

LAS APORTACIONES DE LA HISTORIA DEL ARTE AL PROCESO EDUCATIVO INTERCULTURAL: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES¹

María del Mar Bernabé Villodre²

Abstract: Art History is a suitable subject for the achievement of intercultural objectives because the artistic production of a society reflects different cultures that have been in contact over the years. If we consider that it is at the *Bachillerato* stage at high school where this discipline is studied more closely and as a subject independent of History and Geography, it is supposed to be a time of preparation for university entrance, in which the teacher must not forget that it has another primary objective, that is, to enable the student to reach a certain degree of maturity. This presentation attempts to show how this subject may become the intercultural core of education at high school, through a legislative analysis and the establishment of specific lines of teaching performance. It has been seen how a methodology of reflection and comparison ensures that students understand and respect otherness, thanks to the fact that art shows how characteristics shared are greater than differences, and even differences are enriching and beautiful for those who come into contact with them.

Keywords: Intercultural Education; Art History; pluriculturality; multiculturalism; degree

Resumen: La Historia del Arte es una asignatura adecuada para la consecución de objetivos interculturales en Bachillerato. Las producciones artísticas de una sociedad reflejan las distintas culturas en contacto. Si se tiene en cuenta que el Bachillerato supone una preparación para el acceso a la universidad, el docente no puede olvidar que el objetivo principal es conseguir cierto grado de madurez en el estudiante. Este artículo intenta mostrar cómo esta asignatura podrá convertirse en el núcleo educativo intercultural en Bachillerato, mediante un análisis legislativo y el establecimiento de líneas de actuación docente concretas. Se ha podido comprobar cómo una metodología que parte de la reflexión y la comparación garantizará que el alumnado comprenda y respete la alteridad, gracias al hecho de que el arte muestra cómo los elementos compartidos son mayores que las diferencias, y que incluso las diferencias son enriquecedoras y hermosas para el que entra en contacto con ellas.

Palabras clave: Educación intercultural; Historia del Arte; pluriculturalidad; Bachillerato; PAU

1. Introducción

La asignatura de Historia del Arte que se cursa en 2º curso de Bachillerato es, junto con Historia de España, un posible espacio de trabajo de la realidad pluricultural del país.

Esta consideración es bastante contradictoria, ya que la pluriculturalidad presente en las aulas precisa unas metodologías especiales para poder responder a las necesidades del alumnado culturalmente diverso (Bernabé, 2012), y 2º curso de Bachillerato está bastante determinado por las exigencias de la prueba de acceso a la universidad (PAU). Sin embargo, la Historia del Arte puede considerarse un punto de trabajo de otras realidades culturales, a través de las producciones artísticas de cada país que comparten líneas y motivos comunes, tal como veremos en epígrafes posteriores. Autores como Hernández (2012) consideran que desde la didáctica de las Ciencias Sociales se persigue principalmente dotar a los futuros ciudadanos de los mecanismos para comprender y vivir su contexto social, de ahí que esta asignatura sea un punto de encuentro interesante para la educación intercultural, pese al conflicto que la aproximación intercultural pueda crear (García, 2010).

Con todo lo comentado, autores como Ruiz, Calderón y Torres (2011) consideran que los centros educativos transmiten una cultura únicamente, delimitándose de este modo el acceso y la participación de otras. No obstante, a pesar de que pueda ser una impresión generalizada, gracias a asignaturas como Historia del Arte se pueden transmitir distintas culturas a través de sus manifestaciones artísticas, lo que permitirá conocer otras realidades y verse reflejado en ellas (hasta cierto punto). Gómez, Molina y Pagán (2012) han señalado esa importancia social de esta asignatura.

La metodología de la etapa postobligatoria, en gran medida determinada por la PAU, puede llevar a obviar la necesidad de incidir en unas competencias personales, globales, que garanticen que los estudiantes no solo puedan aprobar sino también ser ciudadanos social y culturalmente competentes. Estudios como los de López Torres (2012) o los de Canal, Costa y Santisteban (2012), muestran que los estudiantes están preocupados por cuestiones culturales y de valores generales, de modo que los docentes deberían ser capaces de responder a estas cuestiones desde cada una de sus aulas.

Todo parece ir orientado a un aprendizaje conceptual específico, pero no se puede olvidar que el alumnado es adolescente y que, como tal, necesitan orientación/formación para terminar de comprender el entramado sociocultural del que forman parte, que al mismo tiempo requiere paradigmas diferentes y coherentes con éstos (Aramendi y Ayerbe, 2009). Pero la etapa de Bachillerato debe ofrecer ambas cosas: formación específica y formación global, sobre todo si se tiene en cuenta que es cuestionable que el alumnado tenga adquiridas todas las competencias al terminar Secundaria, como se puede comprobar por la gran cantidad de informaciones de malos comportamientos y enfrentamientos que surgen en la prensa y la televisión. Aunque siempre hay excepciones que muestran que el alumnado de Bachillerato tiene un mayor grado de desarrollo de su competencia social y ciudadana (Canal, Costa y Santisteban, 2012).

Desde la Historia del Arte de 2^o curso de Bachillerato, se pueden trabajar los contenidos propios y a la manera de la PAU, de una forma intercultural que garantice la consecución de sus objetivos característicos, de los específicos de la materia y de la PAU. Por supuesto, esto implicaría una concreción de cuáles son las posibilidades que ofrece esta materia para ese logro de la interculturalidad, así como un conocimiento de las limitaciones, subsanables o no, de la misma. Concreción que se podrá conocer en epígrafes siguientes y que debe mostrar cómo la Historia del Arte tiene algo más que un carácter de elemento secundario que se le otorga en la anterior etapa educativa obligatoria y que hay que tratar de eliminar (Gómez, Molina y Pagán, 2012).

El problema de cómo cumplir con las expectativas interculturales de la legislación, al tiempo que con las del alumnado en cuanto a su acceso a la universidad, parece recaer en la formación del profesorado para atender a la diversidad cultural, problemática que comparten las distintas etapas educativas obligatorias y no obligatorias. No obstante, otro punto importante a tener en cuenta es el hecho de que en Bachillerato, el alumnado se encuentra inmerso en su carrera hacia la universidad, con la normativa de PAU y la presión de su nota de corte. Todo esto crea una combinación explosiva que lleva a la necesidad, por un lado, de formar al profesorado para que puedan atender las necesidades del alumnado a nivel cognitivo, y por otro lado, de responder a las exigencias de un profesorado que demanda poder educar a este alumnado (Aramendi y Ayerbe, 2009) culturalmente diverso que

necesita aprender a convivir interculturalmente en la sociedad de la que forma parte. Como consideran García y López (2011), el principal reto de la educación siempre debería ser garantizar la convivencia democrática, siempre que se cuente con los medios adecuados para ello y, en el caso español, esto todavía sigue siendo un problema debido a las carencias del sistema educativo (Leiva Olivencia, 2010).

2. Estado de la cuestión

El proceso educativo en la enseñanza obligatoria, bien en Primaria o bien en Secundaria, es totalmente diferente del que tiene lugar en la etapa postobligatoria de Bachillerato; aunque, como señalan Pérez y Guitián (2006) o Acosta (2010), el modelo didáctico principal para las distintas etapas citadas no deja de ser transmisivo, en su mayoría. Incluso, parece caer en el olvido que la educación estatal tiene como objetivo indiscutible la formación ciudadana (Collao y Sánchez, 2012), en una sociedad caracterizada por el choque cultural dentro de las civilizaciones (Beriain, 2013).

A pesar de toda esa fuerte tradición o tendencia a la “simple transmisión” conceptual, didácticamente hablando se debe partir del hecho de que evolutivamente, los educandos de Bachillerato se encuentran en un momento en el que el profesorado debe potenciar su madurez y su capacidad reflexiva. Como señalan García y Lara (2009), es precisamente en esta etapa en la que deben tener en cuenta su capacidad de abstracción e inferencia del pensamiento formal. Debido a esto, el docente tiene que enfocar el proceso didáctico de modo que el alumnado desarrolle estas capacidades, muy relevantes posteriormente para posibilitar y facilitar su acceso a estudios superiores.

Pero el profesorado también se enfrenta a otra situación, la de garantizar que el proceso educativo (global) se desarrolle en las mismas condiciones para todo el alumnado, culturalmente diverso (o no) que puebla sus aulas, ya que el aprendizaje de valores y la promoción del diálogo deben estar presentes en la realidad cotidiana del centro educativo (García y López, 2011). Aunque autores como Vila (2009) consideran que más que aprenderlos, el profesorado debería promover la vivencia de valores. Así pues, como se menciona en el *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*, esta etapa tiene como finalidad proporcionar madurez intelectual y humana, además de social-cultural, por

extensión. A adquirir esa madurez global debe contribuir la formación histórico-artística, puesto que el desarrollo de la ciudadanía (cultural) solo podrá conseguirse adecuadamente a través de asignaturas como Historia del Arte.

En los siguientes epígrafes se mostrará cómo la asignatura de Historia del Arte de esa etapa educativa localizada en el final de la adolescencia, coincidente con el Bachillerato, puede contribuir en gran medida a la educación intercultural del alumnado. Ciertamente el Bachillerato es un momento de gran presión para los estudiantes porque en un examen se decide su futuro conjuntamente con su media en dicha etapa. Esto puede hacer que los implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, docente y discente, se olviden de que son educador y educando, respectivamente. Y el docente no puede olvidar que tiene un papel activo en la formación social y ciudadana del alumnado (Feliu, 2012).

2.1. La asignatura de Historia del Arte en 2º de Bachillerato

La asignatura de Historia del Arte forma parte de las asignaturas de las modalidades de Artes y de Humanidades y Ciencias Sociales. Comprende el estudio de 7 temas que van desde el arte griego hasta las más modernas manifestaciones del siglo XXI. El conocimiento de las obras artísticas de cada uno de esos períodos debe contribuir a garantizar el conocimiento de otras culturas, además de la propia, así como de las relaciones culturales entre cada una de ellas que puedan observarse en las distintas producciones artísticas.

El *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*, considera que la Historia del Arte permite conocer el devenir de las sociedades. Será el estudio de las producciones artísticas el que permita al alumnado conocer los distintos factores y circunstancias implicadas en el proceso creativo, tal como se comenta en la citada referencia legislativa. Si se hiciese un compendio de los objetivos de la Historia del Arte para este curso de Bachillerato, podría centrarse en la comprensión del arte como exponente de la cultura humana. El alumnado de esta asignatura también tiene un objetivo, como es el de superarla y realizar su examen de acceso a la universidad con la mejor calificación posible.

Entonces, ¿qué aprende el alumnado de esta asignatura? Los contenidos ofrecen una visión panorámica de los artistas más relevantes dentro de cada uno de los principales períodos histórico-

artísticos. Se estudian las obras más significativas que son producto de culturas diferentes, localizadas en puntos distintos del mapa terráqueo, pero con tanto en común que permite al alumnado establecer relaciones y comparaciones. Esto le ayudará a retomar el camino de la educación intercultural que ya pudo haber iniciado en el aula musical de Secundaria, puesto que es una materia con un mayor “recorrido” intercultural en la práctica del aula. Todo debido a que el conocimiento de otras prácticas artístico-culturales supone la promoción de la igualdad que no se opone al respeto a la diferencia (García y López, 2011).

Se puede decir, también, que el estudio de asignaturas como ésta en la etapa de Bachillerato, contribuye al asentamiento de Competencias Básicas de las etapas anteriores tales como la Cultural y Artística. Si se fomenta el conocimiento de la cultura propia a través de la Historia del Arte, esa identidad artística les podrá llevar a la participación ciudadana (López Andrés, 2012), ya que la comprensión de la producción artística que permite el conocimiento cultural y el reconocimiento cultural, llevará a mejorar la competencia social y ciudadana. Y, a pesar de que en Bachillerato no se continúe el camino de las Competencias Básicas, resulta lícito considerar que debería, dado que todavía son adolescentes que están madurando y que tienen mucho que consolidar hasta su vida adulta en la universidad, donde la adquisición de competencias es el eje de los títulos universitarios (García y López, 2011).

En esa maduración cultural tiene mucho que ofrecer el conocimiento de la cultura que trae consigo el estudio de la Historia del Arte que se hace en el momento justo de 2º de Bachillerato, pese a las limitaciones (en muchos sentidos) de la Prueba de Acceso a la Universidad. El patrimonio artístico tiene mucho que ofrecer en el fomento de la participación ciudadana en la cultura (Martín, Cuenca y Bedia, 2012).

2.2. La Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)

La etapa de Bachillerato es decisiva para el alumnado, puesto que sus calificaciones vendrán a sumarse a las que obtengan en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Ésta se encuentra como una espada de Damocles, sobre las cabezas del profesorado y del alumnado: presionando a unos para centrarse en las “normas” de realización del examen y concentrando los esfuerzos de otros en una memorización de contenidos conceptuales-procedimentales, exclusivamente.

El profesorado del segundo curso de Bachillerato, que es la etapa en la que se cursa la asignatura de Historia del Arte (aunque muchos de sus contenidos característicos formen parte de los contenidos de asignaturas como Historia o Ciencias Sociales, todas ellas asignaturas de Educación Secundaria), debe decidir cuál es la metodología más adecuada para que el alumnado obtenga una buena calificación en la PAU. Principalmente, ése es su objetivo, ya que al considerarse una etapa postobligatoria y “puente” entre la especialidad de elección propia y la obligatoriedad educativa, el resto de elementos como las Competencias Básicas, no entran su abanico de metas a conseguir. Aunque, ¿realmente el alumnado llega a Bachillerato con las denominadas Competencias Básicas conseguidas? ¿Es competente interculturalmente? ¿Está preparado para actuar como un ciudadano cultural y socialmente competente? ¿O solo se le prepara para aprobar la PAU?

Ciertamente la adaptación del profesorado al modelo de evaluación sugerido por la PAU implica que si se quieren obtener mejores resultados (numéricos, cuantitativos), debe profundizarse en cada una de las partes del mismo, obviándose o minorizándose el trabajo de objetivos sociales, culturales, cooperativos, etc.

La presión para el alumnado es considerable, dado que se juegan su acceso a la especialidad universitaria deseada. Precisamente esto es lo que lleva al profesorado a centrarse en formar al alumnado desde y para ese examen, puesto que su acceso a la universidad dependerá de los resultados en éste. De manera que, otros objetivos y logros quedarán siempre relegados a ultimísimos planos porque no es principal para esta etapa; a pesar de que ésta sea el final de su adolescencia, que marca el inicio de su vida adulta de pleno derecho en la sociedad (cultura) española.

Pero este último curso de estudios secundarios también tiene un objetivo que el profesorado debe cumplir: completar su proceso de madurez, acorde con su edad y con las exigencias de sus posteriores estudios superiores. García, Jiménez y Moreno (2011) señalan que el modelo de examen de PAU promueve la reflexión sobre la conciencia histórico-artística de los futuros estudiantes universitarios; además de que potencia sus habilidades sociales (Gómez y Miralles, 2013).

La Prueba de Acceso a la Universidad está pensada para que el alumnado demuestre su madurez general (cognitiva y personal) mediante un examen que no solo permita mostrar sus conocimientos específicos sobre las distintas materias, sino que se

vea su grado de madurez para integrar la información a partir de textos relacionados con la época y que pueda relacionarlos con conocimientos propios. Ante esta situación, el profesorado de Bachillerato tiene la obligación de orientar y preparar al alumnado para que haga frente a las exigencias del examen y a las exigencias de la etapa educativa. Pérez y Guitián (2006) consideran que hay que dotar al alumnado de los recursos necesarios para poder acceder al conocimiento de forma analítica, sintética y objetiva; todo esto se puede conseguir en esta etapa de Bachillerato sin obviar el trabajo de competencias generales que contribuirán a mejorar su convivencia sociocultural.

En los siguientes epígrafes se mostrará cómo la didáctica de la Historia del Arte para esta etapa, no tiene porqué estar reñida con las necesidades socioculturales del alumnado.

2.3. La Educación Intercultural en el contexto educativo español

El sistema educativo español inició un proceso de reivindicación de los elementos culturales característicos de cada comunidad autónoma tras el fin de la Dictadura, que llevaron a una mayor o menor distribución del poder en las autonomías (Doncel, 2010). Éstos quedaron reflejados, principalmente, en las asignaturas humanísticas (Ciencias Sociales, Plástica, Música). Se quería conseguir que cada comunidad pudiese estudiar su propio patrimonio para evitar la homogenización cultural y la consiguiente pérdida de identidad cultural; que la identidad se construía gracias a la relación con la alteridad y no solo gracias a la diferenciación (González, 2012). Se estaba intentando demostrar que España era un país culturalmente diverso, incluso sin tener en cuenta a la población inmigrante, y que su identidad se enriquecía por la multiplicidad de características provinciales.

A esta situación, en la década de los noventa del pasado siglo XX, vino a sumarse la presencia de inmigrantes sudamericanos, europeos y norteafricanos, siendo España uno de los países más afectados por este fenómeno (González, Jiménez y Pérez, 2011; Pérez y Sarrate, 2013). Esto trajo consigo la necesidad de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado; calidad que pasaba por la inclusión de contenidos que mostrasen esa realidad pluricultural del mundo y del país, concretamente. Los hijos de los inmigrantes tienen derecho a una educación de calidad y esto supone la modificación del currículo, ya que los nuevos requisitos de la condición de ciudadanos obliga a ello (Vera, 2011);

además de la formación actualizada del profesorado (Borrero, 2012), siempre desde y con el profesorado (Hernández, 2012).

La tendencia educativa generalizada es separar al alumnado en determinados momentos, bajo el prisma de que, para que puedan integrarse en el grupo-clase, deben tener el mismo nivel cognitivo. Aunque esos momentos de separación provoquen distanciamiento social entre los educandos de incorporación tardía con respecto al resto del alumnado. Pero en Bachillerato esto ya no es una opción, de modo que, ¿qué se supone que debe hacer el docente para suplir las carencias socioculturales del alumnado? Porque, de acuerdo con nuestra experiencia docente en dicha etapa, esos problemas de relaciones con otras culturas son una triste realidad que parece escaparse al cometido del Bachillerato (preparación para la PAU), aunque cada vez son más los centros que consideran que la educación intercultural puede contribuir a la disminución del conflicto (Aramendi y Ayerbe, 2009), porque ésta es tanto una necesidad como un deber (Breeze, 2003).

Desde la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación* hasta la *Orden EDU/212/2009, de 6 de febrero, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones dirigidas a entidades privadas sin ánimo de lucro para la realización de actuaciones de compensación educativa e interculturalidad*, han sido muchos los cambios terminológicos y metodológicos/actitudinales, etc. de la educación de la diversidad cultural.

Ya en 1985, la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (Artículo Segundo, Título Preliminar)* estaba insistiendo en lo decisivo que era el establecimiento de relaciones entre los pueblos. Aunque, parecía referirse más a las “relaciones” autonómicas que a relaciones con culturas “exteriores”, dado que el fenómeno de la inmigración presentaba todavía un carácter puntual.

La *Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 4 de octubre de 1990* fue importante porque, terminológicamente trajo consigo la eliminación de vocablos como inmigrante o extranjero (Moreno, 2010). A nivel educativo, esto es muy significativo porque las relaciones entre el alumnado mejora cuando no son considerados como inmigrantes (cuando son hijos de inmigrantes) o extranjeros (cuando han nacido en España, pero sus padres emigraron de otro país). La legislación debe ser elaborada de forma que no se discrimine de palabra o hecho a ningún ciudadano.

La última década del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, trajeron un vertiginoso incremento del alumnado extranjero en las enseñanzas obligatorias (Pliego y Valero, 2011), no así tanto en las postobligatorias. Para tratar de responder a ese aumento se promulgó la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su redacción dada por las leyes orgánicas 8/2000, de 22 de diciembre, 11/2003, de 29 de setiembre, y 14/2003, de 20 de noviembre*. Estas referencias son importantes porque demuestran el notable crecimiento de este alumnado, y la necesidad de que “autóctonos” y no autóctonos se relacionen y eduquen en condiciones de igualdad.

La multiplicidad de leyes derivada de las competencias autonómicas oscurece la actuación docente ante este colectivo, que tiene unas necesidades de apoyo educativo y, sobre todo, social, que no pueden ser ignoradas. En este sentido, son muchos los autores que han señalado esa importancia de fomentar la participación social desde la interculturalidad (por ejemplo, Mendioroz, 2012), tal como establecía y continúa estableciendo la legislación vigente actualmente.

En la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (vigente hasta 2006) se hacía referencia a la unión de las sociedades y sus individuos a través de la educación (*Exposición de motivos*). Entonces, como etapa educativa (aunque postobligatoria), el Bachillerato también debe educar y fomentar la unión de las sociedades a través/por medio de sus distintas asignaturas.

Resulta curioso que en Bachillerato y Formación Profesional se diluyan las referencias al tema intercultural. Esta omisión de una adaptación de los currículos de estas etapas puede deberse a una inadecuada interpretación de la realidad laboral-educativa de los hijos de inmigrantes: en muchos casos se les “destina” al mundo laboral no cualificado. Ruiz, Calderón y Torres (2011) señalan que la escuela puede postergar la promoción educativa del alumnado proveniente de contextos culturalmente marginales.

El *Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su Título VIII. Menores extranjeros*, no presenta modificaciones sobre los derechos educativos.

La *Resolución de 4 de abril de 2005, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad y se dictan instrucciones para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares que imparten Enseñanzas Básicas*, supone una aproximación más precisa al tratamiento educativo de los hijos de inmigrantes. Ese mismo año se publicó la *Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz*, en la que se enumeran unos objetivos claramente relacionados con la educación intercultural, imprescindibles para el entendimiento cultural y para una integración real y efectiva de todos los ciudadanos.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, incluía bastantes referencias a la educación intercultural. Las diferencias respecto a la anterior legislación educativa se centraría en las referencias a la equidad de género, a la educación para la paz y la ciudadanía y a la interculturalidad. En su *apartado g* aparecerá por primera vez el término interculturalidad, que no los elementos culturales y formadores intrínsecos a ella; de manera que, siempre queda esbozada la importancia del contacto entre culturas, aunque no se indique el camino para llegar a conseguir una cierta competencia intercultural.

En el año 2008, los procesos migratorios sufrieron un curioso cambio: España volvía a convertirse en un país de emigrantes (Pérez y Sarrate, 2013), proceso migratorio que ya se produjo a lo largo de la dictadura franquista. Esta situación de disminución o estancamiento en la llegada de inmigrantes (González, Jiménez y Pérez, 2011) supuso que las referencias a la educación de esa diversidad cultural disminuyesen (Moreno, 2010; Cuesta, 2000).

Educar en la interculturalidad implica la construcción de culturas alternativas y el entendimiento de la propia cultura a partir de la “del otro”; es decir, que los centros educativos deben tomar conciencia de que la cultura se construye, que no es inmutable (González, Jiménez y Pérez, 2011). Se trataría de desarrollar las condiciones sociales que permitan el tratamiento de la diversidad de una manera democrática para garantizar una convivencia culturalmente equilibrada y constantemente reconstruida de forma compartida.

La positiva aplicación de propuestas educativas interculturales implicaría la existencia de los siguientes elementos

(Bernabé, 2013), se trate de la etapa educativa que se trate: un currículo adecuado a las necesidades de los educandos hijos de inmigrantes, enfrentados a una problemática doble (la educación en un idioma y cultura diferentes) como señalan Pliego y Valero (2011), y a la formación del personal docente, en base a ellas. En definitiva, toda propuesta educativa intercultural debe caracterizarse por la interacción entre los estudiantes, que facilitará el intercambio como promotor del reconocimiento y, por tanto, el reconocimiento “del otro”.

3. Análisis: cómo garantizar la consecución de la Interculturalidad a través de la asignatura de Historia del Arte

Un detallado análisis de la legislación vigente, unido a la anterior revisión del concepto de “Educación Intercultural” permitirán conocer hasta qué punto la ley ampara un desarrollo educativo globalizado, más allá de las presiones derivadas de la PAU; aunque actualmente las propuestas educativas interculturales supongan un desafío pedagógico (Leiva Olivencia, 2010) debido a la formación docente, principalmente. Pese a que, ciertamente tal como muestra una búsqueda bibliográfica en las principales fuentes de datos, la educación intercultural a través de la Música es un campo más trabajado que con la Historia del Arte, con esta asignatura también se puede realizar una importante contribución a la consecución de la competencia intercultural, como se comprobará en epígrafes siguientes, ya que todas las materias vinculadas con la cultura están obligadas a mostrar la interacción mutua de las distintas identidades (Infante y Hernández, 2011).

3.1. La Educación Intercultural en el aula de Bachillerato: revisión legislativa a través de la asignatura de Historia del Arte

Si se toma como punto de partida el *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*, la finalidad principal de esta etapa es proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, para desarrollarse socialmente e incorporarse a la formación universitaria. De modo que, parece sobreentenderse que para poder participar de esa vida sociocultural deben continuar trabajando en la línea de la interculturalidad que defendía la legislación vigente (hasta entrada en vigencia de la LOMCE), hecho que queda constatado cuando entre sus objetivos pretende el ejercicio de la ciudadanía democrática global. Aunque

podría resultar significativo que no mencione su consecución directamente, tal como sí sucede en la legislación para la Educación Secundaria; quizá debido al hecho de que la formación ciudadana (social y cultural) parece recaer en una asignatura (y etapa) y olvidarse en el resto (Collao y Sánchez, 2012).

Lo más significativo que permite justificar un enfoque educativo intercultural para/en la asignatura de Historia del Arte de 2º curso de Bachillerato, es el hecho de que el citado Real Decreto menciona que gracias al estudio de la misma se podrá valorar la producción artística de una sociedad como un lenguaje de múltiples códigos, que se ha enriquecido con múltiples aportaciones. Si la educación intercultural fomenta y promueve el contacto entre culturas (Peñalva y Aguilar, 2011), la Historia del Arte muestra precisamente dichos contactos y contribuye a su fomento, de modo que estaríamos ante una materia idónea para dicha perspectiva educativa. Martín, Cuenca y Bedia (2012) cuentan con múltiples experiencias que demuestran cómo el patrimonio artístico contribuye a la mejora de la participación ciudadana, añadamos que gracias al estudio de dichas manifestaciones artísticas fruto de múltiples contactos culturales.

Todo esto permite hablar del carácter intercultural de esta asignatura, que permite conocer la riqueza implícita en la misma diversidad (Borrero, 2012).

El docente debe señalar que la actividad artística es una manifestación cultural humana, que permite conocer el desarrollo de las sociedades, como se deduce del *Real Decreto 1467/2007*, además de las relaciones entre culturas que la hayan podido caracterizar a lo largo de su historia. Moreno y Vera (2012) defienden el estudio del retrato como una forma de conocer los distintos valores y elementos característicos de las sociedades pasadas y de otras sociedades diferentes a la española, con el enriquecimiento que esto conlleva para el alumnado de Bachillerato.

Aunque la referencia más significativa para defender propuestas educativas interculturales en esta asignatura y en esta etapa vendrá refrendada por el *Artículo 6*, en el que se considera que la Historia del Arte ayuda a respetar la diversidad de percepciones y a la superación de estereotipos y prejuicios.

A pesar de estas referencias interculturales presentes en la legislación vigente (hasta la entrada en vigor de la nueva legislación educativa decretada en 2014), resulta bastante claro que son interpretaciones porque la legislación no menciona la competencia

intercultural más que en la asignatura de Lengua Extranjera. Así pues, parece considerarse que tanto las Competencias Básicas como la competencia intercultural ya fueron alcanzadas en la Educación Secundaria, por lo que el alumnado debe centrarse en conseguir el paso a la educación universitaria, cognitivamente hablando, con todo lo negativo que esto comporta a nivel sociocultural para la sociedad de pertenencia. Aunque esta intencionalidad educativa por competencias todavía pueda considerarse un reto sobre la mesa (Leiva Guerrero, 2010) en nuestro país.

3.2. Limitaciones interculturales en el aula de Historia del Arte: efecto negativo de la PAU

La asignatura de Historia del Arte cuenta con siete temas de estudio, pero cada uno de ellos comprende infinidad de artistas y de corrientes artísticas de estudio en ellos: los “ismos” del siglo XX son un ejemplo de ello. Pero, más allá del hecho de que el estudio de la Historia del Arte pueda contribuir a la comprensión de otras culturas por los nexos de unión que suponen las corrientes artísticas, la práctica de una propuesta educativa intercultural en el aula de 2^o curso de Bachillerato siempre se verá entorpecida por la PAU. Los estudiantes están interesados en los currículos centrados en las problemáticas socioculturales (Leiva Guerrero, 2010), y la PAU delimita demasiado el tratamiento/estudio que se pueda hacer del currículo. Esta prueba, aunque si bien permitiría un interesante enfoque intercultural, como se ha podido demostrar en el epígrafe anterior, marca unas limitaciones que impiden hasta cierto punto un más adecuado desarrollo de la educación intercultural.

A pesar de que la universidad tiene la responsabilidad de preservar el patrimonio inmaterial de los distintos contextos en que existe (Samper, 2011), entre los objetivos de acceso a esta institución que caracterizarían la legislación reguladora de la PAU, no se observa ninguno centrado en esta intencionalidad. Esto podría deberse al hecho de que el profesorado no ha sido formado para tener en cuenta los elementos comentados, de manera que no puede apropiarse de esa labor educativa global de forma adecuada (Collao y Sánchez, 2012).

Este examen supone más bien una importante presión para un alumnado que solo está preocupado por la memorización de los contenidos, que le permitirá la obtención de una mejor calificación en dicho examen. El docente, por consiguiente, está preocupado por

el tiempo de desarrollo de su temario y en la mejora en la realización de los comentarios de las obras artísticas, que es uno de los apartados más importantes del examen. Estaríamos pues ante prácticas educativas de tipo individual, que supondrían la exclusión de las prácticas colectivas en esta aula; prácticas cooperativas que serían la metodología adecuada para atender a la pluriculturalidad característica del espacio educativo español (Pliego, 2011).

Durante el 2º curso de Bachillerato, el profesorado debe preparar al alumnado para la realización de comentarios de obras artísticas y para el comentario de cuestiones relacionadas con el contexto sociopolítico de una época determinada, con la ayuda de un texto. Estas actividades que tanto podrían contribuir a la comprensión de las distintas culturas y de las “deudas” entre ellas, terminan por convertirse en actividades mecánicas y repetitivas en las que lo importante es seguir un modelo establecido de comentario y ser capaz de explicar los contenidos específicos en las cuestiones de desarrollo. Y ésta, tal como se ha podido comprobar con nuestra experiencia profesional, es la actuación más extendida, ya que el debate social e intercultural desaparece ante el hecho de explicar un ingente temario y practicar un modelo que no posibilita la reflexión cultural, ni de ningún otro tipo.

3.3. Posibilidades interculturales en el aula de Historia del Arte

A pesar de esas limitaciones de evaluación y de metodología “impuestas” por la PAU, en este 2º curso de Bachillerato, la asignatura de Historia del Arte tiene mucho que ofrecer. A pesar de que el citado modelo de evaluación dificulte (hasta cierto punto) la consecución de aquellos objetivos de madurez y reflexión que se mencionaban en la legislación de la etapa, será la metodología en la transmisión/explicación de los contenidos la que lleve a la consecución de la interculturalidad en esta aula de Bachillerato.

La Historia del Arte es un reflejo de las contribuciones de distintos grupos sociales y culturales dentro de un mismo territorio, de modo que partir de esta consideración supondrá que el docente ofrecerá una visión de la realidad como sistema abierto (Sales, 2012). Será esto lo que permitirá mostrar esta asignatura como el punto idóneo para el trabajo intercultural en esta etapa de Bachillerato; lugar de primacía que en Secundaria ocupaba la asignatura de Música.

Aunque el hecho de no poder desarrollar prácticas de tipo cooperativo, que tanto pueden ofrecer al proceso educativo intercultural (Pliego, 2011; Sales, 2012), no supondrá que no se pueda aprovechar interculturalmente de forma adecuada. Por supuesto, la evaluación también tiene mucho que aportar al proceso educativo intercultural, sobre todo si se caracteriza por promover la reflexión crítica (Borrero, 2012), cuestión que en este caso sí puede resultar fiable al tratarse de comentarios artísticos, que implican cierto grado de subjetividad.

Los contenidos de Historia del Arte se centran en el trabajo de la evolución de las producciones artísticas más relevantes de distintas sociedades. De modo que están plasmando la cultura de una civilización, a lo largo de los siglos. Lo más relevante de este estudio es el hecho de que a lo largo de la Historia de la Humanidad, los estilos artísticos se han ido extendiendo por todos los rincones del mundo, de forma que sus características se han compartido, integrado y reinterpretado hasta convertirse en parte intrínseca de sus producciones culturales. Este hecho de que el arte de un estilo sea compartido en distintos lugares del mundo y reinterpretado/readaptado al gusto de la propia sociedad, puede permitir que el docente de Historia del Arte incorpore objetivos interculturales a su aula. Como señalan Ávila y Duarte (2012), el profesorado debe pasar de considerar los elementos artísticos como algo puramente academicista y considerarlos elementos importantes a nivel sociocultural para la educación del alumnado.

La explicación de un estilo artístico de forma comparada con el mismo estilo en otro lugar del mundo, podrá permitir que el alumnado todavía menor de edad, termine de asentar unos principios interculturales que supuestamente debían haber adquirido durante la Educación Secundaria Obligatoria. Es decir, que podrá comprenderlo como seña de identidad (Ávila y Duarte, 2012), como identidad comprendida como algo que se crea, se recrea, se transforma y se enriquece (Escalona, 2011), con un carácter más universalizador que autóctono-individual.

La comparación de obras del mismo período no debería realizarse entre producciones de un mismo país, sino entre otras de distintos puntos del mundo. De esta manera, se podrá establecer un debate que les permita ahondar en las influencias debidas a migraciones y en el hecho de que la reinterpretación para asimilar como propios unos elementos “extraños” siempre ha sido una realidad. Como tal, por extensión, tendrán que trasladar ese mismo

pensamiento a su vida cotidiana actual, en la que la pluriculturalidad es una realidad y debería traer consigo situaciones de intercambio e integración/adaptación de elementos para crear una cultura compartida. Pérez y Sarrate (2013) señalan que se ha ido evolucionando de esa intención integradora a la de una ciudadanía múltiple.

Otra posibilidad más de trabajo es centrarse en la evolución histórica de las distintas sociedades productoras del arte, ya que el examen de PAU tiene cuestiones centradas en este punto. En este sentido, una explicación de tipo sociológico en la que lo importante sea insistir en los intercambios culturales y en las influencias, así como en la normalidad de estas situaciones, podrá garantizar al alumnado la comprensión de las migraciones (y sus contactos culturales) como algo positivo para el avance de la propia cultura. De hecho, el trabajo del producto artístico de distintas zonas del mundo, favorece la enseñanza de la cultura (Ávila y Duarte, 2012) como algo más universal y compartido.

Por último, las distintas figuras artísticas más influyentes para la Historia del Arte serán decisivas para comprender la importancia del intercambio en la evolución de una sociedad. Por ejemplo, figuras como Picasso, de origen español pero afincado durante algunos años fuera del país, pudo encontrarse, intercambiar y hacer suyas las ideas de otras culturas, que plasmaría e integraría en su propio desarrollo artístico. Este ejemplo permitirá comprender al alumnado la importante contribución de los contactos entre culturas para el enriquecimiento de las mismas; cómo el intercambio, el diálogo entre culturas que se observa a través del arte es el primer paso para comprender el contacto entre culturas como una posibilidad enriquecedora para todos.

4. Conclusiones

El docente de Historia del Arte de Bachillerato se enfrenta a un complicado reto: debe preparar al alumnado para su acceso a la universidad, al tiempo que debe prepararlo para demostrar un grado de madurez y reflexión que le permitan iniciar su periodo adulto con herramientas adecuadas para desenvolverse social y culturalmente. Así pues, en este contexto, parece que la implicación de las familias queda reducida a una mínima expresión, a pesar de que son muchos los investigadores especializados en el campo educativo que señalan la importancia de no perder de vista a este agente (Gutiérrez y Arana, 2012).

Como se ha expuesto en anteriores epígrafes, la PAU es limitadora de la acción del docente al determinar un modelo de evaluación específico que el profesorado debe acatar si espera que su alumnado obtenga mejores resultados en dicha prueba. Aunque, al mismo tiempo, el profesorado debe saber aprovechar sus peculiaridades para sacar el mayor partido intercultural posible, ya que la educación intercultural es defendida como una realidad necesaria que debe interesar a todos los implicados en el proceso educativo (Medina y Cacheiro, 2010). Es decir, que el hecho de insistir en el estudio del contexto sociopolítico debería llevar al docente a presentar dichos contenidos de forma comparada y reflexiva, para que el alumnado pueda repensar su propia cultura gracias al conocimiento de los intercambios que puedan haberla producido.

La comparación llevará a la reflexión crítica personal en las características culturales propias, que les conducirán a la comprensión de otras culturas (Vera, 2011). Esto supondrá, al mismo tiempo, que el alumnado presente comentarios y exposiciones temáticas más enriquecedoras porque podrá establecer interesantes comparaciones culturales a través de las producciones artísticas. Ante todo, el docente debe saber adaptarse a las circunstancias determinadas por la PAU, aprovechando las características del mecanismo de evaluación para conseguir que el alumnado sepa relacionar unas producciones con otras, extrayendo similitudes, deudas artísticas, etc. Todo esto será lo que llevará al alumnado a la comprensión de su propia cultura como compartida y reconstruida con otras culturas a lo largo de los siglos (y venideros).

En síntesis, el docente de esta asignatura tiene que exponer sus contenidos de forma comparada, puesto que solo así podrá conseguir su triple objetivo: en primer lugar, superar la asignatura durante el 2º curso de Bachillerato; en segundo lugar, aprobar la asignatura en el examen de PAU; y, en tercer lugar, terminar de asentar las competencias culturales, sociales e interculturales que llevarán al alumnado a practicar una ciudadanía democrática.

Bibliografía/ Referencias

Acosta, L. M. (2010). La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest. *Clio*, 36, 1-10.

Aramendi, P.; Ayerbe, P. (2009). Aprender a convivir: un reto en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educación y Diversidad*, 3, 61-105.

Ávila, R. M^a; Duarte, O. (2012). "Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro". Una actividad para la formación docente y ciudadana. En N. De Alba, F. F. García, A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Volumen II), 471-480. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

Beriain, J. (2013). Encuentros con la alteridad e identidades múltiples. *Árbor*, 189(761), 1-12.

Bernabé, M. (2012). Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 79-88.

Bernabé, M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Hekademos*, 13, 65-75.

Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364.

Breeze, R. (2003). Dimensions of intercultural education in the twenty-first century. *Estudios sobre Educación*, 4, 123-129.

Canal, M.; Costa, D.; Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. De Alba, F. F. García, A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Volumen I), 527-536. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

Collao, D.; Sánchez, M. (2012). Algunas percepciones del futuro profesorado sobre su formación para educar en la participación ciudadana. En N. De Alba; F. F. García; A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Volumen II), 249-260. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

Consejería de Educación de Castilla y León (2009). *Orden EDU/212/2009, de 6 de febrero, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones dirigidas a entidades privadas sin ánimo de lucro para la realización de actuaciones de compensación educativa e interculturalidad*. BOE (12/02/2009), nº 29, pp. 4148-4150.

Cuesta, M. (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid: CC.OO.

Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Canarias (2005). *Resolución de 4 de abril de 2005, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad y se dictan instrucciones para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares que imparten Enseñanza Básica*. BOC (20/04/2005), nº 77, referencia 497, pp. 6600-6614.

Doncel, D. (2010). Identidad cultural y ciudadanía: una relación curricular inversamente proporcional. *Política y Sociedad*, 47(2), 133-152.

Escalona, A. (2011). La identidad: camino hacia la individualidad cultural. *Arte y Sociedad. Revista Investigación*, 0, 1-7.

Feliu, M. (2012). Conocer nuestro entorno nos ayuda a ser ciudadanos activos. En N. De Alba, F. F. García, A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Volumen II), 313-320. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

García, A. L., Lara, J. J. (2009). La enseñanza de la Geografía en Bachillerato: datos y consideraciones sobre sus resultados en Selectividad. *Cuadernos Geográficos*, 44(1), 193-232.

García, C. R.; Jiménez, M^a D.; Moreno, C. (2011). Las pruebas de acceso a la universidad (PAU) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes. En P. Miralles, S. Molina, A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, 203-212. Murcia: Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia y Ministerio de Ciencia e Innovación.

García, J. (2010). Madurez cultural y educación permanente en la sociedad de la información. *Bordón*, 62, 69-95.

García, L.; López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.

Gómez, C. J., Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Cílo*, 39, 1-16.

Gómez, C. J.; Molina, S.; Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 69-88.

González, E. (2012). Estudio de los conceptos de ciudadanía, identidades y cultura política en los libros de texto andaluces de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 35-51.

González, J. C.; Jiménez, J. R.; Pérez, M. (2011). Representaciones e imágenes de la diversidad cultural: reflexiones a partir de un estudio exploratorio con profesores de escuelas multiculturales del Suroeste de Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 181-194.

Gutiérrez, M. C.; Arana, D. M. (2012). La formación inicial de docentes en educación para la participación ciudadana. En N. De Alba; F. F. García; A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Volumen II), 437-442. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

Hernández, C. (2012). Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad. En N. De Alba; F. F. García; A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Volumen I), 63-72. Montequinto:

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

Hernández, R. C.; Infante, M^a E. (2011). Preservar la identidad cultural: una necesidad en la actualidad. *Arte y Sociedad. Revista Investigación*, 0, 1-7.

Jefatura del Estado (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. BOE (4/07/1985), nº 159, referencia 12978, pp. 21015-21022.

Jefatura del Estado (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE (04/10/1990), nº 238, referencia 24172, pp. 28927-28942.

Jefatura del Estado (2000). *Ley Orgánica 3/2000, de 11 de enero de modificación de la Ley Orgánica 10/1995 de 23 de noviembre, del Código Penal, en materia de lucha contra la corrupción de agentes públicos extranjeros en las transacciones comerciales internacionales*. BOE (12/01/2000), nº 10, referencia 543, pp. 1139-1150.

Jefatura del Estado (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE (24/12/2002), nº 307, referencia 25037, pp.45188-45220.

Jefatura del Estado (2005). *Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz*. BOE (01/12/2005), nº 287, referencia 19785, pp. 39418-39419.

Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), nº 106, referencia 7899, pp. 17158-17207.

Leiva Olivencia, J. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.

Leiva Guerrero, M^a V. (2010). La formación del profesorado en base a competencias. Un punto de vista desde las carreras pedagógicas de la PUCV. *Aula Abierta*, 38(1), 81-96.

López Torres, E. (2012). Los jóvenes ante su participación ciudadana: opiniones, actuaciones, conocimientos e inquietudes. En N. De Alba F. F. García, A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Volumen I), 109-116. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

López Andrés, J. M^a (2012). La formación en evaluación de competencias sociales sobre el Patrimonio Histórico y Artístico para la participación ciudadana. En N. De Alba; F. F. García; A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Volumen II), 481-488. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

Martín, M. J.; Cuenca, J. M^a; Bedia, J. (2012). Educación para la participación ciudadana a través del patrimonio: experiencias en el Museo de Huelva. En N. De Alba; F. F. García; A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*

(Volumen II), 19-26. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

Medina, A.; Cacheiro, M^a L. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62(1), 93-107.

Mendioroz, A. M^a (2012). Reconocimiento de las señas de identidad cultural a través del arte, para desarrollar la competencia participativa en Educación Infantil. En N. De Alba; F. F. García; A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Volumen II), 495-502. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. BOE (06/11/2007), nº 266, referencia 19184, pp. 45381-45477.

Ministerio de la Presidencia (2005). *Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. BOE (07/01/2005), nº 6, referencia 323, pp. 485-539.

Moreno, J. R.; Vera, M^a I. (2012). Utilizando el retrato artístico para enseñar ciudadanía. Una propuesta didáctica. En N. De Alba; F. F. García; A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Volumen II), 489-494. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora.

Moreno, M^a J. (2010). La interculturalidad en Educación Primaria. *Hekademos*, 7, 115-132.

Peñalva, A.; Aguilar, M^a J. (2011). Reflexiones sobre la interculturalidad en las aulas. Aportaciones desde la sociología visual. *Educación y Diversidad*, 5(1), 73-85.

Pérez, A.; Guitián, C. (2006). La Historia de España en el Bachillerato. ¿Contribuye su estudio a la comprensión de los grandes problemas y preocupaciones de la sociedad? En A. E. Gómez; M^a P. Núñez (Eds.), *Formar para Investigar, Investigar para Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 177-186. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pérez, G. ; Sarrate, M^a L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, 16(1), 85-104.

Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos*, 8, 63-76.

Pliego, N.; Valero, M. (2011). Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente. *Hekademos*, 8, 77-90.

Ruiz, C.; Calderón, I.; Torres, F. J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23(4), 589-599.

Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 113-132.

Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista*, 8, 297-316.

Vera, J. (2011). Educación intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 159-172.

Vila, E. (2009). Educar para la tolerancia, educar para la convivencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(4), 43-47.

¹ ***Intercultural possibilities and limitations of Art History***

Recibido: 26/10/2015

Aceptado: 24/11/2015

² Doctora.

Universidad de Valencia (España).

Email: maria.mar.bernabe@uv.es