecos)	Toni (Mallorca)	Israa (Marruecos)	Toni (Mallorca)
Youssef (Marruecos)	Jaume (Mallorca)	Tarik (Marruecos)	Pep Toni (Península ibérica)
Ayoub (Marruecos)	Cristina (Mallorca)	Kawtar (Marruecos)	Luis (Península ibérica)
Sergi (Mallorca)	Maneli (Senegal)	Ariadna (Península ibérica)	Azedin (Marruecos)
Malak (Marruecos)	Carla (Mallorca)	Joan Marc (Mallorca)	Farah (Marruecos)
Ilyass (Marruecos)	Noa (Mallorca)	Marta (Mallorca)	Adam (Marruecos)
Saliou (Senegal)	Xavier (Cubano)	Marina (Mallorca)	Quim (Península ibérica)
Triana (Península ibérica)	Marc (Mallorca)	Miquel Alexandre (Península ibérica)	Neizan (Península ibérica)
Ylenia (Península ibérica)	Emma (Mallorca)	Alexia (Península ibérica)	Mariona (Mallorca)
Biel (Mallorca)	Rafel (Mallorca)	Laia (Península ibérica) + Juan José (Colombia)	Anta (Senegal)

B.3. TERCERA ACTIVIDAD. La tercera y última actividad consiste en una reflexión final realizada en el marco de una charla y dinámica de grupo con los niños, acerca de la diversidad cultural, relacionando las dos actividades anteriores y justificando de cada pieza artística realizada por los niños. La maestra, mediante preguntas planteadas a los niños, recoge las respuestas, opiniones, dudas y todos aquellos comentarios relevantes que los alumnos comparten sobre la diversidad y su relación con los dibujos. La actividad permite recabar información interesante acerca de la percepción que tienen los niños acerca de la diversidad cultural del mundo, percepción que se expresa no sólo a través del dibujo sino también a través de sus propias palabras. Es una manera de completar y comprender mejor sus dibujos.

3. RESULTADOS

A partir de las actividades de dibujo y de los datos recogidos en la charla de grupo con los niños, se ha podido realizar un análisis conjunto tanto de los mismos dibujos como de las impresiones personales de sus dibujantes. El análisis sólo ha sido posible una vez clasificados esos dibujos de acuerdo a una serie de criterios, tales como los patrones formales comunes hallados, el nivel de detalle con el que cada niño ha representado la imagen de otro niño, y el grado de fidelidad a la realidad representada. El objetivo de esta clasificación ha sido identificar aquellas características compartidas entre los alumnos y alumnas, en qué medida se ajustan a la realidad y qué elementos auxiliares incorporan en los dibujos, yendo más allá de éste, y la minuciosidad y los matices a la hora de elaborarlos. Los resultados obtenidos se ofrecen separados para cada una de las actividades realizadas.

3.1. RESULTADOS DE LA PRIMERA ACTIVIDAD. En relación con la primera actividad, se han obtenido 44 dibujos infantiles individuales (Figuras 3, 4, 5 y 6), en general bien logrados desde un punto de vista técnico, aunque el grado de complejidad varía de unos a otros. En los más sencillos no se detectan rasgos de multiculturalidad, pero en varios de los dibujos se observan suficientes detalles que nos permiten afirmar que el niño dibujante ha captado a la perfección las diferencias físicas que distinguen a cada uno de los niños de las fotografías. De esta manera, el dibujo ha servido como un mecanismo mediante el cual cada niño va asumiendo la realidad de un mundo socialmente y culturalmente diverso. Ha llamado la atención que en la gran mayoría de los dibujos aparece reflejada la ornamentación y los atuendos propios de las culturas propuestas, como es el caso del niño indígena de Latinoamérica (Imagen 1), y también es el caso de la niña de rasgos africanos (Imagen 3). Por otro lado, ante la falta de evidencias culturales de alguna imagen, como por ejemplo la del niño de rasgos asiáticos, los niños no han podido representar los rasgos identificatorios de dichas culturas, y en lugar de esto han respondido dibujando a un niño prototipo, a la idea que ellos tienen de niño.

En cuanto al nivel de detalle, es importante destacar que aunque las imágenes proporcionadas son retratos que no son de cuerpo entero, en muchos de los dibujos se ha representado la figura humana al completo. Al hacer esto parece que existe la necesidad de no conformarse con la realidad de la imagen fotográfica proporcionada, e ir más allá de ella intentando completar las partes del cuerpo faltantes, como si el niño que dibuja quisiera informar que la realidad (una persona con una cabeza, tronco y las extremidades de dos brazos y dos piernas) es más completa de lo que se indica en la imagen, y por tanto también debe representarse.

En los dibujos obtenidos también se han podido observar algunos de los principios señalados por Marín (1988) en relación con el grado de detalle de los dibujos infantiles en función de la edad de los dibujantes. Por ejemplo, el “Principio de los Rayos X” según el cual los niños representan aquellos elementos interiores que externamente no son visibles, como es el caso de uno de los dibujos de la Figura 3, en el que aparecen pintados los pantalones y las piernas de su interior.

Otro de los principios que se observan claramente es el “Principio de imperativo territorial”, sobre todo en la mayoría de los dibujos de la Figura 4, en los que se aprecia una disposición espacial de los elementos inviolable. Por ejemplo, el sombrero encima de la cabeza del niño de rasgos indígenas latinoamericanos, que no tapa parte de la misma, cuando en el niño de la imagen sí aparece con la cabeza parcialmente tapada por el sombrero. Otro ejemplo es de los dibujos de la misma Figura 4, en los que al perro y al niño se les ha dibujado perfectamente expuestos y delimitados, sin que uno tape al otro, cuando en la imagen fotográfica del niño el perro sí aparece parcialmente oculto.

Por otro lado, cabe destacar que en la franja de edad de los 5-6 años considerada, los niños han optado por añadir a sus dibujos ciertos elementos auxiliares que no forman parte de la imagen fotográfica proporcionada. Estos elementos aditivos son, principalmente, un sol, unas nubes o ambas cosas a la vez. Además, estos objetos ambientales añadidos se dibujan sólo en los casos en los que los niños de las imágenes aparecen en el exterior. Esto se corresponde claramente con la teoría de Estrada (1987), según la cual los niños de entre 4 y 6 años tienen como preferencias temáticas principalmente el sol y las nubes, aparte de la figura humana. En cambio, la niña europea de la Imagen 4 está en un interior, de manera que los dibujos correspondientes de la Figura 4 no aparecen ni un sol ni unas nubes.

Finalmente, hay que destacar la importancia que los niños han dado a la ornamentación y la vestimenta de los niños de las imágenes fotográficas proporcionadas. Ya que esta ornamentación y esta vestimenta a veces indica la procedencia cultural de la persona, en los dibujos también queda expresada este aspecto diferenciador.

Figura 3. Dibujos infantiles representando a un niño de rasgos asiáticos (imagen superior izquierda).

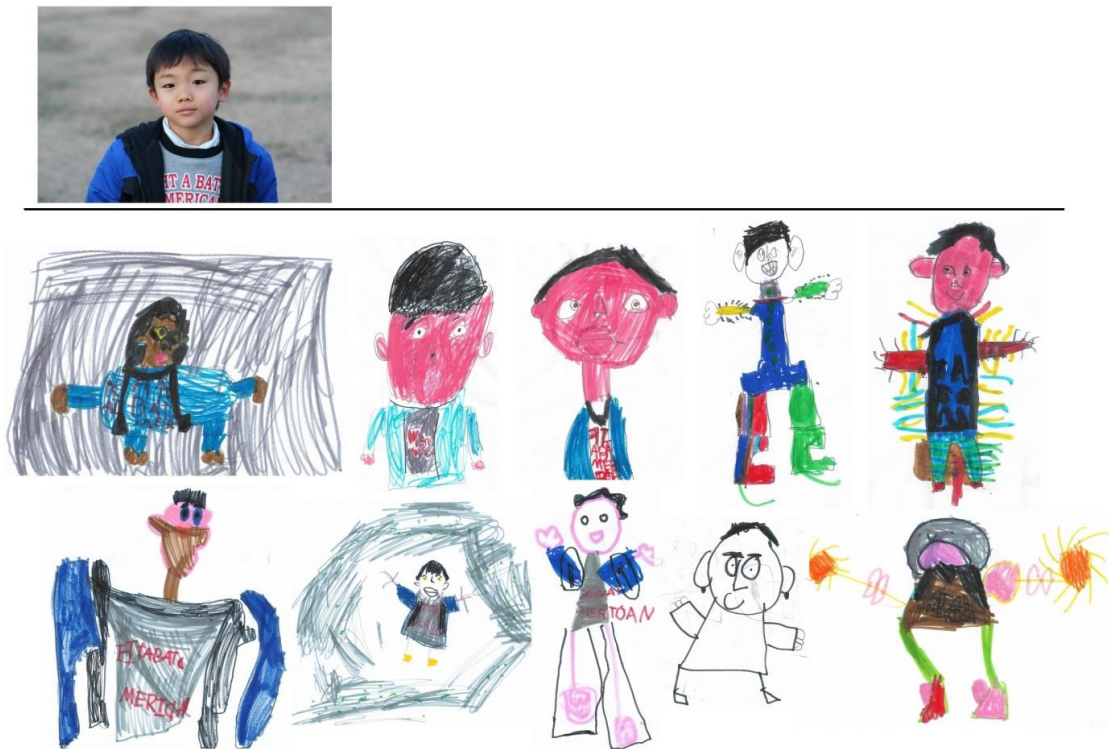


Figura 4. Dibujos infantiles representando a un niño de rasgos latinoamericanos indígenas (imagen superior izquierda).



Figura 5. Dibujos infantiles representando a una niña de rasgos africanos (imagen superior izquierda).



Figura 5. Dibujos infantiles representando a una niña de rasgos europeos (imagen superior izquierda).



3.2. RESULTADOS DE LA SEGUNDA ACTIVIDAD. En relación con la segunda actividad, se han obtenido **45** dibujos y puede afirmarse que esto ha servido eficazmente para que en las aulas de Infantil se establezcan relaciones interculturales, entendidas según Rehaag (2006) como ese encuentro o interacción entre culturas que se produce cuando “en un proceso de entendimiento mutuo se realiza un acercamiento al ‘otro’ o ‘extraño’, que al mismo tiempo implica un enfrentamiento con la propia cultura”. Ese acercamiento al otro lo hemos provocado proponiendo a los niños que se dibujaran entre ellos, con lo cual en cada pareja de niños ambos se ve forzados a atenderse y a observarse mutuamente, y a expresar sus observaciones en un dibujo o pintura del otro. Los resultados de la segunda actividad se pueden comprobar gráficamente en el conjunto de las figuras 6, 7, 8 y 9, correspondientes a los emparejamientos realizados en las aulas P5-A (I y II) y P5-B (I y II). Hay que aclarar que de los 11 emparejamientos previstos por aula, en el aula P5-B hay algunos niños que por diversas causas no han dibujado a su pareja correspondiente (**Figura 9**): Quim ha dibujado a Marina pero Marina no ha dibujado a Quim (por tanto, falta Quim dibujado); Laia ha dibujado a Anta pero Anta no ha dibujado a Laia (por tanto, falta Laia dibujada); Juan José ha dibujado a Anta pero Anta no ha dibujado a Juan José (por tanto, falta Juan José dibujado). Además, hay dos niñas, Anta y Marina, que se han dibujado a sí mismas.

A través de esta segunda actividad se ha podido comprobar que en los dibujos de los niños de cada emparejamiento quedan reflejados los rasgos físicos diferenciadores más evidentes (color de la piel, tipo de pelo o de peinado). Sin embargo, esto no quiere decir que los niños no se hayan dibujado entre ellos como iguales. Consideramos que la convivencia en un entorno escolar es la que facilita y ha permitido una mayor y mutua compartición e integración cultural por parte de los alumnos, asumiendo así que no hay diferencias entre personas, aunque sí las haya en los objetos que adornan a estas personas o en sus rasgos físicos. Los niños perciben con claridad esos rasgos distintivos y son conscientes de la procedencia extranjera de sus compañeros, pero los ven igualmente como los niños que son. En los casos en que las diferencias físicas no son evidentes, en los dibujos infantiles no parece que resalten los pequeños rasgos físicos que distinguen a unos niños de otros. Sólo resaltan los rasgos físicos más indiscutibles, como el color negro de la piel de la niña senegalesa Anta, aunque como prueba de que los niños se perciben unos a otros como iguales, sólo un niño (Juan José) ha dibujado realmente a la Anta negra, mientras que Laia no la ha dibujado en absoluto de este color. La cara de Anta dibujada por a sí misma tampoco es negra. De los 7 niños marroquíes del aula P5-B, ninguno de ellos ha sido dibujado resaltando el color más oscuro de su piel.

Figura 6. Parejas de dibujos según los emparejamientos de niños establecidos en el Cuadro 2. Aula P5-A (I).



Nefer >< Abdessamad



Toni >< Aya



Jaume >< Youssef



Cristina >< Ayoub



Maneli >< Sergi



Carla >< Malak

Figura 7. Parejas de dibujos según los emparejamientos de niños establecidos en el Cuadro 2. Aula P5-A (II).



Noa >< Ilyass



Xavier >< Saliou



Marc >< Triana



Emma >< Ylenia



Rafel >< Biel

Figura 8. Parejas de dibujos según los emparejamientos de niños establecidos en el Cuadro 2. Aula P5-B (I).



Figura 9. Parejas de dibujos según los emparejamientos de niños establecidos en el Cuadro 2.
Aula P5-B (II).



3.3. RESULTADOS DE LA TERCERA ACTIVIDAD. La tercera actividad ha consistido en una charla grupal con los niños, en la que se les ha invitado a reflexionar sobre la diversidad cultural, con el soporte de sus propios dibujos. Los resultados de las charlas realizadas se exponen en los siguientes registros de los diálogos entre la maestra y los niños:

Aula P5-A. MAESTRA (sobre la primera actividad): ¿Qué cosas tienen en común los niños de las cuatro imágenes?

MARC: Son los cuatro niños y niñas.
CARLA: Todos tienen dos ojos.
AMANDA: Son dos niñas y dos niños.
JAUME: Todos son personas.
EMMA: Todos tienen pelo.
MANELI: Todos tienen orejas.
SALIOU: Todos tienen boca.
XAVIER: Todos tienen nariz.
ANAÍS: Tienen cejas.

MAESTRA: ¿Y qué diferencias hay?

RAFAEL: La niña está con la cabeza apoyada y el niño de al lado está de pie.
ABDESSAMAD: Tiene el pelo diferente.
SERGI: Llevan ropa distinta.
AMANDA: No todos están contentos.
NOA: Llevan peinados diferentes.
XAVIER: Uno de ellos tiene un animalito.
TONI: Una niña tiene la cara de color carne y el otro de color marrón.
EMMA: Un niño tiene la cara marrón fuerte y el otro marrón flojo.

MAESTRA (sobre la segunda actividad): ¿Qué diferencias encontramos entre nosotros mismos?

JAUME: El pelo es diferente.
MARIA MAGDALENA: Hay niños que llevan el pelo cortito y niños que lo llevan más largo.
EMMA: Los accesorios.
ANAÍS: El color de la piel, unos la tienen blanca y otros la tienen marrón.

DESPUES DE ANALIZAR EL COLOR DECIMOS QUE NADIE TIENE LA PIEL DE COLOR BLANCA. HAY DIFERENTES TONOS DE COLOR DE LA PIEL Y NO PODEMOS DECIR QUE SEA CARNE, YA QUE HAY OTROS COMPAÑEROS QUE TIENEN PIEL Y NO ES DE ESTE COLOR.

MALAK: Hay niños que tienen gafas y otros que no.
TONI: Los colores de los ojos son diferentes.
BIEL: Unos son más altos que los otros.

MAESTRA: ¿De qué sirven las similitudes y las diferencias?

CARLA: Cada uno nace de la barriga de su mamá. Aquí no hay nadie que sea hermano, todos pensamos diferente.

MAESTRA: Y por ser todos diferentes, ¿hay personas que son mejores que otras?

TODO EL GRUPO: ¡¡¡Nooooo!!!!

Aula P5-B. MAESTRA (Sobre la primera actividad): ¿Os acordais que hicimos unos dibujos en los que pintamos a estos niños y niñas? (MUESTRA LAS 4 IMÁGENES). Estas son las fotografías que copiasteis. ¿Qué pensáis de estas imágenes? ¿Qué veis?

TONI: Personas contentas. Hay un perro con un niño. Un niño en la calle. Una niña aburrida.

MARINA: Hay una niña que está contenta Se ha hecho una foto, es morenita.

MARTA: Igual que Anta (compañera suya de clase).

MARIONA: Tiene rizos.

MARTA: Son de África.

MARIA DEL MAR: Y también no tienen juguetes.

MAESTRA: Anta es de África. ¿Y tu padre donde está, Anta?

ANTA: Está en Senegal.

MARIA DEL MAR: Los morenitos no tienen casi juguetes porque están libres.

MAESTRA: ¿Qué quieres decir con que “están libres”? ¿Que juegan en la calle?

MARIA DEL MAR AFIRMA.

MAESTRA: Pero, Anta, ¿tú tienes juguetes?

ANTA: Sí.

MARIONA: Esta niña está contenta porque le han comprado la pinza que lleva en la cabeza. Y el niño creo que está en la calle jugando con los animales.

MAESTRA: ¿Y cómo va vestido este niño?

MIQUEL: Con toallas.

MARIONA: ¡Con ropa!

MAESTRA: ¿No creéis que es la ropa que llevan en su país?

MARINA: Sí. Y también hay una niña que mira por la ventana, que supongo que está aburrida porque no la dejan salir porque ha hecho una cosa mal.

MAESTRA: ¿Y el niño de abajo?

ALEXIA: Está afuera porque se quería hacer una foto allí.

MARIONA: ¡Es chino!

MAESTRA: ¿Y cómo lo sabes?

MARIONA: Porque tiene los ojos así [MARIONA se estira los ojos con los dedos].

MAESTRA: Y si es chino, ¿en qué país nació?

MIGUEL: ¡En Japón!

MARIONA: En China.

MALAK: La niña que hace así (MALAK hace el gesto de apoyarse en sus brazos) está tranquila.

MAESTRA: Y vosotros, cuando hacíais los dibujos ¿los pintábais con los mismos colores de piel a todos los niños y niñas?

MARIONA: No, porque tienen diferentes colores de piel.

SE HACE UNA REFLEXIÓN SOBRE EL COLOR CARNE. ESTE NO ES EL MISMO PARA TODOS. NOS MIRAMOS LA PIEL Y VEMOS QUE NO TODOS TENEMOS EL MISMO COLOR DE PIEL.

De acuerdo con los diálogos entablados y con las respuestas de los niños, puede decirse que la convivencia entre culturas hace que poco a poco las diferencias entre unos y otros vayan desapareciendo de nuestras mentes, encontrando en los otros a personas iguales con las que relacionarnos, aprender y crecer. Aquellos niños que por su apariencia, lengua o costumbres creíamos distintos a nosotros, a medida que pasa el tiempo comprendemos que son uno más, con sus experiencias, sus ideas y sus tradiciones. Esta es una idea que los niños de cinco años pueden ir integrando mentalmente, si en las aulas de Infantil se hace una pedagogía de la diversidad cultural y de la interculturalidad, a través de ejercicios como los que hemos propuesto. Tal como lo expresa Carla, alumna de 5 años del aula P5-A de la escuela Sa Graduada, *“cadascú neix de la panxa de la seva mamà, aquí no hi ha ningú que sigui germà, tots pensam diferent. Però per ser diferents no hi ha ningú que sigui millor que els altres”*. Como vemos, parece necesario y es muy importante seguir trabajando este tipo de valores dentro del aula, y no dejar de lado la idea del respeto hacia el resto de personas, ya que convivimos en un lugar donde todo el mundo es bienvenido y donde todos aprendemos de todos.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el presente trabajo se ha hecho una propuesta de actividades en las cuales el dibujo infantil se utiliza como instrumento para detectar la manera como un grupo niños percibe y asume la diversidad cultural del mundo, y la que encuentra en su misma aula. Al mismo tiempo, nuestra propuesta es de gran utilidad para promover acciones de interculturalidad en las aulas de Infantil, es decir de acciones comunicación e intercambio cultural. Efectivamente, el dibujo infantil ha resultado ser un recurso adecuado para determinar la forma como el niño percibe las diferencias culturales en las personas de su entorno, ya que en los dibujos se detecta con claridad que el niño que dibuja a otro niño, no lo dibuja en tanto que un niño-tipo, sino que lo dibuja poniendo mucha atención a las distinciones culturales que lo caracterizan. Esto quiere decir que los niños de entre 5 y 6 años intuyen la diversidad cultural mucho antes de que hayan sido formados en este aspecto teórico, y antes de que se les inculquen unas determinadas creencias. Al permitir desarrollar actividades de interculturalidad en las aulas, el dibujo infantil es un instrumento lúdico y pedagógico perfectamente extrapolable a otras escuelas, a otras aulas y a otras franjas de edad, y de hecho en todas las escuelas infantiles del mundo.

Por otra parte, los datos recogidos y analizados han permitido responder a los interrogantes planteados en el apartado de metodología: ¿De qué manera comprenden los niños que convivimos con personas de otras culturas? ¿Qué patrones encontramos en el grupo de niños? ¿Existen diferencias representativas según su lugar de procedencia? ¿Qué mecanismos utilizan para esa diferenciación cultural en el dibujo?

Así, hemos podido comprobar que los niños van naturalizando las diferencias culturales con las que conviven cada día, de manera que la convivencia con la diversidad cultural es una excelente fórmula para naturalizar esas diferencias. Los niños perciben de una manera cada vez más orgánica que su entorno está compuesto por otras personas, otras tradiciones, otros atuendos, otras filosofías de vida. Desde muy pequeños, ellos van experimentando su propia cultura implícita –aquellos valores que según Hall (1963) se dan por sentado y que no aparecen formalmente regulados ni escritos–, y al mismo tiempo van observando la del resto de las personas de su entorno, como pueden ser sus vecinos, sus amigos, los compañeros de trabajo de sus familiares, etc.

También hemos podido verificar que muchos de los niños representan mediante el dibujo esas diferencias, y por tanto manifiestan artísticamente aquellos aspectos diferenciadores que más les llama la atención de otras personas. El dibujo sirve entonces como una forma creativa y abierta de adaptación a la diferencia, de tal manera que ésta se percibe como algo natural y sin ninguna connotación negativa. Así, el niño puede comprender las diferencias como un riqueza y no como un peligro, simplemente dándole la oportunidad de que exprese artísticamente aquello que hace único o diferente al otro niño y por tanto a cada persona. Por eso podríamos hablar de una comprensión intercultural y no multicultural por parte de los niños, ya que en los dibujos no se aprecia ningún tipo de sentimiento o actitud de rechazo hacia lo desconocido, hacia el “otro”. Además, no parece que los niños pongan barreras o distancia en función de la diversidad mientras conviven entre ellos durante el día, promoviendo de esta manera, sin saberlo, una sociedad intercultural positiva.

También cabe recalcar que a partir de la presente investigación han surgido otras hipótesis y nuevos interrogantes, ya que el trabajo ha sido realizado para el caso de una escuela determinada dentro de un lugar geográfico muy concreto, y con una propuesta de actividades también concretas. Por ejemplo, si se hubiese programado una actividad en la que se propusiese a los niños que dibujasen “a un hombre negro”, quizá los resultados que se recogieran en la escuela estudiada (Sa Pobla, Mallorca), no fueran los mismos que los resultados de una escuela de Estados Unidos, ya que esta es una sociedad en la que se tiene una visión distinta de las diversas culturas convivientes. Podemos suponer que los niños de Mallorca dibujarían a un “hombre negro” añadiéndole rasgos culturales propios de África –ya que en Mallorca ‘lo negro’ todavía está en vías de integración social y todavía se asocia con personas ajenas a la cultura mallorquina–. En cambio, es posible que los niños norteamericanos dibujasen a un negro no con sus características africanas, sino por ejemplo con traje y corbata, ya que en este país los afroamericanos han alcanzado un estatus social que antes sólo estaba al alcance de las personas blancas y anglosajonas. Hoy hay muchos altos cargos de afroamericanos que ejercen de diputados, jueces e incluso presidentes de gobierno.

A medida que nos acercamos a Europa, tal vez los resultados fueran más parecidos a los que hemos recogido en esta investigación, con un acento o percepción más occidentalizada de las culturas. Si bien encontramos establecido en los niños occidentales unos valores de respeto y tolerancia hacia las otras culturas, cabe preguntarse: ¿serían las mismas respuestas las de los niños de una escuela católica, una escuela islámica y una escuela laica?, ¿qué percepción tendrían de los europeos en una escuela de Asia o de África?

Otra cuestión interesante a investigar en futuros trabajos es observar y entender de qué manera los niños se perciben a ellos mismos, por lo que una nueva actividad podría consistir en pedir a niños y niñas que se dibujaran a ellos mismos, para explorar mediante esos dibujos qué imagen subjetiva tienen de ellos mismos. ¿Qué rasgos enfatizarán? ¿Qué elementos auxiliares incorporarán para describir mejor su visión de lo que ellos mismos creen que son? ¿Se podrían observar aspectos que impliquen una imagen positiva o negativa? ¿Integrarán la cultura que se transmite en sus hogares? Y si es así, ¿de qué manera lo haría saber o lo expresarían? Todas estas cuestiones dan pie a muchísimas otras investigaciones que pueden servirse del dibujo infantil para llegar a otras tantas posibles conclusiones. Es un recurso ideal para recoger información que posiblemente en otros escenarios educativos queden desapercibidos.

5. BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Estrada, E. (1987). *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Hall, E.T. (1963). "Proxemics. Study of man's spatial relations". En: I. Galdston (ed.), *Man's image in medicine and anthropology*. New York: International University Press, pp. 422-445.

Hall, E.T. (1968). Proxemics. *Current Anthropology*, 9(2/3): 83-108.

Hoyuelos, A. (2011). Introducción. Educación infantil: una canción a varias voces. *Tarbiya, Revista De Investigación e Innovación Educativa*, 42: 5-11.

Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/258>

Ives, W. y Gardner, H. (1984). "Cultural influences on Children's Drawings. A developmental perspective". En: Robert W. Ott y Al Hurwitz (eds.), *Art in Education. An International Perspective*. Pennsylvania State University Press, pp. 13-30.

Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Lowenfeld, V. (1945). *Creative and Mental Growth*. Nueva York: The Macmillan Company.

Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1972). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Luquet, G.H. (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.

Marín Viadel, R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1: 5-29.

Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS8888110005A>

Meili-Dworetzki, G. (1979). *El dibujo de la figura humana*. Barcelona: Oikos-Tau.

Pulido Moyano, R.A. (2005). "Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad". En: Fernández García, T. y García Molina, J. (coord.), *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*, págs. 19-35.

Rehaag, I.M. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2: 2-9. Recuperado de:

<http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/RehaagReflexionesInterculturalidad.htm#>

Rodríguez-García, A., Hinojo, F. y Ágreda, M. (2019). Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil a través de la realidad aumentada y códigos QR. *Educar*, 55(1): 59-77. Disponible en <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/348881>

Sully, J. (1988). *Studies of Childhood*. Londres.