

Jacqueline Chanda
 Doctora en Filosofía i Letras

Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural

El estado de la pedagogía artística multicultural

El rostro de Estados Unidos ha cambiado rápidamente, dejando de ser un «crisol» formado por gentes de diversos países que se esforzaban por asimilarse a una masa homogénea para pasar a ser una sociedad multiétnica en la que las culturas se esfuerzan por conservar su individualidad. Este cambio paradigmático también ha reorientado el énfasis educativo, que ha pasado de resaltar las cosas en las que las personas se parecen a destacar los rasgos en que se diferencian. La perspectiva que subyace en estos cambios parte de la idea de que comprender las diferencias les permite a las personas valorar y finalmente comprender a los otros.

Esta transformación no se ha conseguido de manera sustancial en el ámbito de la pedagogía artística, porque muchos de nosotros todavía creemos en una estética universal. Una estética universal asume que todas las personas responderán al arte, o a las cosas bellas, de la misma forma. Por suerte o por desgracia, este no es el caso. Digo «por desgracia» porque la vida sería más sencilla si existiese tal cosa como un lenguaje universal que nos permitiese a todos comprender las acciones y las ideas de los demás. También digo «por suerte» porque si todos fuésemos lo mismo gracias a una estética y un lenguaje universales, la vida sería bastante aburrida. Así que según algunos estudiosos la diferencia es una cosa buena y debería celebrarse, en tanto que para otros «siempre habrá un umbral más allá del cual la diferencia se vuelve intolerable». (Berger, 1992)

Por lo general, nuestro contexto cultural determina nuestra forma de ver e interpretar el mundo. Probablemente la expresión «lo que para unos es basura para otros es un tesoro» resume la idea de que las diversas culturas y las personas en general ven las cosas de forma diferente, y responden a ellas también de forma diferente. Pero hablar de basura y de tesoros posiblemente implique simplificar en demasía este tema, sobre todo si tomamos el ejemplo que nos proporciona Smith (1994), quien indica que el progreso de la educación en una cultura islámica tradicional viene marcado por la repetición de información recibida, no por el desarrollo de inteligencia crítica. Esta diferencia es importante, porque afecta al modo en que el estudiante islámico participa en clase y percibe sus trabajos. Sin embargo, ¿cómo podemos llegar a comprender la diferencia? Algunas personas dicen que nos es imposible, y otras dicen que es posible mediante la imaginación empática (Blocker, 1993). En mi opinión, es posible cuando nos atrevemos a ver de qué modo su filosofía vital refleja la nuestra y es análoga a ella, y a vernos a nosotros mismos en el Otro. (Chanda, 1995)

El hecho de que Smith reconozca que en determinado momento de la historia norteamericana también nosotros creímos que la repetición de información recibida era la forma de educar demuestra su capacidad para ver con los ojos del otro, para comprender de qué modo la filosofía educativa del otro refleja la nuestra y le es análoga; para ver en otro nuestras nociones educativas norteamericanas del pasado. Pero la cuestión es hasta qué punto somos realmente diferentes en nuestra percepción del objetivo de la educación. Incluso si queremos creer que nuestro sistema educativo actual enfatiza el pensamiento crítico, en gran medida nuestro sistema evaluativo de hoy en día todavía defiende la idea de que una buena educación radica en la capacidad de repetir información recibida.

¿Dónde estamos, pues, en nuestras tentativas de comprender a los otros a un nivel filosófico? Este ensayo intentará mostrar que el arte desempeña un papel importante en el envío de mensajes culturales o sociales, que los mensajes enviados no siempre son los mensajes que luego se reciben, que los conceptos de comprensión filosófica deberían estar en la base de la pedagogía multicultural, que para dar forma al entendimiento multicultural es necesario que hayamos recibido el mensaje que se nos quería enviar, y que para recibir ese mensaje tenemos que centrarnos más en los fundamentos filosóficos de la cultura, el individuo o la sociedad que estén enviando dicho mensaje.

¿Por qué es necesario este cambio? Echar un rápido vistazo a la historia de la educación multicultural en el ámbito de la pedagogía artística en Estados Unidos nos ayudará a reconocer los problemas inherentes a nuestras perspectivas actuales.

La historia de la pedagogía artística multicultural

Los temas relacionados con el multiculturalismo comenzaron a atraer la atención de la educación en general y del público con las leyes de no segregación promulgadas en los años cincuenta, y con el movimiento a favor de los derechos civiles de los años sesenta. Con anterioridad, las ideas de diferencia eran ignoradas. Se asumía que realmente existía un país unificado. Un artículo, «A Portrait of the American People», publicado en 1945 en el *Natural History Magazine*, demuestra la ceguera de Estados Unidos hacia aquellos Otros que también ocupaban el mismo territorio: este artículo habla de la creación de dos esculturas que serán utilizadas como testamento del «carácter» de la nacionalidad norteamericana. Las características físicas de la estatua masculina se definieron a partir de los datos disponibles que procedían de miles de hombres blancos originarios de diversas partes de Estados Unidos (Berger, 1992). Aquel hombre representaría un modelo de perfección «normal», y tiene un nombre muy apropiado: Norman.

Esta perspectiva estética en relación con el norteamericano «normal» prevaleció en la mayoría de las instituciones culturales en las que a los niños se les enseñaba historia únicamente desde la perspectiva de los padres fundadores europeos. Los indios americanos solo se mencionaban en el contexto de las conquistas en el Oeste de los vaqueros blancos; la esclavitud de los afroamericanos solamente se mencionaba en relación con la Guerra Civil, si es que se mencionaba; los hispanos se mencionaban solo en relación con la guerra entre México y Estados Unidos, y los asiáticos americanos se omitían completamente, o bien se aludían con brevedad en relación con la construcción del ferrocarril. Por fortuna, los ojos de la sociedad americana se abrieron durante los desórdenes que se produjeron en la época de la lucha por los derechos civiles, se pasó una nueva página en la historia norteamericana, y nació el multiculturalismo.

A pesar de que la decisión de la Corte Suprema en relación con los derechos civiles se tomó en 1954, las instituciones culturales no empezaron a diversificar su contenido curricular hasta principios de los años setenta. En aquella década, por primera vez, comenzó a solicitarse e incluso a exigirse que se incluyese la historia y la cultura de pueblos diferentes a la mayoría europeo-americana. Lo que en los años sesenta había comenzado como programas secundarios (Cultura afroamericana, Cultura chicana, Cultura feminista) diseñados para satisfacer a los estudiantes afroamericanos y chicanos y a las mujeres estudiantes —obsérvese que no había nada del estilo de Cultura india americana— se desarrolló más tarde para convertirse en completos programas abiertos a todo el mundo, que son obligatorios para los estudiantes de educación en muchas instituciones de estudios superiores. (Bennett, 1990)

Sin embargo, en la pedagogía artística no suelen aparecer asignaturas multiculturales como parte de los programas de licenciatura y doctorado. Muchas universidades no exigen que sus estudiantes hagan un curso de pedagogía artística que se centre en los temas multiculturales en el aula k-12.¹ En el ámbito de los currículos k-12 de pedagogía artística, las preocupaciones de las minorías, todavía siguen siendo asignaturas secundarias en muchos lugares. Estas asignaturas se enseñan en ocasiones especiales, o en momentos determinados del año. Por ejemplo, se enseña arte afroamericano durante el Mes de Historia Afroamericana que tiene lugar en febrero, o se enseña arte hispano durante las celebraciones del «Cinco de Mayo»,² en mayo.

Desde los años ochenta y noventa, la preocupación por una educación multicultural ha ido creciendo debido a los cambios demográficos. La mayoría de las personas probablemente ya saben que en el año 2050 la mayoría se habrá convertido en minoría, y que la llamada «minoría» será la nueva mayoría (Krellogg, J. B., 1988). En otras palabras, habrá más norteamericanos no blancos que blancos. Enfrentados con la no segregación de los años sesenta y con los cambios demográficos de los ochenta y los noventa, la pedagogía artística y los departamentos de pedagogía en general se han esforzado por diversificar el currículum, ampliando el número de temas que abarca.

Ahora estamos ya en el siglo XXI. Y cuando entramos en una clase hoy en día, vemos que en las paredes se exponen obras de arte de diversas culturas, vemos a estudiantes que crean y analizan obras de arte realizadas por artistas africanos, indios, hispanos, y en otros contextos que no están directamente vinculados a la tradición occidental. Los estudiantes en prácticas están creando materiales curriculares que suelen centrarse en otras culturas, o que contienen elementos multiculturales. En la actualidad, los materiales curriculares que se comercializan contienen numerosos ejemplos de obras de arte procedentes de una gran variedad de culturas, y existen libros dedicados exclusivamente al arte de culturas concretas.³ Parece haber aumentado la presencia de materiales multiculturales para los formadores. Según una reseña en «Recursos formativos» aparecida en el *Journal of Art Education*, los contenidos no occidentales se han incrementado de forma drástica desde 1993. Desde 1993-1994, el 44% de la sección «Recursos formativos» en el *Journal of Art Education* contenía algún contenido multicultural; desde 1997-1998, el porcentaje era de un 45%; y desde 2001-2002, de un 72%.

¿Es este aumento una indicación de que hemos logrado el objetivo de la educación multicultural? «Multiculturalismo» significa «muchas culturas». «Cultura», la parte más importante del término «multiculturalismo», se define como el conjunto de ideas, costumbres, habilidades, artes etc. de un pueblo determinado en un período histórico determinado. Así, una educación multicultural debería incluir las ideas, costumbres, habilidades, artes etc. de diferentes pueblos en un período histórico determinado. Algunos antropólogos han definido la cultura como una forma común de percibir, creer, evaluar y comportarse (Goodenough, W., 1986). Otros la han descrito como una organización compartida de ideas, que incluye los estándares intelectuales, morales y estéticos. Por lo tanto, además de las ideas, las costumbres y las habilidades, los estudios culturales deberían centrarse en los modelos de comportamiento, los símbolos, las instituciones, los valores y otros componentes sociales creados por el ser humano.

El objetivo más importante de la educación multicultural ha sido «ampliar los estudios» partiendo de una perspectiva que contemplase la historia y las tradiciones culturales de los grupos minoritarios en Estados Unidos. Se espera que «un conocimiento bien fundamentado de estas culturas genere una mejor apreciación y mayor tolerancia de la diferencia.» (Adejumo, 2002, p. 34). Stuhr (1994) y Daniel (1990) han indicado que la pedagogía artística multicultural debería ser un instrumento de la reforma educativa y social. El propósito, por tanto, es mejorar la conciencia social y cultural y potenciar la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones bien fundamentadas y emprender la acción social (tal como se cita en Adejumo, 2002). Si el objetivo es el concepto más general de ampliar la percepción que los niños tienen de la historia y las tradiciones culturales, habría que decir que en Estados Unidos ese objetivo se ha cumplido, porque desde luego los niños son más conscientes de la existencia de una gran variedad de culturas. Pero, ¿acaso esta conciencia los prepara para aceptar y acoger la diferencia como un aspecto positivo de la sociedad, y los encamina hacia la transformación social?

Yo diría que no, ya que los temas sociales que tienen que ver con aspectos raciales no se han resuelto en Estados Unidos. No solo tenemos todavía personas que ocupan cargos de importancia y que consideran la diferencia una amenaza (Trent Lott)⁴ que explica la segregación, sino que tenemos también elecciones en las que los votos de las minorías se mitigan —literalmente se infringen los derechos al voto de las minorías—, y tenemos jóvenes que luchan y se implican en disturbios raciales, jóvenes que no eran indiferentes a los movimientos en defensa de los derechos civiles, pero que, sin embargo, simplemente no pueden tolerar la diferencia. Así que quizás sea verdad que «siempre habrá un umbral más allá del cual la diferencia se vuelve intolerable» (Berger, 1992). ¿Hemos alcanzado ya este umbral? ¿Cuál debería ser el objetivo de la educación multicultural, a fin de poder cruzar este umbral de intolerancia?

Problemas con la pedagogía artística multicultural

La cultura, cualquiera que sea la definición escogida, no es estática. Cambia. Algunas culturas crecen; otras van desapareciendo, en tanto que se desarrollan otras nuevas. hooks ha proporcionado un ejemplo interesantes de esta noción de cambio cultural.

«Una tarde, hace poco, mientras estaba cocinando en la cocina de mi casa, me cautivó por la belleza acústica de los idiomas africanos en que hablaban unos niños que pasaban por la calle en aquel momento. Pero cuando me asomé a la ventana para observarlos vi que no eran niños negros, sino solamente niños blancos. Aquellos niños no procedían de un contexto material privilegiado. Van a una escuela pública en la que los niños negros son la mayoría. Las maneras, el estilo, incluso las voces de aquellos niños blancos habían llegado a parecerse mucho a los de sus compañeros negros, y no debido a ninguna clase de actos sofisticados de apropiación cultural, ni por ningún deseo intencional de «comerse a los otros». Sencillamente, estaban en el mismo espacio compartiendo la vida; volviéndose más unidos, formándose en su relación mutua, en relación con lo que les parecía lo más real.» (hooks, 1995, p. 10.)

Estos niños tenían la ocasión de experimentar la cultura negra hasta un punto en que su comportamiento, y muy probablemente su forma de pensar, se habían transformado.

El problema más importante, en el ámbito de la pedagogía artística multicultural que yo he visto mejorar en muchas de las escuelas norteamericanas, es que no existe la oportunidad de experimentar la cultura; y que lo que se presenta suele ser una trivialización o una simplificación excesiva de las características culturales que definen al otro. No hace mucho escuché a una profesora describir con gran orgullo un ejercicio multicultural en el que se representaba una obra de arte —*Tar Beach*— realizada por la artista afroamericana Faith Ringgold, y otra obra —*The Fair in Reynose/La feria en Reinosa*— por la artista hispana Carmen Lomas Garza. La profesora explicó que *Tar Beach* se había recreado en una esquina de la sala, y el cuadro de Carmen Lomas en la otra esquina. También explicó que la obra de Faith Ringgold se había recreado colocando un trozo de papel negro sobre el suelo para emular el tejado; sobre el trozo de papel, una mesa y unas sillas, y platos con trozos de sandía. Para la obra de la artista hispana se habían utilizado unas casetas fabricadas en serie, a fin de recrear las casetas que utilizan los vendedores ambulantes para vender su mercancía. Aquellas casetas contenían alimentos, por ejemplo tacos, y objetos mexicanos, como piezas de cerámica. Los estudiantes podían entrar en los espacios que recreaban las obras, y hasta cierto punto experimentar tanto las obras como la cultura por dentro y por fuera. Es cierto que desde luego aquello constituyó una experiencia nueva para la mayoría de los estudiantes; la cuestión es: ¿qué aprendieron los niños sobre multiculturalismo o sobre cultura, que es en realidad el objetivo de una educación multicultural?

Mi primera reacción a la descripción de la obra de Faith Ringgold fue preguntarme por qué se había decidido representar la sandía. Todo el mundo sabe —o quizá no— que las imágenes de afroamericanos comiendo sandía constituyen un estereotipo. Mi reacción fue, como poco, negativa. Pero la profesora estaba orgullosa de haber utilizado una obra de arte sobre la cultura afroamericana. Había descrito la representación desde su perspectiva, y lo que ella veía no era lo que yo veía.

Así pues, ¿qué aprendieron los estudiantes de aquella experiencia? Me resultaría difícil decirlo, puesto que yo no estuve allí. Sin embargo, puedo especular que más allá de los aspectos materiales de ambas culturas —la sandía y los tacos—, realmente los niños no aprendieron mucho sobre la cultura afroamericana o hispana. En este caso concreto las culturas de los afroamericanos y los hispanos se habían convertido en objetos, y los objetos se habían convertido en cultura. Estos objetos tienen la capacidad de perpetuar los estereotipos culturales, que en sí mismos perpetúan y sostienen actitudes e ideologías racistas.

La verdadera cuestión, por lo tanto, no es una cuestión de la representación o de la programación de un número mayor de clases

dedicadas a mostrar obras de arte que no proceden del colectivo mayoritario, ni tampoco a la presentación de ejemplos de diversidad entre la selección de obras de arte que se utilizan en una unidad, o en una lección, o en un libro de texto; la cuestión es comprender al otro cuando tenemos que adoptar una postura diferente y comenzar a centrarnos en la naturaleza filosófica del contenido, o en la estética de las obras de arte, a fin de descifrar las formas de percepción, los modelos de comportamiento, los símbolos, los valores y los estándares estéticos del Otro.

Para tener una verdadera experiencia multicultural, en el caso de *Tar Beach* los niños deberían haber aprendido más sobre la transmisión oral de historias que se practicaba en el hogar de Ringgold durante su infancia —y, en mayor medida, sobre la transmisión oral de historias que, históricamente, forma parte importante de los hogares afroamericanos—, o sobre las condiciones sociales que impulsarían a una niña a querer «volar sobre algo» a fin de poseerlo. Esta obra de arte es en realidad una historia sobre la familia de Ringgold, y en concreto sobre la vida de su padre y sobre las ansias de la artista de transformar aquella vida.

Hubiera sido necesario comprender, por ejemplo, que incluso aunque los hombres negros trabajasen en la construcción les estaba prohibido pertenecer al sindicato porque sus padres no habían pertenecido a él. Pero que era imposible que ningún hombre negro, en los años cuarenta, hubiese tenido un padre que fuese miembro del sindicato, porque en aquellos tiempos la segregación era todavía la norma, y no la excepción. Esta injusticia impidió que el padre de Faith Ringgold tuviese trabajo durante los meses de invierno, lo que hizo aumentar las dificultades económicas que su familia y muchas otras más familias afroamericanas que vivían en el norte tuvieron que atravesar durante los años cuarenta, y perpetuó así posibles círculos de pobreza. Esta es la razón por la que cuando Faith Ringgold era una niña quería volar sobre la sede del sindicato, a fin de que este le perteneciese y ya no importase «que [su padre] no perteneciera al viejo sindicato, o si [su padre] era de color o un indio mestizo» (Ringgold, 1991). A pesar de que esta obra de arte se creó en 1988, refleja experiencias sufridas por afroamericanos en el norte durante los años cuarenta, y también los modelos de comportamiento, las formas de pensar y los valores no solo de la familia de Ringgold, sino de las familias afroamericanas en general, en aquella época.

Comprender las manifestaciones culturales a través del estudio del arte requiere alejarse de la visión de los objetos y echar un vistazo a la naturaleza filosófica de la manifestación artística. Dubuffet lo confirma al afirmar que la pintura (como cualquier arte) es una máquina para transmitir filosofía (citado en Yves-Alain Bois, *Painting as Mode*, 1993). Por lo tanto, es necesario contemplar el objeto con los ojos del otro, y sentir el deseo de comprender sus sistemas de creencias y sus formas de pensar.

Desafortunadamente, por lo general contemplamos las obras de arte con los ojos de la cultura dominante, porque en principio estamos condicionados para pensar desde una perspectiva normativa. Esto es, a pensar de una forma que concuerde con los estándares y los modelos que corresponden a la media de un grupo grande. Ello complica más todavía esta cuestión, porque, dado que yo soy un producto al menos de tres culturas —la cultura norteamericana en general, la cultura afroamericana y la cultura india—, voy a tener varias lentes a través de las cuales observar una obra de arte. Lo cual significa que también yo, en mi condición de miembro de una minoría, debo realizar algunos ajustes en mi forma de ver y comprender que «toda identidad se construye a partir de la diferencia» (Hooks, 1995, p. 11).

Ver a los otros con muchos ojos distintos

Las obras de arte pueden leerse en numerosos niveles: desde las perspectivas del observador, desde su propia perspectiva histórico-cultural y desde la perspectiva del creador. Una obra de arte leída por una persona ajena a ella descubre la posición de dicha persona; una obra leída en su contexto histórico intenta revelar la perspectiva de la persona que la ha creado, y una obra de arte leída desde la perspectiva de su creador revela las ideas sociales y culturales de dicho autor. Si solamente vemos a los otros con nuestra visión individual, estamos viendo únicamente la mitad de la imagen. Las obras de arte constituyen vehículos perfectos para descubrir cómo nosotros y los demás percibimos y comprendemos el mundo, y cómo percibimos y comprendemos al Otro. El problema parece ser doble, porque tenemos que tratar con culturas que nos son muy ajenas, y con culturas que están cerca y separadas de nosotros.

Las descripciones y las interpretaciones de un objeto artístico visto con los ojos de alguien que no está familiarizado con la cultura de la que el objeto procede reflejarán únicamente los conceptos filosóficos, los ideales y la historia de esta persona, no los de la cultura que se está estudiando. Una estatua *ikenga* creada por el pueblo Igbo en Nigeria puede experimentarse de diferentes maneras dependiendo de si uno mismo es Igbo, o bien un etnógrafo británico del siglo xix.

Los primeros documentos escritos que tratan sobre los *ikenga* proceden de los testimonios documentales y las descripciones etnográficas europeas. Uno de los primeros escritos data de 1880, y describe los *ikenga* como «un ídolo de madera pintado de forma curiosa» (Burdo, 1880, p. 186). También indica dónde se encontraron los objetos —en repisas dentro de las casas—, y que se les ofrecían libaciones. «Finalmente [el jefe] tomó una jarra de vino de palma y vertió un poco sobre las cabezas de los tres ídolos mientras invocaba para sí, para su familia y para sus parientes fallecidos los favores de Tshuku» (Burdo, 1880, p. 186). Mockler-Ferryman (1892) se refiere muy brevemente a los *ikenga* describiéndolos como «fetiches elaborados que representan figuras grotescas de hombres y mujeres desnudos, y normalmente muy desproporcionados» (p. 35).

Meek (1873), que probablemente fuese una de las primeras personas que escribieron sobre la finalidad de los *ikenga*; indica que el *ikenga* es la personificación de la fuerza del brazo de un hombre y de su buena suerte, y relaciona los *ikenga* con la práctica de la caza de cabezas, por lo que estarían asociados con el principal culto vinculado a la caza de cabezas, llamado Ekweesu, un espíritu maligno que puede compararse a Satán o al Demonio. Meek (1873) afirma que «Cuando un hombre había conseguido la cabeza de un enemigo en la guerra, la llevaba inmediatamente al sacerdote de Ekweesu... La cabeza se depositaba ante la imagen tallada de la deidad (el *ikenga*)» (p. 39). Tras las ceremonias, que incluían sacrificios, el guerrero bailaba en público sosteniendo la cabeza con la mano izquierda y el machete en la mano derecha.

Basden (1966) describe los *ikenga* como *yu-yu* que representan al dios «Ikenga», el ídolo jefe, que se encontraba en el interior de cada casa. «También hay ídolos para la ciudad, y cada Casa de Gobierno cuenta con un *yu-yu* especial para los juramentos, de aspecto terrible y repugnante; objetos que es temible contemplar, pero tan poco efectivos como feos. Ningún juramento hecho ante tales monstruosidades se considera vinculante, y no sirven tampoco de ningún modo para obtener la verdad y nada más que la verdad.» (p. 170)

Talbot (1969), etnógrafo, llamaba al *ikenga* «dios de la fortuna», y afirma que está muy vinculado a la mano derecha. «El brazo derecho suele llamarse *aka ikenga*, es decir, «mano del *ikenga*» (p. 141). «Todos los hombres y las mujeres tienen uno.» Talbot afirma que el pueblo Igbo reza a los *ikenga* para tener éxito en el comercio, la guerra, la caza y la agricultura. Admite que «es difícil saber cómo clasificar a los espíritus *ikenga*, porque algunos igbo dicen que no son *yu-yu* (Alose), en tanto que otros afirman que en algunos respectos son más como sus ancestros.» (p. 142)

Obsérvese que estos informes no eran informes de investigación. Como se ha dicho antes, son testimonios documentales e informes etnográficos. Por lo tanto, no reflejan las filosofías del pueblo, sino solamente interpretaciones de lo que se vio y se escuchó desde la perspectiva de la persona extranjera. Estas descripciones e interpretaciones desvelan los miedos, los estereotipos y las ideas que los exploradores y los etnógrafos llevaban consigo en sus viajes por el continente africano. Estas ideas y sus marcos de referencia se reflejan en los términos mismos que escogen para describir la imagen en cuestión: «ídolo», «fetiche», «grotesco», «yu-yu», «terrible», «repugnante», «temible», «feo». Estas palabras reflejan con claridad las interpretaciones y expectativas de aquellos hombres en relación con los pueblos del denominado «continente negro».

La explicación desde la perspectiva de los Igbo proyecta una luz diferente sobre el tema. Los Igbo son conocidos por sus sistemas sociales, igualitarios y muy competitivos, y por su preocupación por los logros personales. Creen que el talento debería conducir a

emprender proyectos, y emprender proyectos debería significar ascensos en la escala, y los ascensos implicarían privilegios (Onyeneke, 1984). Se indica que «si el *chi* de una persona es activo, la energía y las acciones de esa persona van bien dirigidas, y así el *ikenga* de esa persona es efectivo mediante el trabajo duro; uno progresa social y económicamente, tal como muestra la adquisición de riqueza y conocimiento» (Onwuejeoguw, 1972, op. 22).

¿Cómo se manifiestan estas ideas en el ámbito visual? El *ikenga*, en su forma material, refleja el estatus económico y social de su propietario, así como su posición y sus logros. Los atributos del tipo de un taburete, cuchillos, la cabeza de una víctima, una gorra, las bandas de marfil y los motivos para el embellecimiento corporal, todos ellos incorporados a la estructura de la talla, reflejan los atributos sociales del propietario de cada *ikenga* (Aniakor, 1973). Una espada en la mano derecha y la cabeza de una víctima en la mano izquierda son símbolo de agresión. El más característico de todos los elementos iconográficos del *ikenga*, la cornamenta de carnero, también transmite esta misma connotación (Bentor, 1987).

Bentor (1987) describe diferentes tipos de *ikenga* para clientes diversos. Menciona los del tipo de «guerrero», que tienen cabezas y cuchillos o espadas en la mano derecha, y que corresponden a la etapa de la vida en la que se espera que los hombres demuestren su destreza militar. También hay otro tipo de figura *ikenga* más elaborada, que tiene superestructuras. Según Bentor, estas figuras «corresponden a las etapas más avanzadas en la vida de un hombre. En lugar del cuchillo y la cabeza humana, estas figuras suelen mostrar un bastón y un colmillo» (p. 73). El bastón es una señal de autoridad. El colmillo es como una trompeta que alude al poder del elefante, símbolo de los jefes en esa zona de África.

Así que para los Igbo el *ikenga* es símbolo de los logros de un hombre durante su vida. Tal como indica Afigbo (1987), «el *ikenga* es el destino que un alma no nacida se prepara para sí con la ayuda de su *chi* antes de encarnarse en carne humana» (p. 9). A medida que su vida avanza, el hombre hace tallar varias estatuas *ikenga* para reflejar su estatus. El objeto, por lo tanto, es una representación visual del éxito sencilla o compleja, de una forma muy semejante a la manera en que para nosotros los coches o las casas constituyen una representación visual de nuestros éxitos en la vida.

Las descripciones o interpretaciones desde dentro de una cultura pueden ser igualmente dificultosas, sobre todo si la identidad se construye por encima de las diferencias. Véase, por ejemplo, la serie *Shotgun*,⁵ realizada por el artista John Biggers. A partir de un recurso educativo que se facilita a los profesores, los norteamericanos que no pertenecen a la subcultura afroamericana podrían observar esta obra y ver la repetición de bellas estructuras que crea la ubicación regular de las casas, y compararla con la herencia africana de Biggers. Puede que reconozcan o no que las estructuras arquitectónicas son casas *shotgun* típicas del sur en el pasado. Puede que vean que las mujeres en los umbrales de las puertas son ejemplos típicos del estereotipo de mujer negra robusta y maternal.

Para un afroamericano culto, esta misma imagen ofrecerá una lectura diferente. Puede que le hable de la «experiencia negra», la herencia negra, y que se refiera a la fuerza de la mujer negra en el hogar afroamericano, y a la huida de los afroamericanos desde el sur hacia el norte, a través del ferrocarril subterráneo, o simplemente al hecho de que lo más frecuente es que los negros pobres vivan cerca de una estación de ferrocarril, o más allá de las vías.

Pero ¿cuál de estas interpretaciones es verdadera? Ambas tienen cierta validez, pero la respuesta depende de dónde resida la *verdad*. En mi mente, la *verdad* reside en el contexto histórico y cultural que general los conceptos filosóficos. ¿Qué conceptos filosóficos se necesitan para estudiar *Shotguns*, *Third Ward* u otras obras de Bigger a fin de lograr los objetivos de la educación multicultural?

Haría falta comprender la relación entre la estructura arquitectónica de la casa *shotgun* y la historia de las gentes afroamericanas y de Estados Unidos en general. «Este tipo de casa tiene la anchura de una habitación y un piso de altura, y la profundidad de varias habitaciones (normalmente tres o más), y su entrada principal está en el hastial. Su alineación perpendicular rompe con el modelo común europeo-americano, en el que las aguas del tejado están a los lados y la entrada está en la fachada, o lado más largo. Aunque las casas que tienen la entrada en el hastial son frecuentes en algunas partes de África Central, la casa *shotgun* es un híbrido que se desarrolló en las Indias orientales y entró en Estados Unidos a través de Nueva Orleans a principios del siglo xix (Vlach, 1986).

Jon Biggers nació en una casa *shotgun* construida por su padre en Gastonia, en Carolina del Norte. Describe estas casas en sus obras como símbolo de la cultura afroamericana y, en concreto, como un santuario para las mujeres en su condición de fundamento matriarcal de la familia, el hogar y la comunidad.

Una pregunta que podría plantearse es: ¿por qué rendir homenaje a las mujeres en su condición de fundamento matriarcal de la familia entre los afroamericanos? Una razón para ello es el hecho de que, si bien la sociedad norteamericana en general suele ser patriarcal, las familias afroamericanas son predominantemente matriarcales. Esta noción se remonta a los tiempos de la esclavitud y la época posterior a ella, cuando los hombres se separaban de sus familias por diversas razones: el trabajo, la guerra... En muchos casos sobre las mujeres recayó la responsabilidad de proporcionar el sustento familiar. Además, solía ser más fácil para una mujer negra conseguir un trabajo estable que para un hombre negro.

Incluso a pesar de que las oportunidades han mejorado, se habla con frecuencia de la extinción del hombre negro debido a la delincuencia y el encarcelamiento. Estados Unidos mantiene en sus cárceles a más de un millón trescientos mil personas, una cantidad mayor que en ningún otro país. Según la ubicación geográfica, entre un 65 % y un 85 % de las personas que están en la cárcel son de color: de ascendencia africana, latinos e indios americanos (Kerness, 2002). En los años cincuenta uno de los primeros estudiosos negros, cuyo nombre era Patterson, acusó formalmente a Estados Unidos de genocidio ante las Naciones Unidas (Patterson, 1970). Todos estos temas perpetúan la base matriarcal de la familia negra.

El nombre *shotgun* (que, según la explicación local, deriva de la posibilidad de disparar una escopeta a través de la casa sin herir a nadie) podría derivar de la palabra africana *to-gun*, que en el idioma Fon de Benin significa «lugar de reunión». Los porches que son tan típicos de las casas *shotgun* se utilizaban como punto de reunión en el que la gente podía intercambiar las noticias del vecindario (Wadlaw, 1995), y así representa tal «lugar de reunión». Los recipientes que se han encontrado en los porches de las casas se remontan, aparentemente, a los recipientes utilizados para limpiar los cerdos y para cocer sopa. Pero estos recipientes están vinculados a creencias que prevalecían entre los negros en el sur de Estados Unidos. Según Thompson (1995), «los recipientes colocados ante las puertas “cocinan”, o contienen, más de lo que puede verse con los ojos... He visto un recipiente de este tipo atado con cadenas de hierro al porche delantero de una abuela negra en Austin, Texas, como reliquia de la madre de su madre por un lado, y como filtro místico contra el diablo por otra. Porque entre los afroamericanos se cree que una cesta o un recipiente junto a la puerta constituye una trampa para el diablo en el lugar adecuado» (p. 108). En general, las colchas y sus dibujos, los recipientes, las teteras y las tablas de lavar evocan recuerdos de artes domésticas y espirituales que producían las mujeres del sur y las mujeres africanas.

Si nosotros, como americanos, utilizamos el conocimiento que hemos adquirido a través del estudio de la obra de Bigger, comprendemos que la construcción del porche que es tan frecuente en Estados Unidos hoy en día procede de la casa *shotgun* cuyas raíces están en África y en las Indias orientales. Entonces, nos vemos a nosotros en otros.

Contemplar una obra de arte con los ojos del Otro ofrece una oportunidad única de experimentar los comportamientos y las formas de pensar que crean las diferencias. El paso siguiente consiste en vernos a nosotros en el marco contextual del Otro. ¿Qué aspectos de la cultura negra que forman parte de la cultura norteamericana en general nos permitirían decir que en muchas formas somos diferentes, pero que nos parecemos en muchas otras más? Ese debería ser el objetivo de la educación multicultural.

Notas

1. La Ohio State University parece ser una de las pocas excepciones, porque hay algunos cursos de licenciatura y doctorado que se centran en temas multiculturales y multiétnicos. La University of North Texas, sin embargo, solamente ofrece un curso de educación multicultural a través de la Facultad de Pedagogía, no a través de Pedagogía artística.
2. En español en el original. (Ndt)
3. Véase la serie multicultural de David's Publications.
4. El senador Trent Lott, dirigente de los republicanos, elogió a Strom Thumand, candidato a la Presidencia en 1948 con inclinaciones segregacionistas. Desde entonces ha dimitido como dirigente mayoritario del Senado norteamericano.
5. La serie *Shotgun* incluye aproximadamente cuatro cuadros: *Shotgun* (1987), *Third Ward* (1987), *Shotgun: Fourth Ward* (1987) y *Four Seasons* (1984). Otras obras anteriores de este artista (que se remontan hasta 1966) muestran también imágenes de casas *shotgun*.

Referencias

- Adejumo, C. O. (2002). «Considering multicultural art education.» *Art Education* 55 (2), p. 33-39.
- Aniakor, C. C. (1973). «Structuralism in Ikenga – An Ethno-Aesthetic Approach. *Ikenga*, 2 (1).
- Basden, G. T. (1966). *Among the Ibos of Nigeria*. Nueva York: Frank Cass & Co.
- Berger, M. (1992). *How Art Becomes History*. Nueva York: Harper Collings Publishers
- Bennett, C. (1990). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bentor, E. (1987). *Ikenga and Ofo in Igbo Art and Culture*. Master's thesis, Indiana University School of Fine Arts.
- Blocker, G. (1993). *The Aesthetics of Primitive Art*. Lanham, Md: University Press of America.
- Burdo, A. (1880). *The Niger and the Benueh: Travels in central Africa*. Londres: Richard Bentley & Son. 186
- Chanda, J. (1995). «The Possibilities and Limitations of Cross-cultural Understanding.» *The Journal of Aesthetic Education*. 29 (3), p. 34-37.
- Goodenough, W. (1986). «Multi-culturalism as the Normal Human Experience», en E. M. Eddy and W. L. Partridge (eds.), *Applied Anthropology in America* (2ª ed.). Nueva York: Columbia University Press.
- hooks, b. (1995). *Art on My Mind: Visual Politics*. Nueva York: The New Press.
- Kerness, B. (2002). *Prisons and Black Genocide*. www.geocities.com/standingdeer/bonnie5.htm
- Krellogg, J. B. (1988). *Forces of Change, Phi Delta Kappan*, 70 (3), p. 199-204.
- Meek, C. K. (1873). *Law and Authority in a Nigerian Tribe*. Nueva York: Barnes and Nobles.
- Mockler-Ferryman, A. F. (1892). *Up the Niger*. Londres: George Philip & Son.
- Onyeneke, A. (ed.) (1984). «Ikenga Defined in Terms of Form and Concept.» *Ikoru: Bulletin of the Hansberry Institute of African Studies*. University of Nigeria, Nsukka. 5 (1 and 2), July.
- Onwuejeoguw, M. A. (1972). «The Dawn of Igbo Civilization in the Igbo Culture Area.» *Odinani: The Journal of the Odinani Museum, nri*. Maiden issues, vol. 1.
- Patterson, William (ed) (1970). *We Charge Genocide: The Crime of Government Against the Negro People*. Nueva York: International Publishers. (Reimpresión de la edición de 1951 publicada por el Civil Rights Congress.)
- Ringgold, F. (1991). *Tar Beach*. Nueva York: Crown Publishers.
- Smith, P. (1994). «Multicultural Issues: Dilemmas and Hopes.» *Art Education* 47 (4), p. 13-17.
- Thompson, R. F. (1995). «John Biggers's Shotguns of 1987: An American Classic», en Alvia Wardlaw (ed.), *The Art of John Biggers: View from the Upper Room*. Houston: Harry N. Abrams.
- Tolbert, P. A. (1969). *The People of Southern Nigeria*. Nueva York: Frank Cass & Co.
- Wardlaw, A. (1995). *The Art of John Biggers: View from the Upper Room*. Houston: Harry N. Abrams.
- Vlach, J. M. (1986). «Afro-Americans.» *America's Architectural Roots, Ethnic Groups that Built America*. Washington, D.C.: The Preservation Press: National Trust for Historic Preservation, p. 43.