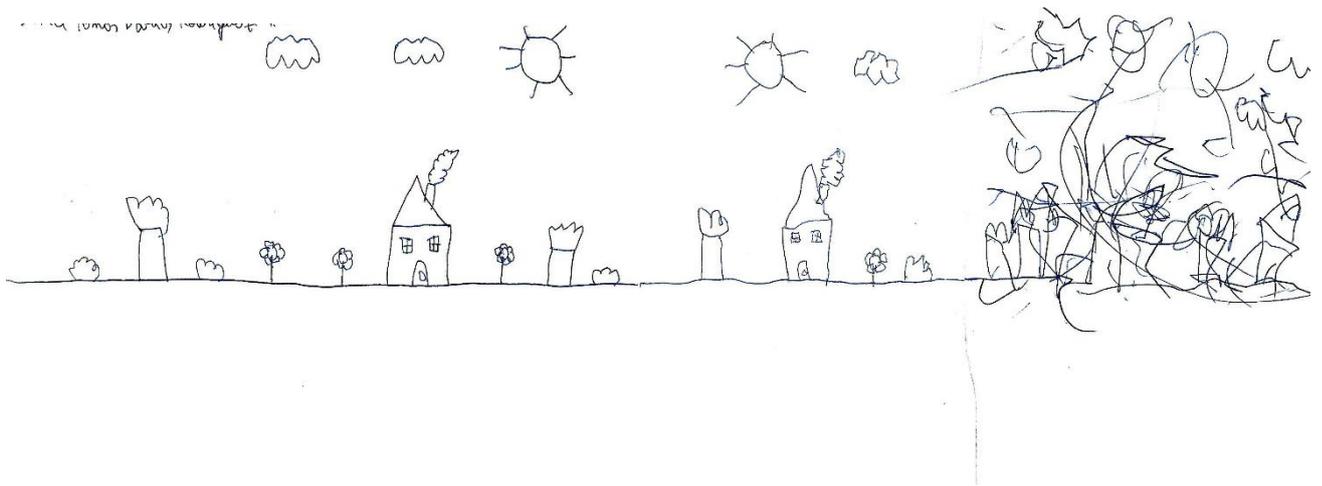


Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Arte, educación e inclusión: entre la diversidad funcional y cultural



Autora: Gabriela Lanfranconi Peña

Tutora: Noemí Peña Sánchez

Facultad de Educación

Curso académico 2018/19

Convocatoria: Junio

San Cristóbal de La Laguna, 2019

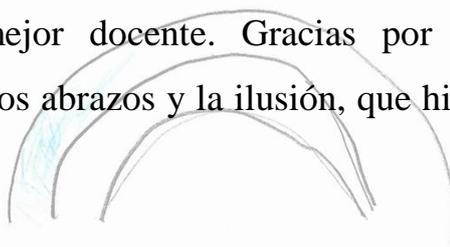
Agradecimientos



Gracias a todas las personas que han estado conmigo a lo largo de todo este trabajo. Gracias a aquellos que me han dedicado una palabra de ánimo, una sonrisa amable, un consejo, o simplemente me han escuchado. A veces, no hace falta más.



Gracias a mi familia y amigos, que han vivido este trabajo con la misma intensidad que yo.



Gracias a mis alumnos y alumnas, que aun siéndolo por poco tiempo, me han ayudado a ser mejor docente. Gracias por su inestimable ayuda y colaboración, por los abrazos y la ilusión, que hicieron que todo fuese más sencillo.

A todos ellos, gracias.

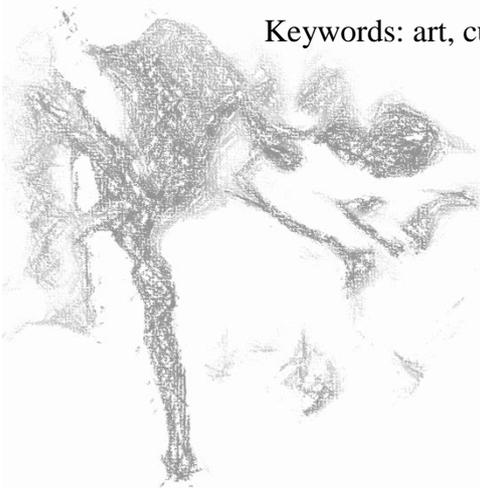
Resumen / Abstract

En este trabajo se analizan las diferentes corrientes teóricas sobre el tema de la multiculturalidad, la diversidad y la discapacidad, y cómo esta última ha evolucionado a nivel terminológico hacia la diversidad funcional. Esto se plantea como una nueva manera de entender la diversidad desde la multiculturalidad. Este planteamiento se utiliza como fundamentación teórica para el desarrollo de una propuesta de innovación llevada a cabo en aulas de educación secundaria, donde el objetivo de estas es mejorar una situación de exclusión debido a diferencias culturales o funcionales, utilizando el arte como elemento transformador.

Palabras clave: arte, cultura, diversidad funcional, educación artística, inclusión, innovación.

This paper analyzes the different theoretical currents about multiculturalism, diversity and disability, and how the latter has evolved at the terminological level towards functional diversity. This is considered as a new way of understanding diversity from multiculturalism. This approach is used as a theoretical foundation for the development of an innovation proposal carried out in secondary education classrooms, where the objective of those is to improve a situation of exclusion due to cultural or functional differences, using art as a transforming element.

Keywords: art, culture, functional diversity, art education, inclusion, innovation.



Índice

1. Introducción	5
2. Justificación	6
2.1 Objetivos del Trabajo Final de Máster	7
2.2 Metodología	8
3. Marco Teórico	10
3.1 La multiculturalidad: aproximación y definición de modelos	10
3.1.1 Multicultural, Intercultural y Transcultural: definiciones	11
3.1.2 Educación multicultural y Educación Artística Multicultural: comparación y análisis de las propuestas educativas para entornos culturalmente diversos.....	15
3.2 La Diversidad dentro de la Multiculturalidad.....	25
3.2.1 De la Discapacidad a la Diversidad, Funcional y Cultural: definiciones	26
3.3 Diversidad culturo-funcional (DCF).....	34
4. Propuesta de innovación didáctica: “Yo soy Diverso”	44
4.1 Planteamiento del problema de innovación: ¿por qué es innovadora “Yo soy Diverso”?”	48
4.2 Diseño y planificación de la propuesta: cómo se lleva a cabo.....	49
4.3 Desarrollo de “Yo soy Diverso”	55
4.4 Valoración y resultados	66
5. Conclusiones y propuestas de mejora.....	71
6. Referencias	74
7. Anexos	78

1. Introducción

Diversidad, un concepto compuesto por diez caracteres que, observados por separado, son piezas de un puzle fascinante. Cuando los unimos, obtenemos un significado cargado de connotaciones personales, experiencias y narraciones sobre el mismo que, aun no pretendiéndolo, constituye una posición ante el mundo y los otros. En la motivación de construir una línea definida y un proyecto profesional sólido, evalué los fundamentos en los que me centré para desarrollar mi trabajo de fin de grado y mis prácticas académicas, dónde y con qué colectivos, comprobando que existían varios denominadores comunes a saber: mi empatía con los colectivos en riesgo de exclusión social, mi firme convicción de que el arte es una herramienta que facilita, mejora e implementa la calidad de vida y, que la educación en su máxima expresión es el contexto en que se desarrollan unen y cohabitan de manera dinámica. Por ello desarrollé mi trabajo de fin de grado, compuesto por dos cuentos breves sobre la depresión infanto-juvenil y adulta, e hice una investigación sobre el arte y la capacidad que éste tiene en la acción social, valiéndome la mención de mejor TFG del grado, así como mis prácticas académicas en la Asociación Educativa y Social Estudio 85, en el que se aplica un modelo de intervención psicoeducativa basado en el uso de recursos artísticos para el desarrollo multicompetencial en contextos educativos.

En general, tanto en mi vida personal como profesional, el arte y la diversidad forman parte de mi mundo y mis experiencias, y es en este contexto donde quiero centrar este trabajo final del máster.

2. Justificación

En el trabajo que se presenta a continuación se procede a realizar un análisis de los conceptos de multiculturalidad, educación artística multicultural y diversidad funcional. Para ello, se hará un recorrido entre los conceptos y las teorías expuestas por diversos autores y autoras en relación con el tema de la educación artística multicultural. Asimismo, partiendo de dichas ideas, se realizará una propuesta de innovación que se llevará a cabo en el marco de las Prácticas del Máster.

Este análisis y su consiguiente propuesta se plantean con la intención de que se genere un cambio de actitud en el alumnado, el cual desconoce las características terminológicas y sociales de la diversidad funcional pero que convive con personas diversas todos los días. El arte a su vez es visto desde una perspectiva completamente externa a la de la multiculturalidad o la diversidad, y no se explota el potencial transformador que en él se encuentra. Por ello, habiendo visto la ausencia de prácticas educativas inclusivas, se propone una medida que pueda llevarse a cabo en las aulas. La justificación de por qué es innovadora, es que el alumnado de los centros requiere de herramientas que fomenten dicha inclusión y el uso del arte como un medio para alcanzarla, por ello se plantean medidas que puedan llevarse a cabo y de las cuales se pueda obtener un cambio en la forma de entender la diversidad y el arte entre los discentes.

2.1 Objetivos del Trabajo Final de Máster

El principal objetivo de este trabajo es, a partir del análisis de la teoría de la multiculturalidad y su relación con la diversidad funcional en las aulas de educación artística, realizar una propuesta de intervención práctica que pueda ser llevada a cabo en un centro de educación secundaria obligatoria.

Los objetivos de este trabajo parten de las competencias que se encuentran en la guía docente del máster. En lo que respecta a los objetivos generales, se pretende:

- Relacionar los contenidos del currículum de la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual, además del de Prácticas Comunicativas y Creativas, así como los métodos de enseñanza y aprendizaje que se imparten en dichas asignaturas.
- Diseñar y realizar un planteamiento de innovación enmarcado en dicho contexto que contribuya a mejorar el clima del aula y del centro, a la vez que se analiza la evaluación e investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo que respecta a las competencias específicas, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Plantear y elaborar una nueva perspectiva de la multiculturalidad en educación artística, desde la diversidad funcional de las personas.
- Emplear el arte como un medio de transformación social aplicando las ideas del planteamiento teórico.
- Detectar y establecer las relaciones del alumnado entorno a la diversidad, y crear a partir de estos un entorno inclusivo.

2.2 Metodología

En lo que respecta a la metodología de este trabajo, se puede comprender en dos apartados: la metodología aplicada al marco teórico de este documento y la metodología de innovación. Cada una de las partes se ha realizado teniendo en cuenta el factor de investigación y de innovación, de tal forma que se utilizaron los siguientes recursos metodológicos:

En la fundamentación teórica se ha trabajado con herramientas como la biblioteca de La Laguna, el Punto Q, la biblioteca digital, referencias de las citas APA, Google Académico, libros, revistas, artículos de investigación, datos estadísticos, entrevistas y comparación y contrastación de opiniones y resultados. Esto se ha utilizado de tal forma que, primeramente se hizo un esquema con las distintas partes que se trabajarían en el documento, para posteriormente buscar bibliografía y referentes que estuviesen trabajando en torno al tema de discusión; luego se hizo una preselección de dichos autores y de sus contenidos, teniendo en cuenta las necesidades del proyecto y el camino por el que se iba a ir el planteamiento teórico; posteriormente se hizo una selección del contenido, leyendo y subrayando las palabras y las ideas clave de los autores y autoras para posteriormente plasmarlo en el documento; se trabajaron los resúmenes y las lluvias de ideas, se comparó opiniones de autores y autoras y se seleccionó las ideas que completaban lo que se pretendía explicar en la fundamentación teórica. Las entrevistas y los datos estadísticos aportan más información con respecto al tema, y confirman o desmienten las afirmaciones propuestas por las autoridades de la materia.

En lo que respecta al marco de innovación, el método que va a llevarse a cabo es el método comparativo, es decir, vamos a comparar la situación en la que se encontraba el alumnado antes de la propuesta de innovación frente a cómo se siente el alumnado en relación con sus compañeros después de realizarla. El método comparativo consiste en comparar diferentes elementos sometidos a estudio, con el objetivo de observar si ha habido alguna diferencia antes y después del proceso de innovación aplicado. En el caso de este trabajo, se ha comparado la situación de incomprensión e ignorancia de los discentes en relación con la diversidad en el grupo clase, con la situación del aula después de trabajar la actividad de innovación. Los recursos utilizados han sido la encuesta, la visualización de una película y herramientas artísticas como el dibujo. Se van a utilizar también recursos como la pregunta directa e indirecta, y la expresión oral. También se hará una lluvia de ideas y una reflexión, tanto de forma individual como colectiva, para

observar cuánto del contenido ha comprendido el alumnado. Cada recurso se trabaja teniendo en cuenta la respuesta que tendrá sobre el alumnado, es decir, la película es una herramienta muy resolutiva ya que les permite a los discentes ver una situación real dramatizada, haciendo que puedan simpatizar con los personajes e incluso, llegar a entender sus acciones poniéndose en su lugar. En cuanto a las encuestas, siempre suponen una forma objetiva y eficaz de analizar si dicha propuesta está o no haciendo algún efecto (positivo o negativo) en el alumnado al que va dirigida. También les hace pensar y recapacitar sobre aquello que han visto, les obliga a trabajar la comprensión lectora y a tener atención en la película mientras la veían. Y finalmente, el uso del recurso plástico del dibujo, que hace de punto de unión entre la comprensión plástica y la asimilación de los contenidos, mediante la representación de una situación donde tienen que trabajar la empatía, y otra donde trabajarán el autoconcepto. En general, se pretende trabajar con ellos generando un vínculo entre el arte, la diversidad y la inclusión.

3. Marco Teórico

3.1 La multiculturalidad: aproximación y definición de modelos

En este apartado se tratará el concepto de multiculturalidad, profundizando en la diversidad que existe en ella. Para tratar este tema tan amplio, haremos un breve recorrido por las definiciones de cada uno de los conceptos, con la intención de generar una idea global del tema. Para ello proponemos la visión de distintos autores y autoras cuyos trabajos profundizan y analizan este campo, tales como Chalmers (1996), Del Campo (2002) o Casanova (2004), entre otros que serán citados. Los amplios procesos migratorios derivados de las crisis internas y externas de los países, de las guerras y las hambrunas generalizadas, y de la búsqueda de mejores oportunidades laborales, han generado en las aulas grupos heterogéneos de alumnado, con capacidades y procedencias diversas. Investigaremos cómo se define la multiculturalidad y los conceptos adyacentes a ella, como la interculturalidad y la transculturalidad, tratando a la vez el nexo que los une, la cultura. A su vez, dentro del amplio concepto que es la multiculturalidad, trataremos la diversidad funcional como parte de dicha diversidad de un aula, analizaremos qué es y qué engloba la diversidad funcional, y trabajaremos los diferentes enfoques que existen al respecto del uso de esta nueva terminología. El trabajo plantea un enfoque inclusivo, donde el alumnado conservando sus individualidades se enriquezca del grupo.

Autores como Del Campo (2002) realizan un análisis de esos procesos migratorios, y el impacto de estos en los países migrados. En él se plantea cómo se han ido transformando estos procesos en la búsqueda de nuevas formas de organización y gestión de la sociedad, ya que, hoy en día, existe una coexistencia entre diversas culturas que es incuestionable. Hay que entender que nuestra sociedad es heterogénea y, sobre todo, que continuará siéndolo. Actualmente no tenemos el mismo contexto social que antiguamente, donde la migración, aunque existía, las sociedades eran más homogéneas. Eso, en parte debido a la globalización, tiene unas consecuencias importantes, tanto en la forma en la que percibimos el entorno como en las formas de relacionarnos. Asimismo, las instituciones y servicios sociales todavía se están adaptando, y deben hacerlo, a la nueva realidad sociocultural que se encuentra actualmente, para poder responder con eficacia a las necesidades de entornos diversos.

3.1.1 Multicultural, Intercultural y Transcultural: definiciones

Las definiciones de multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad han sido objeto de debate para todo tipo de ramas humanísticas, donde diversos autores y autoras han aportado su percepción de en qué consisten estos conceptos. Desde un punto de vista antropológico, la sensación de peligro e inseguridad a lo desconocido supone un factor decisivo a la hora de generar climas inclusivos en las aulas, donde el alumnado es inevitablemente diverso. Muchas veces, las propias conductas de exclusión comienzan en los adultos y son posteriormente trasladadas a los infantes, quienes repiten dichas conductas con sus compañeros y compañeras de clase. Por ello, el propio término exige un análisis de las definiciones que se han aportado sobre estos conceptos.

Para empezar, debemos comprender cómo el ser humano, desde su instinto más primitivo, busca la seguridad y teme lo nuevo y diferente, como mecanismo intrínseco de supervivencia. Del Campo (2002) analiza esa necesidad de seguridad que se vincula al proceso de desarrollo humano. Estudia la inseguridad provocada por cómo se percibe a los colectivos culturalmente distintos, y cómo la limitación de acceso a oportunidades a las personas procedentes de la cultura mayoritaria provoca que sientan amenazada su estabilidad y hace que la percepción de riesgo se incremente. Esto genera en las personas actitudes excluyentes y sentimientos de antipatía hacia dichas minorías culturales. Esto se puede observar también en lo que respecta a las aulas. Los padres y madres del alumnado sienten que sus descendientes pierden oportunidades sociales y laborales por culpa de sus compañeros, quienes reciben más ayudas sociales o tienen más facilidades para acceder a determinados puestos. Este sentimiento se traslada a una conducta excluyente que pasa de progenitores a descendientes. Cualquier cambio que pueda afectar a la cotidianidad de la población puede ser interpretado como un riesgo. Determinados detalles que van desde la forma de vestir, los uniformes, etc. hasta el estatus social, económico o cultural de la persona, tiene influencia en el desarrollo de la interacción entre personas. Nos organizamos por grupos de afinidad, en los cuales compartir características culturales genera un sentimiento de comunidad y unidad, que se traduce en tranquilidad y estabilidad por parte de las personas afectadas. En el momento en el que un nuevo elemento irrumpe en la estabilidad de una comunidad, el miedo a lo desconocido aparece. Por otra parte, hay que tener en cuenta que la construcción del autoconcepto, es decir, de cómo nos vemos a nosotros mismos, va a verse influido, también, por esta interacción entre las personas. Para poder mejorar las relaciones dentro del grupo, es importante

reconocer las diferencias que existen dentro de cada individuo, y observar y entender las del otro. Esto ayudaría enormemente a la resolución de los conflictos que surgen inevitablemente entre las personas.

Para poder entender entonces las definiciones de multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad, se hace necesario entender el concepto de cultura. Casanova (2004) la define desde el plural, es decir, “las culturas”. Según dice, debemos tratar a la cultura en plural, ya que en singular, estamos aludiendo a un conjunto de saberes que controla un grupo privilegiado de la sociedad, que deja fuera todo lo que relaciona a la pluralidad que engloba una cultura. Las culturas se componen de la lengua, las creencias, las costumbres, las manifestaciones artísticas, la gastronomía...

Casanova (2004) define las culturas como “fenómenos plurales y multiformes que se producen como procesos continuados de creación y recreación colectiva. Todos somos creadores y consumidores de culturas” (p. 22).

Es decir, todos participamos de las culturas e influimos en ellas. La pluralidad cultural es algo que se produce en la sociedad debido, fundamentalmente, a la movilidad de las personas de unos lugares a otros, es decir, los procesos migratorios descritos anteriormente. Estos movimientos migratorios son constantes en la historia de la humanidad, y junto con esos traslados en masa, se traslada también la cultura que va con ellos. Por lo tanto, podría decirse que la multiculturalidad es un primer acercamiento a la aceptación e interpretación de la existencia en un lugar de varias culturas al mismo tiempo, en un mismo contexto social. De acuerdo con Casanova (2004) “supone la coexistencia de diferentes culturas en igual espacio y tiempo” (p. 23). Las personas, que, debido a lo comentado anteriormente, son culturalmente diversas, deben generar la actitud de querer conocerse y relacionarse. Así podrán encontrar, entre todas, los puntos en común y aun siendo diferentes, aprender de dicha diferencia. Es decir, enriquecerse de la diversidad, que abarca no solo a la cultural, sino a la de capacidades, de entendimiento, de aprendizaje o de movilidad. Una diversidad que se da en todas las culturas sin excepción.

A su vez, como seres sociales, nos movemos dentro de grupos culturales, por lo que es también importante que tengamos en cuenta la definición de grupo. Los grupos se conforman desde que nacemos, y van desde la escala más pequeña (la familia), a los amigos, luego a la de una comunidad (de vecinos, una zona poblacional) o a mayor escala, como un país o una nación. Estos grupos hacen que nos sintamos parte de un colectivo, y

se unifican en función de aspectos naturales como el lugar de nacimiento, o de decisión, en función de afinidad o gustos. La interacción entre grupos puede conllevar a un factor inclusivo, o por el contrario, provocar alejamiento o ruptura.

Del Campo (2003) define el grupo como:

“Un conjunto de personas que comparten significados y representaciones sociales, con un sentimiento de pertenencia al mismo del conjunto de sus miembros y, parte de su identidad se encuentra vinculada a la identidad del propio grupo” (p. 164).

Para entender a las culturas, hay que entender cómo funcionan. Diversos autores han trabajado sobre la organización de las culturas, entre ellos, Andrus habla sobre las “siete funciones de una cultura”, es decir, las funciones que ejerce una cultura y que la definen. Estas son: las lentes de percepción, es decir, que el punto de vista de una persona está condicionado por la cultura en la que se encuentra; los motivos del comportamiento humano, por lo que los motivos de las personas están definidos por la cultura, lo que implica que las personas actúan en función de unos valores culturalmente definidos; los fundamentos para la identidad, es decir, que las identidades de una persona y un grupo cultural se conforman por la historia y cómo han ido transmitiéndose estas identidades de forma oral y escrita; sistema de valores, el cual dice que los valores están condicionados por la cultura; modos de comunicación, que son expresiones externas de una cultura, como por ejemplo la vestimenta, la lengua, la gastronomía, el arte y la música; la etnia, que incluye los conceptos de raza y clase social y son las bases de distinción de distintas culturas; y finalmente los sistemas de producción y consumo, es decir, que la supervivencia de la estructura social de un grupo es el mecanismo cultural para el mutuo aprovisionamiento de sus miembros. (cita de Smith, 1995, y Mazuri, 1990)

Según Aguado (1991) la definición terminológica que incorpora a la raíz “cultural” los prefijos como “multi”, “trans” o “inter” tanto en el entorno educativo, como en el de la sociología o la política han sido objeto de debate. Por ello, a finales de los años setenta, expertos del Consejo de Europa plantearon una definición precisa de cada uno de ellos. Leurin propone definiciones para cada uno de los términos. Según dice, el término multicultural se refiere a la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales a las que muchos grupos o individuos pertenecen, y a las diferentes culturas que conviven, cualquiera que sea el estilo de vida que lleven. Pluricultural podría considerarse casi como un sinónimo, ya que indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de realzar la existencia de una gran

cantidad de culturas conviviendo, se trata únicamente su pluralidad. Transcultural tiene que ver con un movimiento, es decir, que indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente, el término intercultural va más allá de la descripción de una situación particular, define un enfoque, un proceso de carácter social. Es también una filosofía, una política y una forma de pensar. (cita de Aguado, 1991, p.1)

Algo que no se puede olvidar es que la multiculturalidad expresa una situación de que se tiene como obvia, la coexistencia en una sociedad o en un grupo de dos o más culturas. Al estar en una sociedad global, el contacto entre culturas es continuo e inevitable. Este hecho supone que cada cultura pese a conservar su individualidad, inevitablemente coexiste con otras y de ellas se enriquece, tanto de sus recursos como de su diversidad. Bartolomé (2000) plantea que la interculturalidad se refiere siempre a la interdependencia, reciprocidad y equilibrio de las culturas, es decir, a la conexión constante a la que las culturas se encuentran sometidas al vivir en sociedades plurales. Esto, nos lleva a reflexionar que se debe tener una actitud abierta ante la diversidad cultural, donde el diálogo es primordial para la convivencia y el aprendizaje mutuo, ya que es una situación en la que todas las culturas indiferentemente de su origen experimentarán.

Según Chalmers (1996):

“Al respetar nuestras diferencias y celebrar aquello que tenemos en común, quienes formamos parte de esta sociedad culturalmente diversa podemos contribuir a mantenerla unida.” (p. 28)

Por ello, un aspecto de gran importancia en este mundo culturalmente diverso es la educación. La formación como proceso está enormemente vinculada al concepto de la cultura. Designa el modo específicamente humano de darle forma a las habilidades y capacidades naturales de los hombres (Menés, Céspedes, Silva; 2017). Todo el alumnado, independientemente de sus diferencias culturales, sociales o de capacidades, deberían estar preparados, para vivir en una sociedad cada vez más plural.

3. 1.2. Educación multicultural y Educación Artística Multicultural: comparación y análisis de las propuestas educativas para entornos culturalmente diversos

Como se ha analizado, la multiculturalidad y la diversidad dentro de las aulas es un factor a tener en cuenta. Los contenidos impartidos pueden generar entornos inclusivos o segregadores, en función de cómo se planteen. Por ello, es importante comparar y definir tanto la educación multicultural como la educación artística multicultural, para poder observar las similitudes y diferencias que encontramos en ambas propuestas educativas, y si se está llevando a cabo esto en las aulas. Es decir, el respeto es la base de una sociedad multicultural, y el primer entorno en el que las personas se ven inmersas en un conjunto o “grupo” heterogéneo, y donde aprenderán a convivir en sociedad es en los centros escolares. Para poder organizar todos los contenidos que vamos a tratar en este punto, el bloque está dividido en cinco grandes aspectos a comparar: la denominación de ambas educaciones, cómo es cada una de ellas, sus modelos, contenidos y docentes. El apartado se ha organizado siguiendo un esquema donde se puntualizan los aspectos más importantes que van a tratarse, de tal forma que estuviese organizado para el lector o lectora, y donde se puedan ver claramente explicados los conceptos.

- **Denominación:**

Primeramente, debemos definir qué es la educación multicultural, y qué es la educación artística multicultural. Autores como Aguado (1991) denominan la educación multicultural como una reformulación en la práctica educativa, es decir, reformar el sistema educativo radicalmente, desde la cual se intenta dar una respuesta eficaz a la diversidad, con lo que se pretende evitar las confrontaciones que pueden existir por la convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales dentro de una sociedad.

La educación multicultural se genera como una respuesta a una reflexión, la presencia en los colegios occidentales de minorías étnicas y culturales que, además de necesitar un trato adecuado por las diferencias entre su cultura y la cultura de la escuela occidental, necesitan una atención especial debido al fracaso social y escolar al que se exponen al acceder a una nueva cultura. (García, Pulido y Montes del Castillo, 1997)

En lo que respecta a qué es la educación artística multicultural, Chalmers (1996) afirma que, en ella, se pone en manos del alumnado las herramientas para enfrentarse a la vida y al arte de forma positiva, pero debe partir de una reformulación directa del currículum, no de aplicaciones puntuales sobre contenidos multiculturales, como

festividades. Explica cómo debe impartirse el arte en una educación multicultural, que aportan formas de encontrar la unidad en la diversidad. Autores como Dissanayake hablan sobre las ocho funciones transculturales que se dan en el arte. Entre ellas, el arte es un espejo del mundo, y en consecuencia de la sociedad; es terapéutico, porque trabaja con los sentimientos y las emociones; posibilita una experiencia natural directa; se le califica como esencial, porque ejercita la percepción de la realidad; nos muestra aspectos de la vida, y a veces, prepara para ella; atrae la atención en temas particulares; ayuda a ordenar el mundo; y puede causar una respuesta inusual en el espectador, un sentido de trascendencia que no se encuentra en general; pero principalmente, es un medio de comunicar y buscar unión con los demás. Si analizamos ambas perspectivas, podemos observar como la educación multicultural, tanto artística como ordinaria, buscan una reestructuración del sistema que promueva una visión positiva de la pluralidad desde las aulas. (cita de Chalmers, 1996)

- **Fundamentos:**

Para poder entender la educación multicultural debemos entender cómo se lleva a cabo. Desde el punto de vista educativo, para Casanova (2004) el problema existe tanto en el ámbito de la estructura, como la organización y la práctica de los sistemas institucionales, sobre todo cuando se apuesta con firmeza por modelos integradores que faciliten el conocimiento mutuo de las personas, en pos de mejorar la convivencia. La estructura del sistema debe adaptarse a una educación cuya base sea la integración. Por otro lado, el sistema que se ha llevado a cabo hasta ahora, un sistema “monocultural” no se adapta a la sociedad en la que nos encontramos. Por el contrario, ha dado como resultado fundamentado que es un sistema que impide las relaciones entre las personas diferentes y que llevan, como consecuencia lógica, a situaciones de violencia, e impide vivir en sociedad a numerosos grupos, por discriminación o marginaciones. Es decir, las prácticas educativas y el sistema de los centros, los cuales se fundamentan en la atención y exaltación a la cultura del lugar de origen sin tener en cuenta la diversidad, como se ha visto, en una sociedad inevitablemente heterogénea, provoca un clima de división y segregación, que imposibilita vivir a todos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en muchos casos estas actitudes se trasladan desde los hogares, para posteriormente reflejarse en el entorno educativo. Sin embargo, incluso desde el propio sistema educativo se estructuran comportamientos que promueven la exclusión, principalmente, de las personas con diversidad funcional.

Chalmers (1996) entiende como educación artística multicultural al conjunto de una serie de actividades que corresponden normalmente a una o dos unidades didácticas, con el objetivo de generar algún producto concreto, relacionado con alguna técnica o festividad cultural. Por lo tanto, no se entiende como un cambio de actitud. El currículum no ofrece sino una serie de aspectos culturales a tratar. Exige el estudio de las dimensiones estéticas y sociales, alentando al conocimiento de distintas culturas a través de la obra de artistas que pertenecen a ellas, y principalmente buscar respuestas que no estén culturalmente sesgadas. Los valores culturales históricamente han sido representados en muchas obras artísticas, como forma de adoctrinamiento, de comunicación, de formación o de entretenimiento, cada cultura ha explotado la producción de arte. Por ello, es necesario comprender los valores que llevan a distintos grupos a crear, adquirir, proteger, robar, destruir... un arte que no se puede comprender sin tener en cuenta las perspectivas y enfoques de los grupos e individuos. El arte se utiliza tanto como para mantener como para cambiar valores culturales. Blau define que el arte es lo que determinada cultura considera como arte (cita de Chalmers, 1996) Por ello, se apuesta por distintos enfoques que tengan en cuenta la diversidad, partiendo de las reformulaciones curriculares.

- **Enfoques:**

En lo que respecta a los modelos, tanto en la educación multicultural como en la educación artística multicultural existen varias ideas. En este caso, centraremos las perspectivas de García, Pulido y Montes del Castillo (1997) en lo que respecta a la educación multicultural, y el enfoque de Jiménez, Aguirre, Pimentel (2009) y Banks (1989) en el caso de la educación artística multicultural.

En lo que respecta a la educación multicultural, encontramos (García, Pulido y Montes del Castillo, 1997) (cita de García, 1978; Seifer, 1973; Wynn, 1974; Solomon, 1988):

- La asimilación cultural: lo que se pretende con este primer modelo es igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. Esta posición surge del fracaso académico continuado de los alumnos y alumnas pertenecientes a los grupos minoritarios, y también como rechazo de la hipótesis de que el problema está en la diferencia genético y cultural como causa de dicho fracaso. Los supuestos en este primer enfoque son: los infantes que son culturalmente diferentes a la mayoría tienen desventajas de aprendizaje en los colegios ya que son sometidos por los valores de las culturas dominantes; para poner una solución a esta situación, creada por los programas

de educación multicultural, debe aumentarse la compatibilidad escuela/hogar; y mediante los programas que promueve este enfoque se aumentará el éxito académico del alumnado. La educación multicultural, con esto pretende evitar los supuestos de los programas de compensatoria que niegan que existen diferencias culturales, asume una patología del ambiente familiar e intenta cambiar a los niños y niñas, su lengua e, incluso, las pautas a seguir sobre la crianza. Se trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales el alumnado multicultural puede lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el tránsito y la convivencia entre culturas.

- El conocimiento de la diferencia: en este segundo enfoque se pretende trabajar con una educación cuyo enfoque sea las diferencias culturales y no una educación de las personas que son llamadas como culturalmente diferentes. Se trata de enseñar a todo el alumnado a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de esto, se pretende entonces que sea el centro escolar el que se enfoque en el enriquecimiento cultural de todo el alumnado, por lo que la multiculturalidad pasaría a ser un contenido curricular. Todo el alumnado, pertenezca a minorías o sea de la corriente cultural dominante, tiene que aprender acerca de las diferencias culturales, hacia las cuales los centros deben estar más sensibilizados. Hay que preparar al alumnado para que vivan en una sociedad diversa, y para ello se tiene que abordar desde las aulas las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que el alumnado comprenda la pluralidad.

En lo que respecta a la educación artística multicultural, existen dos grandes orientaciones (Jiménez, Aguirre, Pimentel, 2009):

- La primera de ellas sería la de corte reformista, la cual se limita a introducir cambios en los currículos ya existentes desactualizados, para favorecer el encuentro cultural. A este tipo de perspectiva correspondería la propuesta de Harold Shane (1981). Un cambio progresivo que mantiene el equilibrio entre los dos polos del multiculturalismo: la retención en el corazón del currículo de arte de la herencia cultural de la civilización occidental, por un lado, y el enriquecimiento de esta herencia con perspectivas plurales del arte, no occidentales y no modernas, por otro. Ana Mae Barbosa (1998) lo observa en el mismo sentido cuando denuncia que culturas como las indígenas solo son toleradas en forma de folclore, de curiosidad o de esoterismo, es decir, como culturas de segunda clase. Piensa que es importante que la diversidad cultural de los

estudiantes quede reflejada en las actividades del aula, pero sin que esto reduzca el valor de la diferencia. Enriquecer las diferencias, manteniendo la individualidad.

- Una educación artística de corte reconstruccionista sería aquella posición según la cual la educación artística multicultural debe incluir entre sus principales propósitos el de reparar todos los años de desigualdad social y cultural, para lo cual no es suficiente con retocar el currículo, sino que debe proceder a la total transformación de sus presupuestos educativos y supone la recuperación de las memorias estéticas negadas.

- Banks presenta cuatro enfoques de la educación artística multicultural (cita de Chalmers, 1996):

- El enfoque de las aportaciones, es decir, añadir contenidos puntuales de distintas culturas, en muchos casos triviales, como parte de actividades de educación artística.

- El enfoque aditivo, va un punto más allá, y pretende que se analice a las culturas desde un punto de vista eurocéntrico, pero no explica cómo la cultura dominante y las otras culturas están conectadas.

- El enfoque transcultural o de la comprensión transcultural, donde los conceptos, problemas, aspectos etc., son vistos desde múltiples perspectivas de diversos grupos culturales.

- El enfoque de capacidad de decisión y de acción social, que va más allá de comprender el arte transcultural, y que centra el estudio en el arte como forma de acción social.

Considero que el enfoque que debería tenerse más en cuenta en las aulas es el enfoque transcultural junto con el de capacidad de decisión, es decir, entender las culturas desde múltiples perspectivas, incluyendo la visión del arte como una forma de acción social. De esta forma, el alumnado adquiere una perspectiva global a la que además se le incluye la sensibilización y la opción de utilizar el arte como un recurso social.

- **Contenidos**

El análisis anterior nos lleva a plantearnos, ¿qué contenidos debe abarcar? Autores como Chalmers (1996) han trabajado sobre este planteamiento, en lo que respecta a la educación artística multicultural.

Según Banks y McGee-Banks las diferencias respecto del género, la religión, la orientación sexual, la clase social, el nivel económico, el lenguaje, la edad y la habilidad física son factores culturales que han de ser considerados y que deben aparecer en los currículos. (citado por Chalmers 1996) No puede ser un simple reajuste o añadido a los currículos que ya existen, debe ser un cambio radical, al igual que tampoco puede quedarse en detalles concretos de la diversidad cultural. De la forma en la que se tienen los contenidos organizados actualmente, no dan cabida a una enseñanza inclusiva real, y en muchos casos roza la superficie de la multiculturalidad. Pero existe una gran ausencia en lo que respecta a la diversidad funcional. Propone a su vez algunas opciones de qué se podría trabajar en un aula multicultural. Entre ellas propone que podrían dedicarse clases a estudiar las habilidades y los logros técnicos de artistas de diversas culturas. Sin embargo, todas esas propuestas dependen únicamente de la iniciativa del docente de querer incorporar en sus clases una perspectiva global e integradora del contenido artístico. Una educación artística multicultural debe abarcar no solo el estudio de otras culturas, o la percepción que se tiene de las mismas desde los escritos hechos fuera de esas culturas, sino abarcar una comprensión real del entorno mismo del aula. Las aulas de educación artística multicultural deben incorporar las microculturas y atender a las necesidades del alumnado, de forma que, dentro del grupo, se mantenga la identidad individual, y se refuerce el sentimiento de que coexistimos en un mundo diverso, y del que todos aportamos. A través del arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación para captar la realidad del medio ambiente y desarrollar la capacidad crítica. Ello permite analizar la realidad percibida y cambiarla mediante la creatividad. (Bae, 2002) El concepto de creatividad debe ser también trabajado, tanto de forma teórica como con la aplicación de ejercicios y actividades que ejerciten la creatividad del alumnado. Chalmers (1996) observa que el alumnado debe conocer tanto las técnicas artísticas tradicionales como las de otras culturas, reconocer que las ideas de arte varían en función de la cultura y que pueden cambiar con el tiempo y reconocer que las obras pueden valorarse distintamente. Se deben establecer nuevas acciones de enseñanza-aprendizaje desde el campo del arte, a partir de procedimientos pedagógicos, que fomenten prácticas inclusivas de manera que se pueda desarrollar un proceso de motivación con la obra plástica desde el aula y así colaborar con la práctica de una pedagogía interactiva en los centros educacionales evaluando la participación de estudiantes y repercusión en su aprendizaje, con implicación positiva en la comunidad. (Menés, Céspedes, Silva; 2017) Varios autores han trabajado sobre el campo de la educación artística. Jiménez, Aguirre

y Pimentel (2009) analizan como, la educación artística, se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente. Cada vez más profesionales dentro y fuera del campo de la educación observan que sin el arte, es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que, utilizándolo como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno, tanto individual como social y comunitario. Todo ello a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas.

La DBAE, es un enfoque a la educación artística más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte. Eisner: “crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia” (Giráldez, 2009 p. 47).

En lo que respecta a la educación multicultural, el reto educativo más importante no sería conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino cómo educar las actitudes y las convicciones para que no se utilice esta diversidad cultural como legitimación de la exclusión social. No se trataría de poner el acento sobre la diversidad y el hipotético enriquecimiento que supone, sino sobre el hecho de ser iguales en dignidad y derechos (Carbonell, 1999) Según dice, no deberíamos tratar estos temas como si el problema educativo fuera conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, como parece deducirse de la mayor parte de los materiales, propuestas didácticas y recomendaciones pedagógicas sobre educación intercultural, cada día más abundantes. El problema educativo central, y que en muy pocas ocasiones se aborda directamente, es, ciertamente, cómo identificar y desactivar los prejuicios sobre los grupos minorizados, pero, sobre todo, cómo educar las actitudes sociales necesarias para que se evite la utilización de esta diversidad cultural como pretexto y legitimación de la exclusión social.

- **Docente:**

Al hablar de cómo deben ser las aulas, se plantea la duda de cómo deben ser los docentes. Los docentes son las personas encargadas de impartir el conocimiento, además, de inculcar de forma directa o indirecta una serie de valores que dependerán tanto de la cultura del lugar y de la idiosincrasia del centro, como de los valores propios del docente.

En lo que respecta a la educación multicultural, la formación del profesorado es la clave para una educación intercultural, pese a que la multiculturalidad afecta a todos los aspectos formativos del centro. Se debe dirigir a todos los profesionales del sistema

educativo. Entre los desafíos que se presentan al profesorado cabe destacar la búsqueda y consolidación de una conciencia y mentalidad inter y multicultural, respetuosa con las más profundas diferencias, que atienda a todos sus integrantes y que responda a las necesidades y sentimientos de ese colectivo. El reto en cambio no existe tanto en determinar el tipo de conocimientos y metodologías que éste debería dominar, sino más bien en las actitudes, modos de hacer y de responder, son los problemas más complicados de cambiar. Es importante formar al profesorado para que incluya la dimensión multicultural en sus aulas, en cada una de las materias y actividades del currículum, pero es más importante cuidar la forma en la que se hace, ya que si se lleva a cabo erróneamente, se seguirán fomentando actitudes de rechazo y segregación. La formación del profesorado debe abordarse desde una perspectiva crítica, que destaque el compromiso de la enseñanza con la sociedad, para que el propio profesorado tenga una actitud crítica con la realidad. La educación a su vez no es neutral, por ello el profesorado debe enseñar al alumnado a analizar críticamente los problemas de hoy desde una perspectiva global. Los profesores y profesoras de los centros educativos tienen un papel fundamental. Es el responsable de incorporar los contenidos al currículum, los cuales deberían estar orientados a la diversidad, y en plantear un contenido intercultural. Se debe tener en cuenta que el propio profesorado y aquel que se está formando para el mismo, ya posee una influencia y unos valores culturales propios, debido al proceso social al que se encuentra tanto en el colegio como en la familia, y que es el primero que debe formarse para comprender la diversidad de la que forma parte. Es un profesorado que debe formarse continuamente. (Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 2007)

Los profesores y profesoras de educación artística, según Andrus (2001), tienen la responsabilidad de desarrollar e implementar currículos que sean culturalmente sensibles incluso si su experiencia y formación no está especializada en la educación multicultural. Sahasrabudhe describe al educador artístico multicultural como una persona comprometida con la humanidad, y que considera el desarrollo cultural una prioridad. Describe a los docentes “culturalmente competentes” como: personas que han examinado y resuelto sesgos personales y que son conscientes y aceptan sus propias raíces culturales; personas que poseen un entendimiento inclusivo de la multiculturalidad, e incorporan un acercamiento antropológico de la educación artística; sensibles a las raíces culturales de las demás personas, e investigan las necesidades culturales de su alumnado; entienden las tradiciones y culturas de un mundo diverso; comprometidos a

continuar su propia educación en la multiculturalidad y la diversidad (Andrus, 2001). Sin embargo, Andrus (2001) puntualiza que dicho profesorado debe ser apoyado en ese esfuerzo.

Giráldez (2009) reflexiona en torno al perfil del docente encargado de impartir las enseñanzas artísticas en las escuelas. Uno de los factores que influye de manera más o menos directa en la metodología aplicada es la perspectiva en la que se sitúa el profesor. Considera que los artistas, los cuales están produciendo su obra, intentarán potenciar el desarrollo de propios de la formación profesional de los artistas. Este primer enfoque es el academicista, que también podríamos llamar “de los artistas”.

Cobos (2012) lo define:

“Este modelo centra su interés en la transmisión de un conjunto de saberes formativos, que por medio de la imitación pretenden desarrollar en el alumno destrezas instrumentales y centrar su atención en el aprendizaje del dibujo. En este enfoque solo el profesor o maestro es quien domina los saberes y sus alumnos deben seguir paso a paso sus instrucciones”. (p.2)

En el modelo de autoexpresión creativa, el desarrollo de sus potencialidades creativas era uno de sus postulados. El alumnado dejó de ser visto como un “aprendiz de artista” y pasó a ser un sujeto al que se debía educar de forma integral. El foco de interés se desplazó desde el objeto artístico al sujeto creador, lo que trajo aparejada la idea de que la capacidad creativa se relaciona directamente con las facultades innatas del sujeto y no tanto con los procesos de aprendizaje. Al no haber programas ni secuencias de contenidos definidos, y al encargarse de la educación artística un profesorado sin una formación específica, la acción educativa se caracterizó por una mínima intervención docente. Una de habilidades técnicas y la producción dentro del ámbito del aula. Al contrario que los educadores artísticos, cuya formación está más vinculada a la pedagogía y que adoptarán un enfoque de tipo cognitivo. Como la enseñanza del arte en las escuelas normalmente se enfocaba a la enseñanza del dibujo, estos “artistas-docentes” tenían muy claro cuáles eran sus funciones, qué debían enseñar y cómo debían enseñarlo. Actualmente, el objetivo de la enseñanza es más difuso, y lo que se enseña dentro del campo artístico abarca muchos más aspectos formales y técnicos, no solo el dibujo. Giráldez (2009) puntualiza que el objetivo principal entonces consistía en dotar a los estudiantes de las herramientas y los conocimientos necesarios para llegar a conocer, apreciar y producir obras artísticas, y para ello habían de emplearse métodos de enseñanza

las reacciones al modelo de autoexpresión creativa, fue la que dio lugar a la DBAE (Discipline Based Art Education) a comienzos de la década de 1980. Hace finalmente un análisis en lo que se refiere al profesorado, donde hay una vuelta a la especialización, ya que entienden que no se es posible enseñar arte sin haber tenido una experiencia directa. Con esto, propone tres aspectos que deberían caracterizar al educador:

1. Una formación interdisciplinar, que incluya tanto aspectos relacionados con la historia, la estética o la crítica como la práctica del arte.

2. Una sólida formación pedagógica.

3. Una actitud reflexiva.

Para Chalmers (1996):

“Un profesor es un guía que inicia la acción, mantiene vivo el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de una serie de directrices individuales y de grupo, y evalúa las experiencias y los resultados de los estudiantes.” (p. 83)

La escuela, como centro institucionalizado, es el escenario fundamental para desarrollar tales propósitos y encaminar a la nueva generación hacia una formación armónica, multifacética e integral. es necesario conducir a la educación inclusiva sobre la base del conocimiento y la comprensión a que todos tengan el derecho a conocer y participar de forma activa de las manifestaciones del arte, logrando transformar a educandos en principios de igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad. (Menés, Céspedes y Silva, 2017)

3.2 La Diversidad dentro de la Multiculturalidad

El término multiculturalidad, como se ha definido anteriormente, recoge la inevitable multiplicidad que existe en la sociedad debido a las migraciones, la globalización o los éxodos sociales por guerras. Pero a su vez, también podemos encontrar términos como la diversidad, que define estas diferencias que, para muchas personas resultan un hándicap social. La diversidad, según el Diccionario de la Real Academia Española (2019) se define como variedad, desemejanza y diferencia.

Los importantes cambios tecnológicos y sociales vividos en las últimas décadas han provocado que haya profundas transformaciones en las sociedades de todo el mundo. Entre ellas de nuestro entorno. Uno de estos cambios sociales que se puede ver actualmente, ha sido la multiplicación de la diversidad cultural de las personas que conviven en ellas. Una diversidad que, en ocasiones, se utiliza como excusa para la exclusión social que viven determinados colectivos. (Carbonell, 1999)

En los siguientes puntos, analizaremos la relación que existe entre el término multiculturalidad y la diversidad, como parte de esa multiplicidad que existe dentro de la sociedad, no como sinónimos, sino como un aspecto dentro del gran paraguas que implica la multiculturalidad. Ahondaremos también en el concepto de diversidad funcional, como un aspecto más que se encuentra dentro de la variedad de personas que existe en una cultura. Como se ha visto en puntos anteriores, la multiculturalidad representa no solo a la variable de personas de distinta raza, etnia o religión, pero también se encuentra dentro del término la diversidad y lo que se considera como diverso dentro de una sociedad. Superficialmente podría decirse que se refiere únicamente a las diferencias visibles, como el color de piel o de ojos, pero también se incluyen las diferencias de cognición o de capacidades. Siendo así, se ha trabajado durante años para evitar que exista una discriminación entre las personas por motivos de raza o religión, pero se extiende la lucha a la discriminación a la que se enfrentan las personas con diversidad en capacidades o funciones, en definitiva, las personas que tienen una discapacidad y que diariamente encuentran barreras sociales, de comunicación, de movilidad dentro de su ciudad, barreras en el entorno escolar, laboral, familiar o interpersonal. Por ello, a lo largo de los siguientes puntos afrontamos la necesaria definición teórica de qué es la diversidad, y qué es la diversidad funcional. En lo que respecta a la diversidad funcional, también haremos una matización de cara a si es correcto utilizar esta nueva terminología, o si se debería mantener el término de discapacidad, algo que se debate incluso dentro del mismo

colectivo. Observamos como el nexo común entre ambos términos, es la exposición a los prejuicios a la que se someten constantemente. Los prejuicios por las diferencias sean cuales sean.

3.2.1 De la Discapacidad a la Diversidad, Funcional y Cultural: definiciones

A lo largo de este punto relacionaremos los conceptos de Diversidad Cultural y Diversidad Funcional, no como términos antagónicos, sino en relación con el tema que nos atañe: la multiculturalidad. Dentro de esto, como se ha visto en puntos anteriores, encontramos la diversidad como concepto que se encuentra dentro del gran paraguas que recoge la multiculturalidad. Para ello, se ha querido realizar una aclaración terminológica de ambos, principalmente ya que el término de Diversidad Funcional fue acuñado hace relativamente poco tiempo, con lo que todavía se encuentran discrepancias sobre su utilización.

En lo que respecta al concepto de Diversidad Funcional, encontramos dos grandes grupos, aquellos que defienden su aplicación como sustituto del término “discapacitado”, debido a las connotaciones negativas que tiene de cara a la sociedad; y por otro lado el grupo de personas pertenecientes al colectivo que no consideran correcta la palabra “diversidad funcional”, debido a que no se consideran personas diversas, sino que aceptan que tienen capacidades reducidas, que les convierten en discapacitados frente al resto de la población. Autores como Palacios (2006) o Rodríguez (2010) profundizan en esta discrepancia terminológica, y que considero relevante aclarar, ya que se utiliza a lo largo de todo este trabajo.

Palacios y Romañach (2006) observan cómo existen ideas universales, derechos que todas las personas tenemos sin importar etnia, condición, raza o religión. Entre estas ideas está el derecho a la dignidad, una idea que procede del mundo antiguo y que se respeta igualmente en la actualidad, que se relaciona con el papel social de las personas. Existen además otras ideas, que se relacionan a la idea de dignidad, como por ejemplo la idea de capacidad, que se refiere a aquello a lo que la persona está o no capacitada, es decir, si es o no un individuo útil para la sociedad y la comunidad. Esta utilidad se relaciona en la medida en que ese individuo puede aportar a la sociedad y participar de ella. Actualmente, estos conceptos no son tan radicales, pero todavía hoy, seguimos de alguna manera valorando a las personas teniendo en cuenta si son o no “útiles”. Esto lleva a la pregunta, de qué es entonces considerado como un ser humano digno actualmente. Por ello se hace necesario abandonar la relación entre capacidad y dignidad, y centrar

nuestra reflexión no tanto en el significado de la dignidad humana sino más bien en el que hace de la vida humana digna. La dignidad que merece una persona, normalmente se ve menospreciada debido a que no se considera a ese sujeto capaz de estar en sociedad debido a algún tipo de condición. El término discapacidad, que si analizamos como dis-, prefijo que indica dificultad o anomalía según el Diccionario de la Real Academia Española (2018) y capacidad o capaz, es decir, que puede realizar una acción o que es “apto” para algo, vemos como se refiere a una persona que tiene la dificultad en la realización normal de alguna acción. Sin embargo, en el ámbito social, una dificultad para realizar una acción puede suponer la marginación y el aislamiento por parte del resto de personas. Esto, afecta directamente a la dignidad de las personas.

- **La discapacidad:**

Tal como apunta la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011), la discapacidad forma parte de la propia condición humana, por lo que existe una alta probabilidad de que cualquier persona sufra en algún momento de su vida algún tipo de discapacidad ya sea temporal o permanente. Esta probabilidad lógicamente va en aumento en función de la edad de la persona, por ello una gran proporción de la población adulta mayor (a partir de los 50 años de edad) tienen alguna discapacidad. En un principio, la marginación social hacia estas personas cambió a una visión médica y terapéutica que ha ido evolucionando hasta el actual modelo social.

Según el Instituto de Servicios Integrales de Canarias (ISCAN, 2018):

“En la clasificación CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud) se contempla el problema de la discapacidad, entendida globalmente, como una interacción multidireccional entre la persona y el contexto socioambiental en el que se desenvuelve” (p. 11)

El término discapacidad recoge en él otros términos como la deficiencia, la incapacidad y la minusvalía, teniendo en cuenta tanto lo relacionado con el cuerpo como la la participación y la relación de la persona con la sociedad, además de otros factores como los ambientales. Según define ISCAN (2018), el término discapacidad define a la condición en la que un colectivo de personas concreto presenta alguna déficit físico, mental, intelectual o sensorial que a largo plazo afectan a la forma de interactuar y participar plenamente en el entorno y en la sociedad en la que viven. Por otro lado, en lo que respecta al término de diversidad funcional, se trata de un término que se adapta a la

realidad en la que una persona tiene distintas formas de funcionar, en muchos casos de forma diferente o diversa en relación con la mayoría de la sociedad. Una persona puede considerarse también al margen de la diversidad funcional y de la discapacidad como personas con capacidades diferentes. Estas son cualquier persona que “presente temporal o permanentemente una limitación, pérdida o disminución de sus facultades físicas, intelectuales o sensoriales, para realizar sus actividades connaturales” (ISCAN, 2018, p.12)

Como se puede ver, las propias terminologías pueden resultar similares o complejas de diferenciar. Por eso en muchos casos surge el debate sobre el uso correcto de estos términos en relación con las personas a las que representan. Podemos encontrar, según el Plan de Acción de Atención a la Discapacidad en Canarias los tipos de discapacidad que se recogen actualmente. Están clasificados en tres grandes grupos: física, psíquica y sensorial. (ISCAN, 2018, p.13-15)

- **Tipos de discapacidad:**

ISCAN realiza en el Plan de Acción de Atención a la Discapacidad en Canarias (2018) una definición de los distintos tipos de discapacidad que podemos encontrar:

Las discapacidades físicas recogen tanto a las deficiencias que afectan a la movilidad de la persona como aquellas que afecten a los órganos internos. Dentro de las discapacidades físicas encontramos las anomalías orgánicas del aparato locomotor y las extremidades, como la cabeza, la columna vertebral, brazos y piernas, además de las deficiencias del sistema nervioso referidas a las parálisis (de brazos y piernas) paraplejas y tetraplejas entre otras. También se incluyen alteraciones en el aparato respiratorio, cardiovascular, digestivo, inmunitario, endocrino y genitourinario.

Las discapacidades psíquicas recogen al retraso mental, a las enfermedades mentales y a los trastornos del lenguaje. Dentro de la discapacidad psíquica se encuentran aquellas limitaciones tales como de la capacidad intelectual (bajo Cociente Intelectual) que afectan a las habilidades de comunicación, adaptación, y al cuidado personal y las destrezas sociales. En lo que respecta a las enfermedades mentales, el término recoge al conjunto de síntomas psicopatológicos de personas que no tienen retraso mental, sino que presentan alteraciones de tipo emocional o del comportamiento, que afectan a la emoción, la motivación, la conciencia y la conducta, entre otras. Estas dificultades provocan una dificultad en la adaptación de la persona en el entorno sociocultural. Dentro del término

discapacidad psíquica también se encuentran los trastornos del habla o lenguaje los cuales se refieren a aquellos problemas de la comunicación, con causas diversas como la pérdida auditiva, trastornos neurológicos, o lesiones cerebrales que dificultan la capacidad de comunicación.

Las discapacidades sensoriales están relacionadas con las afecciones del aparato visual y oído, la garganta entre otras, que impiden a la persona tener una correcta percepción auditiva o visual. En función del grado existen: personas con ceguera total, personas con baja visión o deficientes visuales o dificultad para realizar tareas visuales. La sordera se clasifica según el momento de aparición: sordera prelocutiva, se trata de personas sordas desde su nacimiento o que naciendo oyentes se quedaron sordas antes de adquirir el lenguaje oral; sordera postlocutiva, son personas que adquieren la sordera después de haber aprendido el lenguaje oral. Existe a su vez, otro colectivo, que es el de personas sordociegas.

- **Modelos o enfoques de la discapacidad:**

En lo que respecta a los modelos de discapacidad, a lo largo de la historia han existido distintos enfoques que han ido evolucionando acorde con los derechos de estos colectivos. En un principio, no hace mucho tiempo, había dos grandes modelos, ambos con connotaciones negativas, según analiza Palacios y Romañach (2006): un modelo de prescindencia y un modelo rehabilitador. El de prescindencia tenía como característica la consideración de la discapacidad como un castigo, por lo que defendía que había que acabar con la vida de las personas con discapacidad o marginarles en caso de no hacerlo. El modelo rehabilitador veía la discapacidad como una imperfección en alguno de los campos mencionados anteriormente, que podía ser congénita o adquirida, y que hacía que estas personas estuviesen vistas como seres inferiores a las personas consideradas como normales. Nuevamente esto provocaba la marginación de dichas personas, pero existía la defensa de algunas medidas dirigidas a tratamientos. A medida que avanza el siglo XX surge, a finales del mismo, el modelo social. En él la discapacidad ya no se veía como un problema de la persona y se empezaba a ver como un problema en la sociedad. En él la discapacidad es el resultado de la manera en la que se ha construido el entorno, los productos y los servicios la manera en la que vemos al propio ser humano. En la actualidad también existe un cuarto modelo, denominado de la diversidad. Este modelo resalta el hecho de que la persona con discapacidad es un ser valioso en sí mismo por su diversidad. Además, encontramos otro modelo, el médico, que comprende que la persona

es discapacitada porque tiene una anomalía provocada por cualquier motivo que puede ser temporal o permanente. Finalmente, en contraposición encontramos el modelo social, donde la persona con discapacidad puede serlo no solo por una limitación física sino social, donde incluso muchos de los problemas que tiene son provocados por la sociedad. Este modelo pretende potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, motivando la inclusión social, y principios básicos como la vida independiente, la no discriminación, la accesibilidad universal, la normalización del entorno y el diálogo civil. La intención es eliminar todo tipo de barreras que impidan un acceso normal a la sociedad.

Dentro de los diferentes enfoques, el término de diversidad funcional puede considerarse como un nuevo enfoque de la discapacidad. Una nueva forma de entender la discapacidad desde un punto de vista reformador y que carece de una connotación negativa en su definición. Según Rodríguez y Ferreira (2009) el concepto de diversidad funcional surge dentro del propio colectivo de personas con discapacidad en España, quienes lo proponen para reivindicar su autonomía, y su derecho a tomar decisiones, además de dejar atrás la marginación social que vienen sufriendo a lo largo de la historia. Se inscribe en los presupuestos de la “filosofía de vida independiente”, y buscan con él eliminar el calificativo negativo que encierra la palabra dis-capacitado, el de una persona con la falta de alguna o varias capacidades. Es un cambio con un contenido ideológico, ya que con el concepto se pretende agrupar un colectivo de ideas organizadas en busca de la comprensión de una realidad social. Esta nueva terminología surge en el año 2005, con la pretensión inicial de evitar las connotaciones negativas de las nomenclaturas que han tenido siempre. Lo que defienden los creadores del concepto es que las personas con diversidad funcional son diferentes, desde el punto de vista médico o físico. Debido a esa diferencia, y de la forma en la que está estructurada la sociedad, se ven obligados a funcionar y realizar las mismas tareas que el resto de las personas, pero de una manera diferente. Las personas con diversidad funcional han sido definidas a lo largo de la historia con terminologías negativas y en muchos casos vejatorias, tales como discapacitadas (sin capacidad), anormales (sin normalidad), enfermas, (sin salud), dependientes (sin independencia), incluso han vivido insultos como subnormales, mongólicos, retrasados, etc. Las personas con diversidad funcional han sido tratadas de determinada manera en virtud de su condición, que eclipsa a lo que son más allá del déficit.

Cuando hablamos de discapacidad nos referimos a personas que constituyen un colectivo con unas condiciones de vida que han sido en parte impuestas por los entornos en los que conviven y en su constitución como colectivo tiene un papel fundamental la catalogación médica a la que se someten esas personas. Esa catalogación ya implica en muchos casos un hándicap para funcionar como el resto de las personas en la sociedad. (Rodríguez, Ferreira, 2010)

Por ello, considero que el término de diversidad funcional, aunque aún está en proceso, es un avance lógico de lo que nos rodea, la diversidad, a la que hacemos referencia en este documento.

- **Datos estadísticos:**

La diversidad es un factor que es imposible de ignorar en las aulas actuales, tanto en las asignaturas generales como en las aulas de Educación Plástica Visual y Audiovisual, que es donde centramos este proyecto. Por estadística, según el Observatorio Sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España, ODISMET (Fundación Once) el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad, matriculados en Enseñanzas de Régimen General (año 2016/2017) era de un 2.7% del total de alumnos y alumnas, es decir, 217.416 de 8.135.876. Con respecto al sexo, dos de cada tres son varones siendo también su tasa sobre el total de alumnado más elevada en hombres que en mujeres, el 3.5% son hombres y 1.8% mujeres. En el siguiente gráfico, se observa cómo ha habido un aumento del porcentaje de alumnado matriculado en las aulas con alguna necesidad educativa especial derivado de una discapacidad, desde los años 1999 hasta 2017.

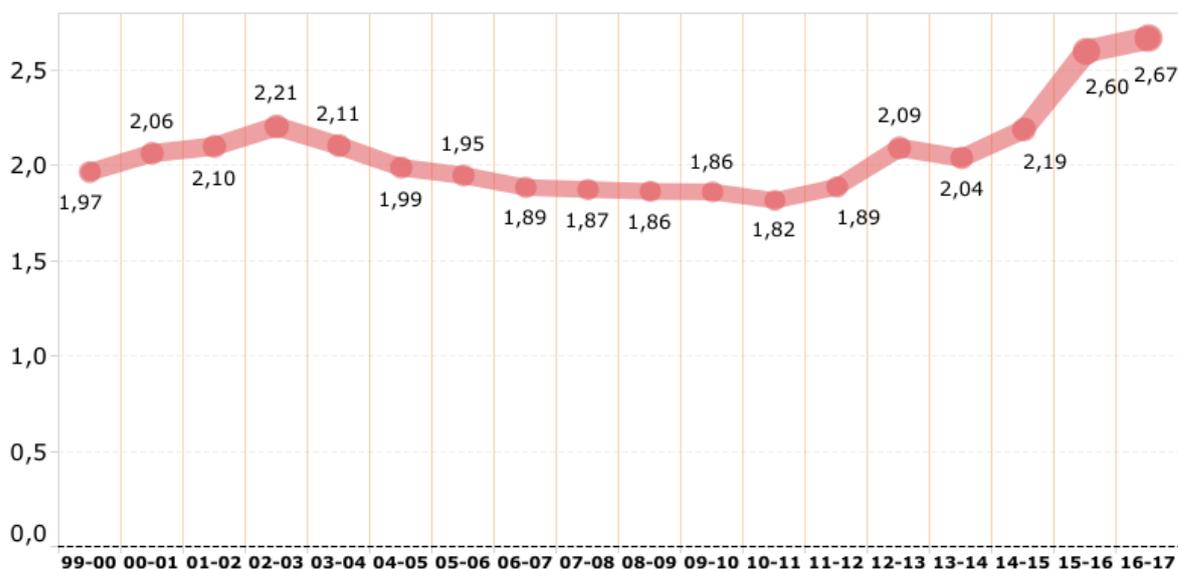


Figura 1: Evolución de la tasa de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad matriculado en Enseñanzas de Régimen General, desde 1999 hasta 2017. Fuente: ODISMET

Con respecto a los centros, un 72% (el 2.9% del total) estudia en centros públicos, comparado con los centros privados concertados, que es de un 2.3% del total de alumnos, siendo incluso menor en los privados no concertados, con un 0.3% del alumnado. En función de la discapacidad del alumnado, de acuerdo con la clasificación realizada por el Ministerio de Educación, podemos observar que predomina la discapacidad de carácter psíquico (53,3% del alumnado con NEE), ya sea intelectual (31,2%) o la denominada por el Ministerio como Trastornos graves de conducta/personalidad 22,1%.

Como se puede observar, la tendencia es ascendente. Añadamos además el alumnado multicultural: según el ISTAC, el Instituto Canario de Estadística, la población extranjera en Canarias es hasta el año 2018 de 260.191. Podemos ver en el siguiente gráfico, que aunque ha habido un ligero descenso desde el año 2012, remonta a partir de 2016 aumentando de nuevo el número de personas extranjeras.

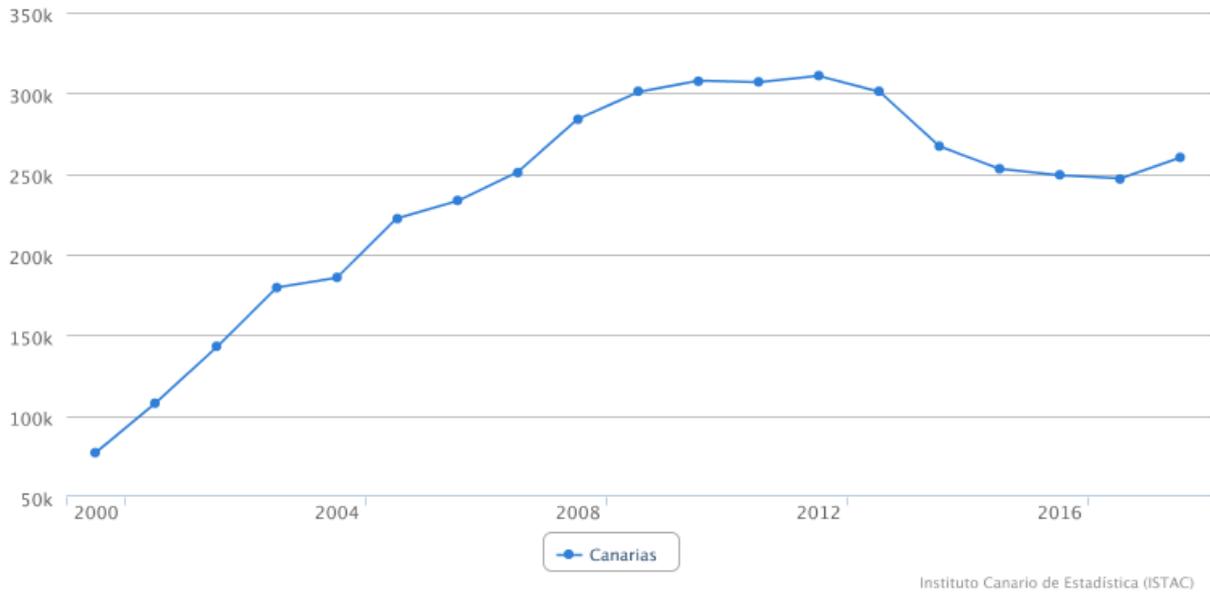


Figura 2: Evolución del número de personas extranjeras en Canarias, desde el año 2000 hasta el año 2018. Fuente: ISTAC

En la siguiente gráfica, vemos el número de alumnado que es extranjero y que se encuentra, matriculado en Educación Secundaria Obligatoria y Educación Especial son de 6.373 y 98 respectivamente, lo que representa un 2.5% del total de personas extranjeras que se encuentra matriculado en las aulas de ESO.



Fuente: Instituto Canario de Estadística (ISTAC) y Consejería de Educación y Universidades.

Figura 3: Número de alumnado extranjero en Canarias, en el año 2018. Fuente: ISTAC

3.3 Diversidad culturo-funcional (DCF)

A lo largo de este documento, se ha trabajado principalmente sobre los planteamientos teóricos de diversos autores y autoras que han escrito sobre la multiculturalidad en la educación, la diversidad cultural, y la diversidad funcional. Partiendo de las aportaciones de dichas autoridades, y de lo que se ha ido sintetizando de sus postulados, se propone esta aportación teórica personal como reflexión final al apartado de marco teórico que antecede a la aplicación de innovación.

La afirmación de que existe una alta diversidad de alumnado en las aulas queda visiblemente respaldada por las cifras. Por ello se confirma que existe esta diversidad. Sin embargo, no está claro si este alumnado está siendo eficazmente atendido. Por ello, es por lo que diversos autores redactan sus posturas acerca de cómo debe ser el profesorado o qué contenidos deberían impartirse. De esta manera, se comparte el hecho de que el profesorado debe formarse para atender a la diversidad, comprenderla y proyectarla de tal forma que se entienda, conservando las individualidades que cada cultura y persona poseen. Esto debe incluirse en el currículum, no como un añadido o como un contenido transversal, sino como un factor importante para tener en cuenta en las aulas. Para esto se deben reformular los currículos, añadiendo en ellos la atención a la diversidad y la enseñanza de la educación artística desde un punto de vista multicultural, promoviendo el conocimiento de las distintas representaciones artísticas realizadas por diferentes culturas y diferentes personas. Por ello es muy importante dejar clara la terminología, para que, a la hora de enseñar el contenido al alumnado, no haya confusiones.

En lo que respecta a la diversidad funcional como aspecto para tener en cuenta en la multiculturalidad, se considera que es un factor que entra dentro de la diversidad de personas que existe en una cultura, y que cada cultura a su vez tiene su propia manera de entender y trabajar con personas con algún tipo de discapacidad. Por ello se entiende que, al igual que las culturas son diferentes, también lo son las personas que participan de ellas. Se defiende la idea de que el término debe ser diversidad funcional y no discapacidad, no solo debido a sus connotaciones negativas en la sociedad (persona no-capaz o con algo que le hace tener una dificultad), sino también porque debe haber un cambio de mentalidad sobre la forma en la que se trata y se ve socialmente a las personas que forman parte de este colectivo, de tal manera que no están definidos por lo que no son capaces de hacer, sino que son capaces de hacerlo pero de una manera diferente. Esto evita que, desde

un punto de vista social, no sean un grupo externo a ella. Finalmente, en lo que respecta a las aulas, el **arte** es un medio que funciona como **lenguaje universal**, ya que todas las personas podemos realizar arte. Es un punto de unión que permite que sea la herramienta perfecta para trabajar con personas.

Lo que se pretende transmitir es que, dentro de la **multiculturalidad**, es decir, de los diferentes aspectos culturales y sociales que se encuentran dentro de las diversas personas que conviven en un lugar, se observan no solo las diferencias que existen por tener distinta raza, etnia o religión, sino que también se deberían recoger las diferencias que existen entre las **capacidades** de esas personas. También se trabaja las ocho funciones transculturales que se dan en el arte de Dissanayake, entre ellas, el arte como terapia y como medio de comunicar y buscar unión con los demás. (cita de Chalmers, 1996)

Por ello, todo el trabajo se ha centrado en contextualizar y aportar datos teóricos de los múltiples autores y autoras que han investigado en torno a dicho tópico. La intención de esto es eliminar por completo la discriminación, ya que de la forma en la que está planteada, el colectivo de personas con diversidad funcional se queda al margen, lo que mantiene situaciones de exclusión y rechazo. A su vez, se ha enfocado el trabajo en el área de Educación Plástica Visual y Audiovisual, donde se observan muchos ejemplos de artistas con algún tipo de capacidad diversa y que no se trabajan de la forma adecuada, además de que se entiende el arte desde una perspectiva eurocentrista, por lo que se excluyen el resto de las culturas. Esto perjudica directamente al aprendizaje del alumnado, que entiende el arte únicamente desde un punto de vista.

Con este trabajo se entiende que, la diversidad funcional forma parte de la diversidad de las personas de un lugar, y como tal, también se encuentra dentro de la multiculturalidad. Además, dentro de cada **cultura** existe una forma de entender la diferencia, y lo que en un contexto cultural puede ser distinto o tachado como una capacidad reducida o alterada, en otros puede verse como un aspecto de superioridad frente al resto, o como una situación especial que se admira, o, por el contrario, puede darse el caso de que esa persona no solo sea excluida, sino que puede llegar incluso a sufrir agresiones. Por ello, lo que se pretende es que la **diversidad funcional** se entienda, no únicamente como un cambio en la terminología dentro del colectivo, más inclusiva y que carece de connotaciones negativas, sino también como parte de la variedad de las personas que existen en el mundo. El término **Diversidad Culturo-Funcional** es un primer acercamiento generado por la autora, que pretende englobar todos los aspectos que

se encuentran dentro de la multiculturalidad, añadiendo la diversidad funcional a ellos. El término hace referencia a la diversidad en general, tanto de la cultura de un lugar (con lo que ello abarca: etnia, religión, expresiones artísticas...) como las personas que conforman esa cultura. No es posible entender una cultura sin las personas, ya que ellas son las que crean y participan de la cultura de un lugar. Sin embargo, la perspectiva que existe actualmente de la multiculturalidad no hace referencia a las diferencias que existen entre las propias personas. De esta manera, al cambiar la terminología, se busca conformar una nueva perspectiva más inclusiva, que vaya un poco más allá y que incluya a la diversidad de las propias personas que participan de una cultura. El término Diversidad Culturo-Funcional pretende hacer unión entre la cultura y las diferentes capacidades de las personas, de ahí el término culturo-funcional.

Las características del DCF se pueden resumir en:

- Expresar que la diversidad engloba a las personas, incluyendo a las diferentes capacidades que éstas tienen para funcionar en sociedad.
- Fomentar la creación artística como un lenguaje universal, que va más allá de diferencias físicas y culturales.
- Incluir las manifestaciones artísticas y culturales de las personas con capacidades diversas.
- Crear entornos inclusivos en las aulas, que permitan al alumnado trabajar todo su potencial en función de sus ritmos de aprendizaje.
- Entender la diversidad como parte de la multiculturalidad.

Dentro de esta aportación teórica, se ha querido incluir cómo se están llevando a cabo estas prácticas, teniendo en cuenta el arte como un elemento transformador que puede seguir dos caminos: terapéutico o social. Para ello, se hablará de dos talleres diferentes que están actualmente llevando a cabo estas prácticas, y que se encuentran dentro del marco de la educación no formal.

Entre las funciones de Dissanayake que hemos nombrado anteriormente, se encuentra la terapia como una función que puede ejercer el arte. Realizar arte es algo que puede llevar a cabo cualquier persona, solamente necesita poder estar viva. Partiendo de ese punto, se puede encontrar una forma de que esa persona pueda realizar una obra de arte teniendo en cuenta sus necesidades. Es algo que nos relaciona entre nosotros y con los demás. Bae (2002) El proceso de creación de arte es, de las pocas cosas que como bien afirma la cita, se puede realizar sin importar hasta cierto punto la condición en la que

se encuentre la persona, ya que siempre podrá ser adaptable a sus necesidades. Esto hace que el arte pueda ser trasladado a mucho más allá de los talleres de artistas que conocemos desde antaño. Gracias a su versatilidad, se ha podido aplicar el arte a la atención de todas las personas.

La definición del término de arteterapia ha sido abarcada por infinidad de autores a lo largo de los años. Podemos, sin embargo, coincidir que la propia palabra hace referencia a lo que define en grandes términos en qué consiste. Si diseccionamos la palabra: -arte, según el Diccionario de la Real Academia Española (2018) se define como la capacidad o habilidad para hacer algo y la manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros, entre otras acepciones. El término -terapia acompañado de otra palabra, significa tratamiento. Es decir, que la arteterapia significa ejercer algún tipo de terapia o tratamiento utilizando el arte como herramienta. Al ser un campo de actuación tan amplio, es multiprofesional, es decir, que en ella participan profesionales de distintos campos, como el arte, la psicología, la pedagogía, la educación, música, teatro, danza, etc.

La arteterapia está comprendida en dos campos principales de actuación, según se ha visto en los puntos anteriores, teniendo en cuenta el concepto de discapacidad y diversidad funcional. Esto es, desde el campo del tratamiento médico, donde el proceso de creación artístico va ligado a evaluaciones, donde se observa si la persona mejora con la ayuda de la terapia artística. Otra, desde el campo social, donde las personas entrelazan relaciones en contextos externos al médico-terapéutico, donde pueden realizar su obra artística como una forma de relación social y de inclusión, siempre dejando claro que la importancia recae en el proceso creativo.

Según el trabajo de Araujo y Gabelán (2010), además de que la creatividad es el eje central, el principal factor que diferencia la arteterapia como tal de otras terapias es la posibilidad de utilizar el arte como un instrumento que medie el proceso terapéutico y educativo. Dentro de sus objetivos, principalmente se trata de que el usuario de la terapia pueda expresar pensamientos, sentimientos, emociones... y que descubra y reconozca aspectos de sí mismo. No es una enseñanza artística, con lo que el objetivo no es la obra final que se realice, sino el proceso de creación y la motivación que lleve a comenzar dicho proceso. En él se puede trabajar desde la intervención en el desarrollo personal, la adquisición de competencias sociales o laborales se puede trabajar con infinidad de

colectivos, como pacientes con cáncer, personas con trastornos mentales, niños, adultos o ancianos, en función de cómo se plantee la actividad a realizar. Puede ser terapéutica y educativa, y se recogen tanto la terapia artístico-plástica, como la musicoterapia, la dramaterapia y la danzaterapia entre otras. Está categorizada por la OMS como un área dentro de las artes, la salud y la educación. Tiene aplicaciones muy diversas como la psicoterapia, la educación, la rehabilitación y prevención en el área de salud mental, como terapia ocupacional, o como trabajo social. (Philippini; citado por Araujo y Gabelán, 2010).

- **El arte como transformador social**

“The Creative Growth”

El arte desde una perspectiva social se trabaja en el taller del “Creative Growth”, proyecto que ha sacado a personas al mercado del arte, que genera artistas y que trabaja con ellos, con figuras como Judith Scott como una de sus principales representantes. Creative Growth nace de la creencia de que el arte es fundamental como medio de expresión humana, y que están calificados para comunicarse creativamente. Desde el principio de su programa, sirviendo a personas con diversidad funcional que habían sido recientemente desinstitucionalizados, a su programa y proyectos actuales, sirviendo a 160 personas con alguna discapacidad, una constante ha sido que el arte es quien lidera el camino. Creative Growth es un centro de arte, antes que nada, y siempre. No se consideran terapeutas, pero aclaran que algo evidentemente terapéutico sucede en las sesiones que se realizan en su estudio. Esto, nos lleva a la segunda rama de la arteterapia, la rama social. Aquella que no pretende con sus intervenciones un cambio en el trastorno, ni tiene consigo una vinculación terapéutica. Es de carácter social, aunque estén siempre ambas vinculadas. La principal dirección que tomó este proyecto en un principio era una asociación anual con el alumnado egresado del San Francisco Art Institute, donde cada uno de ellos pasa un tiempo en los talleres del Creative Growth para posteriormente escribir un ensayo sobre un tópico artístico que les interesase. Entre otros materiales, han desarrollado un libro, el “Creative Growth Book” donde recogen un catálogo de obras realizadas en sus talleres.

Creative Growth es una organización que lleva más de 30 años ejerciendo. La pareja Florence Lundis-Katz y Elias Katz, artista y psicólogo respectivamente, deseaban establecer un espacio inclusivo, sin jerarquía, decididamente diferente de las instituciones donde las personas con diversidad funcional experimentarían con normalidad.

Observaron la necesidad de crear un lugar donde las personas con diversidad funcional serían alentados y apoyados para explorar todo su potencial creativo. Incluso si una persona está incapacitada o discapacitada tanto mental como psicológica o emocionalmente, no cambia eso la necesidad que puede tener de realizarse a sí mismo, al máximo de su capacidad. Al contrario, esta necesidad es incluso de mayor importancia. Los entornos a los que este colectivo está expuesto (hospitales, espacios protegidos de trabajo, hogares de cuidado, centros de recuperación...) muchas veces carecen de estímulos y provisiones para su crecimiento y autorrealización. Estas personas necesitan un lugar donde sea posible liberar todo ese potencial creativo y experimentar ellos mismos como personas únicas individuales, que valen la pena. Pensaban que el centro, tendría un efecto transformador no solo en los individuos que acudiesen como usuarios, sino también en el paisaje cultural. De esta forma, durante los años que lleva activo, ha conseguido dar voz a un colectivo que, de otra manera, se encontraría poco reconocido. Crear arte, siendo profesional o amateur, es una forma de aprender una forma de comunicación que trasciende el lenguaje. Para aquellas personas que tienen dificultades para expresarse e interactuar con otros, este lenguaje alternativo es una forma de comunicarse que puede marcar la diferencia.

En 1990, Dwight Mackintosh se convirtió en el primer artista del Creative Growth que fue reconocido internacionalmente, con una exhibición en solitario en la Collection of Art Brut en Lausanne, Suiza. Creative Growth presentó también su trabajo en otras galerías tanto en California como en Nueva York. (Byrne, Haber, Rozan, Peiry, Daigle y Scott; 2015)

“Taller de Rosa Cubillo”

Por otro lado, el arte y sus múltiples expresiones se viene utilizando como coadyuvante en intervenciones psicoeducativas y psicológicas, en talleres donde distintos colectivos en riesgo de exclusión social trabajan el desarrollo, entrenamiento y mejora multicompetencial utilizando como herramienta el arte y sus expresiones mixtas (González, 2017) Este apartado ha sido realizado a partir de una entrevista a Rosa Cubillo (entrevista que se puede ver en el Anexo 1 del presente documento), donde se le ha formulado una pregunta abierta que le permitiese explicar con amplitud ¿en qué consiste el taller de arteterapia que realiza y quiénes participan de él?

El taller comienza en abril de 2006, hace 13 años. Pese a no poseer una formación previa oficial como arteterapeuta, abre el taller después de que contactase con ella una

trabajadora social. Ella buscaba realizar un trabajo que significase ayudar a otras personas, además de las propias experiencias personales con enfermedades mentales. El taller surge en una época donde la psiquiatría empieza a modificarse, y en lugar de tener a las personas con alguna enfermedad mental encerradas en hospitales, intentar sacar a estas personas de las “eternas hospitalizaciones” y buscar una reinserción en la sociedad. El objetivo era no impartir clases de pintura, sino que fuese un taller de arteterapia, que se hiciese en la facultad de Bellas Artes, y que los estudiantes pudiesen participar de este taller. El proyecto entonces comienza con un cupo de 16 personas aproximadas. Antes de comenzar, le comenta el proyecto al alumnado de su asignatura, la cual estaba empezando el cuatrimestre, con lo que les ofrece participar, y aceptan. De esta forma comienzan a formarse, tanto ella como su alumnado, para poder en la segunda mitad del cuatrimestre comenzar con el taller. Ella considera que cada curso del taller es una edición, la primera tiene una duración de abril a junio, y posteriormente van alargándose éstas en el tiempo, con lo que actualmente, comienzan en noviembre y acaban a finales de junio, respetando entre esos meses las vacaciones correspondientes al horario escolar habitual.

Las sesiones del taller de Rosa Cubillo duran una hora y media, a diferencia de otro tipo de talleres y terapias, donde lo habitual es que duren una hora. La sesión está dividida en tres grandes partes: una primera parte de la sesión que se reserva a la bienvenida con la llegada de los usuarios del taller. Seguidamente empieza el tiempo destinado a la creación, donde al principio, era Rosa quien proponía pequeñas actividades que ejercían como detonantes, podían hacer la actividad propuesta o hacer otra, pero era una invitación a empezar. Cada parte conforma la hora de la sesión. La última media hora está destinada a una puesta en común de las obras, de sus sentimientos o de su día. La población que acude al taller son personas con trastornos mentales graves como esquizofrenia o psicosis. Son a su vez, personas que llevan la mayor parte de su vida en una institución mental o en un hospital, con lo que están acostumbrados a que se les dirija o se les dé órdenes. Por ello es que necesitan unas propuestas para empezar, hasta que con el tiempo empiezan ellos mismos a desarrollar su propia obra. De esta forma, las sesiones son correlativas, es decir, que no se empieza de cero en cada sesión. Hay algunas sesiones que son grupales, pero el resto del proceso creativo es autónomo, a no ser que haya algún bloqueo o empiece una persona nueva en el taller. Con esta población es complicada la vinculación a alguna actividad, actualmente en el taller acuden un núcleo estable, lo que podría considerarse un éxito de la terapia, por el hecho de que existen

usuarios con una longevidad en el taller de entre 12 y 13 años. Aunque han habido cambios en las personas que acudían habitualmente por motivos varios, la constancia hace que el taller sea una gran referencia de la capacidad que puede tener el arte como terapia. Los usuarios establecen un vínculo con su proceso creativo, con la facultad y con las personas que están en el taller (no solo los colaboradores de Rosa, sino todas las personas que allí participan).

El objetivo principal del taller de Rosa es la de un taller de recuperación de las personas que acuden, con el propósito de reintegrarles en la comunidad, donde han estado excluidos gran parte de su vida. Debido a la labor que realiza, ha sido entrevistada ya anteriormente, entrevista que se puede visualizar en el anexo 2 del presente documento.

Según explica Cubillo (2010), existen cosas que son cotidianas en nuestra vida, entre ellas, la tristeza, el dolor, el sufrimiento... sentimientos que no son ajenos a nadie, y que se repiten infinidad de veces a lo largo de la vida, y que hacen que necesitemos a alguien para que nos ayude a compartir ese dolor. Un apoyo temporal hasta que podemos sustentar el peso de esos sentimientos solo nosotros. Según Klein (citado por Cubillo, 2010), la arteterapia es ese apoyo, utilizando la producción artística como medio, para aliviar el sufrimiento físico o psicológico de las personas. Con la arteterapia, busca que esas personas puedan reconstruirse de nuevo creación tras creación. El objetivo que tiene es facilitar y hacer posible un cambio en la persona. Su trabajo se realiza en colaboración con el Plan Insular de Rehabilitación Psicosocial. La evolución del taller como la participación que ha tenido ha sido muy favorable, creciendo en cuanto a la continuidad de sus usuarios como en nuevas personas que se han ido incorporando con los años. Los usuarios del taller profundizan en sí mismos, sus recuerdos, su entorno, sus sentimientos... y los expresaban verbal o plásticamente en el taller. Es un lugar seguro de reflexión, donde todas las personas que participan en él, sean del equipo de Cubillo o sean usuarios del taller, se sienten cómodos para poder ser y crear. La mayoría de las personas que acuden al taller están diagnosticados con esquizofrenia, una enfermedad mental grave que por lo general, se manifiesta en la adolescencia o al comienzo de la edad adulta, y que según Alanen (citado por Cubillo, 2010) se caracteriza por:

“La desorganización parcial de las funciones de la personalidad, regresión en el desarrollo, tendencia al abandono de los contactos interpersonales y el repliegue en un mundo interno subjetivo de ideas, frecuentemente caracterizadas por alucinaciones y delirios” (p. 206-207)

Existen, también, dos síntomas que se presentan con más frecuencia, que se dividen entre positivos y negativos. Los positivos son el delirio, las alucinaciones y los trastornos del pensamiento, que se presentan en la fase aguda, durante las crisis. Los negativos son la falta de sensaciones, como la pérdida de iniciativa, la pérdida de energía, de voluntad, de placer, de contacto... (Tobin; citado por Cubillo, 2010) Entre otros síntomas, se encuentra la despersonalización, que consiste en encontrar algunas de las partes del cuerpo propio extrañas.

Desde la Asociación Canaria de Terapias Creativas se pretende la integración de estas personas, que no se sientan aislados de la sociedad. Las personas con una enfermedad mental necesitan una reorganización de su mente, restablecer o construir nuevos lazos con las personas y con el exterior. Algunas de las actividades realizadas en el taller son, por ejemplo, el monotipo, como ejemplo del proceso de reflexión que se produce en la creación de una obra, y que requiere de materiales como pinceles, acrílicos, o rodillos de grabado. Con esta técnica se les propone que realicen cualquier imagen. El proceso de trabajo en su realización, las reflexiones y las decisiones que tomen, al igual que las interacciones del usuario con las personas del taller, son en muchos casos reflejo de sus relaciones y su capacidad de conectar con el exterior. El taller plantea la recuperación del cuerpo desde varias perspectivas, por ejemplo, a través de la representación del cuerpo propio o del otro, de crear un nuevo cuerpo o de un cuerpo a través del espacio; la vivencia corporal, que corresponde a la utilización y la conciencia del cuerpo, mediante el proceso de construcción de la obra; y la comunicación a través del cuerpo en el entorno del taller, con el proceso de llegada, espera, saludo, reflexión, creación... en los trabajos en grupo, o en parejas, y en la comunicación entre todas las personas del taller. (Cubillo, 2010)

En conclusión, de la compilación de todas estas aportaciones teóricas, considero que se podría añadir a las teorías aportadas anteriormente, una nueva aclaración terminológica donde la diversidad funcional forma parte del contexto multicultural de una región, y que el arte es una parte fundamental para poder trabajar dentro de un entorno diverso. A esta nueva definición se la denomina diversidad culturo-funcional, es decir, que las regiones son diversas tanto cultural como funcionalmente, englobando dentro de dicha diversidad a las culturas, la diversidad religiosa, la diversidad de género, de etnia... una terminología que es mucho más inclusiva y que parte del hecho de que somos seres humanos sociales, que convivimos en grupos heterogéneos. El arte en esto es un elemento

fundamental, que sirve como punto de unión y como elemento de aprendizaje y acercamiento entre personas.

4. Propuesta de innovación didáctica: “Yo soy Diverso”

A lo largo de este trabajo se ha planteado la afirmación de que el alumnado es multicultural y diverso, aportando datos estadísticos y teorías expuestas por varios autores y autoras. Sin embargo, en lo que respecta a si este alumnado está siendo eficazmente atendido en las aulas, no podemos saberlo con exactitud. Se ha hablado sobre el arte aplicado más allá de la enseñanza de una técnica, para que sirva como medio de inclusión. Como se puntualiza en el trabajo, debe existir un cambio en el currículum, donde se modifiquen los contenidos para que trabaje con el alumnado multicultural, sin embargo, no podemos contar con que este cambio se realice pronto en el tiempo. Lo que planteamos como propuesta de innovación es una serie de actividades que se han dividido en sesiones de clase, que se realizará partiendo de los conceptos vistos en la fundamentación teórica y en el apartado de la DCF. Esto se va a trabajar en el marco de la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas. En esta asignatura se trabaja el proceso creativo del alumnado utilizando lenguajes y códigos artísticos, utilizando la creatividad para el aprendizaje de competencias. Se trabaja el desarrollo de la socialización, la participación emocional y la empatía, aspecto que será un punto de unión entre cada actividad que se realizará en este apartado. A su vez se potencian conductas de cooperación y respeto, eliminando prejuicios y estereotipos. Gracias a la interdisciplinariedad de la materia, podremos utilizar elementos del arte y de la creación artística como herramienta para trabajar la empatía, para conocer y distinguir los distintos términos relacionados con la Diversidad Funcional, y como elemento de inclusión con la finalidad de mejorar, además, el clima del aula. Esta propuesta de innovación se va a enmarcar dentro del currículum de la asignatura, en el cual a través del uso de experiencias creativas tanto individuales como colectivas, se trabaja la autoestima y el autoconcepto, además de favorecer al conocimiento integral del ser humano, por lo tanto, el arte es utilizado como una herramienta que en nuestro caso, no solo se centrará en el autoconcepto sino además en el conocimiento del otro, en entender y plantear preguntas para comprender cómo actuaríamos en una situación similar, con el objetivo de obtener una formación inclusiva que acepte y entienda la diversidad. De igual manera, se trabajará como un ejercicio transversal y en la cual se evaluará al alumnado mediante el uso de la encuesta, de la reflexión oral con el alumnado, además del resultado plástico de la última actividad que realicen. Todo esto para observar si se han afianzado los conceptos expuestos durante propuesta de innovación.

Durante las actividades, al encontrarse dentro de un marco formal (en el marco de las asignaturas de Educación Plástica y la de Prácticas Comunicativas) se han seleccionado una serie de competencias que el alumnado estará desarrollando al realizar las actividades descritas.

- Competencia en Comunicación Lingüística: implica la habilidad para utilizar la lengua para expresar ideas o interactuar con las personas, tanto oral como de forma escrita.
- Conciencia y Expresiones culturales: desarrollan el sentido estético y la apreciación de obras artísticas, así como la valoración y el respeto a las diferentes expresiones culturales, además del uso de diferentes lenguajes artísticos, al igual que valorar la función que desempeña el arte y la cultura en las sociedades. Asimismo, se trabaja como herramienta para comprender las ideas ajenas y el mundo emocional y creativo de las personas.
- Competencias Sociales y Cívicas: exige cooperación, trabajo en equipo, seguir normas e instrucciones, fomenta el compromiso con las personas y el respeto sobre distintas manifestaciones artísticas.

Estas competencias, entre otras que se describen en el currículum de la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas, se van desarrollando a medida que se realizan las actividades planteadas, de tal forma que también siguen unos criterios formales de cara al entorno de aplicación donde se está llevando a cabo este proyecto de innovación.

La realización de esta propuesta de innovación tiene la intención subyacente de trabajar las ideas expresadas a lo largo de la fundamentación teórica de este documento. Del Campo (2002) hace referencia al miedo que le supone al ser humano todo aquello que es diferente. A lo largo de la historia, se ha mantenido a raya la diferencia, temiéndola, odiándola, excluyéndola. Este vestigio de temor a lo desconocido se refleja en todo aquello a lo que no llegamos a comprender del todo y esto, incluye al resto de personas. En las aulas, esto se observa en la exclusión a todos aquellos que no son considerados como “normales” o como parte del grupo-clase. Esta situación se ha experimentado en el centro en el que se realiza dicha propuesta de innovación. Chalmers (1996) habla sobre cómo debemos celebrar nuestras diferencias, haciéndolas nuestras y promoviendo una actitud de aceptación, pero, sobre todo, de conocimiento de aquello que no solemos comprender. En los enfoques, podríamos hablar de un enfoque del conocimiento de la

diferencia, donde lo que se pretende es que el alumnado conozca aquellos factores que los hace diferentes, estén o no aislados del grupo, y que fomenten el aprendizaje de las diferencias de los demás, sin juzgarlas. Esta propuesta también recoge una aclaración de la terminología, ya que se ha observado la falta de conocimiento entre el alumnado acerca de la diversidad y la discapacidad, y cómo, aunque entienden que existen personas diferentes, para ellos son consideradas como personas “enfermas” o “especiales”, lo que hace que el concepto que tienen sobre lo diferente sea eminentemente negativo. En ese sentido, se trabajará con el arte, como un medio transformador de las personas, utilizando recursos que habitualmente no tienen un trasfondo formal, para que el alumnado trabaje estos conceptos, de forma grupal e individual, reforzando una idea de unión y de aceptación de la diferencia. El término de diversidad funcional cambia, según Rodríguez (2006) desde el mismo colectivo de personas con discapacidad, las cuales se veían a sí mismas marginadas por la negatividad del término, el cual las hacía verse como personas incapaces de funcionar correctamente en sociedad. Esto, que ha dividido al colectivo entre los que piensan así, y los que no comprenden el uso de las palabras “diversidad funcional” ya que ellos no se consideran a sí mismos como “diversos”, lo que ha provocado el inicio de un debate sobre si la forma en la que hablamos acerca de algo, en este caso de la discapacidad, puede provocar una reacción social negativa, y en consecuencia un aislamiento del resto de la sociedad. Esto lo podemos ver en las aulas, donde el alumnado llega a utilizar palabras que se supone que protegen a un colectivo de forma despectiva, mostrando que la propia palabra en sí tiene un doble sentido, que puede ser muy perjudicial socialmente. También se ha visto cómo el arte se ve desde una perspectiva de formación cultural y emocional del individuo, no solo en personas con una necesidad, sino en todos los seres humanos. De acuerdo con Arcuri (citado por Araujo y Gabelán, 2010), como se ha dicho anteriormente, se tiene la suposición de que el proceso creativo es el instrumento esencial para la reconciliación de conflictos emocionales, por ello el dibujo es el medio escogido para trabajar la resolución del conflicto, el aprendizaje del término, y la comprensión del arte más allá de una perspectiva individual y única. Todo esto tiene el objetivo final de la inclusión, cultural y funcionalmente, de ahí el término diversidad culturo-funcional, donde cobra sentido todo el estudio acerca de la temática de la diversidad, pero visto desde un mismo centro. Es de tal forma que el ejercicio de innovación que se propone lo es por su carácter inclusivo, integrador, multicompetencial e interdisciplinar, ya que trabaja todos estos aspectos de manera global y permitiendo que

el alumnado sea el que avance en el conocimiento y el desarrollo de su propia percepción sobre sí mismo y sobre los demás.

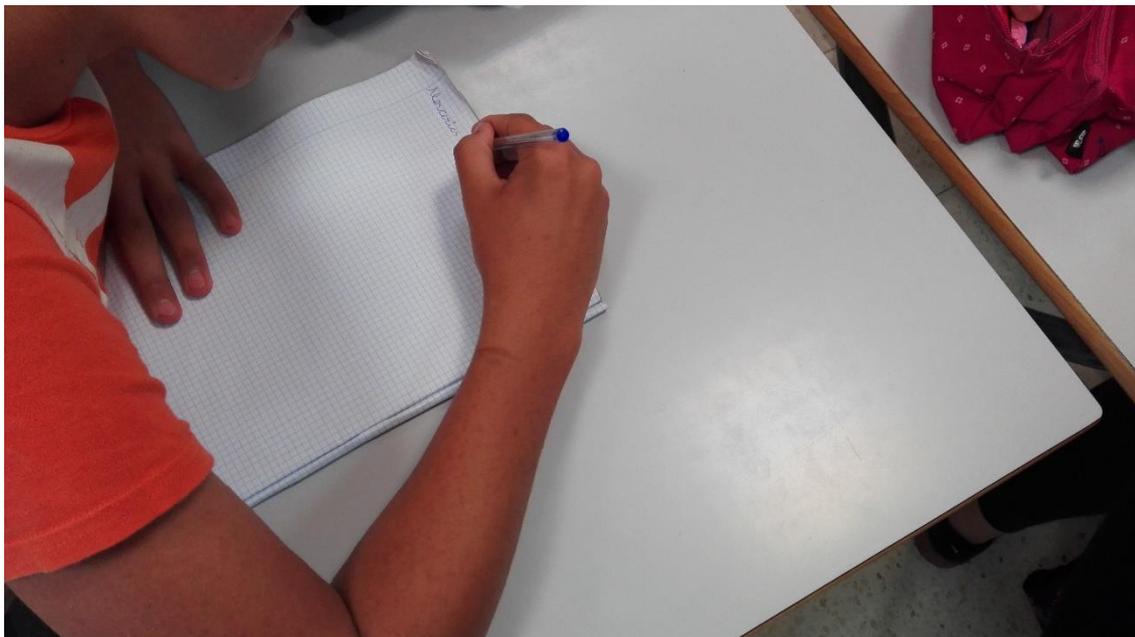


Figura 4: Alumnos trabajando en la clase. Fuente: Gabriela Lanfranconi

4.1 Planteamiento del problema de innovación: ¿por qué es innovadora “Yo soy Diverso”?

En este proyecto de innovación se pretende encontrar una posible solución a distintos problemas que se ha podido observar a lo largo del desarrollo de este trabajo. El primero de ellos es el hecho de no saber cómo gestionar una situación de exclusión debido a la amplia diversidad de las clases. Las diferencias culturales, sociales, de capacidades... son muchas veces el inicio de conflictos en las aulas que se trasladan fuera de las mismas. A su vez, la exclusión y la marginación es el día a día de muchos alumnos y alumnas que no se sienten parte del entorno del aula, lugar donde pasan gran parte del tiempo de su vida infanto-juvenil. Otro problema que se ha podido observar es el hecho de que el alumnado no entiende la diferencia terminológica de las palabras que engloban a la diversidad funcional, y tampoco saben cómo tratar con una persona que tiene alguna diferencia frente a los que se consideran a sí mismos “normales”, lo que genera una nueva situación de exclusión. Además, tampoco comprenden la diversidad como parte de la multiculturalidad de las aulas, lo que implica que muchos alumnos y alumnas no se sienten parte de un grupo clase, sino que se sienten como una pequeña minoría dentro de un grupo social que lo excluye. Todos estos casos llevan al principal problema que podemos concretar de los expuestos anteriormente: existe un problema de rechazo, exclusión y odio que se basa en las diferencias como excusa. Como se ha visto la existencia de este problema en primera persona dentro de un aula real, es por lo que proponemos una solución que se puede llevar a cabo de manera sencilla y eficaz en las aulas de los centros.

Esta solución implica que el profesorado pueda y esté dispuesto a implicarse en la formación integral del alumnado, más allá de un conocimiento sobre un concepto. El profesorado que se mantiene al margen de dichas situaciones puede provocar también un problema dentro de las aulas. Esto puede ser tanto por desinterés como por falta de formación, por ello esta propuesta se ha hecho de tal forma que pueda trasladarse a cualquier entorno siguiendo las definiciones de los conceptos que en el presente documento se especifican, en caso de no tener la formación específica o carecer del conocimiento de dichos conceptos.

4.2 Diseño y planificación de la propuesta: cómo se lleva a cabo

El contexto donde se va a llevar a cabo la actividad es en un centro de educación formal, el centro La Salle La Laguna, de línea 2 (es decir, dos clases por cada curso, A y B), y se realizará en las dos clases de primero de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). El centro se encuentra en el barrio de la Verdellada, con un entorno social medio-medio y medio-bajo. El 46% del alumnado corresponde a los valores de entorno social medio-medio, más un 41% de clase media-baja. Esto significa que gran parte del alumnado que acude al centro se encuentra en situaciones personales o sociales que les puede complicar la tarea educativa. Entre el 26% y el 27% padres y madres respectivamente solo tienen los estudios primarios, factor que influye también directamente en cómo perciben los discentes el aprendizaje en el aula.

Se han elegido estas clases debido principalmente a un caso particular de exclusión que se estaba viviendo en el aula. Distintos alumnos y alumnas con diversidad funcional estaban siendo aislados debido a sus características o sus personalidades, lo que provocaba que tanto su actividad en el aula, como su sentimiento de pertenencia dentro del grupo quedase minado. Con las actividades que se proponen, se pretende que el alumnado entienda y empatice con las características de sus compañeros y compañeras, y las suyas propias, ya que son igualmente diversos y cuyas particularidades también influyen en sus relaciones y en su vida en el aula. Concretamente se trata de una población de 62 alumnos y alumnas distribuidos en dos clases de 31. En ambas clases se encuentra alumnado con diversidad funcional, con diagnóstico, dos en cada clase. En 1ºA se encuentra un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y una alumna con Trastorno de Déficit de Atención (TDA) sin hiperactividad; en 1ºB se encuentra un alumno con Trastorno General del Desarrollo (TGD) y un alumno con TEA, concretamente Asperger. Asimismo, se encuentra también alumnado con diferencias culturales debido a que su procedencia de nacimiento es externa a Canarias. Entre ellos se encuentran alumnado procedente de Venezuela, Miami y Canadá, donde algunos llevan alrededor de 4 años aquí frente a meses de convivencia de otros. De 31 alumnos y alumnas en 1ºA el 50% de la clase corresponde a niños y el otro 50% son niñas. En el caso de 1ºB el 41.93% son niñas, mientras que el 58.06% corresponde a niños. La totalidad del alumnado participa en la propuesta de innovación.

Los objetivos del proyecto son:

- Diseñar actividades que trabajen las habilidades sociales como la empatía, la asertividad, la comunicación verbal y no verbal, la resolución de conflictos y el control de la ira.
- Reflexionar sobre la diversidad, y observar que conocimiento tiene el alumnado sobre la diversidad funcional o la discapacidad, para reforzar conceptos positivos sobre la terminología.
- Fomentar el autoconcepto y el conocimiento de los demás, trabajando en grupos cooperativos.
- Crear una situación de inclusión utilizando el arte como medio de transformación y como herramienta para la comprensión de conceptos y situaciones complejas.

La evaluación de la propuesta de innovación será: la encuesta, la expresión oral y el resultado plástico de la última actividad. Los tiempos en los que se realizarán estas evaluaciones serán después de la película, después de la actividad “a dibujar” y al finalizar la actividad “yo soy diverso por...”, donde el alumnado entregará sus dibujos para evaluarlos. Por lo tanto, habrá una evaluación al empezar el proceso, a mitad de este y al acabarlo, así se podrá observar si ha habido algún cambio en la mentalidad y los sentimientos del alumnado.

Las actividades de la propuesta de innovación que van a llevarse a cabo están planteadas de la siguiente forma, en el anexo 4 del presente documento se encuentra explicado en forma de tabla:

1ª sesión

- Primera actividad: *Al cine*

Esta propuesta está dividida en 4 sesiones. La primera sesión consiste en la visualización de una película, “Yo soy Sam”, un filme de 2 horas de duración en el que se muestra a un padre con diversidad funcional, concretamente con autismo y con una discapacidad intelectual con la que se le calcula que tiene unos 7 años mentales. La historia narra la vida de Sam y su hija Lucy, que nace fruto de una relación con una mujer sin hogar que los abandona tras dar a luz.

La película hace un recorrido por las diferentes etapas de la vida de Lucy, hasta cumplir ésta 8 años, con lo que supera en edad mental a su padre. Las dificultades que esto conlleva provocan que eventualmente los servicios sociales y de atención al menor intervengan en esta familia, lo que introduce a otro personaje importante de la historia, la abogada de Sam, quien en un principio accede reacia a colaborar gratuitamente ayudando a conseguir la custodia, y quien a medida que avanzan los hechos, aprende a entender y querer al protagonista a quien al principio rechazaba. A lo largo de toda la película, se plantean situaciones muy complejas, donde los personajes deben aprender a empatizar y a comprender los sentimientos del otro, y ver más allá de lo que se observa a simple vista. Con esto se pretende que el alumnado trabaje la empatía, y traslade una situación ficticia que sucede en la película a la realidad del aula, y se mejore con ello la convivencia mientras tienen un primer acercamiento a la diversidad. Después de ver la película, como parte de la primera sesión, se realizó un breve coloquio de reflexión, donde el alumnado tendrá la oportunidad de recapacitar sobre sus actitudes en relación con sus compañeros y compañeras, relacionando aspectos de la película, como la personalidad de Sam o su relación con el mundo que le rodeaba para entender mejor a las personas con las que conviven en el aula.

Cuando termina la película, empieza la segunda parte de la actividad, que consiste en la realización de un coloquio, donde el alumnado puede expresar cómo se siente y traer al aula la situación que sucede en la película, haciendo un símil entre los conflictos que existen entre ellos, y cómo podrían solucionarse.

2ª sesión:

- Segunda actividad: *Y tú, ¿qué opinas?*

La segunda actividad consta de una sesión de clase, y tiene alrededor de 30 minutos de duración. Consiste en la realización de una encuesta que tiene las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué opinas sobre el protagonista de la película?
- 2) ¿Qué opinas sobre la hija del protagonista?
- 3) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?
- 4) ¿Crees que hay un cambio de actitud en los personajes?
- 5) Para ti, ¿todos los personajes eran iguales?

- 6) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿te sientes identificado con alguno de los personajes?
- 7) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿crees que padre e hija eran felices?
- 8) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿Cómo te sentías antes de ver la película?
- 9) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cómo te sentiste después de verla?
- 10) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cuál es tu actitud en relación con tus compañeros de clase?

ENCUESTA DE LA PELÍCULA "YO SOY SAM"

- 1) ¿Qué opinas sobre el protagonista de la película? Justifica tu respuesta
mas es muy buena persona y puso todas sus ganas para recuperar a la niña a pesar tener el problema que tenia
- 2) ¿Qué opinas sobre la hija del protagonista? Justifica tu respuesta
mas que apesar de que supiera el problema que tenia su padre ella se preocupaba por el y lo queria mucho y le ayudaba en sus problemas
- 3) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar? Justifica tu respuesta
mas yo intentaria hacer lo posible para recuperarla y o haria todo lo que pueda para estar con mi padre y que el me ayudara en mis problemas y yo le ayudaria a los suyos
- 4) ¿Crees que hay un cambio de actitud en los personajes? Justifica tu respuesta
si porque el se sentia triste porque le quitaron la hija pero despues con la recuperacion la abogada despues cuando estaba con Sam estaba bien
- 5) Para ti, ¿todos los personajes eran iguales? Justifica tu respuesta
si no, por si porque apesar de los problemas que tenia el padre era capaz de cuidar a su hija y no porque le costaba y no sabia que hacer
- 6) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿te sientes identificado con alguno de los personajes?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					///					

Figura 5: respuesta de la encuesta por un alumno, donde habla del protagonista como "bueno a pesar de su problema". Fuente: Gabriela Lanfranconi

La encuesta se encuentra también en el anexo 4 del presente documento. Mediante esta encuesta, se pretende, primeramente, observar lo que ha sacado el alumnado de la visualización de la película, en cuanto a si ha sabido comprender la situación que sucede en la película y si ha podido hacer un ejercicio de empatía, pensando en cómo habría reaccionado siendo el personaje o si algo de la película le recuerda a su vida personal. De esta manera no solo vemos con las respuestas si han entendido la película, sino que también nos aportan datos del alumnado que ayuda a la hora de comprender las actitudes que tienen cada uno de los alumnos y alumnas entre sí.

3ª sesión:

- Tercera actividad: *¡A dibujar!*

Esta actividad se realiza en una sesión, y consta de varias partes. Primeramente, se hará una serie de dibujos en intervalos de cinco minutos, donde el alumnado tendrá que ponerse en situación y realizar el dibujo con los distintos impedimentos que se le vayan proponiendo.

- Cinco minutos: hacer un dibujo libre individual ✓
- Cinco minutos: hacer el mismo dibujo con la mano contraria individual ✓
- Cinco minutos cada uno de la pareja: hacer el mismo dibujo con ruido por parejas, primero uno realiza el dibujo mientras el compañero lo molesta, y los cinco siguientes cambian el rol. ✓

A continuación, después de que el alumnado haya realizado los dibujos, se le planteará la siguiente pregunta: ¿Es posible hacer el mismo dibujo con más tiempo? ¿Trabajando y esforzándonos podríamos llegar a hacerlo?

Entonces se pretende abrir un diálogo entre el alumnado, donde comenten sus opiniones y cómo se sienten con respecto a la pregunta propuesta. Seguidamente se le pondrá al alumnado dos fotos de dos artistas, uno con autismo y uno con una discapacidad física. Tras visualizar ambos artistas, se le preguntará de nuevo al alumnado: ¿Qué opinas de la obra de estos artistas? ¿Consideras que su diferencia los define a la hora de realizar un trabajo? Finalmente, se les pedirá que hablen sobre sus dibujos y sobre la experiencia que han tenido en la actividad.

La evaluación de esta actividad será en función de sus respuestas orales en cómo se han sentido a lo largo de toda la sesión. A partir de las opiniones del alumnado

podremos ver tanto lo que han entendido de la actividad como la valoración que hacen del ejercicio, de cara a futuros cambios o nuevos planteamientos que funcionen mejor, o si simplemente ha ido bien.

4ª sesión:

- Cuarta actividad: *Yo Soy Diverso por...*

La última actividad consistirá en una reflexión final para observar si todo el proceso que se ha llevado a cabo a lo largo de los días ha generado un cambio de actitud entre los discentes. La actividad se realizará en una sesión y consistirá en poner en la pizarra las palabras sacadas de las encuestas: **diferente, especial, minusvalía, discapacidad**. Se añadirá diversidad y funcionalidad si ellos no lo ponen. Tras esta primera lluvia de ideas, se les preguntará cuál creen ellos que es la palabra que ellos elegirían para definir a todo el colectivo de personas. Partiendo de sus respuestas, se hablará sobre la importancia de las palabras y la connotación negativa de las mismas, enseñando cómo la propia palabra dice algo negativo de la persona. Se les hará la siguiente pregunta: ¿todas las personas en la película eran iguales? De esta manera, se pretende entrar en un debate sobre lo que se considera como igual o distinto y sobre lo que hace que evitemos a algunas personas. Se traerá la situación de la película nuevamente como símil a la situación del aula.

Finalmente, tendrán tiempo para hacer el último dibujo, que realizarán partiendo de la siguiente pregunta: Yo soy diverso por... Trabajarán compartiendo primero sus diferencias con sus compañeros de grupo, para que les resulte más sencillo hacer el dibujo y la reflexión. Se harán la pregunta unos a otros y tras compartirlo, harán entonces el dibujo. Se les pondrá dos ejemplos: uno físico y psicológico, para que puedan pensar en alguna característica propia que pueda ser una capacidad diversa. Al terminar, se les pedirá que voluntariamente salgan a la pizarra a exponer qué han dibujado y por qué consideran eso una diversidad.

Esta actividad se evaluará en función de sus dibujos, y se tendrá en cuenta tres aspectos: si se ha realizado el dibujo, si se ha realizado la reflexión y si se ha profundizado en lo que se ha redactado o si queda en algo anecdótico.

4.3 Desarrollo de “Yo soy Diverso”

Las actividades se desarrollaron a lo largo de varios días en el centro escolar. Esta experiencia se realizará en cuatro sesiones, siendo la primera sesión de dos horas de duración la película, la segunda sesión la encuesta, la tercera sesión los dibujos y la última y cuarta sesión “yo soy diverso por...”. Cada actividad se realizará en una sesión de clase de la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas, y en Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Son sesiones de una hora salvo la película, que dura dos debido a que es la duración del filme. La primera sesión solo constaría del visionado de la película, la segunda de la realización de la encuesta, la tercera englobaría la actividad de los tres dibujos, el debate sobre la posibilidad de realizar esos dibujos, la muestra de los artistas y la puesta en común de sus obras. Finalmente, la última sesión constaría de la lluvia de ideas sobre las palabras en relación con la discapacidad y diversidad, de la conversación sobre éstas, y de la realización y puesta en común de los dibujos. A continuación, lo que se expone es cómo fue la experiencia.



Figura 6: alumnado trabajando en la actividad final del dibujo. Fuente: Gabriela Lanfranconi

En la primera sesión visualizaron la película “Yo Soy Sam”. La respuesta del alumnado a la sesión fue la siguiente:

- Durante la película, el alumnado pasó por distintos momentos. Al principio, se les veía entusiasmados por ver una peli, ya que para ellos implica diversión y salir de la rutina.
- A mitad de la película, cuando la trama comenzó a complicarse, algunos alumnos y alumnas empezaron a disimular alguna lágrima. Una parte del alumnado perdió interés por la película, y se limitó a dejar pasar el tiempo tumbado en la mesa.
- Al final de la película, el alumnado se veía visiblemente más afectado, en algunos casos miraban hacia el profesorado que estaba en la clase, y hacían algún gesto de tristeza, o pedían un pañuelo. En un caso particular, uno de los alumnos, con diagnóstico de Asperger, se levantó hacia la mesa para preguntar al profesorado “por qué habíamos puesto una película tan triste”.
- Durante el coloquio, al acabar la película, el alumnado se veía muy afectado, lloraba o no miraba directamente al profesorado, evitando una confrontación a la situación que se estaba explicando, que ya no se trataba de algo ficticio, sino que era la realidad del aula.
- Mientras se realizaba el coloquio, el mismo alumno se giró hacia su compañero afirmando que “teníamos razón” al hablar de la exclusión y marginación que vivían algunos compañeros y compañeras de la clase.
- La actividad finalizó con el alumnado acudiendo a abrazar y a saludar cordialmente a aquellos alumnos y alumnas que anteriormente habían aislado.

La segunda sesión consistió en la realización de una encuesta individual que se encuentra en el anexo 4 del presente documento.

- En esta encuesta, el alumnado respondió con relación a cómo se había sentido y la experiencia vivida durante la visualización de la película. Las primeras cinco preguntas estaban formuladas de tal forma que tengan que justificar por qué sí o no, y las cinco siguientes estaban en una escala del 0 al 10, para que ellos pudiesen exponer de forma numérica sus sentimientos y los sentimientos que han visto en la película. Se pueden ver ejemplos de las gráficas respondidas por el alumnado en el Anexo 5 del presente documento.

- El alumnado en esta sesión respondió con buena actitud a la realización de la encuesta. Sin embargo, hubo una parte del alumnado que tuvo problemas a la hora de comprender las preguntas, o de entender a qué se refería la pregunta al hablar de sentimientos o de empatía.
- Hubo que resolver dudas todo el tiempo que duró la sesión, y pese a la resolución de las dudas hubo alumnos y alumnas que finalmente no supieron responder a algunas de las preguntas de la encuesta. La mayoría de las preguntas que quedaron sin responder eran de la parte de justificar, y la que más veces fue respondida con un “no sé” fue la pregunta número 3, “¿Qué harías tú en su lugar?” con un 15% de alumnado que no supo qué responder en 1ºA, y un 22% del alumnado en 1ºB.

ENCUESTA DE LA PELÍCULA "YO SOY SAM"

1) ¿Qué opinas sobre el protagonista de la película? Justifica tu respuesta

2) ¿Qué opinas sobre la hija del protagonista? Justifica tu respuesta

3) ¿Qué harías hecho tú en su lugar? Justifica tu respuesta

4) ¿Crees que hay un cambio de actitud en los personajes? Justifica tu respuesta

5) Para ti, ¿todos los personajes eran iguales? Justifica tu respuesta

6) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿te sientes identificado con alguno de los personajes?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

Figura 7: respuesta de una de las encuestas donde el alumno no sabía que responder, a pesar de explicarle las preguntas o de ponerle ejemplos. Fuente: Gabriela Lanfranconi

ENCUESTA DE LA PELÍCULA "YO SOY SAM"

1) ¿Qué opinas sobre el protagonista de la película? Justifica tu respuesta

Opino que es una gran persona que no se da nunca por vencido y que lucha por lo que él cree que es justo.

2) ¿Qué opinas sobre la hija del protagonista? Justifica tu respuesta

Opino que es una niña juguetona pero madura, que quiere que su padre sea feliz.

3) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar? Justifica tu respuesta

Sam: habría luchado por la custodia, como en la peli.

Lucy: habría esperado y habría dicho la verdad para no meter en líos a mi padre.

4) ¿Crees que hay un cambio de actitud en los personajes? Justifica tu respuesta

Si, porque a lo largo de la peli. tienen que afrontar muchas situaciones que les hace cambiar.

5) Para ti, ¿todos los personajes eran iguales? Justifica tu respuesta

No, cada uno era especial a su manera y tenían su propia personalidad.

6) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿te sientes identificado con alguno de los personajes?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								X		

7) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿crees que padre e hija eran felices?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

8) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿Cómo te sentías antes de ver la película?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					X					

9) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cómo te sentiste después de verla?

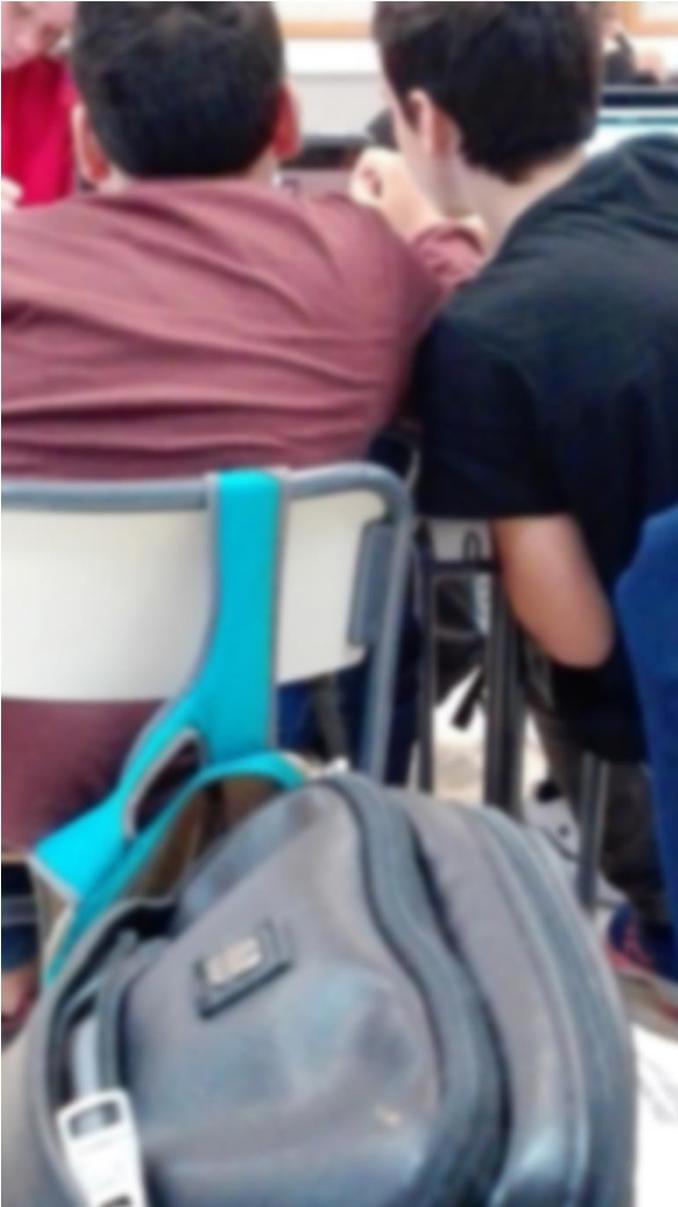
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									X	

10) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cuál es tu actitud en relación a tus compañeros de clase?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
						X				

Figura 8: respuesta de una de las encuestas donde la alumna, donde menciona la palabra "especial" para referirse al personaje con Autismo. Fuente: Gabriela Lanfranconi

En la tercera sesión, el alumnado realizó una serie de dibujos en intervalos de cinco minutos cada uno de ellos, donde tuvieron que ponerse en el lugar de una persona con una dificultad. Esta fue: dibujar con la mano contraria a la que suelen utilizar, y dibujar con el compañero de mesa molestándole. Estas dos formas de hacer el dibujo sirvieron para que el alumnado pudiera entender que existen dificultades, y personas que conviven con ellas diariamente. Seguidamente se expuso a dos artistas con diversidad funcional, para que vieran los resultados de sus obras y entendieran el esfuerzo de esas personas y comprendieran, que todos somos diferentes y tenemos diferentes capacidades, pero que podemos lograr los mismos objetivos. Finalmente, se le pidió al alumnado que salga y exponga sus experiencias y sus dibujos. Se pueden ver ejemplos gráficos de estos dibujos en el Anexo 6 del presente documento.



- El alumnado al principio cuando llega a la clase se pregunta qué hacen los papeles en las mesas, que han sido previamente colocados para que ellos no pierdan minutos en coger una lámina o en buscar una si no la tienen. Sigue la explicación de la primera parte del ejercicio, los primeros cinco minutos. Una vez explicado solo el primer dibujo, el alumnado empieza a hacer preguntas y comentarios al unísono. Se responden varias dudas del tipo: “¿Puedo dibujar lo que quiera? ¿Y si no se me ocurre nada? ¿Lo puedo colorear? ¿Es para nota? o si puede ser horizontal o vertical la situación de la hoja”.

Figura 9: alumnado realizando las actividades. Fuente: Gabriela Lanfranconi

- Empiezan los primeros cinco minutos y el alumnado se concentra en su actividad.
- Terminan los cinco primeros minutos, el alumnado empieza a comentar entre ellos el dibujo que han hecho. Se responden dudas de si: “¿Se puede hacer otro dibujo en vez de este? El mío es muy difícil, ¿cómo lo hago? ¿Tiene que ser en ese lado del papel? ¿Puede ser con distinta disposición? ¿Y si me sale mal?”
- Empieza el tiempo y los alumnos y alumnas empiezan a hacer el dibujo. Ahora hay algo más de ruido debido a los comentarios de las risas de los discentes al ver que no les sale correctamente. Existe alumnado que es ambidiestro, con lo que esta parte del ejercicio no les cuesta mucho esfuerzo.

- Terminan los cinco minutos. El alumnado está comentando con sus compañeros y compañeras sus resultados y les cuesta volver a la calma. Una vez se ha traído la calma, se explican los últimos cinco minutos. Empieza el tiempo cuando todos están preparados, y es inevitable el ruido. Se controlan posibles conductas, y se calma a aquellos alumnos que no saben mantener un relativo control.
- Cuando termina la actividad, los alumnos están muy alterados y hay que traerlos de nuevo a la calma. Se pregunta a los discentes qué les ha parecido el ejercicio. ¿Cómo se han sentido? Respuestas: “estresante”, “relajante”, “locura”, “divertido”, “imposible”, etc. Pregunta ¿Es posible hacer el mismo dibujo con el tiempo? ¿Trabajando y esforzándonos podríamos llegar a hacerlo? Respuestas: “sí, se podría; todo se puede hacer si te esfuerzas y lo intentas; se puede hacer lo de la mano izquierda, pero lo otro no; no se podría.” Algunos directamente niegan que sea posible hacer el dibujo.

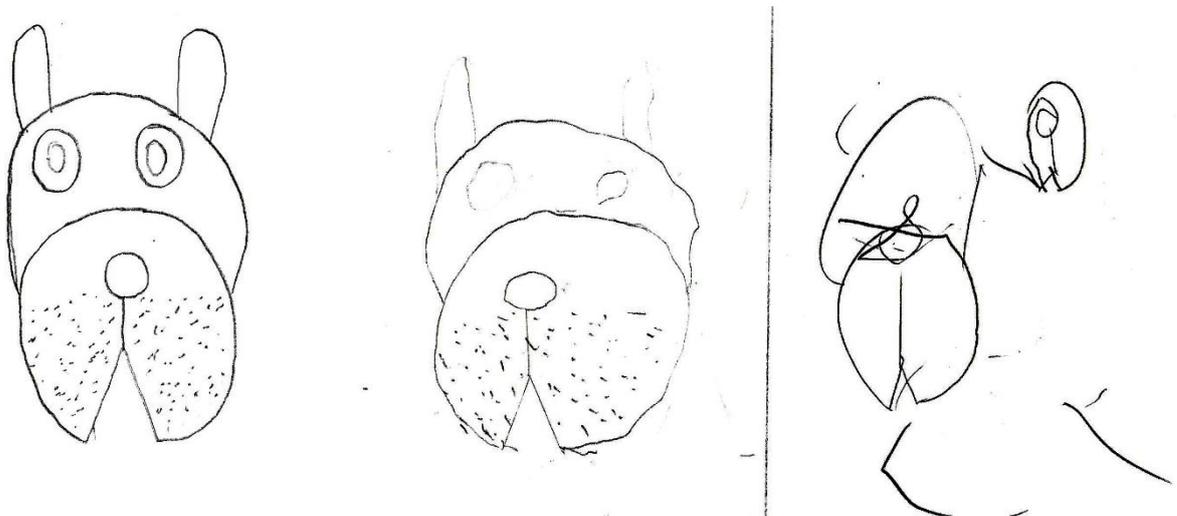


Figura 10: dibujo de uno de los alumnos, donde se puede observar el proceso que sufrió el dibujo a medida que iba realizando las distintas pruebas. Izda. Dibujo original. Dcha. Dibujos con la mano izquierda y siendo “molestado” Fuente: Gabriela Lanfranconi

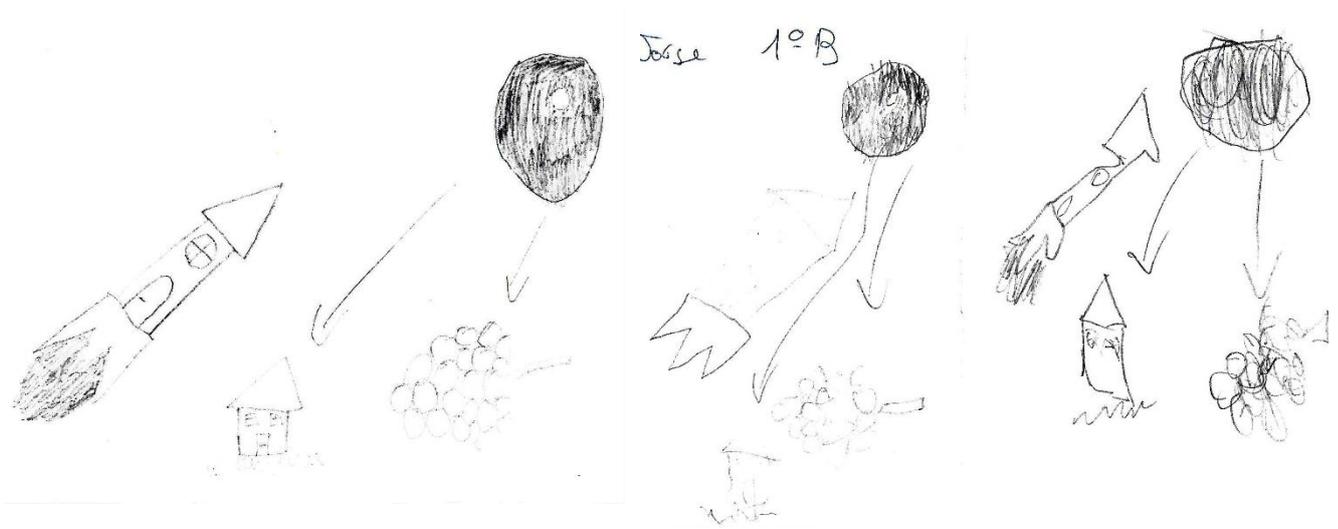


Figura 11: dibujo de uno de los alumnos, en este no se observa tanta diferencia entre los dibujos, aunque se notan algunos cambios. Izda. Dibujo original. Dcha. Dibujos con la mano izquierda y siendo “molestado” Fuente: Gabriela Lanfranconi

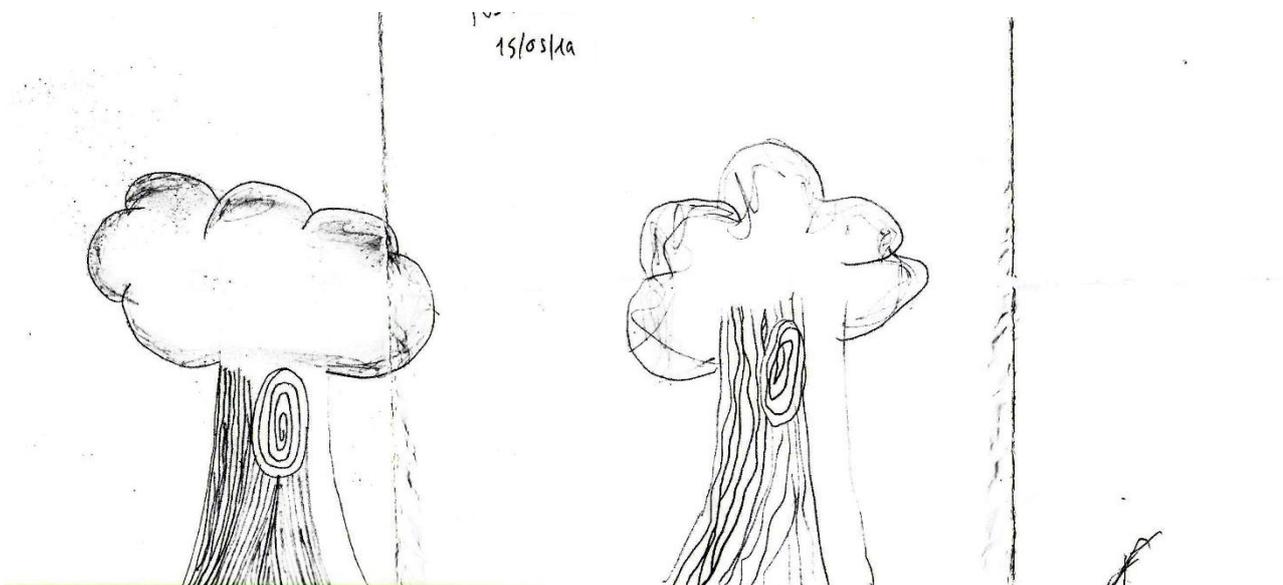


Figura 12: dibujo de uno de los alumnos, concretamente el alumno con diagnóstico de TEA. Se enfadó por no poder hacer nada en la secuencia donde el compañero te “molesta”. Izda. Dibujo original. Dcha. Dibujos con la mano izquierda y siendo “molestado” Fuente: Gabriela Lanfranconi

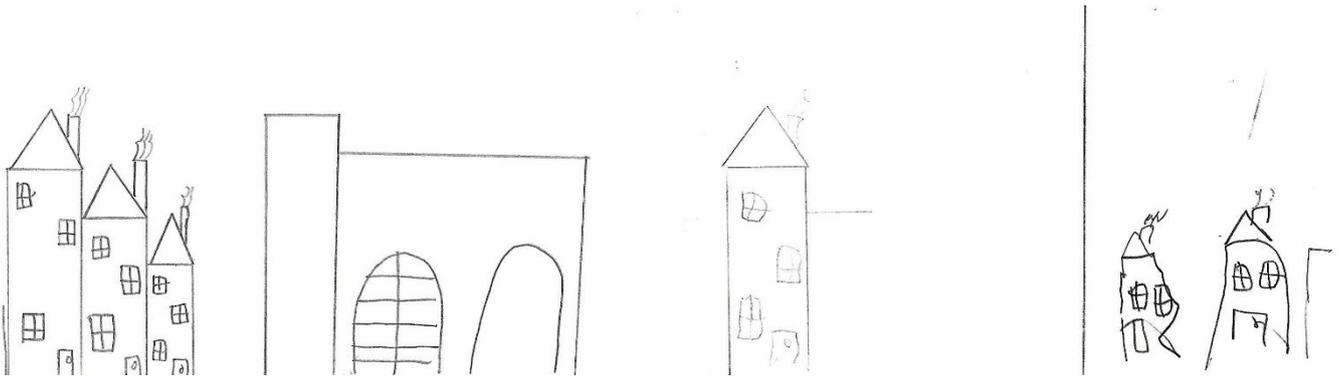


Figura 13: dibujo de uno de los alumnos, concretamente el alumno con diagnóstico de TGA. Se enfadó porque su compañero estaba “impidiéndole acabar”. Izda. Dibujo original. Dcha. Dibujos con la mano izquierda y siendo “molestado” Fuente: Gabriela Lanfranconi

En la cuarta y última sesión, el alumnado primeramente trabajó sobre las palabras que ellos mismos habían obtenido en sus encuestas, y luego se habló sobre la connotación negativa de las palabras. A continuación, se habló sobre el término de diversidad funcional. Finalmente tuvieron que hacer un dibujo partiendo de la frase: “Yo soy diverso por...” Se pueden ver ejemplos gráficos de estos dibujos en el Anexo 7 del presente documento.



Figura 14: alumnado preparándose para realizar las actividades. Fuente: Gabriela Lanfranconi.

- El alumnado al principio no recordaba muy bien la encuesta, y participaron pocos alumnos y alumnas diciendo las palabras que ellos recordaban. Entre ellas, las mencionadas como: “enfermo”, “minusválido”, “discapacitado”, “diferente”, “especial” y “retraso”. Todas estas palabras se van poniendo en la pizarra a medida que el alumnado las nombra. Luego se les pregunta por sus opiniones al respecto, pero no comentan nada.
- Les pregunto si no creen que son menospreciativas o negativas, y les separo la palabra minus (menos) y válido (validez) y les pregunto qué les parece que alguien sea menos válido que, y si consideran a los artistas del día anterior menos válidos que ellos. Un alumno me responde que, al contrario, para él son: “mayusválidos”, en lugar de minusválidos. La mayoría responde afirmativamente y consideran que tiene más mérito hacer esos dibujos por esas personas.
- Finalmente, salen a la pizarra a exponer sus dibujos y a hablar de qué han dibujado y de qué han querido tratar en lo que respecta a la reflexión de por qué son diversos.
- Uno de los alumnos, concretamente aquel que tiene diagnóstico de TEA, al salir empieza hablando sobre las uniones de sus dedos, y tras una meditación de unos minutos, decide expresar que “él es como el artista del día anterior”. Le pregunto que, si puede ser más específico, y si me puede recordar qué artistas habíamos trabajado. Él me habla de los artistas y me dice: “yo soy como la cámara humana, yo tengo un (él denomina) síndrome que se llama Asperger” y menciona que se lo ha dicho su psiquiatra que se llama como una de las alumnas de clase, y comenta lo mucho que la quiere, especificando que se refiere a su médico y no a ella, mientras se ríe y con él, sus compañeros y compañeras.
- Terminamos dando las gracias a todos los que han participado y felicitando a aquellos que han hablado de aspectos muy personales.

Figura 15: dibujo de una alumna que lleva desde septiembre viviendo en Canarias, es de procedencia venezolana. Su diversidad es su cultura, según explica. Fuente: Gabriela Lanfranconi

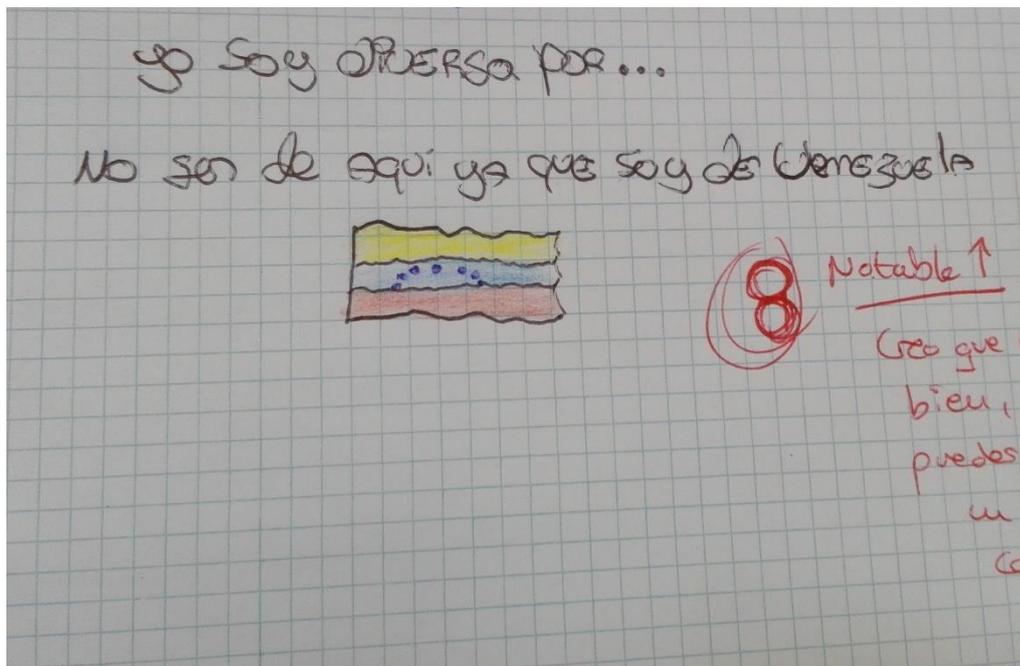
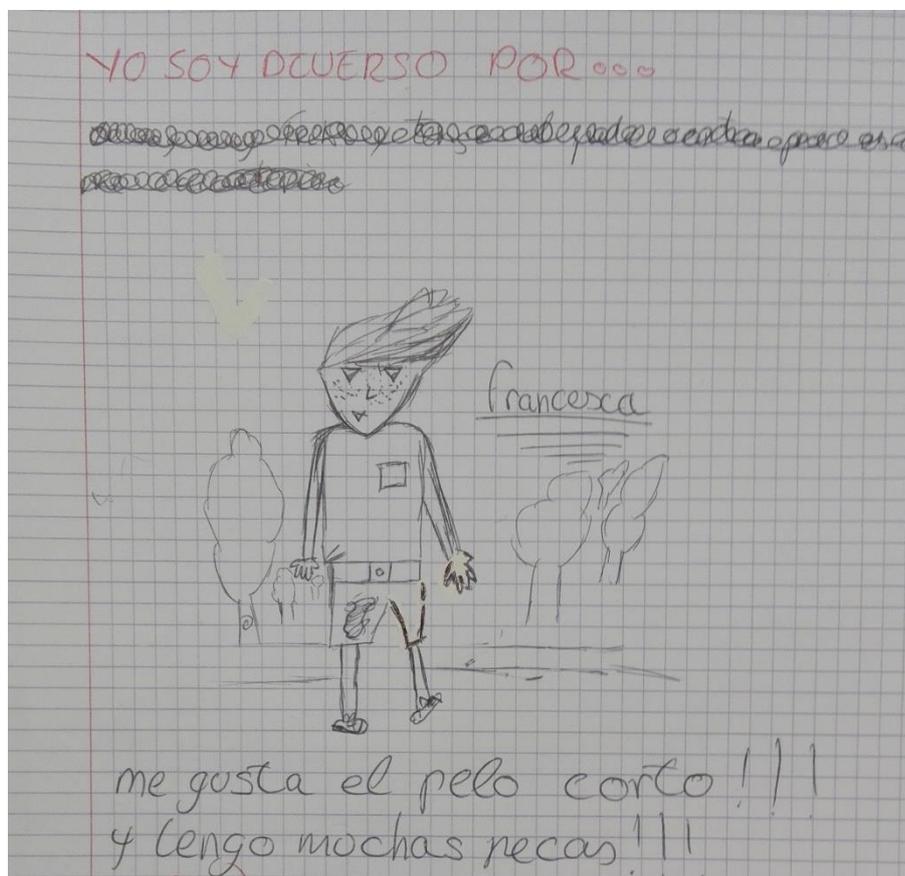


Figura 16: dibujo de una alumna que es homosexual. Su diversidad es que, a diferencia de sus compañeras, a ella le gusta llevar su pelo corto, según explica. Fuente: Gabriela Lanfranconi



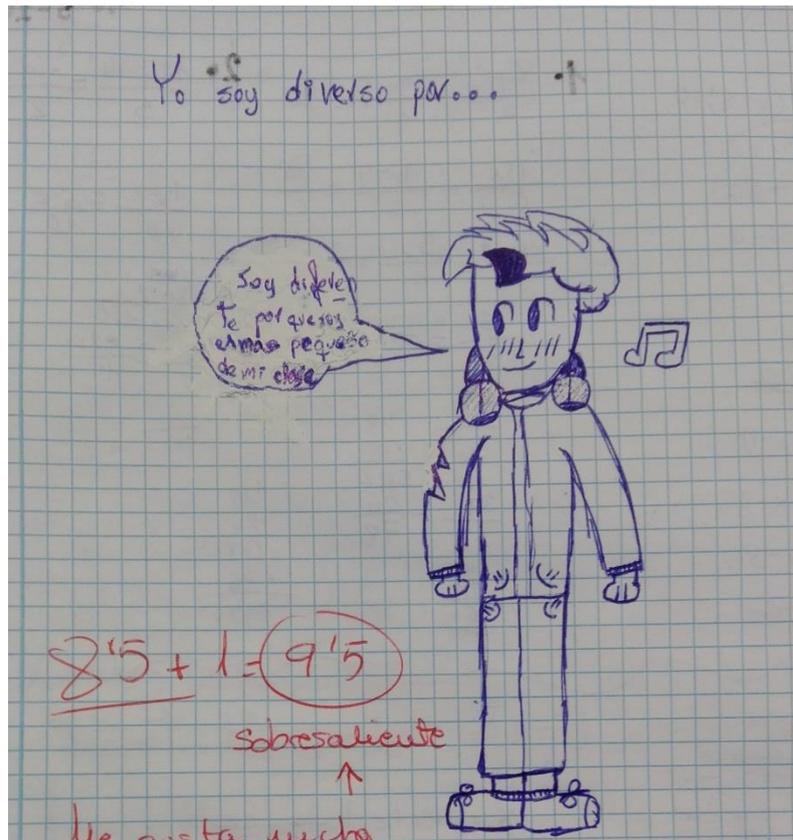


Figura 17: dibujo de un alumno que es el más bajito de su clase. Su diversidad es que se siente menor a sus compañeros y compañeras, según explica. Fuente: Gabriela Lanfranconi

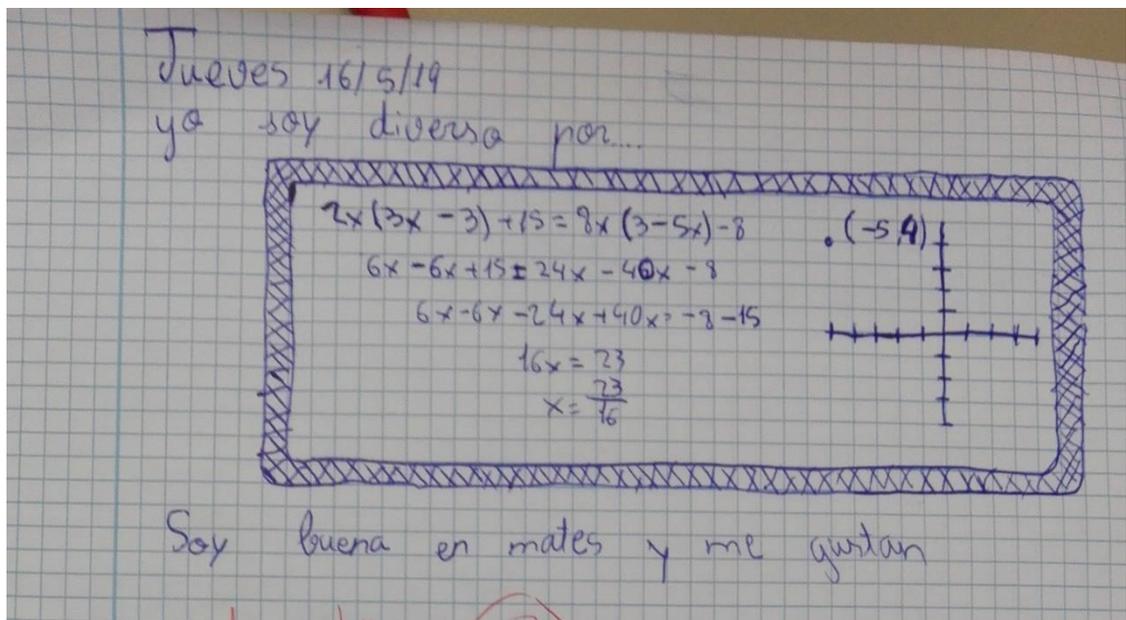


Figura 18: dibujo de una alumna. Su diversidad es que, a diferencia de sus compañeros y compañeras, le encantan las matemáticas y eso a veces la mantiene al margen, según explica. Fuente: Gabriela Lanfranconi

4.4 Valoración y resultados

En lo que respecta a los resultados, se ha dividido este apartado en: los resultados obtenidos el día de la proyección de la película con relación a la actitud del alumnado; los resultados de la charla posterior a la visualización del filme; los resultados de las encuestas realizadas; y la valoración general de las actividades de los dibujos, en función de cómo se sentía el alumnado, en base a preguntas en la clase.

En lo que respecta a la actitud durante la película, la práctica totalidad del alumnado se mantuvo atento y asertivo ante la idea de ver una película. Sin embargo, a medida que avanzaba la trama y ésta se volvía más triste o entraba en terrenos más complejos, el alumnado empezaba a evitar la mirada, o salía alguna lágrima. Incluso un alumno (este alumno está diagnosticado con Asperger) se acercó a la mesa para preguntarnos “por qué habíamos puesto una película tan triste”. En general, el alumnado al terminar la película se veía afectado y pensativo.

Tras la película, durante la conversación mantenida con el alumnado con el tema de la exclusión de un compañero, en general el conjunto de la clase se mostró afectado, pensando en sus actitudes en función de su comportamiento en la clase y mirándose mutuamente. El mismo alumno de antes, se apoyó en su compañero para decirle “que el profe tenía razón”, reafirmando la conducta positiva que surgía en el aula. Al acabar, el alumnado dio un abrazo a aquellos chicos y chicas con los que estaban teniendo más problemas, y durante ese día, se apoyaron en ellos y les trataron como iguales, no dejándolos al margen como habían estado haciendo anteriormente.

En cuanto a la encuesta, considero importante remarcar el hecho de que hubo una población de alumnado, expresada en las siguientes gráficas, que no sabía qué responder en muchas preguntas, pero principalmente en aquellas que requerían de situarse en el lugar de otra persona. Por ello, considero que las siguientes actividades sirvieron también como una forma para que el alumnado trabaje esa comprensión del otro. En lo que respecta a cómo se sentía el alumnado durante la encuesta, a ambas clases les gustó, ya que les resultaba entretenido de responder.

En lo que respecta a la actividad de dibujar en cinco minutos, a todo el alumnado le encantó la experiencia. Les resulta muy entretenido poder no solo dibujar libremente, sino además poder hacer cosas que habitualmente estarían consideradas como mal hechas. El dibujo libre en las aulas habitualmente está reservado a una especie de recompensa al

trabajo ya realizado, o a una actividad que suplementa el trabajo diario del aula. Sin embargo, esta actividad propone utilizar el arte del dibujo libre como un elemento de expresión plástica sin ataduras, que muestra aspectos del alumnado que quizá no serían tan fáciles de ver en una representación plástica de otro tipo, y que, además, permite trabajar este tipo de ejercicios que les hace ver la actividad como un juego y del que aprenden sin querer. La actividad gustó tanto al grupo que antes de entrar la siguiente clase, se habían chivado una clase a la otra de parte de la actividad. Eso muestra que a los discentes las actividades que trabajan la creatividad de una forma más abierta pueden dar buenos resultados.

Finalmente, la actividad sobre la diversidad funcional y el dibujo del autoconcepto gustó al alumnado, sin embargo, costó más que se abriesen en torno al tema de tratar alguna diferencia personal. El alumnado en gran parte optó por tratar temas más triviales para ellos como el hecho de comer helado muy frío o utilizar las consolas diariamente. Aun así, hubo 6 personas en 1ºA (el 19,35% de la clase) y 3 personas en 1ºB (el 9,6% de la clase) que profundizó más en la actividad y desarrollaron aspectos personales como las enfermedades de la piel (dermatitis y acné), la ansiedad provocada por no tener muchos amigos, ser de otro país (Canadá o Venezuela) y principalmente, tener un trastorno, como el TDA. Hubo a su vez, alumnado que no quiso realizar la actividad, insistiendo en que no sabían qué poner o qué expresar de sí mismos, en 1ºA fueron 2 personas (el 6,45% de la clase) y en 1º B fueron también 2 personas (el 6,45% de la clase). Sin embargo, en 1º B hubo más proporción de personas que hicieron el ejercicio a la mitad, siendo estas 10 personas (el 32,25% de la clase) frente a 6 de la clase de 1ºA (el 19,35%)

En lo que respecta a la actividad de innovación, los objetivos que se proponían de mejorar una situación de acoso que se sucede en el aula, además, de incentivar el interés por la asignatura, y por las artes plásticas, se observa que el alumnado ha reaccionado muy positivamente a la actividad, por lo que podría decirse que se ha cumplido el objetivo de incentivar el interés, y se pudo observar también una mejoría en el clima del aula, con lo que también se puede afirmar que se ha cumplido el objetivo de mejorar el clima del aula.

Si analizamos las gráficas que se encuentran en el Anexo 8 del presente documento, podemos observar que:

PREGUNTA NÚMERO 3:

¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

Luchar: 11 personas (el 40,74%)

Otra: 8 personas (el 29,63%)

No sé: 4 personas (el 14,81%)

Lo mismo: 3 personas (el 11,11%)

Rendirse: 1 persona (el 3,70%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as

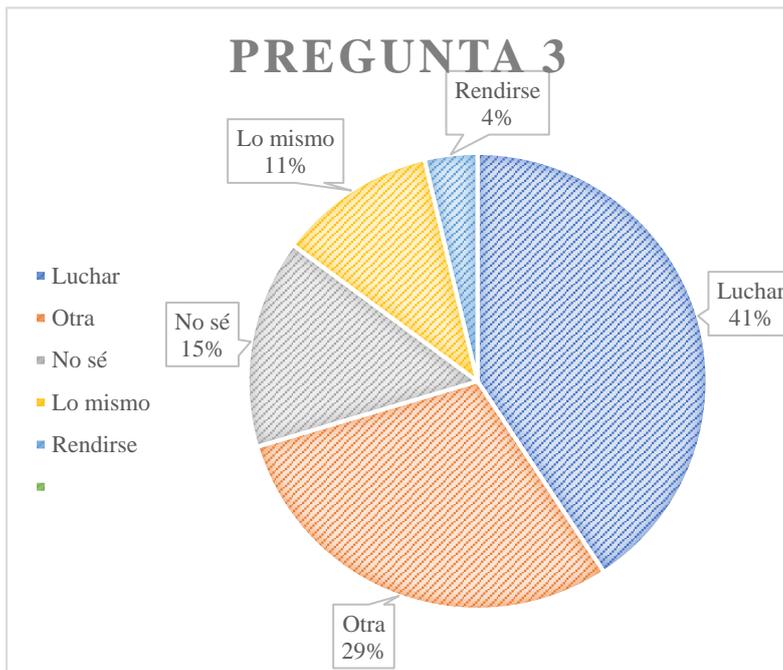


Figura 19: gráfica de 1ªA con los resultados a la pregunta 3 en tantos por ciento. Fuente: Gabriela Lanfranconi

PREGUNTA NÚMERO 3:

Luchar: 7 personas (el 29,16%)

Otra: 0 personas (el 0%)

No sé: 4 personas (el 16,66%)

Lo mismo: 7 personas (el 29,16%)

Rendirse: 0 persona (el 0%)

TOTAL: 24 respuestas

Faltas: 7 personas a la película y a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as

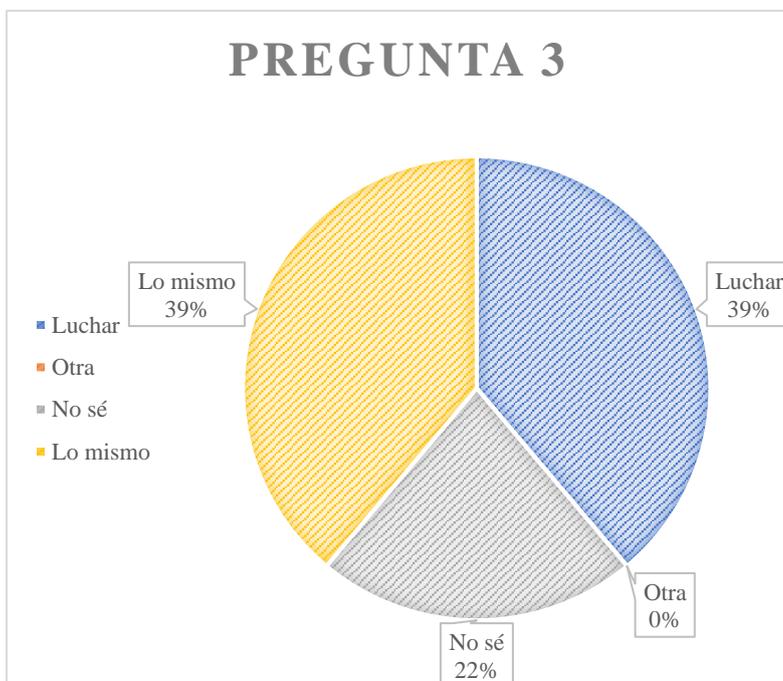


Figura 20: gráfica de 1ªB con los resultados a la pregunta 3 en tantos por ciento. Fuente: Gabriela Lanfranconi

La participación en 1º A fue más alta, de 27 personas frente a las 24 que participaron en 1ºB.

En el alumnado de 1ºA, donde existía el caso de exclusión al alumno, el 55% de la clase considera que tiene una relación buena con sus compañeros (entre el 7 y el 8 siendo 0 negativo y 10 positivo) mientras que los datos de 1ºB apuntan a que el 45% de la clase siente que tiene esa relación.

En 1ºA el 55% del alumnado se siente nada o muy poco identificado con los personajes de la película mientras que en 1ºB la cifra es del 54%. Ambas son cifras muy altas, ocupando algo más de la mitad del valor total de alumnado. Esto indica que la capacidad del alumnado de ponerse en el lugar de otra persona, o de sentir empatía por sus acciones, es relativamente baja. Por el contrario, solo el 14% en 1ºA y el 8% en 1ºB se sienten muy identificados (valores entre el 9 y el 10) con alguno de los personajes o de sus acciones.

En cuanto a las respuestas de qué opinan sobre el personaje del protagonista, coinciden muchos alumnos y alumnas al responder que: “el personaje era (bueno, amable, divertido, valiente...) **a pesar de** tener alguna discapacidad, o de tener un problema” Estas son 10 personas en 1ºB y 11 en 1ºA. Sorprende que en 1ºB una persona utiliza, antes de haber dado la clase sobre diversidad funcional el término “capacidades diversas” para decir “es una persona normal con capacidades diversas”.

En la pregunta 5, que trata sobre si todos los personajes son iguales, el alumnado respondió que no en un 83% de la clase de 1ºB frente a un 74% de 1ºA. Al referirse a que no eran iguales, el alumnado respondió cosas como “cada uno era especial a su manera”, “porque no todos tenían problemas”, “algunos tenían discapacidad”, “todos tenían diferentes personalidades” ... Con lo que podemos ver que distinguen que existe una diferencia entre los personajes, pero solo se centran en aquellos personajes que tienen alguna diversidad visible, como un trastorno.

El 29% de la clase de 1ºB se sintió muy bien al terminar la película (valores entre el 9 y el 10) frente a un 48% de 1ºA, lo que indica que, pese a la dureza de la película, pudieron entender el valor positivo de aceptación de la diferencia y comprensión de la diversidad.

En cuanto a la valoración general de las actividades, el alumnado vio el conjunto de los ejercicios de forma positiva y útil, encontrando a las actividades entretenidas y

aprendiendo sobre los diferentes aspectos que se pretendía trabajar en este proyecto. El alumnado repetiría la actividad.

PREGUNTA NÚMERO 5:

¿Todos los personajes eran iguales?

Sí: 3 (el 11,11%)

No: 20 (el 74,07%)

Si y no: 1 (el 3,70%)

No sé: 3 (el 11,11%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as

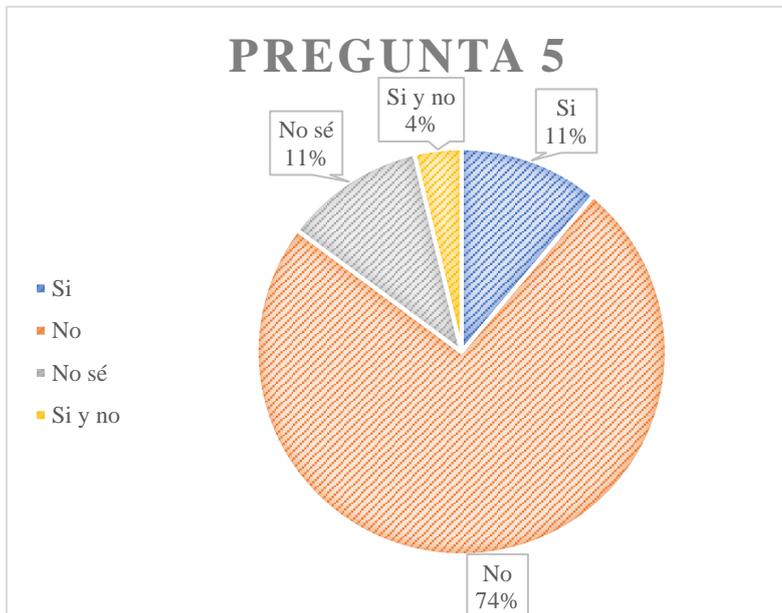


Figura 21: gráfica de 1ºA con los resultados a la pregunta 5 en tantos por ciento. Fuente: Gabriela Lanfranconi

PREGUNTA NÚMERO 5:

Sí: 1 (el 4,16%)

No: 20 (el 83,33%)

Si y no: 2 (el 8,33%)

No sé: 1 (el 4,16%)

TOTAL: 24 respuestas

Faltas: 7 personas a la película y a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as

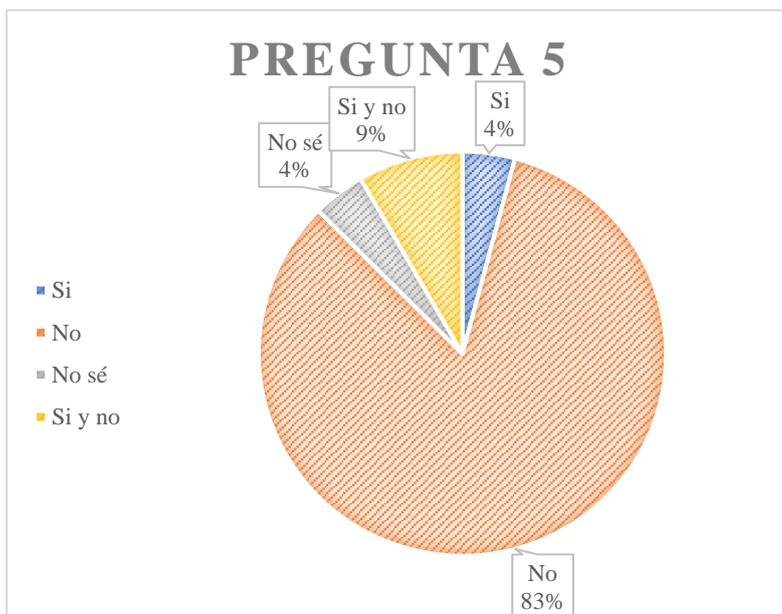


Figura 22: gráfica de 1ºB con los resultados a la pregunta 5 en tantos por ciento. Fuente: Gabriela Lanfranconi

5. Conclusiones y propuestas de mejora

En conclusión, esta propuesta de innovación que se ha llevado a cabo en el entorno de un centro escolar de educación secundaria puede valorarse de la siguiente forma:

- En lo que respecta a la cumplimentación de los objetivos, el objetivo que se refiere a la relación entre contenidos y asignaturas, podría decirse que se ve realizado al llevar a cabo la actividad en un entorno formal y combinando elementos del arte como el dibujo para realizar las actividades y trabajar los conceptos teóricos que, de otra forma, habría sido demasiado complejo para que el alumnado pudiese entenderlo. Sin embargo, al estar planteado dentro del marco de una asignatura como Prácticas Comunicativas, no se puede trasladar a cualquier centro, dado que se trata de una asignatura de libre configuración. También hay que tener en cuenta, que el hecho de que la asignatura permita la combinación entre arte y expresión, considero que podría haber realizado una actividad que difiriera del dibujo, utilizando otro recurso plástico, como la pintura o la escultura, en lugar de plantear dos dibujos, que, aunque son diferentes, siguen utilizando el mismo recurso.
- A la hora de debatir si se ha cumplido el objetivo de diseñar y realizar un planteamiento de innovación, podría decirse que se ha diseñado y se ha llevado a cabo, obteniendo buenos resultados y pudiéndose ver una mejoría del clima del aula. Igualmente, considero que en lo que respecta al diseño de las actividades, se planteó el uso de la reflexión oral y el debate, para trabajar el tema de la diversidad funcional. Al plantearlo en el diseño, se le dio mucha importancia al debate pensando que resultaría efectivo y que llevaría mucho tiempo. Sin embargo, a la hora de realizar la actividad, observé que el alumnado no respondía tan favorablemente a la propuesta de debatir o de intercambiar alguna opinión, lo que me obligó en el momento a reajustar los tiempos de las actividades. Por ello se puede concluir que la adecuación al contexto es un factor que debo tener en cuenta en futuras propuestas. Esto es, que quizá una reflexión o un debate de un tema complejo no funciona tan bien en un alumnado de 1º de la ESO, pero quizá si funciona mejor en un alumnado de 4º. Por lo tanto, no es válida la misma actividad para todos los cursos, e incluso, para el mismo

curso, pero en clases diferentes, ya que el grupo influye en el resultado de la actividad.

- En lo que respecta a la elaboración de un planteamiento teórico, considero que se realiza dicho planteamiento como conclusión de la formulación teórica, y que plantea una nueva perspectiva que no se observa en las aportaciones realizadas por los autores y autoras que se presentan en la fundamentación teórica del presente documento. Sin embargo, considero que no se trata de una aportación teórica, ya que no propongo un modelo de algo que pueda plantearse en distintos entornos. Considero que lo que planteo es más bien un inicio, un primer acercamiento a lo que podría llegar a ser una aportación teórica. Aunque he sido capaz de integrar conceptos y de generar una nueva terminología a partir de una necesidad, y he podido relacionar e identificar aspectos del modelo multicultural en la educación artística, y la diversidad, el resultado ha sido una nueva perspectiva, que no ha ido más allá.
- El trabajar el arte como un medio de transformación social se observa, tanto en las ideas del planteamiento teórico como en la aplicación práctica, trasladando el aprendizaje de unos conceptos sociales complejos, como son la discapacidad o la diversidad funcional. Sin embargo, funciona mejor en la primera actividad plástica, *¡A dibujar!* Comparada con la actividad de *“Yo soy Diverso”*. Esto lo observo al reflexionar después de llevar a cabo ambas actividades. En la primera de ellas, el alumnado funciona muy bien, realiza correctamente los dibujos, y se divierte mientras lo hace. A su vez, comprenden un concepto complejo como la diversidad, y tiene una relación la presentación de artistas con la actividad que acaban de hacer, con lo que les resulta sencillo ver la correlación entre la actividad y los artistas. En cambio, en la segunda actividad, al alumnado le cuesta más entender qué deben hacer al plantearles la pregunta, ya que implica una madurez y una comprensión de sí mismos que no todo el alumnado tiene, ya que muchos son aún muy infantiles en lo que respecta al análisis de uno mismo. Por lo tanto, se observó cómo al alumnado le costó más realizar un dibujo en media hora, frente a tres distintos en quince minutos. Y el resultado es igualmente distinto, habiendo incluso discentes que no llegan a realizar la segunda actividad, cuando todo el alumnado sin excepción

completó la primera. Esto se relaciona con el último objetivo, que podría decirse que se cumple, pero que se ve mejor en una actividad frente a otra. Para un determinado grupo de alumnos y alumnas les resulta mucho más sencillo entender la relación en la actividad de *¡A dibujar!* en comparación a *“Yo Soy Diverso”*.

En conclusión, teniendo en cuenta las opiniones del alumnado, la propuesta les resulta divertida, les gusta, y llegan a comprender los conceptos. La propuesta podría decirse que resulta efectiva y que funciona, ya que se observa un cambio antes de la propuesta y después de la misma. Sin embargo, debido al corto tiempo en el que se lleva a cabo, no podemos afirmar que sea una propuesta que provoque un cambio a largo plazo. Tampoco podemos afirmar que sea eficaz en un entorno diferente al planteado, es decir, dos grupos de edades comprendidas entre los 12 y 13 años y que están pasando por una situación de exclusión, con lo que les resulta más sencillo entender la comparación entre un entorno ficticio y el real. Igualmente, considero que las actividades pueden adaptarse para llevarse a cabo dependiendo el entorno, y esa versatilidad favorece que, aunque no se pueda decir con exactitud si funciona, sí puede trasladarse a otro contexto.

En cuanto a posibles líneas de investigación, considero que la propuesta del DCF podría ampliarse y trabajarse mejor como una aportación teórica, ya que como consideré anteriormente, queda en un inicio. También considero que se podría profundizar en el campo de la arteterapia, y de cómo trasladar los diferentes talleres a entornos formales con alumnado diverso. Se podría estudiar la capacidad de transformación social del arte, para aplicarse a entornos con personas en riesgo de exclusión social. También se podría estudiar el resultado de este trabajo a largo plazo, manteniendo el contacto con el alumnado al que se ha investigado para observar si es un efecto a largo plazo o si se queda en una intervención puntualizada.

En conclusión, podría decirse que el proyecto se ha resuelto satisfactoriamente, donde cabría mejorar los aspectos mencionados anteriormente.

6. Referencias

- Aguado Odina, M^a T. (1991). (Coord. Jiménez Fernández M^a.C). *La educación Intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Seminario de Educación Multicultural de Veracruz. Lecturas de Pedagogía Diferencial. Editorial Dykinson. Madrid, España.
- Andrus, L. (2001). *The Culturally Competent Art Educator; Art Education*. 54.4. *Growing in appreciation*; 14 – 19.
- Araujo, G. Gabelán, G.N. (2010). *Psicomotricidad y Arteterapia*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. REIFOP. 13. 4. 307-319.
- Ballesta, M.A, Vizcaíno, O. Mesas, E.C. (2011). *El arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas*. *Arte y Políticas de identidad*. 4. 137-152.
- Barbosa Mae, A. M. (2002). *Arte, educación y reconstrucción social*. Cuadernos de pedagogía. 312. 56-58.
- Bartolomé Pina, M. (2000). Soriano Ayala, E (Coord.) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: Capítulo III, Identidad y Ciudadanía en Adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural*. Editorial La Muralla S.A. Madrid. España.
- Byrne, D. Haber, M. Rozan, A.R, Peiry, L. Daigle, C. Scott, J. (2015). *The Creative Growth Book: from the Outside to the Inside: Artists with Disabilities Today*. 5 Continents Editions. Milán. Italia.
- Cabrera, F. Espín, J.V, Marín, M. Rodríguez; Essomba M.A (coord.). (2007). *Construir la escuela intercultural, reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Editorial GRAÓ de IRIF, S.L. España.
- Casanova, M^a.A. (2004), Soriano Ayala, E. (Coord.) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa: Capítulo I, La interculturalidad como factor de calidad en la escuela*. Editorial La Muralla S.A. Madrid. España.

- Carbonell, F. (1999). *Desigualdad social, diversidad cultural y educación. La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. 99-118.
- Chalmers Graeme, F. (1996). *Arte, educación y diversidad cultural*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (2003). Barcelona, España.
- Cobos Bustamante, D.F. (2012). *Modelos de Educación Artística*. Pontificia Universidad Católica Chile. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica.
- Cubillo López, R. (2010). "Arteterapia", en Rodríguez Pulido, Francisco (ed.), *La recuperación de las personas con trastorno mental grave: modelo de red de red*. Fundación Canaria de Salud y Sanidad de Tenerife. España.
- Del Campo, J. (2002), Soriano Ayala, E (Coord.) (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas: Capítulo V, Resolución de Conflictos en Realidades Multiculturales*. Editorial La Muralla S.A. Madrid. España.
- Díaz Curiel, J. (2013). Proceso creativo, Arte y Psicopatología; Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría. 33. 120. 749 – 760.
- Esteve Zarazaga, J.M^a. (1998). Soriano Ayala, E. (Coord.) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa: Capítulo III, Calidad y aceptación de la diversidad frente a la pedagogía de la exclusión*. Editorial La Muralla S.A. Madrid. España.
- García Castaño, J.F, Pulido Moyano, R.A, Montes del Castillo, A. (1997). *La educación multicultural y el concepto de cultura*; Revista Iberoamericana de Educación. 13. 223 – 256.
- García Morales, C. (2012). *¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva*; Arte y Sociedad. Revista de Investigación. 1. 5-12.
- Giráldez, A. (2009). *Fundamentos metodológicos de la educación artística*. Educación Artística, Cultura y Ciudadanía; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Fundación Santillana.

- González Martínez, N.M. (2017). *El teatro pedagógico como modelo de intervención en las Necesidades Educativas Específicas en personas con Síndrome de Down*. Universidad de La Laguna.
- ISCAN. (2018). *Plan de Acción de Atención a la Discapacidad en Canarias, 2018 – 2020*. Gobierno de Canarias.
- ISTAC. (2018). *Población Extranjera, personas con nacionalidad extranjera a uno de enero de cada año*. Gobierno de Canarias.
- ISTAC. (2018). *Alumnado extranjero matriculado en Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Canarias.
- Jiménez, L, Aguirre, I, Pimentel, G. L. (2009). *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Fundación Santillana. España.
- Menés González, R. Céspedes Acuña, E.J. Silva Elías, T. (2017). *La formación estético-artística en la obra plástica: apuntes desde la Educación Inclusiva*. Revista de Educación Inclusiva.
- ODISMET, Fundación Once. (2017). *Tasa de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad matriculado en Enseñanzas de Régimen General*. Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España.
- Palacios, A. Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas-AIES. España.
- Peñalta Catalán, R. (2008). *Locos y locura a finales de la Edad Media: representaciones literarias y artísticas*. *Revista de Filología Romántica*. 25. 127-138.
- Prinzhorn, H. (1923). *Expresiones de la locura: El arte de los enfermos mentales*. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A) 2012, 2018. España.
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española* (23. a. ed.).

- Rodríguez Díaz, S. Ferreira, M. (2009). *Diversidad funcional, sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad*. Cuadernos de relaciones laborales. 28. 1. 64-83.
- Rodríguez Díaz, S. Ferreira, V.A.M. (2010). *Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional, un ejercicio de dis-normalización*. Revista Internacional de Sociología. 68. 2. 289-309.
- Romero, J. (2000). *Creatividad, arte, artista y locura: una red de conceptos limítrofes*. Arte, individuo y sociedad. 12. 131 – 141.
- Roth, U. (2010). *Entre Arte y Psiquiatría. Talleres artísticos en Alemania*. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social. 5. 13 - 24.
- Vargas Hernández, K. (2008). *Diversidad Cultural: revisión de conceptos y estrategias*. Universidad Pompeu Fabra.
- Volpe, G. (2013). *Arte Outsider, aproximación a la construcción artística de las manifestaciones creativas al margen del sistema del arte*. Universidad Pompeu Fabra.

7. Anexos

Anexo 1:

- Entrevista a Rosa Cubillo:

El taller comienza en abril del 2006. Hace 13 años. No tiene formación como arteterapeuta, solo la formación de las lecturas publicadas. Quería llevar a cabo un trabajo que significase ayudar a otros. Más experiencia personal en enfermedades mentales. Época en la que empieza a modificarse la psiquiatría, y en lugar se tener a las personas con una enfermedad mental en un hospital, intentan sacar a las personas de esas “eternas hospitalizaciones” y buscan la reinserción en la sociedad. Una trabajadora social pasa por la facultad buscando a alguien que quisiera dar clases de pintura a personas salidas de un hospital. Y así comienza el taller.

Ella no quería dar clases de pintura sino en un taller de arteterapia, dentro de Bellas Artes, y que los estudiantes pudiesen participar. La decana en ese momento, Pilar Blanco, acepta el proyecto. Se trataba de alrededor de 16 personas, un taller cerrado a un tope de participantes. Esto coincide con el 2º cuatrimestre, la asignatura que impartía era teoría y métodos de la educación artística, en la antigua licenciatura.

Habla con su alumnado, y modifican la asignatura la primera mitad del cuatrimestre. Estudian arteterapia, la población y propuestas de trabajo. Pensaron así un grupo de actividades para proponer y de esta manera empieza el taller. Lo habitual es que las sesiones sean de una hora, pero sus sesiones son de una hora y media. La primera “edición” del taller dura de abril a junio, la siguiente empieza en noviembre, y así sucesivamente se va ampliando en el tiempo. Las ediciones fueron creciendo. Cada edición comienza en noviembre y acaba a finales de junio, respetando así las vacaciones del curso.

Estas son jueves y viernes de once a doce y media de la mañana. La sesión está conformada de esta manera: primero es la llegada de los usuarios, con su bienvenida. A continuación, hay un tiempo destinado para la creación. Al principio, eran actividades tanto individuales como en grupo. Entre las dos, se cubre la primera hora. La media hora restante se trata de una puesta en común donde muestran sus creaciones del día y hablan sobre ellas. Hablan de lo que han hecho, con qué, si les gusta... En algún caso sí habla alguno, sobre lo que les ha motivado a su representación. A veces surge la representación de alguna pareja, y se habla sobre esta ausencia en sus vidas.

Las personas que participan en el taller son personas con trastornos mentales graves como esquizofrenia o psicosis, personas que habían llevado gran parte de su vida ingresados. Todos estaban acostumbrados a que les dirigieran, que se les dieran órdenes. Necesitaban esas propuestas iniciales para poder empezar a desarrollar su proceso creativo, sin embargo, con el paso del tiempo, las sesiones continuaban donde había quedado la anterior, sin empezar de cero. Desde entonces hay algunas sesiones grupales que se mantienen y de resto el proceso creativo es autónomo, a no ser que haya una persona nueva en el grupo o que alguien se bloquee.

Con esta población la vinculación de actividades es difícil, pero hay un número estable de usuarios, de máximo 16 personas. De la primera edición a la siguiente cuatro personas repitieron hasta la última edición en el viejo edificio. Desde entonces, una persona deja de venir por un traslado, y dos más por voluntad propia deciden dejarlo. Sin embargo, hay personas que llevan en el taller doce o trece años. Establecen un vínculo con la facultad, con las personas del taller y con su propio proceso creativo. En general, hay más bajas por traslado que las que hay por abandono.

En las personas con un trastorno mental grave y crónico, la labor del taller es de recuperación de las personas que acuden a él, para su reintegración en la sociedad. Los hay más deteriorados, que viven en una residencia, personas que están las 24 horas y que tienen autonomía, hay personas que viven en pisos tutelados que los ayudan a ser autónomos y hay personas que viven solas o con sus familiares.

Anexo 2:

- Vídeo entrevista a Rosa Cubillo:

<https://www.youtube.com/watch?v=6D04mLBmnR0&feature=youtu.be>

Anexo 3:

- Currículo de Educación Secundaria Obligatoria, Educación Plástica, Visual y Audiovisual:

http://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/especificas/45_e_d_plastica_visual_audiovisual.pdf

- Currículo de Prácticas Comunicativas y Creativas:

http://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/libre_configuracion/65_practicas_comunicativas_creativas.PDF

Anexo 4:

- Tabla de organización de las actividades:

Cuadro de planificación para proyecto tipo B

<p>Proyecto de Innovación: “Yo soy Diverso”</p> <p>Esta Situación de Aprendizaje (S.A.) va dirigida al alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria y está pensada para realizarse en 4 sesiones. A través de diversas actividades, el alumnado trabajará la empatía utilizando el arte como una herramienta, con el objetivo de que al final del proyecto, haya mejorado el clima del aula y hayan aprendido tanto formas de trabajar el arte como la importancia de ponerse en el lugar de otro. Además, trabajarán en grupos cooperativos, ayudando así a la cohesión del grupo clase y al aprendizaje de competencias.</p>		<p>Visión</p> <p>En esta Situación de Aprendizaje nuestro objetivo principal es mejorar una situación de acoso que se sucede en el aula, aprovechando la asignatura y los contenidos de Prácticas Comunicativas y Creativas, de tal forma que el alumnado trabaje los contenidos y de manera transversal mejore el clima del aula. Además, se pretende incentivar el interés por la asignatura, y por las artes plásticas. Se pretende que el alumnado trabaje la empatía y la</p>	
Sesiones	Desarrollo	Recursos/ espacios y materiales	Roles/ grupos
<p>#1 ¡Vamos al cine!</p>	<p>En esta primera actividad, en gran grupo, el alumnado visualizará la película “Yo soy Sam”, un filme de casi dos horas de duración que presenta a un personaje con una diversidad funcional (Trastorno del Espectro Autista y Trastorno General del Desarrollo, con una edad mental de 7 años). El alumnado verá la película, y al acabarla, se les planteará un símil a la situación real del aula o de sus vidas fuera del centro. A su vez, se les explicará la situación de una persona con dichos trastornos, y la complejidad que esto</p>	<p>Los recursos que vamos a necesitar son: un ordenador donde poder visualizar la película; un proyector donde poder proyectar el filme al alumnado; un aula donde situar a todo el alumnado (unas 60 personas aproximadamente); la película descargada y revisada que pueda verse y salida de audio para poder escucharla correctamente.</p>	<p>En esta primera sesión no se dividirá al alumnado en roles, sino que estarán todos visualizando al mismo tiempo la película. Se va a</p>

	<p>supone para ellos. Esto se propone como desencadenante y primer acercamiento a la diversidad funcional, para posteriormente utilizar esos sentimientos en las siguientes actividades. El tráiler de la película se encuentra en el Anexo 1 del presente documento. Duración de la sesión: una hora cada sesión (55 minutos) En esta segunda sesión, seguida de la película, se trabajará hablando con el alumnado sobre las similitudes que se observan entre la persona que protagoniza la película y las actitudes de exclusión y rechazo que se ven en el aula. Para ello se hará una reflexión donde, el profesorado planteará al alumnado la situación en la que están, lo que están haciendo y cómo eso perjudica a la persona implicada, y al resto del grupo clase. Para ello, se situará la atención en situaciones vividas en el aula para que puedan recordar y recapacitar sobre su actitud en ese momento. Esta sesión será de 30 minutos de duración.</p>		<p>trabajar con el grupo clase.</p>
<p>#2 Encuesta</p>	<p>Durante esta sesión, de forma individual, el alumnado tendrá que responder a una encuesta con preguntas relacionadas con la película que han visto. Esta encuesta se puede ver en el Anexo 2 de la presente Situación de Aprendizaje. Las preguntas se han planteado de tal forma que sean: cinco de</p>	<p>Los recursos que vamos a necesitar son: una clase donde quepa todo el alumnado de 1º (alrededor de 60 personas) y la encuesta.</p>	<p>En esta sesión no se asignarán roles a los grupos, ya que intervendrán de forma individual</p>

	<p>justifica tu respuesta y cinco de una escala entre el 0 y el 10.</p> <p>Las preguntas se han formulado con la intención de observar si ha habido un cambio en el pensamiento del alumnado, si ha podido empatizar con los personajes y si tiene algún conocimiento en relación con la diversidad funcional, de cara a la próxima sesión. Duración de la sesión: 30 minutos</p>		<p>cuando el profesorado los nombre en caso de que se les nombre al plantear la reflexión grupal, Se va a trabajar con el grupo clase.</p>
<p>#3 ¡A dibujar!</p>	<p>En esta sesión, el alumnado tendrá que ponerse en el lugar de una persona con alguna dificultad. Para ello, la actividad se dispondrá en varias partes: la primera, será realizar tres dibujos, con intervalos de 5 minutos entre cada dibujo. El primero, será un dibujo libre, de cualquier temática; el segundo, será realizar el mismo dibujo, pero con la mano contraria con la que suelen dibujar. Ambos se harán de forma individual. El tercero, en parejas, tendrán que impedir que su compañero de mesa realice el mismo dibujo que hicieron al principio. Tras esta primera fase, se le preguntará al alumnado cómo se ha sentido y qué le ha parecido la experiencia (10 minutos). Seguidamente, se le mostrará al alumnado en gran grupo dos obras de dos artistas reconocidos: “la cámara</p>	<p>Los recursos que vamos a necesitar son: lápiz o bolígrafo, papel, proyector y un ordenador.</p>	<p>En esta sesión se trabajará de manera individual, en parejas y en gran grupo.</p>

	<p>humana”, un dibujante estadounidense con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que copia un paisaje con una mirada; y un dibujante sin un brazo y con una malformación en el otro, que realiza dibujo hiperrealista, ambos visibles en el Anexo 3 del presente documento. Posteriormente, en gran grupo se les preguntará en relación con la experiencia anterior y a lo que les parece la obra de estos artistas. (10 minutos) Seguidamente, el alumnado hará una puesta en común al grupo-clase de sus dibujos y de sus sentimientos durante la realización de la actividad. (20 minutos) Duración de la sesión: una hora (55 minutos)</p>		
<p>#4 Yo soy diverso por...</p>	<p>En la sesión final, se le propondrá al alumnado en gran grupo, levantando la mano para hablar, que hablen de las palabras que respondieron en la pregunta 5 de la encuesta, que preguntaba si todos los personajes de la película eran iguales o si ellos notaban diferencias. (10 minutos) Con esta pregunta se pretende observar si el alumnado conoce palabras relacionadas con la diversidad funcional (diferente, especial, distinto, minusválido, discapacitado...) y se pondrán esas palabras en la pizarra. Seguidamente, se le preguntará en gran grupo al alumnado por esas palabras, y si ven en ellas alguna</p>	<p>Los recursos que vamos a necesitar son: pizarra, papel, lápices o bolígrafo.</p>	<p>Se va a trabajar con el gran grupo al principio de la sesión, y de manera individual cuando realicen el dibujo final.</p>

	<p>connotación negativa. (10 minutos) Se les pedirá que expliquen esos términos y si se les ocurre alguno que no sea negativo. (5 minutos) A continuación, se le pedirá al alumnado de forma individual que realice un dibujo de sí mismo, partiendo de la frase: yo soy diverso por... Esto se relacionará con el término de diversidad funcional que se habrá explicado tras la lluvia de ideas, y le servirá al alumnado para profundizar en aquello que les hace sentir ellos mismos. Finalmente, explicarán su diversidad a la clase, mostrando su dibujo. (30 minutos) Duración de la sesión: una hora (55 minutos)</p>		
<p>Valoración/ evaluación</p>	<p>¿cuándo?</p>	<p>¿cómo?</p>	<p>¿qué?</p>
	<p>Se realizará en la hora de Educación Plástica Visual y Audiovisual y en la hora de Prácticas Creativas y Comunicativas, ambas de 1º de ESO.</p>	<p>La evaluación se realizará en tres momentos: después de la película, a mitad de las actividades y al acabar. Se realizará a través de la encuesta, donde podremos ver en determinadas preguntas, como la 3, si el alumnado ha sido capaz de empatizar con los personajes. Se evaluará por medio de la expresión oral del alumnado, haciéndoles preguntas sobre el resultado de las</p>	<p>Se valorará la capacidad de empatizar y entender la situación del compañero o compañera de clase, mediante la comparación de tu vida real con la vida de un personaje ficticio, y mostrar no solo que existe una diversidad, sino dar la importancia que se le requiere al arte dentro de este movimiento.</p>

		actividades. Y finalmente se evaluará el dibujo final, teniendo en cuenta tres factores: realizar el dibujo, realizar la reflexión y profundizar en su vida personal.	
--	--	---	--

Anexo 5:

- Encuestas

ENCUESTA DE LA PELÍCULA "YO SOY SAM"

1) ¿Qué opinas sobre el protagonista de la película? Justifica tu respuesta

Ave aunque el tuviera un problema el era una gran persona y siempre que podía ayudaba.

2) ¿Qué opinas sobre la hija del protagonista? Justifica tu respuesta

Al principio para ella estar con su padre era una maravilla pero cuando creció aunque le quería mucho ~~sentía~~ sentía envidia porque los otros niños tenían unos padres que eran muy diferentes a el

3) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar? Justifica tu respuesta

Lo que habría hecho es intentar hacer lo posible por hacer feliz al otro

4) ¿Crees que hay un cambio de actitud en los personajes? Justifica tu respuesta

Si, porque cuando la hija se dice cuenta de que su padre tenía un problema se sintió un poco triste

5) Para ti, ¿todos los personajes eran iguales? Justifica tu respuesta

No, porque no ~~tenían~~ querían lo mismo

6) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿te sientes identificado con alguno de los personajes?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			x							

7) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿crees que padre e hija eran felices?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									×	

8) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿Cómo te sentías antes de ver la película?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
							×			

9) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cómo te sentiste después de verla?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									×	

10) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cuál es tu actitud en relación a tus compañeros de clase?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
							×			

7) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿crees que padre e hija eran felices?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

8) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿Cómo te sentías antes de ver la película?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					X					

9) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cómo te sentiste después de verla?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
X										

10) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cuál es tu actitud en relación a tus compañeros de clase?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					X					

7) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿crees que padre e hija eran felices?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										<input checked="" type="checkbox"/>

8) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿Cómo te sentías antes de ver la película?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
				<input checked="" type="checkbox"/>						

9) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cómo te sentiste después de verla?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									<input checked="" type="checkbox"/>	

10) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cuál es tu actitud en relación a tus compañeros de clase?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								<input checked="" type="checkbox"/>		

ENCUESTA DE LA PELÍCULA "YO SOY SAM"

1) ¿Qué opinas sobre el protagonista de la película? Justifica tu respuesta

Que también tenía sus derechos.

2) ¿Qué opinas sobre la hija del protagonista? Justifica tu respuesta

Que tenía derecho de estar con su padre, por muchos problemas o dificultades tenía

3) ¿Qué habrías hecho tú en su lugar? Justifica tu respuesta

Yo pienso que deberían haberles dejado estar juntos desde el principio

4) ¿Crees que hay un cambio de actitud en los personajes? Justifica tu respuesta

Sí, cuando los separan.

5) Para ti, ¿todos los personajes eran iguales? Justifica tu respuesta

No, cada uno tenía sus sentimientos, sus problemas y sus dificultades.

6) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿te sientes identificado con alguno de los personajes?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					X					

7) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿crees que padre e hija eran felices?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								X		

8) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿Cómo te sentías antes de ver la película?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									X	

9) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cómo te sentiste después de verla?

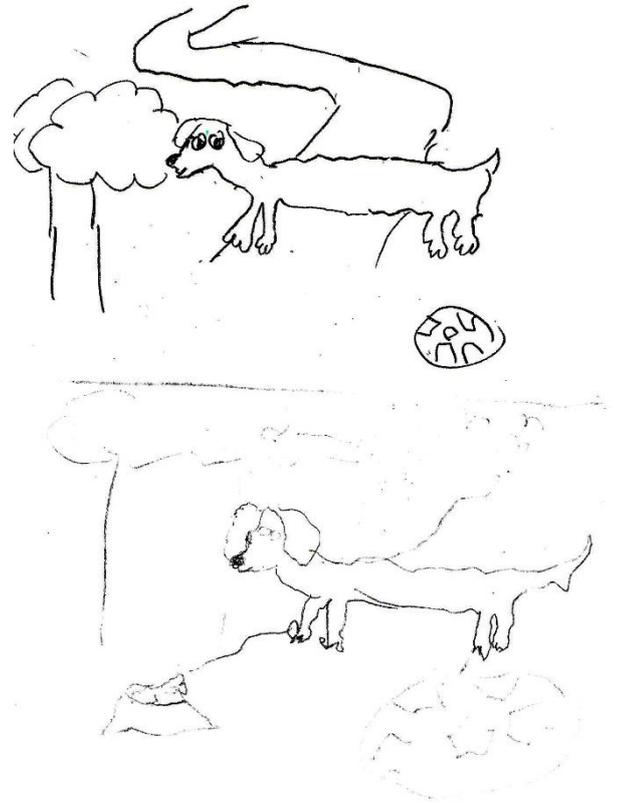
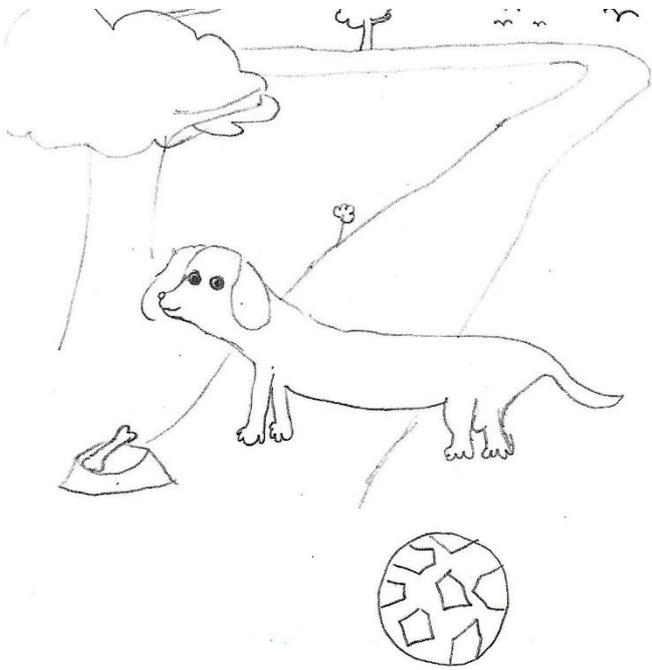
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
							X			

10) Del 0 al 10, donde 0 es muy poco y 10 es mucho, ¿cuál es tu actitud en relación a tus compañeros de clase?

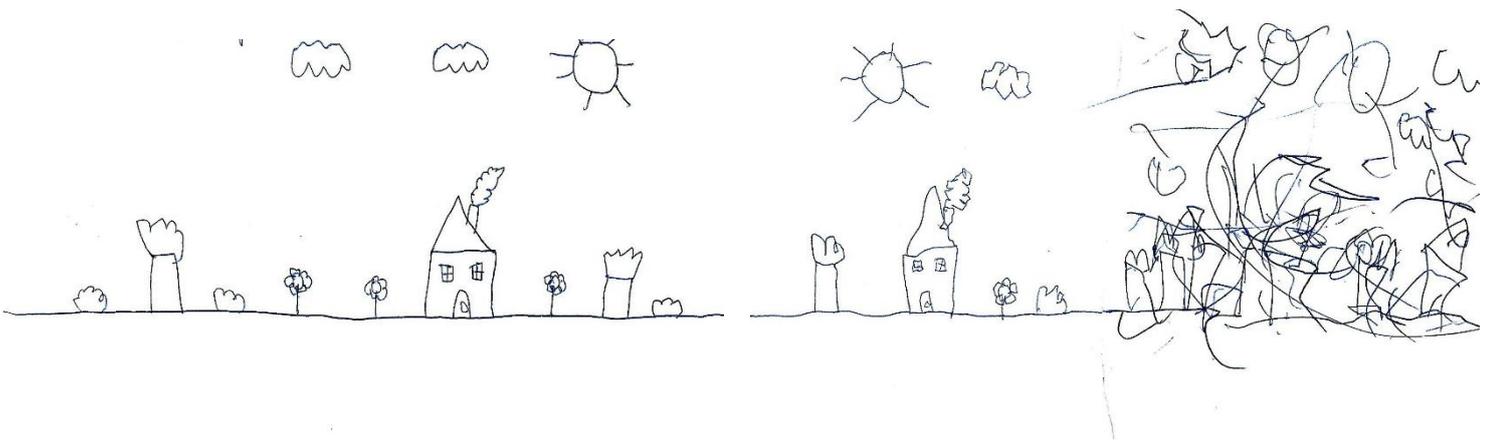
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
							X			

Anexo 6:

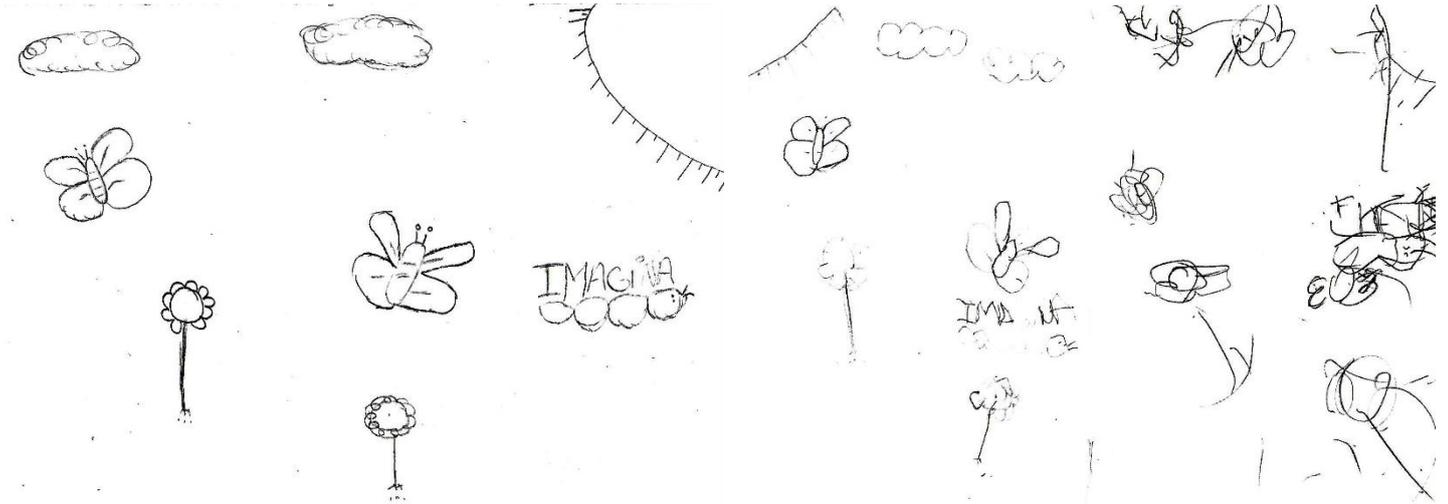
- Dibujos Actividad ;A dibujar!



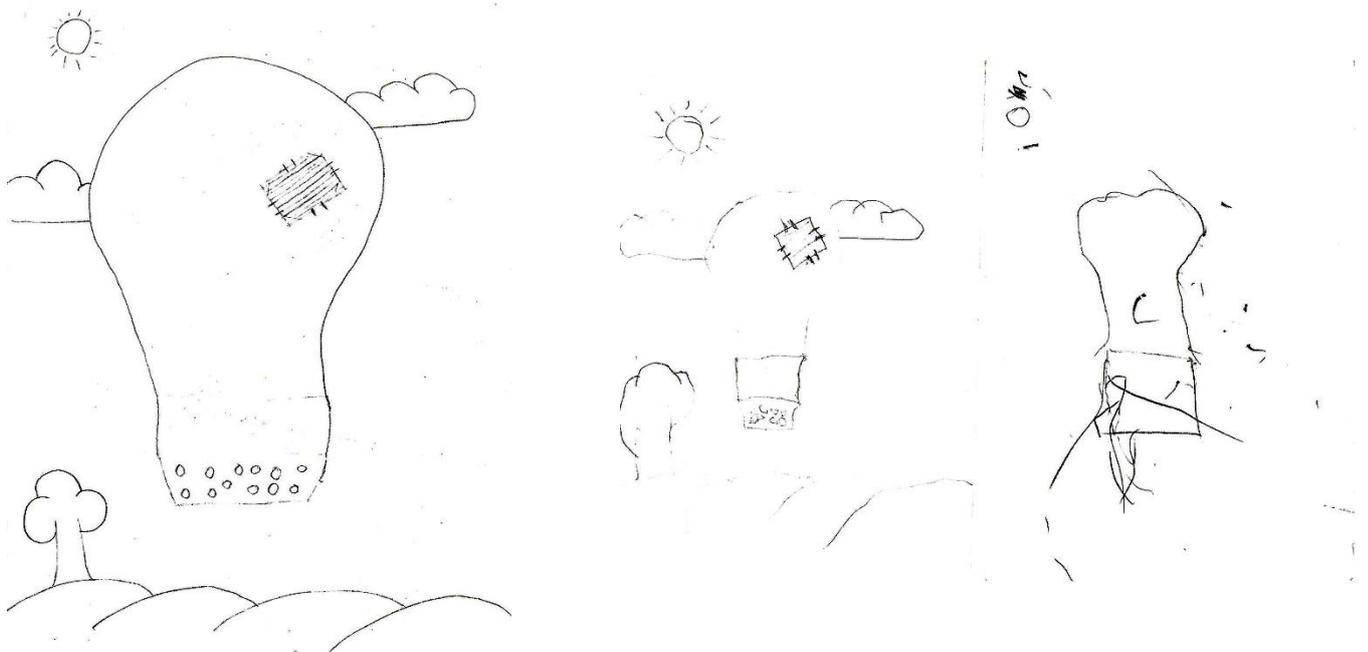
Sujeto A; izquierda: dibujo sin dificultades; derecha: dibujo con dificultades (mano contraria y siendo molestado)



Sujeto B; izquierda: dibujo sin dificultades; derecha: dibujo con dificultades (mano contraria y siendo molestado)



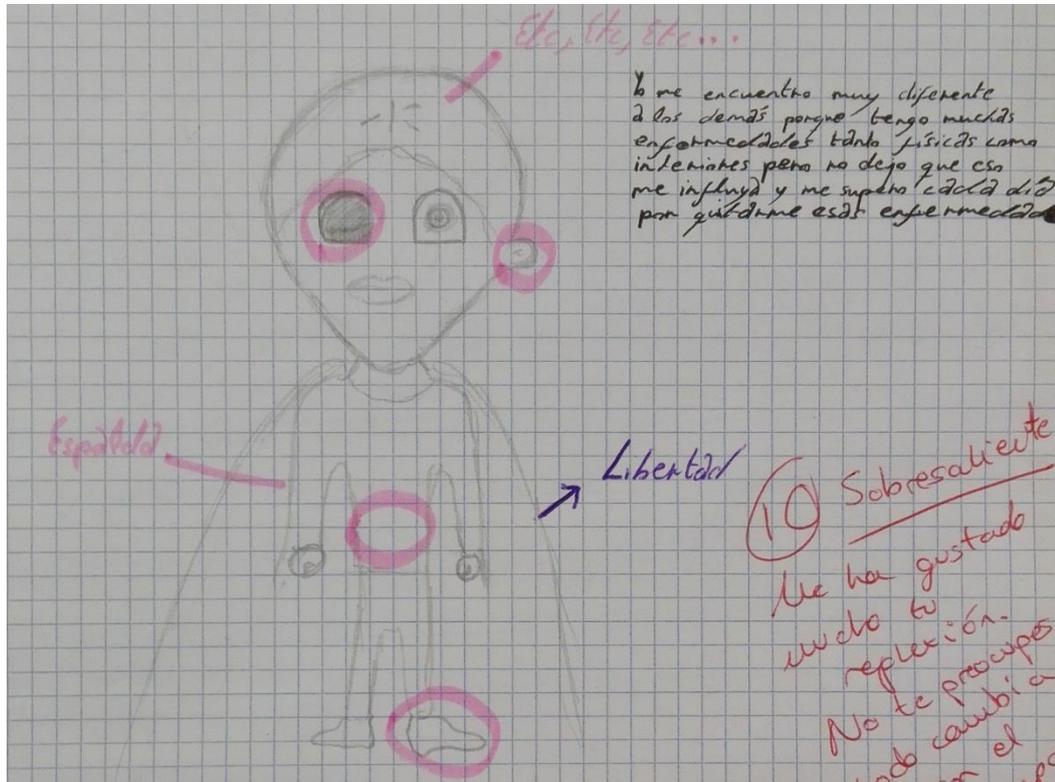
Sujeto C; izquierda: dibujo sin dificultades; derecha: dibujo con dificultades (mano contraria y siendo molestado)



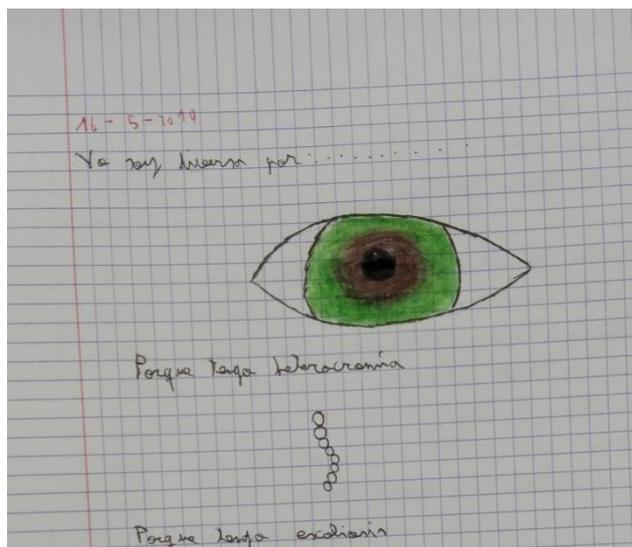
Sujeto D; izquierda: dibujo sin dificultades; derecha: dibujo con dificultades (mano contraria y siendo molestado)

Anexo 7:

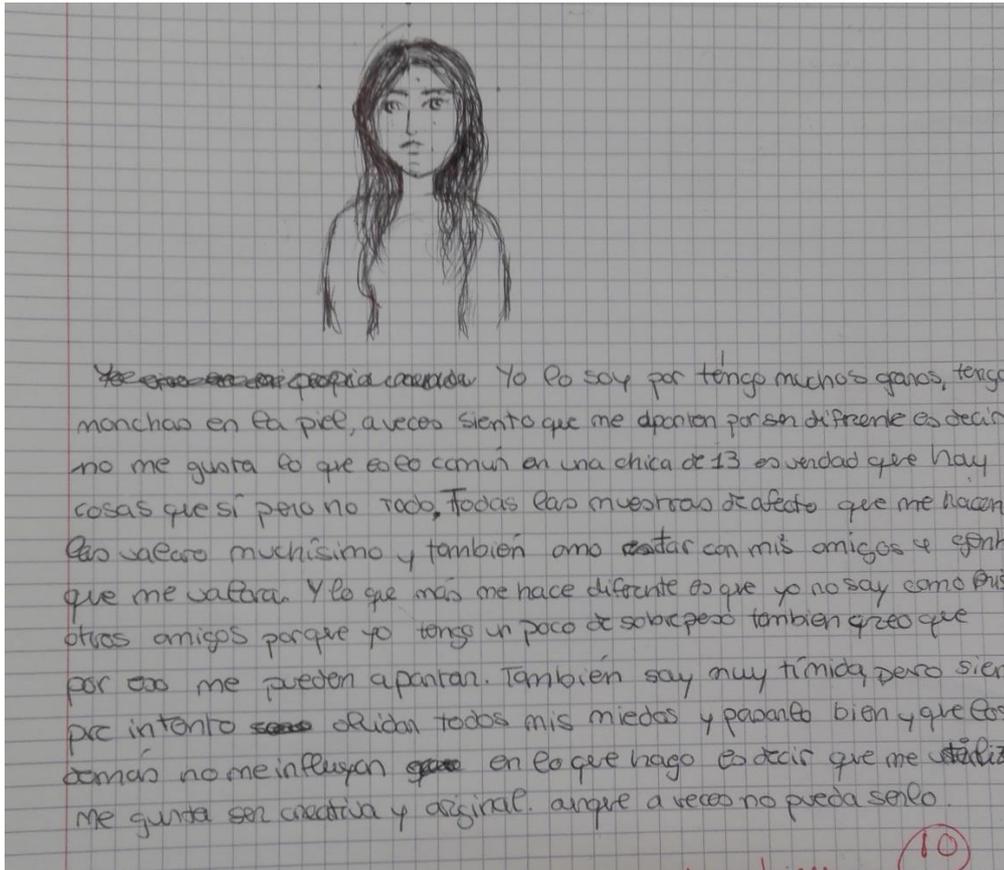
- Dibujos “Yo soy Diverso”



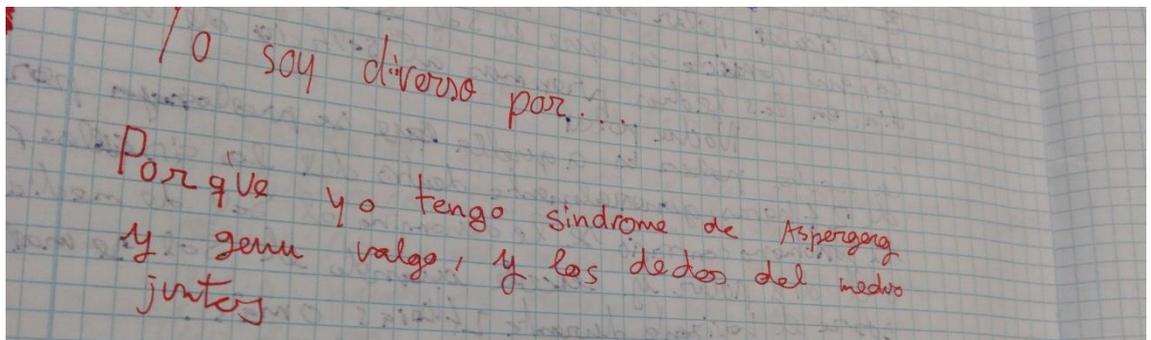
Dibujo y reflexión de una alumna con TDA y que ha tenido numerosas enfermedades.



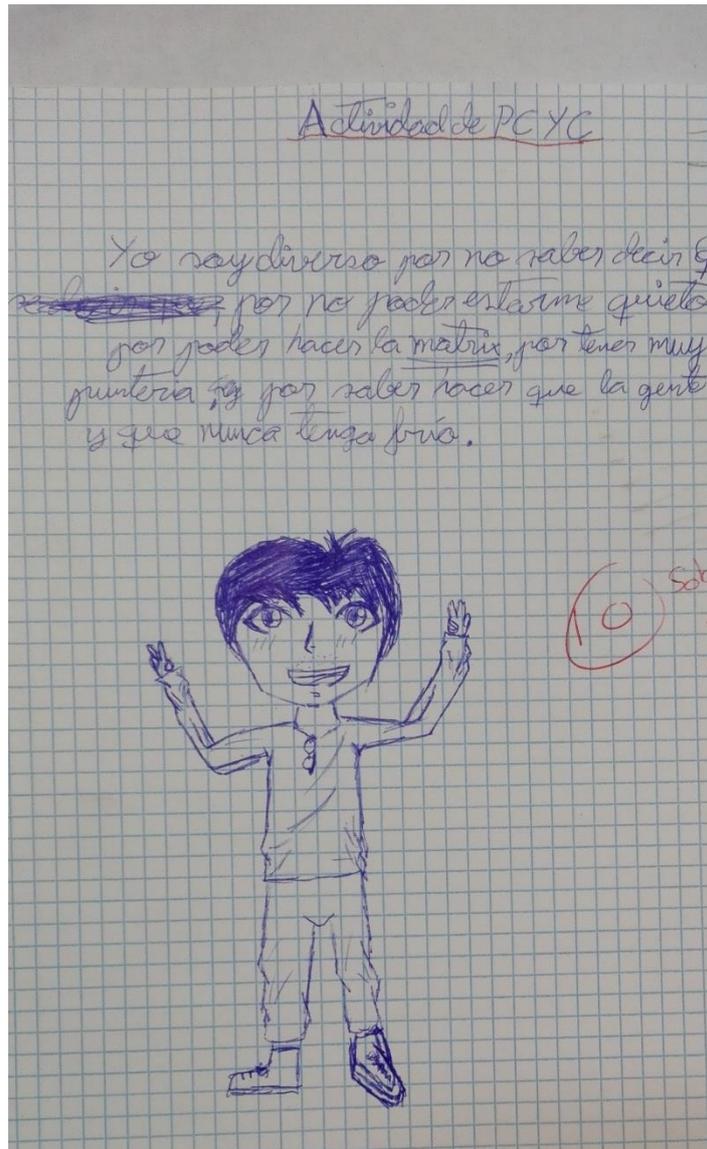
Dibujo y reflexión de una alumna con heterocromía y escoliosis.



Dibujo y reflexión de una alumna que tiene acné y gustos dispares a los de su edad.



Dibujo reflexión de un alumno diagnosticado con TEA (Asperger)



Dibujo y reflexión de un alumno procedente de Miami.

Anexo 8:

RESULTADOS ENCUESTA 1ªA

PREGUNTA NÚMERO 1:

¿qué opinas sobre el protagonista?

Valiente: 5 persona (el 18,51%)

Especial: 2 (el 7,40%)

Bueno: 9 personas (el 33,33%)

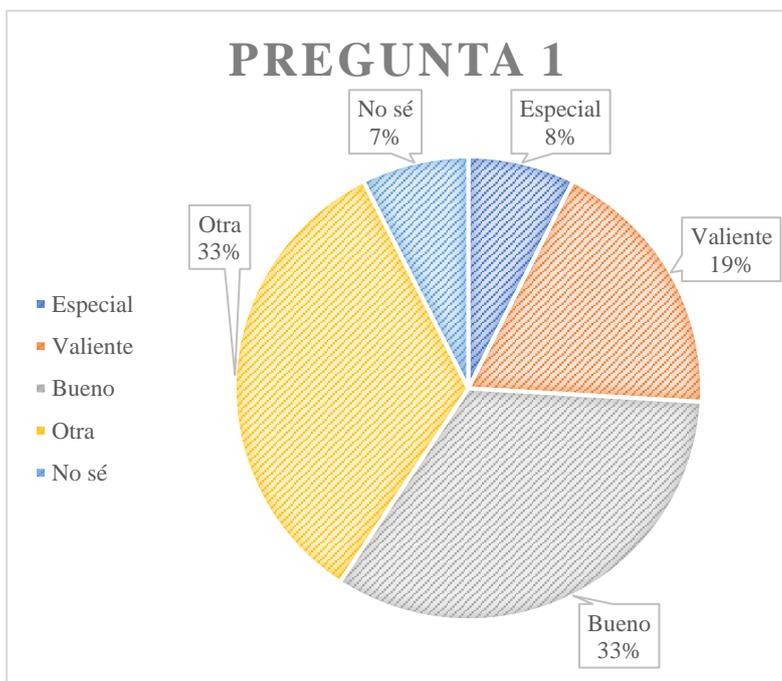
Otra: 9 personas (el 33,33%)

No sé: 2 persona (el 7,40%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 2:

¿qué opinas sobre su hija?

No sé: 2 persona (el 7,40%)

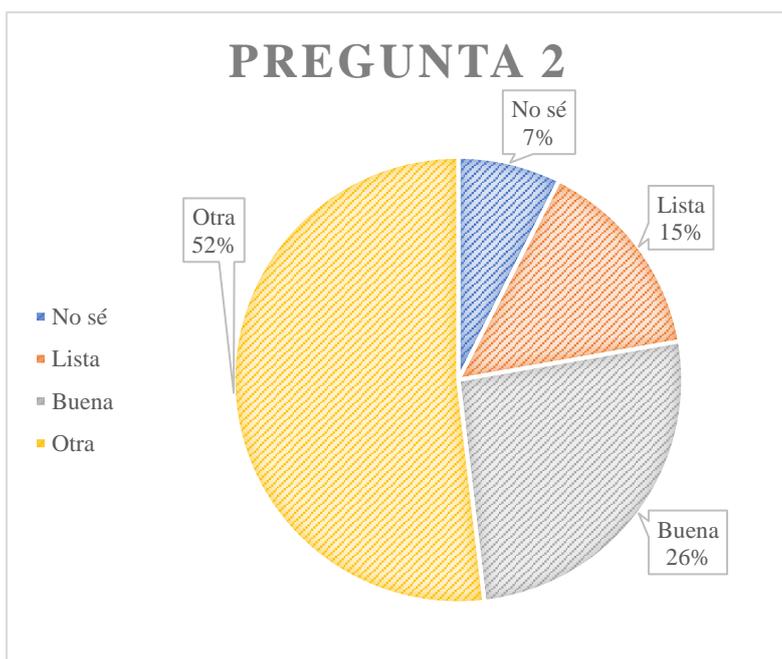
Lista: 4 personas (14,81%)

Buena/amable/dulce: 7 personas (el 25,92%)

Otra: 14 personas (el 51,85%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta



TOTAL: 31 alumno/as

PREGUNTA NÚMERO 3:

¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

Luchar: 11 personas (el 40,74%)

Otra: 8 personas (el 29,63%)

No sé: 4 personas (el 14,81%)

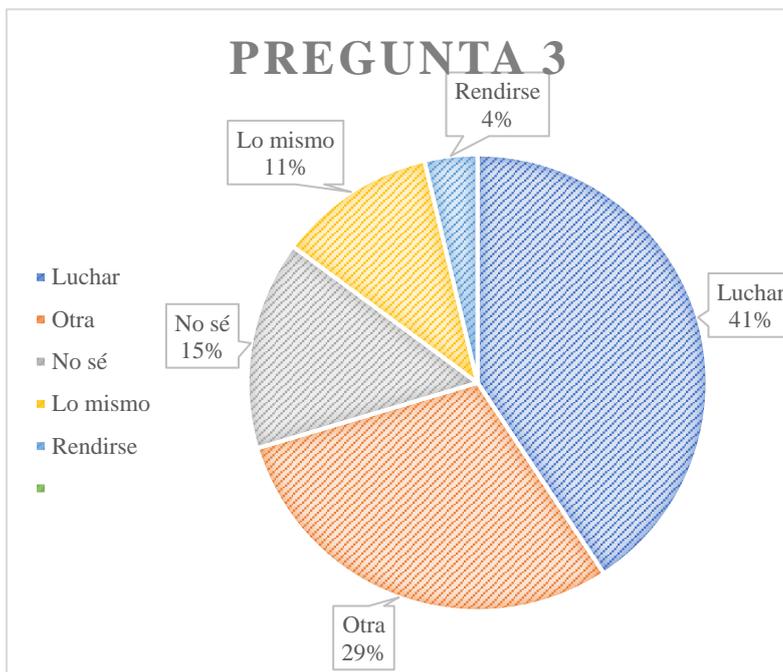
Lo mismo: 3 personas (el 11,11%)

Rendirse: 1 persona (el 3,70%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 4:

¿Crees que hay un cambio de actitud en los personajes?

Sí: 22 (el 81,48%)

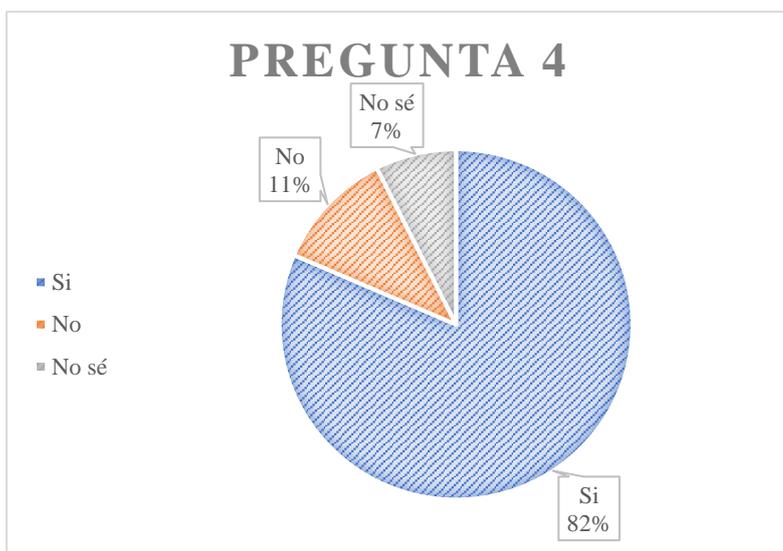
No: 3 (el 11,11%)

No sé: 2 (el 7,4%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 5:

¿Todos los personajes eran iguales?

Sí: 3 (el 11,11%)

No: 20 (el 74,07%)

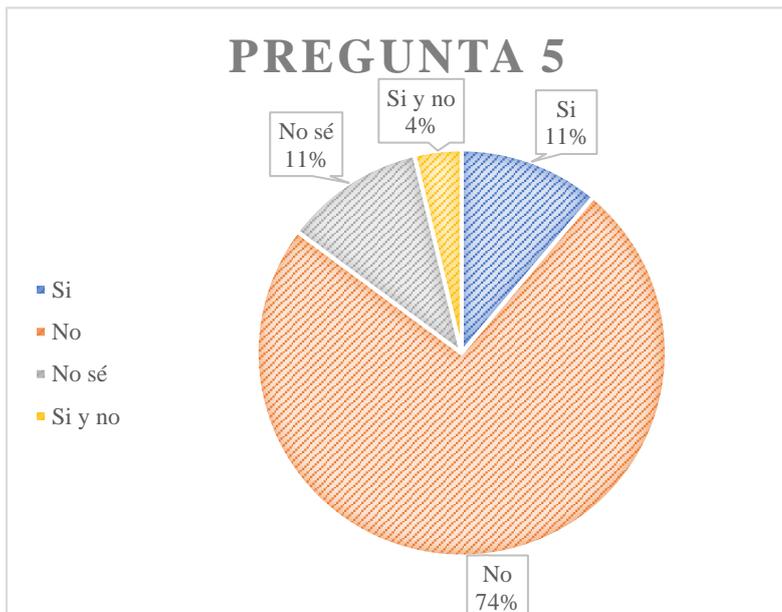
Si y no: 1 (el 3,70%)

No sé: 3 (el 11,11%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 6:

¿Te sientes identificado con alguno?

Del 0 al 4: 15 personas (el 55,55%)

Del 5 al 6: 7 personas (el 25,92%)

Del 7 al 8: 1 personas (el 3,70%)

Del 9 al 10: 4 personas (el 14,81%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 7:

Del 0 al 4: 0 (el 0%)

Del 5 al 6: 3 (el 11,11%)

Del 7 al 8: 5 personas (el 18,51%)

Del 9 al 10: 19 personas (el 70,37%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 8:

Del 0 al 4: 5 personas (el 18,51%)

Del 5 al 6: 6 personas (el 22,22%)

Del 7 al 8: 8 personas (el 29,62%)

Del 9 al 10: 8 personas (el 29,62%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 9:

Del 0 al 4: 3 personas (el 11,11%)

Del 5 al 6: 4 personas (el 14,81%)

Del 7 al 8: 7 personas (el 25,92%)

Del 9 al 10: 13 personas (el 48,14%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 10:

Del 0 al 4: 0 (el 0%)

Del 5 al 6: 2 personas (el 7,40%)

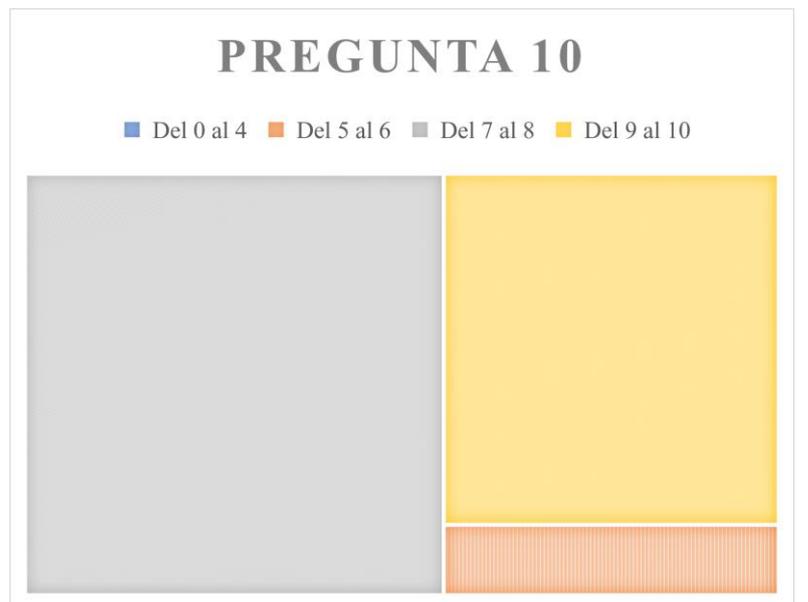
Del 7 al 8: 15 personas (el 55,55%)

Del 9 al 10: 10 personas (el 37,03%)

TOTAL: 27 respuestas

Faltas: 3 personas a la película y 1 a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



RESULTADOS ENCUESTA 1ºB

PREGUNTA NÚMERO 1:

Valiente: 1 persona (el 4,16%)

Especial: 0 (el 0%)

Bueno: 9 personas (el 37,5%)

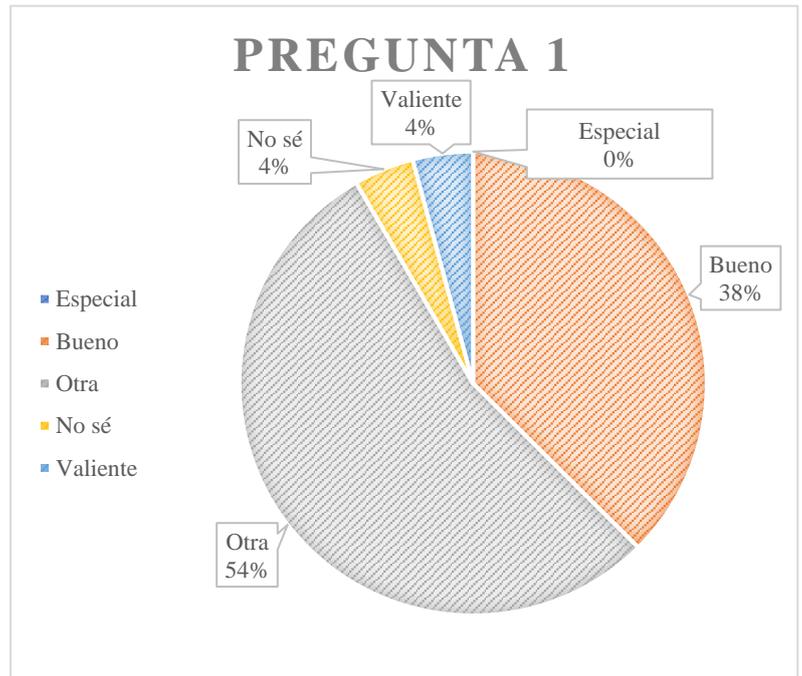
Otra: 13 personas (el 54,16)

No sé: 1 persona (el 4,16%)

TOTAL: 24 respuestas

Faltas: 7 personas a la película y a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 2:

No sé: 1 persona (el 4,16%)

Lista: 4 personas (16,66%)

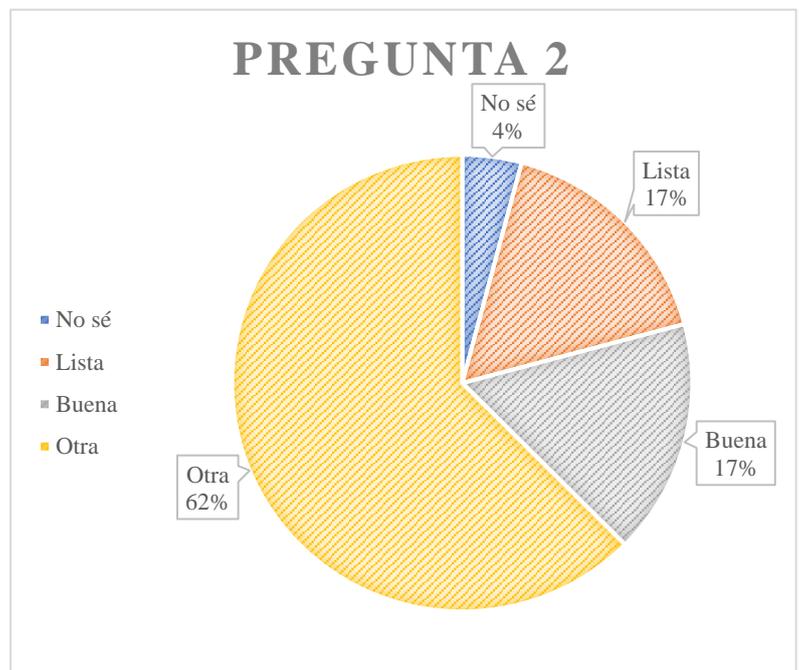
Buena/amable/dulce: 4 personas (el 16,66%)

Otra: 15 personas (el 62,5%)

TOTAL: 24 respuestas

Faltas: 7 personas a la película y a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 3:

Luchar: 7 personas (el 29,16%)

Otra: 0 personas (el 0%)

No sé: 4 personas (el 16,66%)

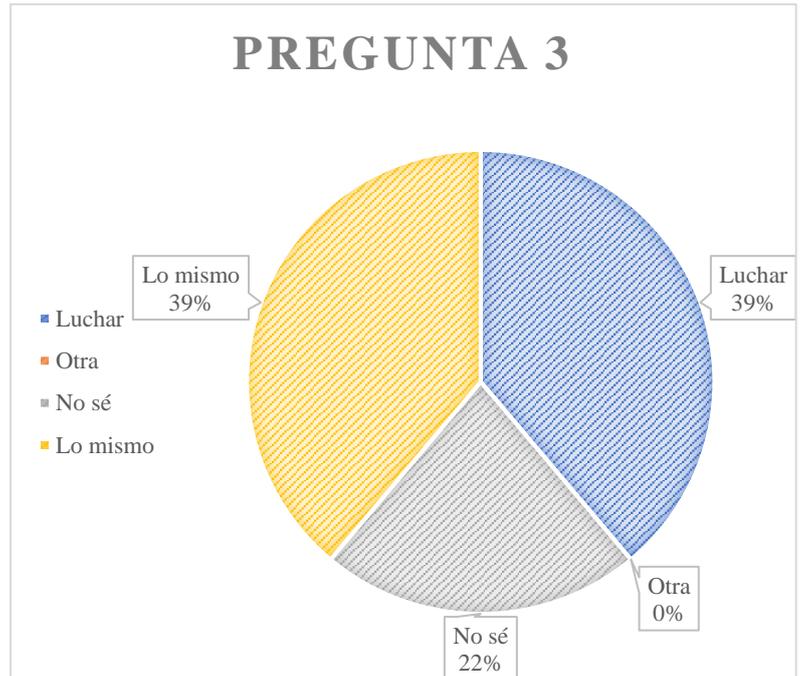
Lo mismo: 7 personas (el 29,16%)

Rendirse: 0 persona (el 0%)

TOTAL: 24 respuestas

**Faltas: 7 personas a la película y
a la encuesta**

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 4:

Sí: 20 (el 83,33%)

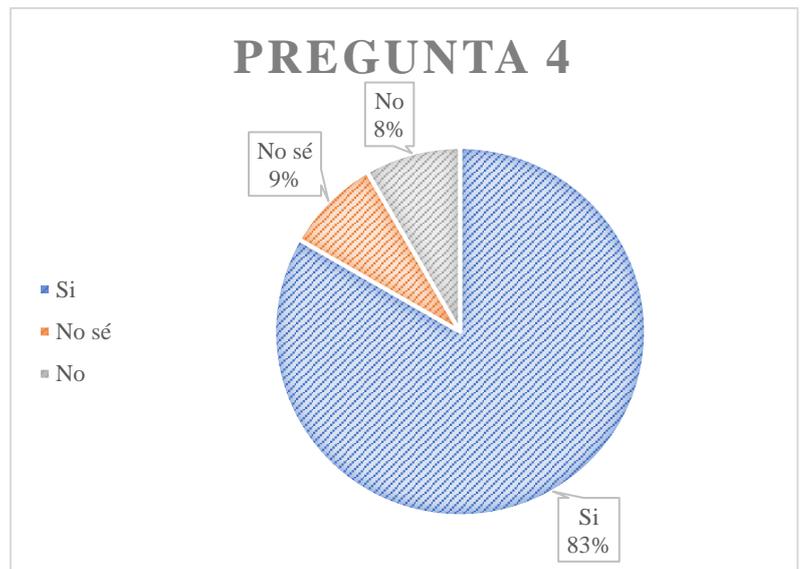
No: 2 (el 8,33%)

No sé: 2 (el 8,33%)

TOTAL: 24 respuestas

**Faltas: 7 personas a la película y
a la encuesta**

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 5:

Sí: 1 (el 4,16%)

No: 20 (el 83,33%)

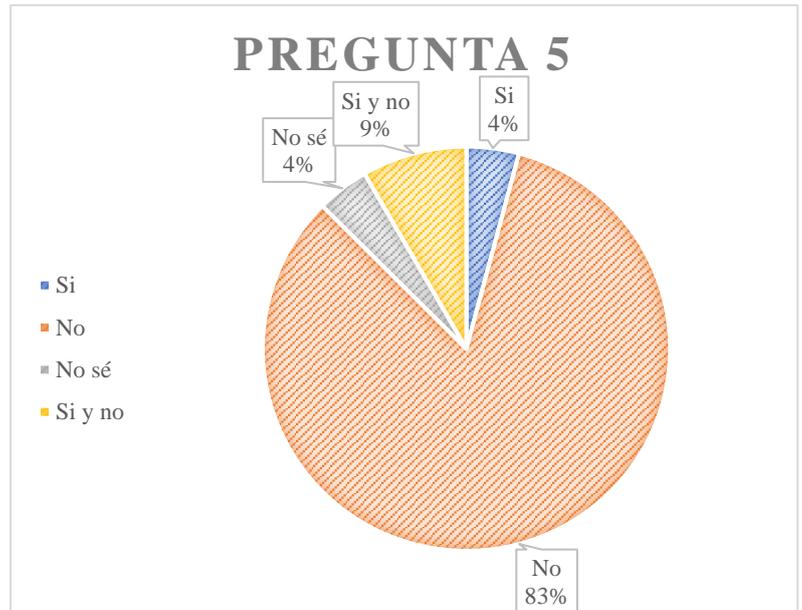
Si y no: 2 (el 8,33%)

No sé: 1 (el 4,16%)

TOTAL: 24 respuestas

Faltas: 7 personas a la película y a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 6:

Del 0 al 4: 13 personas (el 54,16%)

Del 5 al 6: 6 personas (el 25%)

Del 7 al 8: 3 personas (el 12,5%)

Del 9 al 10: 2 personas (el 8,33%)

TOTAL: 24 respuestas

Faltas: 7 personas a la película y a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 7:

Del 0 al 4: 0 (el 0%)

Del 5 al 6: 0 (el 0%)

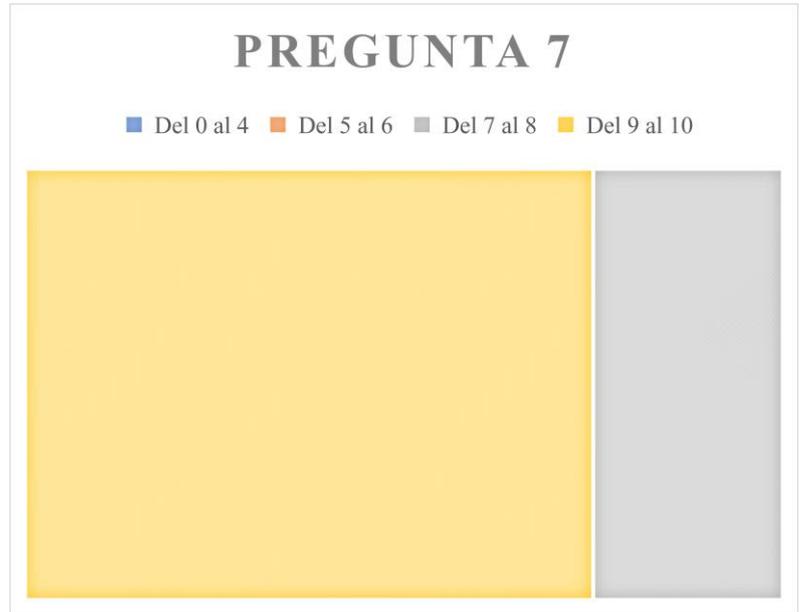
Del 7 al 8: 6 personas (el 25%)

Del 9 al 10: 18 personas (el 75%)

TOTAL: 24 respuestas

Faltas: 7 personas a la película y
a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 8:

Del 0 al 4: 2 personas (el 8,33%)

Del 5 al 6: 7 personas (el 29,16%)

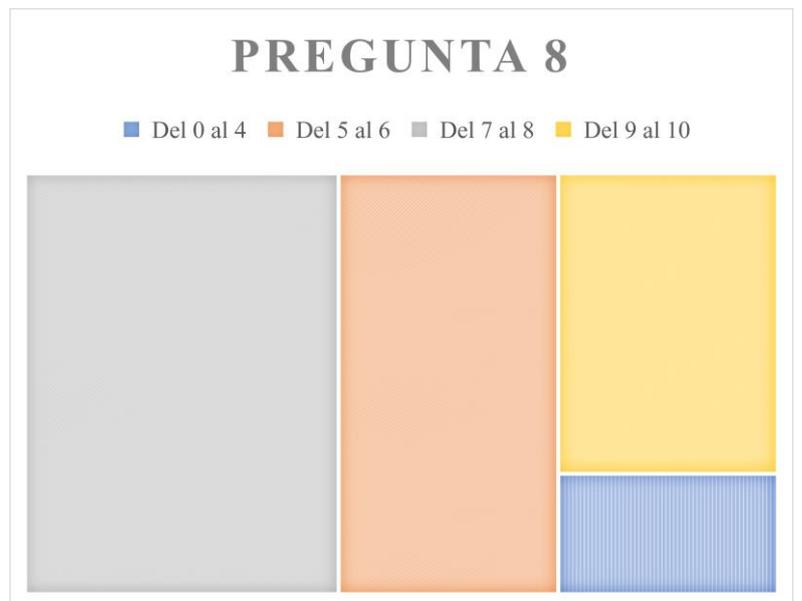
Del 7 al 8: 10 personas (el 41,66%)

Del 9 al 10: 5 personas (el 20,83%)

TOTAL: 24 respuestas

Faltas: 7 personas a la película y
a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 9:

Del 0 al 4: 7 personas (el 29,16%)

Del 5 al 6: 6 personas (el 25%)

Del 7 al 8: 4 personas (el 16,6%)

Del 9 al 10: 7 personas (el 29,16%)

TOTAL: 24 respuestas

Faltas: 7 personas a la película y a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as



PREGUNTA NÚMERO 10:

Del 0 al 4: 0 (el 0%)

Del 5 al 6: 4 personas (el 16,6%)

Del 7 al 8: 11 personas (el 45,83%)

Del 9 al 10: 9 personas (el 37,5%)

TOTAL: 24 respuestas

Faltas: 7 personas a la película y a la encuesta

TOTAL: 31 alumno/as

