



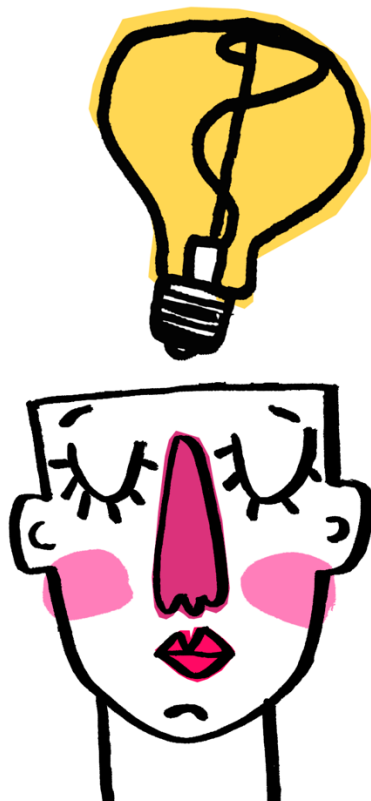
TRABAJO FIN DE MÁSTER

¡A LOS MÁRGENES!
Creación y revolución outsider
en las aulas de
Educación Artística

Autora: Beatriz Hernández Hernández
Tutora: Noemí Peña Sánchez

Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado
Curso académico 2021/22
Convocatoria: Septiembre

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idioma.
Especialidad de Dibujo, Diseño y Artes Plásticas



Agradecimientos

Este trabajo sería otro muy distinto si hace un par de años no hubiera conocido a un grupo de personas excepcionales a las que acompaño cada día en el Centro Ocupacional Soledad García, ellas me han enseñado a mirar la realidad con otros ojos, a cuestionar los modelos establecidos por la sociedad, pero, sobre todo, me han demostrado el poder del arte como medio de recuperación. Gracias a cada una de ellas por dejarme acompañarlas.

A mi familia y amigos por su apoyo constante e incondicional en cada uno de los propósitos que me propongo.

A los docentes que me han transmitido su vocación y que me han enseñado que la educación es un arma cargada de futuro.

Y, por último, gracias a mi tutora Noemí Peña, por las numerosas horas de tutorías y por ayudarme a ordenar la madeja de ideas que crece en mi cabeza y a la que muchas veces no le encuentro ni principio ni fin.

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster de tipo innovador parte del análisis de la relación entre el arte y la diversidad cultural desde la excepcionalidad, a través del diseño de una propuesta educativa, que pretende traer desde los márgenes hacia el espacio central del currículo educativo, las producciones artísticas realizadas por personas excepcionales, especialmente aquellas con problemas de salud mental.

A partir de la recopilación de diferentes experiencias educativas desde el arte, dirigidas a personas excepcionales; y el estudio de metodologías propias de la educación artística en contextos diversos; hemos diseñado tres acciones educativas basadas en las obras realizadas, tanto por creadores con otras capacidades, como aquellos que forman parte de los circuitos institucionales del arte, poniendo al mismo nivel las creaciones elaboradas por ambos colectivos. Con el objetivo de implementar una educación consecuente con la diversidad cultural de las aulas de secundaria.

Palabras clave: Diversidad cultural, educación artística, excepcionalidad, Arte Outsider, inclusión, salud mental.

Abstract

This Master's Degree Final Project approaches the connection between art and cultural diversity from exceptionality, through the design of an educational proposal, which aims to move from the margins to the central space of the educational curriculum, the artistic productions made by exceptional people, specifically those with mental health problems.

From the approach of different educational experiences from art, aimed at exceptional people; and the study of methodologies typical of education in diverse contexts; we have designed three educational actions based on the works carried out, both by creators with other skills, and those who are part of the institutional art circuits, placing at the same level the

creations produced by both groups. With the aim of implementing an education consistent with the cultural secondary school diversitie's.

Keywords: Cultural diversity, art education, exceptionality, Outsider Art, inclusion, mental health.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	- 8 -
2	JUSTIFICACIÓN	- 9 -
3	METODOLOGÍA	- 13 -
4	OBJETIVOS	- 16 -
5	MARCO TEÓRICO	- 18 -
5.1	ARTE Y DIVERSIDAD CULTURAL	- 19 -
5.1.1	De la cultura a la diversidad cultural. Multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad y diversidad cultural	- 20 -
5.1.2	La educación desde la perspectiva multicultural	- 26 -
5.1.3	Características de la educación artística multicultural	- 34 -
5.2	EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTOS DIVERSOS	- 41 -
5.2.1	Educación multicultural e inclusión social	- 41 -
5.2.2	Prácticas artísticas contextos educativos no formales	- 43 -
5.2.2.1	The Creative Growth	- 46 -
5.2.2.2	Debajo del Sombrero	- 50 -
5.2.2.3	Musas. Un proyecto de Arteterapia y Creación Artística para la inclusión social, con enfoque de género, en Salud Mental	- 54 -
5.2.3	Arte Outsider	- 57 -
6	MARCO EXPERIMENTAL: REPEAT, PLEASE	- 63 -
6.1	PROPUESTA DE INNOVACIÓN: "REPEAT, PLEASE"	- 63 -
6.1.1	Planteamiento de la propuesta de innovación educativa	- 66 -
6.1.2	Justificación curricular	- 69 -
6.2	DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA	- 71 -
6.2.1	Planificación y secuenciación de las sesiones	- 72 -
6.2.1.1	Sesión inicial: Introducción	- 73 -
6.2.1.2	Primera acción: Garabateando	- 75 -
6.2.1.3	Segunda acción: Te doy mi palabra	- 78 -

6.2.1.4 Tercera acción: Punto y seguido	- 81 -
6.2.1.5 Sesión de cierre: Camina en mis zapatos	- 85 -
6.2.2 Temporalización de las sesiones	- 87 -
6.2.3 Metodología	- 87 -
6.2.4 Atención a la diversidad	- 89 -
6.2.5 La evaluación del alumnado	- 90 -
7 CONCLUSIONES	- 92 -
8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 96 -
8. ANEXOS	- 100 -

1 INTRODUCCIÓN

Caminamos hacia adelante, en línea recta, normalmente por la acera; debemos conducir por el centro del carril; o se nos exige socialmente estar *centrados en la vida*, cómo si eso fuera muchas veces una decisión consciente, pero, ¿qué sucede si nos salimos del camino?, ¿si nos apeamos en el arcén? ¿si no queremos o no podemos estar centrados? Se nos relega a los márgenes, por no ajustarnos a la norma, por ser diferentes. Sin embargo, desde las orillas la vista es más amplia, se puede otear el horizonte, y, sobre todo, se observa el paisaje desde un punto de vista muy distinto a si nos quedamos quietas en el centro.

Por eso nos interesa dirigir nuestra mirada hacia los márgenes, hacia las personas que habitan estos espacios porque la sociedad les ha colocado una etiqueta para poder clasificarlas bajo un nombre, como si se pudiera inventariar a las personas. Este interés por lo marginal está motivado por mi labor profesional como profesora de taller en un centro ocupacional para personas con problemas de salud mental, donde la creación artística, a pesar de no ser el objetivo principal del recurso ocupacional, es un medio de expresión para las personas usuarias. Este trabajado me ha llevado a convivir diariamente con personas que habitan los márgenes y que no han recibido una formación artística académica, pero que, sin embargo, se enfrentan a la creación artística con total libertad.

Esta experiencia me ha llevado, junto a mi tutora, Noemí Peña, a plantear para este Trabajo Fin de Máster el diseño de una propuesta de innovación educativa, que persigue aproximarnos a la educación artística a través de la implementación en el aula de contenidos relacionados con el arte outsider, con el objetivo de ofrecer al alumnado una serie de referentes artísticos que normalmente no se incluyen en los currículos de secundaria.

2 JUSTIFICACIÓN

“No vemos jamás las cosas tal cual son,
las vemos tal cual somos”.

Anais Nin (citada en García Muñoz, 2010, p. 11)

Esta cita nos sirve para reafirmar la dimensión subjetiva que caracteriza a los procesos de interpretación de las creaciones de otras personas, que además en este caso, están situadas al margen de lo que la sociedad ha establecido como normativo.

Este trabajo dirige su mirada hacia los márgenes, a esos espacios habitados por personas y colectivos que han quedado relegados a las orillas de la sociedad. Pretendemos llevar a cabo una aproximación a los contextos y creaciones de los artistas outsider, creadores que trabajan ajenos a los circuitos profesionales del arte, y cuyas obras nacen de una necesidad personal de expresión. Con el fin, de incluirlos dentro del currículo de **Educación Secundaria Obligatoria (ESO)**, en concreto, en la asignatura de **Educación Plástica, Visual y Audiovisual** de 4º de la ESO, para poder fomentar en el alumnado “el respeto por las conductas, disposiciones, perspectivas y valores que no son propiedad de una cultura dominante” (Chalmers 2003, p.31).

Para ello se analizarán conceptos como la diversidad cultural, la multiculturalidad, la educación artística multicultural, junto a términos o teorías que a través del arte pretenden mitigar el estigma e incluir socialmente a las personas que habitan los márgenes, en concreto, aquellas que padecen algún problema de salud mental. Proponemos una manera de entender la diversidad desde la multiculturalidad, como también enunciaba Gabriela Lanfranconi (2019) en su Trabajo Fin de Máster (TFM) *Arte,*

educación e inclusión: entre la diversidad funcional y cultural. Este planteamiento se utiliza como marco teórico para el desarrollo de una propuesta de innovación diseñada para las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, donde el objetivo es mostrar al alumnado nuevos referentes culturales y artísticos alejados de la hegemónica cultura occidental, utilizando el arte como una herramienta de transformación social.

La relación entre el arte, la diversidad cultural y la inclusión social ha sido un tema recurrente en muchos de los TFM consultados, como es el caso de los trabajos de Gabriela Lanfranconi, mencionada anteriormente, José Enrique López o Diego Ruano Medina. En el caso de Ruano Medina, en su TFM, titulado *CONfinArte: Prácticas artísticas virtuales en confinamiento, para la inclusión social, desde una perspectiva multicultural*, recopila las conclusiones de un espacio creativo telepresencial durante la pandemia Covid-19 dirigido a personas usuarias con diversidad funcional. Sin embargo, el trabajo de Ruano se desarrolla, debido a la situación derivada del Covid-19, en un ámbito educativo no formal.

Para llevar a cabo la redacción de este trabajo, hemos realizado inicialmente un recorrido por los conceptos de diversidad cultural, multiculturalidad y educación artística multicultural; profundizando en la educación artística en contextos no formales, para lo que hemos seleccionado tres proyectos que persiguen la inclusión y el desarrollo de las capacidades artísticas de las personas con otras capacidades, como son: el Creative Art Center en California; la Asociación Debajo del Sombrero en Madrid y el proyecto Musas, Arteterapia y Creación Artística para la inclusión social.

Este análisis teórico y el diseño de la propuesta de innovación educativa, se proponen con la intención de promover un cambio de actitud en el alumnado, que suele vivir ajeno a las circunstancias vitales y sociales de las personas con otras capacidades.

Para abordar las creaciones realizadas por personas con Trastorno Mental Grave (TMG), es imprescindible hacer referencia al **Arte Outsider**, término utilizado por primera vez en 1972 por el escritor británico Roger Cardinal. Este vocablo comenzó a aplicarse cuando los artistas y psiquiatras dirigieron su mirada al arte realizado por personas que padecen alguna enfermedad mental. Sin embargo, no es el objetivo de este trabajo, centrarse en analizar la relación entre los procesos creativos y la salud mental, sino poner en valor las creaciones de estas personas como referentes culturales y visuales para el alumnado adolescente de Educación Secundaria, a través del diseño de una propuesta educativa innovadora titulada ¡A los márgenes!, compuesta por una serie de tres acciones artísticas a partir del estudio, análisis y reinterpretación de las producciones realizadas por los artistas referentes.

Esta propuesta se plantea con la intención de iniciar un proceso de toma de conciencia en el alumnado, el cual desconoce, en su gran mayoría, las características y circunstancias sociales con las que conviven personas con otras capacidades, en concreto, aquellas que padecen algún problema de salud mental.

Para poder plantear esta propuesta hemos hecho una lectura crítica del currículo educativo de la asignatura de **Educación Plástica, Visual y Audiovisual** de 4º de la ESO, prestando especial atención a los contenidos y hemos constatado que ofrece una perspectiva que aún sigue muy alejada de la diversidad cultural que caracteriza al alumnado actual, lo que excluye todas aquellas creaciones realizadas en los márgenes. Por ello, una vez detectado este vacío planteamos el diseño de la propuesta **Repeat, please**, mediante el cual se llevarán a cabo prácticas artísticas desde una perspectiva inclusiva educativa, a través de las cuales, el alumnado adquiera pueda sensibilizarse con las creaciones de los colectivos outsider y convertirse en agentes del cambio social.

DESBARATAR
DECONSTRUIR
RE-CONSTRUIR

ejercicio de desarrollo
↑ intelectual . → programa de experiencias
complejas que nos interrogan desde
lo incómodo.
Educación artística | exclusión de las artes
hacia la periferia de
la educación.



DES-ENREDAR EL ENREDO

Figura 1. Tutoría 4. Esquema (2022).

Fuente: elaboración propia.

Trabajo de de la horizontalidad.
docente quita - acompañar al
alumno. no imponer ideas.

3 METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la fundamentación teórica de este trabajo ha sido fundamental la creación de un índice inicial, partir del cual empezar a construir el trabajo, y que nos ha servido de guía en el proceso de búsqueda de información. Este índice inicial dista bastante del definitivo que presentamos en este TFM, pero supuso el pistoletazo de salida para comenzar a investigar.

Lo primero ha sido consultar el Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna (RIULL) para realizar una búsqueda de Trabajos Fin de Máster publicados anteriormente y que pertenezcan a la misma línea temática que este trabajo. Así como la Base de Datos de Tesis Doctorales (TESEO) y el repositorio de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en las que encontramos dos tesis doctorales que han sido indispensables en la redacción de este TFM. Se han consultado también artículos depositados en el Punto Q de la biblioteca de la Universidad de Laguna, en Google académico y en Dialnet, portal bibliográfico interdisciplinar de acceso libre y gratuito.

Otras lecturas de referencia han sido los artículos publicados en *Papeles de Arteterapia*, revista online de la UCM, y que es una publicación pionera en el mundo hispano que aborda diferentes aspectos de la arteterapia. Otra base de datos consultada ha sido E-Libro, portal en el que hemos podido explorar algunos de los títulos de referencia de este trabajo. Parte de la bibliografía consultada ha sido facilitada en formato digital por la tutora Noemí Peña.

Se han consultado también títulos depositados en las Bibliotecas de las facultades de Bellas Artes y Educación de la Universidad de La Laguna, sobre todo en lo relativo a libros sobre el Arte Outsider y la educación artística. Para completar la búsqueda de información sobre los diferentes centros artísticos, como el Art Growth de California o la Asociación Debajo

del Sombrero, hemos buceado en sus páginas web, al igual que con los artistas referentes elegidos, sobre todo en aquellos casos en los que los creadores no tienen una extensa trayectoria. Este proceso de búsqueda se complementó con el visionado de entrevistas a diferentes artistas outsider, y documentos visuales sobre las metodologías y herramientas empleadas en los proyectos artísticos que hemos seleccionado para este trabajo.

Para organizar toda esta información hemos tenido que crear una carpeta en Google drive que nos permita ordenar y clasificar los TFM, tesis, libros y artículos consultados según la temática tratada. Ha sido fundamental la creación de mapas conceptuales y sobre todo la elaboración de esquemas y dibujos de elaboración propia para poder sintetizar la información a través de imágenes y colores, que han supuesto una herramienta clave para la construcción del conocimiento desde lo visual y lo artístico.

Inicialmente realizamos una lectura diagonal de muchos de los documentos, para empezar a seleccionar el contenido más relevante para esta investigación. Mientras, ampliábamos la búsqueda de bibliografía más específica de referentes que estuvieran trabajando sobre la misma temática, en concreto, los TFM realizados anteriormente y que pertenecen a la misma línea de investigación que este trabajo.

En cuanto al marco de innovación, es importante aclarar que lo que hemos realizado en el presente documento no es el desarrollo de una propuesta educativa que se ha llevado previamente al aula, sino el planteamiento de un proyecto innovador, teniendo en cuenta la formación recibida durante este máster, acerca de los contenidos y metodologías empleadas en el ámbito de la educación artística dentro de las aulas de secundaria. Esta formación se ha complementado con la experiencia de las prácticas en la Escuela de Arte y Superior de Diseño (EASD) Fernando Estévez, en concreto en las enseñanzas del grado en Diseño de Moda, donde

hemos constatado la falta de referentes no normativos en el aula, donde se sigue ofreciendo al alumnado una formación que prácticamente no incluye referentes desde la excepcionalidad.

Para poder llevar a cabo el planteamiento de este proyecto, hemos tenido que consultar primero el currículo de la asignatura de **Educación Plástica, Visual y Audiovisual** que se imparte en los niveles de 1º, 3º y 4º de ESO; para conocer los criterios y contenidos que se trabajan y poder proponer un proyecto susceptible de implementar en un aula. A partir de esta información y con el apoyo de la fundamentación teórico, hemos realizado una búsqueda exhaustiva de los referentes artísticos que se trabajan en esta propuesta, entre los artistas participantes en el Creative Growth, la Asociación Debajo del Sombrero, incluyendo también una breve selección de artistas pioneros del Arte Outsider, considerados referentes a nivel mundial; así como consultado la metodología empleada en el proyecto Musas.

Una vez elegidos los referentes, se ha procedido a establecer la estructura del proyecto, a través del planteamiento de los objetivos y la selección de la metodología a utilizar. Los recursos empleados en este bloque del trabajo han sido principalmente páginas web en las que se hace referencia a las producciones plásticas de artistas outsider.

Por último, destacar el tratamiento visual de este documento, con el que se ha querido hacer alusión a uno de los objetivos sobre los que se cimenta este TFM, trasladar desde los márgenes hacia el centro a los artistas con otras capacidades. Por ello, hemos introducido en cada una de las páginas un margen rojo como el que aparece en las libretas escolares, para enfatizar la importancia de visibilizar a estos creadores.

4 OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo ha sido **analizar la relación entre el arte y la diversidad cultural en la educación artística, fundamentada en el concepto de excepcionalidad de Banks (2010), para poder diseñar una propuesta de innovación educativa que persigue trasladar desde los márgenes hacia el espacio central del currículo educativo, las producciones artísticas realizadas por personas excepcionales, en concreto aquellas con problemas de salud mental, empleando para ello, metodologías propias de los contextos artísticos del ámbito no formal.**

A continuación, enumeramos los objetivos **específicos** que hemos abordado durante la elaboración de este trabajo:

- **Investigar** acerca de la educación artística multicultural para entender qué es y cuáles son sus características, y poder desarrollar así, una propuesta de innovación educativa desde una perspectiva multicultural.
- **Indagar** sobre el concepto de excepcionalidad de Banks (2010), para poder plantear una propuesta innovadora desde la educación artística a partir de la diversidad cultural.
- **Examinar** diferentes prácticas artísticas desarrolladas en contextos no formales que estén relacionadas con la excepcionalidad y la salud mental, para encontrar similitudes y diferencias entre las metodologías empleadas en cada uno de los contextos seleccionados.
- **Diseñar y planificar una propuesta educativa innovadora**, para la asignatura de **Educación Plástica, Visual y Audiovisual** de 4º de la ESO, con la que se pretende establecer vínculos entre el alumnado de secundaria y los artistas con otras capacidades.
- **Desarrollar un enfoque educativo desde la excepcionalidad** para poder abordar la diversidad cultural en las aulas, a través de las aportaciones artísticas de diferentes creadores, especialmente aquellos con otras capacidades.



**MARCO
TEÓRICO**

5 MARCO TEÓRICO

Este marco teórico se organiza en dos grandes bloques, un primer apartado titulado **Arte y Diversidad Cultural**, y un **segundo y último bloque que aborda la Educación Artística en contextos diversos**. Estos dos apartados conforman el esqueleto teórico sobre el que se sustenta la propuesta de innovación planteada en el marco experimental.

El primer bloque abarca la relación entre el arte y la diversidad cultural a partir del análisis inicial de una serie de conceptos que nos ayudan a entender la importancia de la cultura en una sociedad diversa como la que habitamos, donde conviven cada día más culturas. Esta unión de culturas en un mismo territorio está generando una transformación en las aulas, lo que ha promovido la aparición de nuevos enfoques educativos desde una perspectiva multicultural.

Para ello destacaremos las aportaciones de una serie de autores que han escrito entorno a la educación multicultural, entre los que destacamos a Banks (2020) y su concepto de excepcionalidad, clave en el desarrollo de la propuesta de innovación; y por último centraremos nuestra mirada en la educación artística multicultural que reivindica un replanteamiento de los currículos de las asignaturas de educación plástica y visual.

Durante el segundo y último bloque abordaremos la educación artística en contextos diversos, más allá de las aulas de los centros de educación reglada. En este apartado señalaremos la importancia de la educación artística como herramienta para fomentar en el alumnado actitudes de respeto hacia todas las personas y promover la inclusión social desde las aulas.

Pero el arte no es una herramienta exclusiva de las aulas de los centros educativos, su influencia y beneficios también es palpable en contextos no formales, entre los que destacamos el trabajo de tres entidades diferentes: El *Creative Growth* de California, la *asociación Debajo del Sombrero* en

Madrid y el proyecto *Musas*, también en Madrid. Todas estas iniciativas tienen en común que trabajan y dan apoyo a través del arte a personas con otras capacidades, empleando metodologías propias que analizaremos en este apartado.

Para cerrar este bloque planteamos un breve recorrido por el Arte Outsider, su definición, origen y procesos creativos, que nos servirá para argumentar la propuesta innovadora, centrada en los trabajos artísticos de personas con otras capacidades.

5.1 ARTE Y DIVERSIDAD CULTURAL

En el primer apartado profundizaremos en la relación que existe entre el arte y la diversidad cultural, empezando por analizar la importancia del término cultura y las relaciones que se establecen entre las diferentes culturas, según las perspectivas multicultural, intercultural y transcultural; así como la importancia de la diversidad cultural en la sociedad actual.

La educación es una pieza clave para poder construir una sociedad culturalmente diversa, como explicaremos en el subapartado dedicado a la educación desde una perspectiva multicultural, donde plantearemos un recorrido por los enfoques propuestos por diferentes autores para abordar la educación multicultural, en concreto la educación artística. Profundizaremos en la teoría de los grupos de Banks donde destacamos el concepto de Excepcionalidad.

Para cerrar este apartado nos centraremos en la educación artística multicultural, cuáles son sus características principales, fundamentación, modelos, contenidos y la importancia que tiene el docente y su formación.

5.1.1 De la cultura a la diversidad cultural. Multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad y diversidad cultural

Al teclear la palabra “cultura”, en el buscador de la Real Academia Española aparecen cuatro acepciones, de ellas destaca la segunda, “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (RAE, s.f., definición 3). Sin embargo, esta definición resulta excesivamente escueta para un concepto tan amplio como el de cultura.

El término cultura está socialmente ligado a las élites, destacando la supremacía intelectual de las personas consideradas cultas, frente a las que no lo son, menospreciando así otras manifestaciones culturales, tradicionalmente escritas en minúscula, y etiquetándolas en la categoría de inferiores. Es importante reseñar aquí que una de las “reglas de oro de la sociología es que el juego de poner etiquetas nos dice mucho más del etiquetador que del etiquetado” (Busquets, 2015, p. 22), o, en otras palabras, hablar de lo que es culto y lo que no, nos indica cuáles son los prejuicios de quién establece esta clasificación.

En la sociedad actual, se percibe la cultura como una realidad rica, compleja y contradictoria. Según Busquets (2015), esta reflexión acerca de la cultura se puede estructurar en torno a cinco nociones que forman parte del mismo campo semántico: educación, civismo, arte, religión e ideología. Una de estas nociones, el arte, hace referencia a la práctica intelectual, en concreto a la actividad artística. El humanismo identifica la cultura con el arte, considerando obra artística toda aquella creación humana, más allá de su utilidad práctica, en función de su calidad y significación estética. Sin embargo, en la actualidad, el arte no se valora únicamente en función de su valor estético.

Banks (2010) nos habla en su libro *Multicultural Education: Issues and perspectives* de la cultura como un conjunto de conocimientos, conceptos y valores que son compartidos por los miembros de un grupo a través de un sistema de comunicación. Para Banks, la cultura consiste en las creencias compartidas, símbolos e interpretaciones dentro de un grupo humano¹, haciendo hincapié en que la esencia de la cultura no son sus artefactos u otros elementos tangibles, sino la interpretación que los individuos del grupo hacen de ellos.

Por su parte, Casanova (2004) define el concepto cultura desde la **pluralidad**, es decir, “las culturas”. Según esta autora, 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. 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 somos participantes activos de los fenómenos culturales e influimos en ellos. En definitiva, existen tantas culturas como grupos humanos, por ello, la cultura es relativa, y ninguna es superior a otra. Esta 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, generados entre otros motivos, por las crisis bélicas o las hambrunas, lo que contribuye según Busquets (2015) a que las formas culturales sean esencialmente híbridas.

Estos movimientos migratorios se han sucedido constantemente a lo largo de la historia de la humanidad, y junto con los traslados de personas, se mueve también la cultura en la que se han educado. Hablaríamos entonces, de la multiculturalidad, que según Casanova (2004), supone la

¹ Texto citado traducido por la autora “Culture also consists of the shared beliefs, symbols, and interpretations within a human group” (Banks, 2010, p.8).

coexistencia de diferentes culturas en igual espacio y tiempo” (p. 23). Estas relaciones entre las culturas pueden estudiarse desde diferentes perspectivas, no únicamente desde **la multiculturalidad**, sino también desde **la interculturalidad y la transculturalidad**.



Figura 2. *Perspectivas de estudio entre las culturas* (2022).

Fuente: elaboración propia.

Para poder definir estos conceptos debemos entender previamente como el instinto del ser humano nos conduce a la búsqueda de la seguridad, en respuesta al miedo generado por lo nuevo y lo diferente, activando un mecanismo de supervivencia. Del Campo (2002) analiza esta necesidad de seguridad que se vincula al proceso de desarrollo humano. Así mismo analiza la inseguridad provocada por cómo se percibe a los colectivos culturalmente distintos, que se convierten en una amenaza para las personas que se consideran a sí mismas como pertenecientes a una cultura mayoritaria, quienes interpretan los cambios como amenazas. Esto genera en las personas actitudes excluyentes hacia las minorías culturales, que son

interpretadas como un nuevo elemento que puede quebrar la estabilidad de la comunidad, aparece entonces, el miedo a lo desconocido.

Según Aguado (1991) la definición terminológica que incorpora a la raíz “cultural” los prefijos “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, en la que se recoge que el término **multicultural** se refiere a la situación de las sociedades, sectores 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.

La multiculturalidad hace referencia a la situación en la que personas de diferentes culturas coexisten en un mismo territorio, el territorio es el elemento que diferencia lo que es propio de lo ajeno, tendiendo a resaltar las diferencias entre las culturas y no los puntos de unión, ya que se basa en la comparación de lo ajeno a partir de lo propio” (Busquets, 2015, p.49).

Dentro de la multiculturalidad las diferentes culturas se yuxtaponen unas a otras en un mismo espacio físico, pero sin que haya un intercambio entre ellas, estaríamos hablando de la **coexistencia de las culturas** sin que se produzca un enriquecimiento mutuo.

Sin embargo, la **interculturalidad** va más allá de la descripción de una situación particular; el prefijo inter hace referencia a la relación e intercambio entre las diferentes formas culturales, define un enfoque, un proceso de carácter social que no pretende ligar las culturas a una identidad territorial, dirigiendo el foco hacia el conocimiento de las relaciones entre las diversas culturas y no las diferencias entre ellas. Este concepto se refiere siempre a la interdependencia, reciprocidad y equilibrio de las culturas, es decir, a la conexión constante que se establece entre las culturas que

coexisten en sociedades plurales, a través de una comunicación comprensiva de cada una de las culturas en un marco de igualdad, garantizando la participación de cualquier ciudadano en la sociedad. En definitiva, estaríamos hablando de interculturalidad cuando las **relaciones entre las diferentes culturas sean interactivas.**

Por su parte, el concepto **transcultural** tiene que ver con un movimiento, es decir, que indica el paso de una situación cultural a otra, supone un proceso de acercamiento entre las diferentes culturas, que busca establecer vínculos más allá de la cultura en cuestión, **creando nuevos hechos culturales que surgen de la fusión de las diversas culturas implicadas;** esto facilitaría la convivencia, respetando una serie de valores universales que se encuentran por encima de las peculiaridades culturales.

La **multiculturalidad** expresa una situación que nos puede parecer 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. La multiculturalidad es un ejemplo del carácter dinámico de la cultura, que evoluciona con el paso del tiempo, lo que afecta a las formas culturales originales haciéndolas cada vez más complejas.

Tanto Busquets (2015) como Chalmers (2003), coinciden en que el multiculturalismo implica ir un paso más allá del mero reconocimiento de las diferencias étnicas, siendo un término que pretende englobar todos los aspectos de la diversidad cultural. Por lo tanto, el multiculturalismo implica el respeto por las conductas, disposiciones, perspectivas y valores que no son propiedad exclusiva de una cultura dominante, huyendo así del etnocentrismo. Este concepto de **etnocentrismo** fue acuñado por W.G. Summer en 1906 y se define como la actitud de los seres humanos que creen

que viven en el mejor de los mundos posibles, negando la **diversidad cultural**. Chalmers (2003) habla de que “el etnocentrismo es una dimensión implícita del racismo” (p.50) y cita en su texto las palabras de Levine y Campbell (1972) que entienden este término en paralelo al egocentrismo, defendiendo que la actitud etnocentrista “tiene en cuenta múltiples puntos de vista, pero mira los de otras culturas como incorrectos o inmorales” (Levine y Campbell, 1972, citado en Chalmers, 2003, p.50). En este sentido, el etnocentrismo hace referencia al sentimiento de pertenencia de los individuos a la que, según ellos, es la mejor cultura existente en el mundo, considerando la cultura de origen como el único modelo válido frente a las demás culturas.

En el lado opuesto del etnocentrismo nos encontraríamos con el concepto de **relativismo cultural**, que defiende la aceptación de todos los elementos que conforman las diferentes culturas, incluso aquellos que atentan contra los derechos humanos. Defendiendo esta postura estaríamos cayendo en una actitud acrítica frente a los aspectos más cuestionables de otras culturas. Es por ello que tanto una postura etnocentrista como otra que defienda el relativismo cultural no construyen una sociedad intercultural.

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 que experimentan todas las culturas independientemente de su origen. Según Chalmers (2003) “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 vital importancia en esta sociedad culturalmente diversa es la educación. El proceso formativo, está enormemente vinculado al concepto de cultura, ya que el alumnado que

habita las aulas debe estar preparado para vivir en una sociedad cada vez más plural e inclusiva. **La educación entendida desde un enfoque multicultural** pretende establecer conexiones entre las diferentes culturas, la sociedad y el contexto, para llegar a entender por qué un mismo concepto es diferente en cada cultura. El objetivo es que el alumnado tenga una visión crítica y comprometida con la sociedad multicultural que habita, promoviendo un cambio de conciencia desde las aulas. Chalmers (2003), quien ha investigado los aspectos positivos de la educación multicultural como herramienta de construcción social, afirma que el multiculturalismo es un medio para desafiar los contenidos y la estructura del currículo.

Mientras, Aguirre (2009) plantea que este enfoque tiene dos perspectivas: **una desde la convivencia entre culturas**, es decir, respetando todo aquello que no consideramos propio de nuestra cultura, rechazando la uniformidad como valor y promoviendo la tolerancia de todos aquellos valores opuestos al propio. Y, por otro lado, **como convivencia dentro de la misma cultura**, es decir, a pesar de observar cómo perteneciendo a una misma cultura, se perciben las diferencias entre unos y otros y aun así se rechaza la exclusión y se promueve la inclusión de los individuos.

5.1.2 La educación desde la perspectiva multicultural

Como hemos señalado anteriormente, la educación es un pilar fundamental para construir una sociedad culturalmente diversa, ya que permite formar al alumnado en la pluralidad y la inclusión, fomentando una visión crítica y una actitud tolerante hacia los demás. El respeto hacia el otro es la base de una sociedad multicultural, y los centros escolares suponen el primer contacto de las personas con un grupo diverso con el que han de aprender a convivir, y por extensión, a vivir en sociedad.

Para comenzar este recorrido debemos conocer y entender **qué es la educación multicultural**, para ello nos apoyaremos en las definiciones de

autores como Aguado (1991) que define la educación multicultural como una reforma radical del sistema educativo, desde la cual se intenta dar una respuesta eficaz a la diversidad, con lo que se pretende evitar las confrontaciones que puedan surgir a raíz de la convivencia entre diferentes grupos étnicos y culturales dentro de la sociedad.

Según Banks (2010) la educación multicultural va más allá de ser únicamente una idea o un concepto, supone un movimiento de reforma educativa que garantiza el derecho de todos los estudiantes, independientemente de su género, estatus social, características personales, étnicas o culturales a tener acceso a la educación. La educación multicultural trata de promover cambios en las instituciones educativas más allá del currículo.

Sin embargo, continúa siendo una realidad que muchos estudiantes se encuentran discriminados dentro de las aulas, porque no gozan de las mismas oportunidades educativas debido a los factores enumerados anteriormente. De esta manera se fomenta la discriminación de las personas, colocándoles una etiqueta que sirva para clasificarlos dentro del gran grupo, destacando las diferencias, en lugar de los puntos en común, y provocando así situaciones de exclusión, y a veces, hasta de acoso escolar.

Una de las propuestas para paliar esta situación es convertir la educación multicultural en una realidad basada en la integración, un sistema acorde a la realidad de la sociedad que habitamos. Sin embargo, el sistema educativo actual se ha estructurado en base a una cultura única y hegemónica, que ha relegado a los márgenes las producciones culturales de otras sociedades y colectivos, fomentado la discriminación hacia numerosos grupos sociales. Gran parte de la responsabilidad de esta situación la tienen las prácticas educativas y las políticas de los centros escolares, que se han focalizado tradicionalmente en la atención y exaltación de la cultura del lugar de origen, fomentado el etnocentrismo y

dando la espalda a la diversidad, lo que ha generado un clima de división y segregación entre los diferentes colectivos sociales.

Pero para poder desarrollar una educación multicultural en las aulas, debemos entender previamente como llevarla a cabo. Para Casanova (2004) el problema del sistema educativo actual reside tanto en el ámbito estructural como en la organización y la práctica de los sistemas educativos, sobre todo cuando se apuesta con firmeza por modelos integradores que faciliten el conocimiento mutuo de las personas, en beneficio de una mejora de la convivencia.

El multiculturalismo sacude los cimientos de la educación al suponer que una sociedad altamente diferenciada puede mantenerse unida. Un enfoque educativo multicultural desafía tanto el contenido como la naturaleza del currículo, de la instrucción y de la valoración. Si nos centramos en la educación artística multicultural, ésta debería tener por objetivo ayudar a los estudiantes a conocer las funciones del arte en diferentes contextos culturales y, además, a comprender y valorar, a través del arte, las culturas mismas. El arte, se entiende, por lo tanto, como elemento integrador de la vida cultural y social.

Tanto Chalmers (2003) como Banks (2010) defienden que en los centros educativos se debería enseñar una versión más verídica, compleja y plural de la cultura. Defienden que los estudiantes tendrían que entender el arte como un tipo de conocimiento, que está socialmente construido y refleja las perspectivas, las experiencias y los valores de las culturas que lo crearon.

En la actualidad, existe una gran diversidad en el alumnado que puebla los centros educativos, desde estudiantes pertenecientes a familias con un bajo nivel socioeconómico, personas racializadas, identidades de género disidentes, diversas orientaciones sexuales y alumnado con otras

capacidades; lo que convierte en una necesidad urgente abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva multicultural.

En nuestro país encontramos autores tales como Aguirre y Jiménez (2009), quienes recogen la propuesta de Patricia L. Stuhr (1994), y nos hablan de cinco aproximaciones curriculares diferentes para la atención a la diversidad cultural dentro de la educación artística. Cada uno de estos enfoques propone una manera de entender la educación artística multicultural a partir del diseño de los contenidos, enumeramos a continuación cada uno de ellos:

El primero de ellos es el *enfoque aditivo*, que según Banks (2010) se ha limitado a introducir en los currículos los conceptos de excepcional y lo culturalmente diverso. El objetivo de este enfoque es integrar culturalmente a las personas que presenten más dificultades en sus procesos de adaptación.

La segunda modalidad recibe el nombre de *enfoque de las relaciones humanas* y tiene como objetivo principal mejorar la armonía y el bienestar del alumnado, evitando los posibles conflictos interculturales.

Otro enfoque sería el relativo a los *estudios de grupo*, es decir, la educación multicultural entendida como el estudio de un grupo particular, uno de los objetivos principales es ayudar a los jóvenes a analizar porque el grupo ha estado oprimido históricamente, a pesar de sus capacidades y logros. A diferencia de los enfoques anteriores, este entiende el conocimiento como algo político, y busca presentar alternativas al currículum eurocéntrico existente, centrado mayoritariamente en las aportaciones masculinas. Esta es una modalidad con implicaciones en la educación artística, ya que presenta el debate en torno a una perspectiva históricamente ignorada o negada en los currículos escolares de arte, reconociendo el conflicto intercultural.

Por otro lado, hablaríamos de un *enfoque multicultural*, que es el que nos interesa destacar en este apartado de la investigación. Este enfoque propone la educación como motor para promover el pluralismo y la equidad social, garantizando que la diversidad sociocultural se refleje en los currículos educativos. Defiende que el currículo no debe ser necesariamente secuencial y busca generar en el alumnado una actitud crítica hacia las diferentes comunidades. Esto supone una interacción entre diferentes épocas, estilos, grupos sociales, corrientes estéticas, etc., sin importar solo las diferencias étnicas.

Este enfoque sintetiza muchas ideas de las modalidades enumeradas anteriormente. Sus objetivos principales son la reducción de los prejuicios y la discriminación contra las minorías, trabajando hacia la igualdad de oportunidades y la justicia social para todos los grupos, contribuyendo a formar ciudadanos que se conviertan en agentes cambio para la reforma social. En este enfoque, se fomenta el aprendizaje cooperativo, y se trata a los estudiantes de manera equitativa independientemente de su género.

Por último, hablaríamos del *enfoque reconstructivo*, que defiende la tesis de la educación como proceso de reconstrucción social y multicultural. El objetivo de este enfoque se centra en preparar al estudiante para el cambio social y promover la diversidad social y cultural. Educa a los estudiantes para que sean capaces de examinar críticamente sus propias experiencias vitales, la división social en su entorno y en su grupo social más cercano. Lo deben hacer, además, trabajando juntos por encima de las diferencias existentes entre ellos y practicando activamente la democracia en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este tipo de enfoque, los estudiantes construyen activamente el currículo y se fomenta el trabajo interdisciplinar. El objetivo es formar a ciudadanos que en el futuro conformen una sociedad más igualitaria.

Estos cinco enfoques presentan algunas características comunes que Banks (2010) denomina como la *reducción de los prejuicios, el contenido integrador y la pedagogía de la equidad*. Nos parece interesante destacarlos porque son elementos que entendemos como fundamentales para poder convertir los centros educativos en espacios de inclusión.

La *reducción de los prejuicios* engloba las lecciones y actividades que los docentes emplean para ayudar a los estudiantes a desarrollar actitudes positivas hacia los diferentes grupos sociales; estos materiales didácticos incluyen contenidos sobre los diferentes grupos étnicos, raciales y sociales.

El profesorado que se preocupa por educar para reducir los prejuicios, empleando contenidos integradores, aplica con su alumnado una *pedagogía de la equidad*. Esta pedagogía de la equidad tiene lugar cuando los educadores modifican sus enseñanzas con el objetivo de que sus estudiantes alcancen sus logros académicos independientemente de sus grupos raciales, culturales, de género y clase social. Esto requiere el uso de gran variedad de estilos y enfoques educativos, para poder adaptar los contenidos a las necesidades y particularidades de cada individuo, partiendo de la premisa de que dotar al alumnado con las mismas herramientas puede ser justo, pero no equitativo, porque cada persona presenta unas necesidades educativas distintas.

De todo lo nombrado anteriormente nos parece importante reseñar la idea de que el conocimiento del profesorado acerca de temas relacionados con la multiculturalidad en el aula, puede convertirse en un recurso para prevenir situaciones discriminatorias hacia las minorías y fomentar la inclusión de las mismas. Por lo tanto, la educación multicultural tiene la capacidad de convertirse en una herramienta para el diálogo intercultural, haciéndonos reflexionar sobre la importancia de tener un amplio conocimiento acerca de las diferencias culturales de nuestro alumnado, entender su comportamiento y comprender que pueden

pertenecer a más de un grupo a la vez, y según con qué grupo más o menos se identifique, sus creencias se irán modificando y con ello su comportamiento.

Para poder comprender esta pertenencia a un grupo o a varios, es necesario conocer primero qué es un grupo. Banks (2010) lo define como un colectivo de personas que comparte una misma identidad, un sentimiento de unidad,² manteniendo por lo tanto una estructura de roles interrelacionados.

El estudio de los grupos sociales es el objeto principal de la sociología. Los sociólogos creen que *el grupo* tiene una fuerte influencia sobre el comportamiento de los individuos, un comportamiento que está determinado por las normas del colectivo, que a su vez dicta los patrones de conducta necesarios para adaptarse a los entornos sociales, físicos y ambientales. Los sociólogos también asumen que el conocimiento sobre los grupos a los que pertenece un individuo, proporciona importantes pistas y explicaciones sobre el comportamiento individual. Conocer la afiliación del alumnado a un grupo u otro puede permitirnos, por lo tanto, intuir que un comportamiento será más probable que otro.

Los grupos enumerados por Banks (2010), son el **género, raza, étnica, clase social y excepcionalidad**, todos ellos responden a diferentes categorías sociales. Los criterios para determinar si un individuo pertenece o no a alguna de estas categorías están determinados por los propios seres humanos, por lo tanto, son una construcción social. En muchos casos estas categorías suelen estar relacionadas con las características físicas de los individuos.

² Texto citado traducido por la autora “A group is a collectivity of persons who share an identity, a feeling of unity” (Banks 2010, p.13)



Figura 3. La pertenencia del individuo en múltiples grupos sociales, a partir del estudio de Banks (2010). Fuente: elaboración propia.

De todos los grupos enumerados por Banks (2010) nos interesa profundizar en **la excepcionalidad**, una categoría social que engloba a las personas con otras capacidades, etiquetas que vienen dadas por criterios desarrollados por la sociedad. Los autores Shaver y Curtis (1981) señalan que las diferentes capacidades de un individuo no tienen por qué interpretarse como desventajas, en sus propias palabras una discapacidad o combinación de discapacidades se convierte en discapacidad solo cuando la condición limita o impide que las capacidades de la persona funcionen normalmente³.

Otra autora, Mercer (1973), ha estudiado el proceso social por el que se etiqueta a las personas que tienen alguna discapacidad intelectual.

³ Texto citado traducido por la autora "A disability or combination of disabilities becomes a handicap only when the condition limits or impedes the person's ability to function normally" (Shaver y Curtis, 1981, citado en banks, 2010, p. 18).

Mercer declara que “la discapacidad intelectual no es una característica propia del individuo, sino un estatus socialmente determinado que ocupan ciertas personas según el sistema social al que pertenezcan” (1973, p.31).

En conclusión, dentro de la excepcionalidad tienen cabida no solo los estudiantes con altas capacidades sino también los que presentan diferentes capacidades. Los estudiantes excepcionales son aquellos que presentan comportamientos o características de aprendizaje sustancialmente diferentes a las de la media de estudiantes, y que por lo tanto requieren especial atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nos parece interesante este concepto de excepcionalidad porque pone el foco en las capacidades de las personas y no en las etiquetas, un proceso de construcción social que responde a múltiples factores, y que propone una nueva mirada sobre las personas excepcionales, colocando el acento en que las capacidades no son mejores o peores, sino diferentes, y que, como tales, dotan a la persona de una serie de herramientas fuera de lo normativo.

5.1.3 Características de la educación artística multicultural

Como ya se ha analizado en los apartados anteriores, la multiculturalidad y la diversidad son características inherentes a la realidad educativa actual. Es incuestionable que las propuestas multiculturales, interculturales o de cualquier otra naturaleza, han supuesto una respuesta a los retos a los que se enfrenta la educación, en concreto la disciplina que aquí nos ocupa, la educación artística. Estas propuestas conllevan un replanteamiento de los contenidos de los currículos de las asignaturas relacionadas con la educación plástica y visual, y han reforzado la

dimensión política del arte, entendido ahora más que nunca, como una herramienta para la transformación social, que promueve otros modelos educativos.

Chalmers en su libro *Arte, educación y diversidad cultural* no habla únicamente de multiculturalidad, “sino que va un paso más allá y define la educación multicultural como el ejercicio de las relaciones humanas” (2003, p.11), dotando a los estudiantes de medios y recursos para afrontar la vida. Esta postura nos conduce a la siguiente pregunta: ¿se está dotando realmente al alumnado de los recursos necesarios para vivir en una sociedad plural? Si se analiza el currículo de la asignatura **de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPV) de Educación Secundaria Obligatoria**, se hace evidente que continúan imperando los contenidos que sitúan a la cultura occidental en el centro, frente a otras manifestaciones culturales; cuando el contexto de las aulas actuales es más diverso que nunca.

Por este motivo, Chalmers (2003) habla de la necesidad de reformar el currículo, para dar cabida a una **educación artística** que promueva la comprensión transcultural, el reconocimiento, aceptación y celebración de la diversidad cultural y racial, abordando cuestiones como el etnocentrismo, el sesgo, la estereotipia, el racismo, la discriminación y los prejuicios. En el arte es mucho más lo que nos une como individuos que lo que nos separa, si analizamos la historia del arte nos damos cuenta que hacemos y utilizamos el arte por razones similares. De alguna manera, todos necesitamos que el arte nos muestre lo que es real e imaginario, nos ayuda a hacer visible lo invisible. Por ello, es necesario reflexionar sobre qué es arte en otras culturas, y trasladar esta reflexión a los contenidos curriculares.

Un primer paso para llevar a cabo esta reforma curricular es reconocer que los contenidos impartidos en el aula pueden actuar como agentes que promuevan la inclusión. Por ello es importante definir qué entendemos por **educación artística multicultural**.

Esta propuesta educativa se construye sobre el respeto, ya que es en los centros educativos donde las personas aprenden a convivir en sociedad, con el objetivo de formar ciudadanos que puedan conformar una sociedad multicultural. Los objetivos de la educación artística en una sociedad multicultural, deberían estar centrados en fomentar la comprensión del arte desde las perspectivas de diversas culturas y promover el cambio social.

Para poder profundizar en el conocimiento de la educación artística multicultural, vamos hablar de sus **características principales, fundamentos, enfoques, modelos, los contenidos con los que trabaja y la figura del docente**, con el objetivo de poder hacernos un retrato fiel de los planteamientos de esta propuesta educativa.

Antes de profundizar es importante recordar que la educación multicultural supone una reforma radical del sistema educativo para dar respuesta a la diversidad creciente que existe en las aulas, evitando las confrontaciones entre diferentes grupos étnicos y culturales que se producen en la sociedad, y por extensión en los centros educativos.

- Características principales:

En lo cuanto a qué es la educación artística multicultural, Chalmers (2003) afirma que, en ella, se dota al alumnado de las herramientas necesarias para enfrentarse a la vida y al arte de forma positiva, pero para ellos es necesario llevar a cabo una reelaboración del currículo, no de acciones puntuales sobre contenidos multiculturales, mayormente dictados por tendencias capitalistas, como pueden ser las festividades; sino centrada en aspectos más profundos y menos anecdóticos de las culturas. Si analizamos la educación artística multicultural observamos que busca una reestructuración del sistema que promueva una visión positiva de la pluralidad desde las aulas (Chalmers, 2003).

- Fundamentos:

Para poder entender cuáles son los pilares que fundamentan la educación artística multicultural, debemos conocer antes el contexto educativo actual, fruto de los sistemas que se han desarrollado hasta la fecha. Este sistema se caracteriza por ser “monocultural”, dando como resultado un contexto educativo que dificulta las relaciones entre individuos diferentes, generando discriminación y marginación. Estas prácticas educativas, centradas exclusivamente en la exaltación de la cultura local, han provocado un clima de división y segregación que complica la convivencia en la sociedad heterogénea que habitamos.

Un verdadero cambio, supone el estudio de las dimensiones estéticas y sociales de currículo, promoviendo el conocimiento de distintas culturas a través del estudio de la obra de artistas que pertenecen a ellas, buscando respuestas que no estén sesgadas por la visión de la cultura local.

- Enfoques:

Estos fundamentos se materializan a partir de una serie de enfoques, de los que destacaremos las dos orientaciones que proponen Jiménez, Aguirre y Pimentel en su libro *Educación artística, cultura y ciudadanía* (2009), y que son los siguientes:

- Una de ellas sería de **corte reformista** y se limita a introducir cambios en los currículos ya existentes, aunque desactualizados, para favorecer el encuentro cultural. A este tipo de perspectiva correspondería la propuesta de Harold Shane (1981). Un cambio paulatino que pretende mantener el equilibrio entre los dos extremos del multiculturalismo: la pervivencia de la herencia cultural occidental, por un lado, y el enriquecimiento de esta tradición con las perspectivas plurales del arte. La autora Ana Mae Barbosa (1998) opina de manera similar, cuando llama la atención

sobre la interpretación de las culturas indígenas como formas de folclore, planteadas casi como un divertimento, como culturas de segunda. Barbosa opina que es fundamental que la diversidad cultural del alumnado se traduzca en actividades en el aula, que sirvan para enriquecer las diferencias, manteniendo la individualidad.

- Por otro lado, estaría la educación artística de **corte reconstruccionista**, que propone una educación artística multicultural que tenga como objetivo reparar la desigualdad social y cultural. Por ello no es suficiente con retocar el **currículo**, sino que debe someterse a una reforma profunda de sus postulados educativos que implique la recuperación de las producciones artísticas relegadas a los márgenes.

Consideramos que el enfoque más adecuado con el que debería plantearse la educación artística es este último, el de corte reconstruccionista. Desde esta perspectiva el alumnado puede adquirir un conocimiento más global sobre las producciones artísticas de otras culturas y colectivos, empleando el arte como un recurso y herramienta de transformación social, y formando individuos sensibilizados y tolerantes hacia las diferencias.

-Contenidos:

En lo referente a los contenidos que debería abarcar la educación artística multicultural nos centraremos en las propuestas de Jiménez, Aguirre, Pimentel (2009) y Banks (1989) en el caso de la educación artística multicultural. Según Banks y McGee-Banks (2010) para poder desarrollar una educación artística multicultural no sirve con realizar un reajuste de los contenidos del **currículo**, es necesario una reforma profunda, que posibilite una enseñanza inclusiva real, algo que no es posible con el **currículo** actual.

Una educación artística multicultural debe abarcar principalmente la comprensión real del entorno mismo del aula, para luego profundizar en el estudio de otras culturas. Las aulas de educación artística multicultural deberían 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, del que todos formamos parte y al que todos aportamos. A través del arte es posible desarrollar la sensibilidad, la percepción y la imaginación para captar la realidad del medio ambiente y nuestro entorno, y desarrollar el pensamiento crítico.

Chalmers (1996) indica que el alumnado debe conocer tanto las aportaciones artísticas de la cultura de origen como las de otras culturas y colectivos sociales y reconocer que las concepciones y consideraciones entorno al arte varían en función de la pertenencia a diferentes grupos. Se deben establecer nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje desde el campo del arte, a partir de recursos pedagógicos, que fomenten prácticas inclusivas para fomentar la motivación por la obra plástica desde el aula y así colaborar con la práctica de una pedagogía interactiva en los centros educativos.

En definitiva, uno de los retos educativos más importante de la educación artística multicultural es cómo educar las actitudes del alumnado para que no se utilice la diversidad cultural como excusa que justifique la exclusión social de los grupos minoritarios, sino como una realidad que posibilita la creación de una sociedad inclusiva y tolerante, que respete los derechos de todas las personas.

-Docentes:

La figura clave para implementar los contenidos anteriormente citados, y llevar a cabo los diferentes enfoques de la educación artística multicultural es el docente. Este profesional es la persona encargada de impartir el conocimiento, y algo mucho más complejo, inculcar de forma

directa o indirecta en el alumnado una serie de valores, dependientes tanto de la cultura del lugar como del propio docente. Por ello, para poder llevar a cabo una educación multicultural real, es fundamental la formación del profesorado y del resto de profesionales del sistema educativo.

Entre los desafíos a los que se enfrenta el profesorado destaca la búsqueda y consolidación de una conciencia inter y multicultural, tolerante con las más profundas diferencias, que atienda a todos los individuos y que responda a las necesidades y sentimientos de todos los colectivos, promoviendo la inclusión social. Por lo tanto, el reto no reside únicamente en una mejor selección de los contenidos o de las metodologías a emplear, sino en los modos de hacer y en la formación y selección del profesorado.

Es fundamental formar al profesorado para que trabaje en las aulas desde un enfoque multicultural, en cada una de las materias del **currículo**, pero es aún más importante cuidar la forma en la que se hace, para evitar que una mala praxis siga perpetuando en el alumnado las actitudes de rechazo y exclusión. La formación de los docentes debe abordarse desde una perspectiva crítica, destacando el compromiso de la enseñanza con la sociedad, para que el propio profesorado tenga una actitud crítica con la realidad social. La educación no puede ser neutral, sino que debe fomentar en el alumnado el pensamiento crítico a través del análisis de los problemas desde una perspectiva global, y no desde un punto de vista adoctrinador.

Según Andrus (2001), el profesorado de educación artística tiene la responsabilidad de desarrollar e implementar currículos que sean culturalmente sensibles, incluso si su experiencia y formación no está especializada en la educación multicultural. El educador artístico multicultural debería ser una persona comprometida con la sociedad y que considere el desarrollo cultural una prioridad.

Por su parte, Chalmers (1996) declara que “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)

En conclusión, el educador artístico es un profesional interdisciplinar que debe guiar al alumnado hacia una formación integral e inclusiva, educando en principios de igualdad de oportunidades y respeto hacia la diversidad, sobre la creencia de que todas las personas tienen el derecho a participar activamente en la producción de arte.

5.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTOS DIVERSOS

5.2.1 Educación multicultural e inclusión social

Uno de los objetivos de la educación multicultural es preparar al alumnado para formar parte de una sociedad en la que se respeten los derechos y condiciones de vida de todos sus individuos, independientemente del grupo social o cultural al que pertenezcan. Para conseguir este objetivo, no basta con reformar el **currículo** sino es necesaria una transformación integral del sistema educativo, para poder ofrecer una educación desde la igualdad. Aguirre y Jiménez (2009), explican que una de las claves que ha de aportar la educación, incluyendo también la artística, es fomentar en el alumnado el reconocimiento y el respeto hacia todas las personas, promoviendo la igualdad de oportunidades, con el fin de promover la inclusión social.

Mientras, Chalmers (2003) escribe acerca de la educación artística y su enfoque curricular desde lo multicultural, que aboga por la inclusión de todas las personas, preparando así al alumnado para convivir en una sociedad diversa.

Por su parte, Banks (2010) afirma que el conocimiento del profesorado sobre temas relacionados con la multiculturalidad en el aula,

puede ayudar a prevenir desigualdades socioculturales. La educación multicultural tiene, por lo tanto, la capacidad de convertirse en herramienta para superar los conflictos sociales, posibilitando el diálogo intercultural a través de un conocimiento de las diferencias culturales que existen en la sociedad actual. Como docente, le permite ayudar a conocer y a entender mejor el comportamiento del alumnado, teniendo en cuenta también, como explicaba Banks (2010) en su teoría de los grupos sociales, que las personas podemos pertenecer a más de un grupo, y según con qué grupo más o menos nos identifiquemos, nuestras creencias pueden irse modificando y con ello nuestro comportamiento.

En el aula, el incremento de la diversidad, debería interpretarse como una oportunidad, que nos permite trabajar desde la integración, compartiendo vivencias y tejiendo redes entre el alumnado, evitando así los conflictos y posibilitando que los estudiantes se convierten en ciudadanos que favorezcan la inclusión social.

Pero para poder garantizar la inclusión social de todas las personas, es necesario que el cambio comience por el sistema educativo y la reforma del **currículo**, no solo en los criterios de selección de los contenidos, sino también en el reconocimiento de la propia diversidad del alumnado. Actualmente en el sistema educativo, se trabaja con un único **currículo** para todo el alumnado, que se supone, contempla las necesidades educativas de todos los sujetos escolarizados, incluyendo los que requieran Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Esta atención no se centra en las capacidades diferentes del sujeto sino en el conjunto de recursos educativos que el centro puede ofrecer para dar una respuesta social y educativa a este alumnado; y respetar el principio de igualdad, consistente en ofrecer las mismas oportunidades educativas a todo el alumnado; y el principio de equidad, que supone ofrecer a cada alumno lo que necesita en función de sus necesidades y su potencial.

Los centros educativos que realizan un verdadero papel integrador se implican institucionalmente en este proceso, actuando como promotores del cambio en el que participan activamente todos los miembros de la comunidad educativa. Promoviendo las reformas necesarias para acomodar el contexto escolar, de manera que ofrezca los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y socialización a todo el alumnado



Figura 4. *Espacios de trabajo del Creative Growth y la asociación Debajo del Sombrero.* Fuente: <https://creativegrowth.org/> y <https://www.debajodelsombbrero.org/>.

5.2.2 Prácticas artísticas contextos educativos no formales

En la mayoría de centros de atención socio sanitaria se programan talleres y actividades con contenido artístico. En todos estos talleres, la

actividad artística actúa como mediadora, es decir, el objetivo fundamental no es que las personas usuarias que participan en estos programas aprendan arte, sino que la actividad creativa se convierte en una herramienta educativa que permite a los profesionales trabajar indirectamente otros objetivos, enfocados normalmente a fomentar la autonomía de las personas y a promover procesos de inclusión social.

En el artículo *La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte*, Moreno (2010) afirma que:

La actividad artística es un mediador útil para trabajar con personas en situación de vulnerabilidad o de exclusión social, ya que permite realizar un proceso de toma de conciencia de su propia identidad y de transformación hacia la autonomía personal y la inclusión social (p. 2).

La actividad artística, por lo tanto, permite al sujeto conectar con su propia identidad individual y cultural, mejorando su autonomía e interacción social y por extensión su calidad de vida. A partir de la elaboración de creaciones artísticas, las personas usuarias pueden llegar a comprender que, como la identidad propia y su concepción de mundo, son constructos elaborados a partir del entorno que les rodea y la cultura a la que pertenecen; por lo que son conceptos que se pueden revisar y transformar. La experiencia creadora permite a la persona posicionarse ante su realidad y decidir cómo quiere proyectarse en el futuro; porque es imposible llevar a cabo un proceso de inclusión social si antes la persona no es capaz de imaginarse en otra situación.

En este tipo de talleres artísticos el rol del mediador artístico es el de acompañante o facilitador de los contenidos que se trabajan, poniendo a disposición de los usuarios los materiales y recursos técnicos que les permitan expresarse, pero sin condicionar o intervenir en el trabajo que realice cada persona, manteniéndose como un observador. La persona

mediadora está presente en el espacio, mirando y escuchando para comprender lo que sucede e identificar las necesidades de la **persona usuaria**. En el momento en el que aparezcan dificultades, el **profesional** no tiene que dar la solución al problema, sino orientar o indicar otros caminos, promoviendo así que sea la persona quien encuentre sus propias respuestas.

Romans, Petrus y Trilla (2000) explican que:

Todo trabajo educativo requiere la colaboración e implicación de la persona que solicita el servicio, ya que la predispone a la toma de conciencia de las dificultades, al desbloqueo de las interferencias que interceptan su desarrollo, a una progresiva aceptación de ella misma, al proceso de integración social y a la obtención de capacidades y habilidades que le permitan una mayor autonomía e independencia social". Por lo tanto, es necesario que la persona usuaria sea la primera en implicarse en su proceso educativo, compartiendo con el educador hacia dónde se dirige y cuáles son los límites que se encuentran, para poder crecer en su proceso personal (citados en Moreno 2010, p. 8)

Por su parte, Helguera (2011) nos habla del arte socialmente comprometido como un recurso, que invita a la pedagogía a tener una mirada más profunda y más creativa, con propuestas educativas más estimulantes, que se alejen de lo normativo y lo restrictivo. La interacción social es la base del arte socialmente comprometido, que supone una fusión multidisciplinar entre lo que se considera arte y lo que no, un planteamiento que se redefine constantemente debido a la infinidad de temas a tratar, las diferentes culturas existentes en una sociedad, y las numerosas posibilidades que suponen.

El objetivo principal del arte socialmente comprometido es implicar al público para que sea una parte activa de la obra, participando en su

creación y convirtiéndose en “artistas/ creadores”, en vez de ser únicamente un espectador pasivo. Este público/creador puede abarcar todo tipo de colectivos que no están familiarizados con la creación artística.

En su libro *Education for Socially Engaged Art*, Pablo Helguera (2011) nos propone el término “transpedagogía” para definir obras hechas por artistas en colaboración con diferentes colectivos, **donde se implementan procesos educativos de manera diferente a como se proponen en los entornos académicos, fusionando la creación artística con procesos educativos de manera innovadora, para crear experiencias nuevas.** Podemos entender la “transpedagogía” como la importancia que se le da a esos procesos pedagógicos, contrastando con la idea de educar para ser artista, donde se enseñan habilidades para llegar a producir una obra.

A continuación, enumeramos tres proyectos que emplean el arte como una herramienta de desarrollo personal, inclusión social y superación del estigma en diferentes colectivos.

5.2.2.1 *The Creative Growth*

“Nosotros en Creative Growth estamos dedicados a la idea de que todo el mundo, independientemente de lo severas que sean sus discapacidades, tiene un potencial creativo”.

(Katz, E. 1977 en Andreu-Sánchez, Martín-Pascual, M. A. 2010, p. 2)

Creative Growth, anteriormente denominado Creative Growth Art Center (CGAC) es un centro de creación artística dirigido a personas con discapacidad intelectual, situado en Oakland, California. Se inauguró en 1974

con el objetivo de aumentar la autoestima y la autonomía de las personas usuarias a través de su desarrollo creativo y artístico.

Fue fundado por Elias Katz, psicólogo, y Florence Ludins-Katz, artista y profesora de arte, quienes creían firmemente en la influencia positiva que el arte podía tener en estas personas y en la inclusión de su trabajo artístico en las galerías de arte y los museos. Ambos defendían que la creatividad y



Figura 5. *Florence Ludins-Katz y Elias Katz (2019).*

Fuente: El país de los jóvenes.

el arte son importantes vías que permiten mejorar la calidad de vida de las personas con otras capacidades.

El Creative Growth funciona como un estudio profesional para el desarrollo artístico de personas con discapacidad intelectual, y supone un referente mundial de la inclusión de las personas en la sociedad a través del arte. Es importa señalar que no es un centro de arteterapia, sino un espacio de creación artística a nivel profesional, donde no se pretende buscar una

solución a una patología clínica sino servir de soporte y apoyo a las personas con otras capacidades que poseen inquietudes artísticas.

La labor del Creative Growth se construye a partir de la idea de Elias Katz, citado en Andreu- Sánchez y Martín-Pascual (2010), con la que encabezamos este apartado, quien defiende que todas las personas, independientemente de sus capacidades, poseen un potencial creativo. A partir de esta premisa, el centro lleva dedicándose durante más de cuarenta años a desarrollar la faceta artística de sus personas usuarias, apoyándolas en la búsqueda de su lenguaje plástico, creyendo firmemente en la influencia positiva que el arte podía tener en estas personas. Estableciendo un modelo de trabajo que emplea el arte como una herramienta de expresión y comunicación.



Figura 6. *Espacios de trabajo del CGAC (2016).*

Fuente: The Weekender.

Después de un periodo inicial de vinculación, de la persona usuaria con los profesionales y el resto de compañeros del Creative Growth, desde el centro se diseña un programa de trabajo personalizado en función de sus necesidades, inquietudes e intereses. A través del lenguaje artístico la persona encuentra un medio a través del cual exteriorizar lo que late en su

interior, abriendo una nueva vía de comunicación para contar inquietudes que les cuesta expresar mediante la palabra.



Figura 7. *Espacio de trabajo del Creative Growth .*

Fuente: Fair Saturday Foundation.

Durante el proceso creativo, la persona está acompañada en todo momento por profesionales con formación artística, que le guían y prestan apoyo, respetando siempre su independencia y libertad creadora. La participación en este proyecto implica la adquisición de habilidades en la resolución de problemas, una mejora en la concentración, capacidad de invención, experimentación, originalidad, autonomía independencia, y mejora en la comunicación.

El centro actúa también como intermediario y representante de los artistas, facilitando la venta de las obras producidas tanto a nivel nacional como internacional, en diferentes instituciones artísticas. La venta de estas obras, proporciona un beneficio económico al Creative Growth y por supuesto, a los artistas que las generan, que logran una mayor independencia económica y con ella, una mejora de su calidad de vida.

Su fundadora Florence Ludins-Katz, (citada en Andreu- Sánchez y Martín-Pascual,2010), afirmaba que el programa del Creative Growth no consistía en la creación del arte por el arte, sino que la razón de ser principal de para la creación de este centro había sido mejorar la calidad de vida de las personas con otras capacidades mediante el arte.

Por el Creative Growth han pasado personas con serias dificultades para hablar o expresarse que han conseguido comunicarse a través de sus obras artísticas. Una de las artistas más destacadas que ha formado parte de este centro es Judith Scott, quien no solo tenía Síndrome de Down, sino que además era sordomuda, lo que provocó que debido a un diagnóstico tardío nunca utilizará ningún lenguaje de signos para comunicarse. Sin embargo, encontró un modo de expresarse a través del arte y sus creaciones, que le valieron el reconocimiento internacional como artista. Su caso está fielmente relatado en el documental *¿Qué tiene debajo del sombrero?* (2006), realizado por Iñaki Peñafiel y Lola Barrera, esta última formó parte del grupo de profesionales que fundó la *Asociación Debajo del Sombrero*, en Madrid, y de la que hablaremos más adelante.

En conclusión, los artistas que forman parte del Creative Growth mejoran su autoestima, su autoconcepto y sus relaciones personales y sociales; a través del arte, el reconocimiento social y la compensación económica que reciben.

5.2.2.2 Debajo del Sombrero

Debajo del sombrero es una plataforma de investigación y creación artística, dirigida a la promoción de los artistas con discapacidad intelectual, abriéndoles vías hacia la experimentación plástica interdisciplinar con otros artistas y proporcionándoles recursos técnicos. Uno de los objetivos del proyecto es la inclusión de las creaciones de estos artistas en el arte contemporáneo. Comparte la filosofía y metodologías de trabajo del Creative Growth.

Debajo del Sombrero es una asociación no lucrativa declarada de utilidad pública nacional, fundada en 2007 por seis personas con amplia experiencia en los ámbitos del arte y la discapacidad intelectual: Ester Ortega, Amanda Robles, José Antonio Sacaluga, Isabel Altable, Luis Sáez y

Lola Barrera. La Asociación tomó su nombre de la película *¿Qué tienes debajo del sombrero?* (2006) dirigida por Lola Barrera e Iñaki Peñafiel, que fue la inspiración de este proyecto y un precedente de la iniciativa. *Debajo del sombrero* sucede en tres espacios diferentes, la Nave de Intermediae de Naves Matadero, La Casa Encendida y la Facultad de Bellas Artes de la Complutense, que cuentan en sí mismos con los recursos necesario para dar soporte a esta iniciativa. Sin embargo, uno de los objetivos es contar con un espacio propio que permita ampliar las prestaciones del proyecto.



Figura 8. *Espacio de trabajo de la Asociación Debajo del Sombrero.* (2021)

Fuente: <https://www.debajodelsombbrero.org/>.

Los talleres de *Debajo del Sombrero* se organizan en cinco programas que ofrecen a sus usuarios una red de espacios de creación, que contempla la formación y el diálogo con otros artistas. Estos programas reciben los siguientes nombres:

-El estudio: Este programa se inició en octubre del 2015. Es un taller intensivo, tres días a la semana y cuenta con orientación profesional. Se

dirige a las personas usuarias de los programas de Debajo del Sombrero que a lo largo de estos 11 años han ido desarrollando una línea de trabajo personal y de calidad, o apuntan la posibilidad de conseguirlo. A lo largo del 2018, este programa ha acogido a 50 participantes.

-El sombrero en La Casa Encendida: El programa cuenta con quince plazas, el objetivo principal es servir como espacio de creación para personas con discapacidad intelectual, mediante la experimentación técnica y el diálogo con otros artistas.

-El sombrero en Bellas Artes de la UCM: Este proyecto supone una puerta de acceso a la Universidad para este colectivo, a partir de una investigación común sobre modelos accesibles de enseñanza del arte. Se desarrolla en dos programas diferentes: uno de escultura y otro de dibujo y pintura.

-El sombrero en la Lavandería: con el objetivo de seguir ofreciendo a los artistas participantes oportunidades de formación en diferentes disciplinas, se propone también, habilitar un taller de grabado que se imparte en La Lavandería, un espacio para las artes situado en el barrio de Lavapiés. En este programa pueden participar 4 artistas.

Los diferentes programas se desarrollan durante un curso lectivo, y en él participan personas con una clara vocación creativa que desarrollan sus proyectos artísticos personales, apoyados por los profesionales que forman parte de la plataforma y las visitas de artistas de reconocida trayectoria. Cada curso es diferente, se programan nuevas actividades y cada año se renueva la lista de artistas invitados, todo esto se configura en función a las necesidades del grupo. A los artistas, en su acción creativa y espontánea, no se les ponen límites a sus ideas, hay lugar, por lo tanto, a que durante el diálogo con otros artistas aparezcan formas de combinar sus propuestas de una manera inesperada e innovadora.

El programa de trabajo de *Debajo del sombrero*, está diseñado para promover la creación plástica en las personas con discapacidad intelectual, que tenga inquietudes artísticas. Los itinerarios de atención se diseñan individualmente, adaptándose a las características de cada persona, mediante una metodología que garantiza el seguimiento del proceso de cada artista. La calidad de la atención está directamente vinculada con la formación y motivación de la plantilla de colaboradores; y con la calidad de los espacios y los medios técnicos.



Figura 9. Maqueta de uno de los artistas de la Asociación (2021)

Fuente: <https://www.debajodelsombbrero.org/>.

En conclusión, *Debajo del sombrero* trabaja con una convicción clara, la de poner en primera línea del arte actual el trabajo artístico de artistas con discapacidad intelectual, que a día de hoy siguen situados en los márgenes.

5.2.2.3 Musas. Un proyecto de Arteterapia y Creación Artística para la inclusión social, con enfoque de género, en Salud Mental

“...donde quiera que estuviera sentada, estaría bajo la misma campana de cristal, agitándome en mi propio aire viciado...”

(Plath, 1963 en Miras-Ruiz y Salazar García, 2019, p. 81)



Figura 10. La red de confianza. Obra colectiva del proyecto Musa (2020)

Fuente: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/64927>.

El proyecto MUSAS comenzó a desarrollarse en el año 2017 en el Centro de Rehabilitación Psicosocial (CRPS) Latina, en colaboración con la Asociación Arte para la Vida y el proyecto de investigación *ALETHEIA. Arte, arteterapia, trauma y memoria emocional*, de la Universidad Complutense de Madrid, y tuvo una duración de dos años. Las participantes son un grupo de trece mujeres, con edades comprendidas entre los 38 y los 63. Todas ellas tienen un diagnóstico de trastorno mental grave (TMG) y son usuarias del servicio de rehabilitación psicosocial Latina. El objetivo principal del proyecto es generar un espacio abierto de creación artística, de carácter social e inclusivo, que favorezca los procesos de resiliencia y empoderamiento personal y grupal de las participantes, gracias a la expresión y gestión emocional, a través de las posibilidades que facilitan los procesos creativos. El CRPS Latina, donde se desarrolla el proyecto Musas, forma parte de la Red pública de atención social a personas con enfermedad mental grave y duradera de la Comunidad de Madrid. Este

proyecto se realiza en colaboración con la asociación de *Arteterapia y Creación Artística: Arte para la Vida (ACAV)*, y dentro del marco del proyecto de Investigación *Aletheia: arte, arteterapia, trauma y memoria emocional*, de la Universidad Complutense de Madrid.

Los inicios de este proyecto se sitúan en el año 2000, con el diseño de la muestra expositiva titulada *Pandora: Musas, malditas y proscritas*, para el que se realizó un trabajo de investigación con enfoque de género sobre la figura de la mujer en la literatura y la iconografía del arte occidental. Esta exposición proponía el ejercicio creativo de visitar el mito de Pandora, para reconstruirlo en nuestro imaginario. Sin embargo, el proyecto Musas plantea una reflexión sobre el papel de la mujer en la historia del arte, alejándose de las identidades pasivas asociadas a las musas, proponiendo la creación de nuevos territorios para las mujeres que pueblan la historia del arte.

Con este proyecto se pretende generar, a través del arte y los procesos creativos, espacios inclusivos de escucha y de diálogo, de expresión y empatía, donde las personas, en este caso las mujeres, se puedan expresar libremente, transformando las realidades personales y sociales. Musas se define como un proyecto de **Arte Social**, participativo, colaborativo e inclusivo.

El plan de intervención de Musas se diseña conjuntamente con el equipo del CRPS Latina y el grupo de investigación *Aletheia*, coordinándose en el desarrollo de actividades propuestas. Éstas deben servir como conectores entre las capacidades, habilidades y competencias personales y relacionales de las usuarias que acuden al centro, habiéndose detectado una desigualdad de género en el acceso a los recursos de rehabilitación en salud mental, dentro del propio CRPS.

El CRPS Latina es un recurso que atiende a personas con trastorno mental grave, con el objetivo de llevar a cabo “un proceso cuya meta global

es ayudar a las personas con discapacidades psiquiátricas a reintegrarse en la comunidad y a mejorar su funcionamiento psicosocial de modo que les permita mantenerse en su entorno social en unas condiciones lo más normalizadas e independientes que sea posible”. (Rodríguez, 1994, p.4 en Miras-Ruiz y Salazar García, 2019, p. 81). Por lo tanto, se centra en realizar una intervención con la persona y con la comunidad, entendida esta como una red de vínculos en la que se construye y se desarrolla el individuo. El foco de atención se traslada desde la persona hacia las relaciones que establece con su entorno y viceversa.



Figura 11. *Participantes del proyecto Musas (2020)*

Fuente: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/64927>.

Una de premisas de este proyecto es señalar la importancia de aplicar una perspectiva de género sobre los procesos de atención a la salud mental. Los datos muestran que, las ratios de mujeres atendidas en los recursos de salud mental, es mucho menor que la de los hombres. No existe un único motivo que explique esta situación, pero sí uno que está en el centro de esta problemática, y es la desigualdad sistémica a la que se ha enfrentado siempre la mujer, donde históricamente la locura o la llamada histeria se entendía como una característica inherente a nuestro género.

Influyen también, los procesos de socialización, la adjudicación de roles pasivos, la permisividad en la expresión emocional, la asunción del papel de cuidadora, la precariedad laboral, los cánones de belleza, la maternidad o el reparto injusto de las tareas domésticas, entre múltiples factores que explican el porqué de las diferencias en la manifestación de problemas de salud mental.

El objetivo general del proyecto era generar un espacio abierto de creación artística de carácter social e inclusivo, que favoreciera los procesos de resiliencia y empoderamiento personal y grupal de las participantes, gracias a la expresión y gestión emocional, a través de las posibilidades que emergen de los procesos creadores. Otros objetivos más específicos son la exploración de diferentes disciplinas artísticas, potenciar la imaginación y la creatividad, desarrollar competencias personales, fomentar las relaciones interpersonales, mejorar el autoconocimiento y reducir el estigma social.

Según las participantes este proyecto las ha ayudado a reforzar el trabajo que ya habían iniciado en el CRPS, potenciando los procesos de transformación personal y social; así mismo ha contribuido a la visibilización del colectivo y su lucha contra el estigma. Ha promovido la sororidad entre ellas, generando un espacio de creación, difícil de encontrar en los procesos individualizados de atención, pudiendo expresar inquietudes relativas a su identidad de género. Y finalmente, las técnicas artísticas les han abierto nuevos canales de expresión, porque muchas veces no se puede expresar el dolor únicamente a través de las palabras.

5.2.3 Arte Outsider

La salud mental está íntimamente relacionada con el mito romántico del artista loco, una manera tópica de nombrar a todos esos creadores que hicieron de la excentricidad su característica principal. Sin embargo, a pesar de este concepto idealizado, si repasamos la historia del arte, podemos

observar que los artistas que engrosan las páginas de las monografías y los diccionarios de arte, pertenecen a un colectivo mayoritario, que es el del hombre blanco occidental, relegando a los márgenes las creaciones de todas esas personas que no responden a la etiqueta de “normal”, desde las mujeres, artistas pertenecientes a otras culturas o las obras de los mal llamados “locos”. Estas personas, que padecen algún tipo de enfermedad mental, viven en muchos casos fuera del sistema y de las estructuras sociales, y encuentran en los lenguajes artísticos un medio de expresión que les ayuda a reconciliarse con la sociedad y a comunicarse con su entorno. El arte de este colectivo, históricamente ocultado y silenciado, comenzó a reivindicarse a mediados de los años cuarenta del pasado siglo, y actualmente existen muchas entidades que se ocupan de apoyar a estos artistas, **llamados Outsider**.

El término **Arte Outsider** hace referencia al arte realizado en los márgenes, artefactos que surgen de la necesidad de expresión de sus autores, que crean ajenos a los roles e intenciones de los circuitos



Figura 12. *La chaqueta de Agnes Richter* (2020)

Fuente: <http://conchamayordomo.com/> .

profesionales del arte. Actualmente el **Arte Outsider** abarca mucho más que el realizado por las personas con problemas de salud mental.

Graciela García Muñoz, autora de la tesis *Procesos creativos en artistas outsider* (2010), que nos sirve de referencia para la redacción de este punto de nuestra investigación, nos habla de Hans Prinzhorn (1886-1933), historiador del arte y psicólogo que publicó en 1922 el libro titulado “Expresiones de la locura”. Este libro recoge por primera vez las obras producidas por pacientes con problemas de salud mental, principalmente aquellos que padecen esquizofrenia, pero desde una perspectiva no psiquiatrizada. Para definir las diferentes líneas de creación elaboró una guía que llamó “esquema de las tendencias de configuración en el que habla de conceptos como el imperativo de expresión, el impulso a embellecer, los garabatos desordenados, la necesidad de simbolizar o la de comunicar” (García, 2010, p.28).

Tras la publicación de este libro hay números artistas, entre ellos, Max Ernst, Jean Dubuffet, Paul Klee, Jean Arp y André Breton, que se muestran muy interesados en la relación del arte y la locura. Al mismo tiempo que Prinzhorn, el psiquiatra Walter Morgenthaler (Suiza, 1882-1965) publicaba su libro *Un paciente psiquiátrico como artista*, donde relataba su experiencia con Adolf Wölfli, y presentaba el trabajo de este artista sin trayectoria profesional ni formación previa como un creador legítimo. Lo que provocó el rechazo de muchos de sus colegas de profesión, entre ellos Prinzhorn, defensor de la idea de que las personas con problemas de salud mental “no saben lo que hacen” (García, 2010, p.28).

Uno de los artistas a los que más influenció las creaciones de las personas con problemas de salud mental fue Jean Dubuffet (Francia, 1901-1985), quien acuñó el término **Art Brut** en 1945, que sirve para denominar las creaciones de este colectivo que tanto interesaban a psiquiatras, literatos y

artistas. Dubuffet definía las características de este tipo de creaciones de la siguiente manera:

Las obras producidas por personas que no han sido dañadas por la cultura artística, en las cuales el mimetismo desempeña un papel escaso o nulo. Estos artistas derivan todo, temas, elección de los materiales, medios de transposición, ritmos, estilos de escritura, etc., de sus propias profundidades y no de las convenciones propias del arte clásico o de la moda. En estos artistas asistimos a una operación artística por completo pura, sin refinar, en bruto y totalmente reinventada en cada una de sus fases a través de los únicos medios que son los impulsos propios de los artistas. Es, por tanto, un arte que manifiesta una inventiva sin parangón (Rhodes 2002, citado en García, 2010, p.31).

El término **Arte Outsider**, acuñado por el historiador inglés Roger Cardinal (García, 2010, p.32). es posterior al de **Art Brut**, y engloba de manera más amplia, las creaciones denominadas como *Arte Naif*, *Arte Popular* y el mismo *Art Brut*. Las características principales del arte outsider son el carácter autodidacta de sus autores, que viven apartados de las convenciones sociales, y sus ganas impulsivas de crear.

Según Ramón Almeda (citado en García, 2010) los procesos creativos del **Arte Outsider** se caracterizan porque permiten organizar el caos interno de sus creadores; la simbolización significativa, construyendo significados a través de sus pensamientos; la liberación de las represiones y la catarsis, descargando sentimientos que pueden ser autodestructivos; o los procesos de auto-sanación a través de la acción creativa, en los que el artista expresa lo que habita en su mundo interior y amenaza por romper su equilibrio psíquico.



Figura 13. *Espacio de trabajo del TAZ de Zubietxe (2014)*

Fuente: <https://zubietxe.org/tag/taz/>.

Actualmente en España existen diferentes instituciones que sirven de soporte para los creadores Outsider, entre ellas destacamos la *Asociación Debajo del Sombrero* en Madrid, de la que ya hemos hablado anteriormente y el *Taller artístico de Zubietxe (TAZ)*. Zubietxe es un centro asistencial pionero en el apoyo a las personas en riesgo de exclusión social. La filosofía de este centro parte de la persona y sus necesidades, generando vínculos de intercambio comunitario y proporcionando a cada persona usuaria aquello que precisa a nivel individual. En ese contexto, el taller de arte se integra como otro servicio más, en el que sus participantes emplean el lenguaje artístico como medio de expresión.

En conclusión, las creaciones de los artistas Outsider no están condicionadas por criterios académicos o estéticos, prioriza el hacer frente al reconocimiento social, y, sobre todo, nos dan a conocer otras maneras de ser y estar en el mundo.



MARCO
EXPERIMENTAL:
Propuesta innovadora
REPEAT, PLEASE

6 MARCO EXPERIMENTAL: REPEAT, PLEASE

6.1 PROPUESTA DE INNOVACIÓN: “REPEAT, PLEASE”

“Toman, sienten, aman, gritan
En los márgenes, al margen de los márgenes
En los márgenes, al margen de los márgenes
Toman, sienten, aman, gritan”.

(Guerra, 2016)

A lo largo del bloque teórico de este trabajo, hemos realizado un recorrido partiendo de la educación multicultural hasta las prácticas artísticas en contextos diversos, dirigiendo particularmente nuestra mirada hacia las creaciones plásticas de personas con otras capacidades a través del estudio de las aportaciones del arte outsider y los contextos artísticos no-formales, en los que estos artistas desarrollan su labor creativa. A lo largo de este trabajo se ha hablado del arte como medio de inclusión social, pero para que esto suceda debería producirse previamente un cambio en el currículo, sin embargo, no podemos contar con que ese cambio sea inminente.

Lo que planteamos como propuesta de innovación educativa es un conjunto de tres acciones educativas a partir del trabajo de tres artistas que forman parte de la Asociación Debajo del Sombrero y del Creative Growth, y que tienen en común en sus obras el uso de la técnica del dibujo y la repetición continua del gesto y el garabato. De forma paralela, abordaremos la relación de estas creaciones artísticas con las obras de otros creadores que forman parte de circuitos artísticos institucionalizados, y que han sido seleccionados desde una perspectiva de género, teniendo en cuenta a la hora de seleccionarlos, que sean artistas locales, como es el caso de Madeline Lohrum y Saskia Rodríguez, y la relevancia de sus trayectorias, como sucede con Yayoi Kusama.

Esta propuesta ha sido diseñada para implementarse en la asignatura de **Educación Plástica, Visual y Audiovisual** de 4º de la ESO, que

contribuye a que el alumnado desarrolle un pensamiento reflexivo e imaginativo que facilita la propia expresión personal y una actitud crítica frente al consumo masivo de imágenes. Esta materia prepara al alumnado para la comprensión de su entorno natural, social y cultural, con el objetivo de desarrollar sus capacidades perceptivas, expresivas y estéticas a partir del conocimiento de los diferentes lenguajes visuales y audiovisuales. Reforzando, además la creatividad y la capacidad de análisis y disfrute del patrimonio cultural. A su vez, esta asignatura fomenta el desarrollo de capacidades intrapersonales, sociales, afectivas, y creativas, a partir, de una actitud de análisis y reflexión. Contribuyendo a formar personas sensibles, libres de prejuicios y estereotipos, que sean capaces de ser empáticas y fomenten la inclusión en una sociedad cada vez más diversa.

Este diseño educativo se enmarca en el currículum de la asignatura, a través del desarrollo de acciones educativas planteadas tanto a nivel individual como colectivo, con las que se pretende dar a conocer al alumnado otros referentes artísticos centrándonos en los creadores con otras capacidades, en concreto, aquellos que padecen algún problema de salud mental; sensibilizando al alumnado sobre la problemática y estigmatización de este colectivo, a través de una formación inclusiva que acepta y entienda a las personas que conviven diariamente con diversas patologías. Empleando, por lo tanto, el arte como un medio de sensibilización y una herramienta de inclusión social.

Esta propuesta está diseñada en base a los contenidos trabajados en el bloque teórico de este documento. De las diferentes aportaciones recogidas, destacamos el concepto de excepcionalidad de Banks (2010). El autor enumera una serie de grupos sociales entre los que se encuentra la excepcionalidad, que engloba a las personas con otras capacidades. Esta categoría social está formada tanto por personas que presentan algún tipo de discapacidad, como las que se considera que tienen altas capacidades. Este concepto de excepcionalidad es una de las piedras angulares sobre las

que se construye esta propuesta, porque se centra en las capacidades de las personas, no trata de juzgar si son mejores o peores, sino analiza lo que las hace diferentes, lo que las coloca en los márgenes de lo normativo.

En este sentido, Chalmers (2003) habla sobre cómo debemos celebrar nuestras diferencias, apropiándonos de ellas y promoviendo una actitud de aceptación, pero, sobre todo, de conocimiento de aquello que no solemos comprender.

Esta propuesta de innovación pretende abordar la educación artística desde una perspectiva que favorezca la excepcionalidad a través de la propuesta de referentes y obras artísticas de autores que se encuentran fuera de los circuitos institucionalizados del arte. Dirigir la mirada hacia los márgenes nos ayuda a educar a personas sensibilizadas con el mundo diverso que habitamos y que puedan así, desarrollar una visión más amplia y crítica del contexto que les rodea, que no esté sesgada por lo socialmente aceptado.

Este proyecto surge como respuesta a la escasez de referentes diversos que aún sigue existiendo en las aulas de secundaria, como explica Acaso (2017, p.66), propone “un desafío para repensar la sociedad, la educación y el arte, deshaciéndonos de los encasillamientos, los lugares comunes y las fronteras”.

6.1.1 Planteamiento de la propuesta de innovación educativa

“Pensé en la frontera como cruce, como encuentro y desencuentro, la frontera como territorio desterritorializado, como fusión y síntesis, como transculturación y rechazo”
(Pellarolo 2000, citado en Planella, 2017, p.91)

Estas palabras reveladoras encontradas en el libro titulado *Pedagogías Sensibles* de Planella (2017), nos sirven para comenzar a desarrollar esta propuesta de innovación educativa. La idea de frontera como lugar de desencuentro y encuentro, como escribe Pellarolo (2000), nos sugiere una doble lectura, desde los aspectos negativos y positivos. En la actualidad, la palabra frontera suena frecuentemente en los medios de comunicación, como un lugar generador de conflictos, el muro que separa la estabilidad y el progreso, de la incertidumbre y la precariedad, un muro que divide hasta el aire del territorio. Sin embargo, podemos leer este concepto desde una posición antagónica, situándonos en la frontera, derribando el muro y sustituyendo los bloques por un espacio de encuentro y diálogo en el que compartir con el otro.

Esta idea de frontera, como punto de intercambio con el otro, nos sirve para establecer una analogía con el aula como espacio de crecimiento, en el que romper lo tradicionalmente establecido para educar desde la diversidad, resquebrajando los límites entre lo que es normal y lo que no, para dejar atrás las etiquetas y los prejuicios.

En cuanto a los enfoques curriculares, podríamos hablar en primer lugar, de un *enfoque aditivo*, ya que perseguimos introducir en el currículum el concepto de excepcionalidad a través de la inclusión de otros referentes artísticos, con el objetivo de mostrar al alumnado que es posible la integración social de las personas que presentan más dificultades. A

continuación, el *enfoque de los estudios de grupo*, pues planteamos el estudio de un grupo en particular, en concreto, el de las personas con otras capacidades, o como diría Banks (2010), excepcionales. A través de este enfoque se pretende que el alumnado sea capaz de analizar los motivos por los que se ha oprimido a este grupo, entendiendo el conocimiento como una cuestión política.

Y, por último, a través de un *enfoque multicultural*, este proyecto entiende la educación como motor para promover el pluralismo social; fomentando la interacción entre diferentes grupos sociales desde las aulas de secundaria, a través de un aprendizaje cooperativo, que promueve la socialización de los estudiantes.

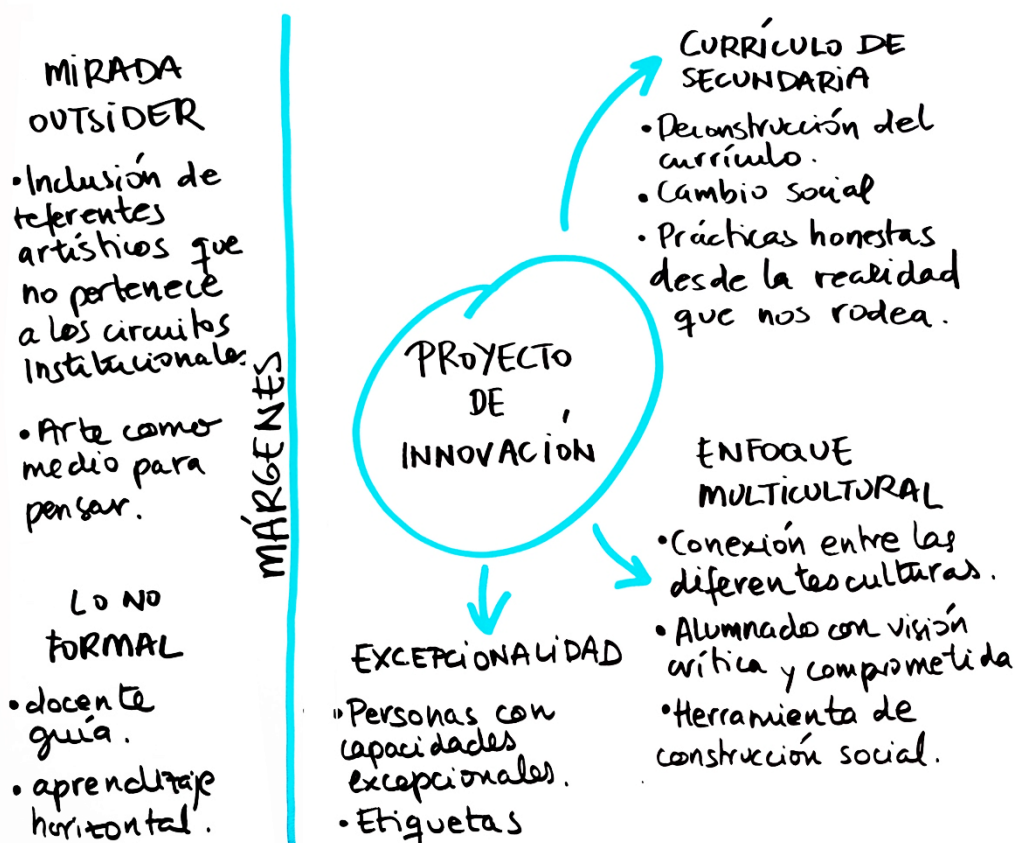


Figura 14. Esquema del planteamiento de la propuesta innovadora (2022). Fuente: elaboración propia.

Esta propuesta innovadora persigue trasladar desde los márgenes hacia el espacio principal de la página educativa, el trabajo de creadores con otras capacidades, centrándonos en aquellos que tienen algún problema de salud mental, y que históricamente han desarrollado su trabajo al margen de las instituciones artísticas; a través de metodologías propias de los contextos artísticos no-formales, que promueven un aprendizaje horizontal facilitado por la figura del docente guía, quien acompaña al alumnado en sus procesos sin condicionar sus decisiones. El proyecto se plantea a partir de varios conceptos claves recogidos en el bloque teórico, como la multiculturalidad, la diversidad cultural o la excepcionalidad de las personas con diferentes capacidades; con el objetivo de promover un cambio de conciencia en el alumnado, fomentando su visión crítica y comprometida sobre la importancia de la inclusión social de las personas con otras capacidades.

Los objetivos que persigue esta propuesta se organizan en tres categorías diferentes, **saber ver, saber ser y saber crear**. Los objetivos pertenecientes a la categoría de **saber ver** buscan trasladar al alumnado la información necesaria para que puedan conocer las dificultades por las que transitan las personas con otras capacidades, encontrar nexos de unión entre los trabajos de las artistas referentes y apreciar el valor estético de las obras. La categoría de **saber ser**, engloba los objetivos que se preocupan la capacidad de comprensión del alumnado acerca de las habilidades artísticas de las personas con otras capacidades, así como la relación que se establece entre los miembros del grupo del aula y la reacción a las dificultades experimentadas en las diferentes acciones. Por último, los objetivos relacionados con **saber crear**, se ocupan de las habilidades del alumnado para poder expresarse a través de los lenguajes gráfico-plásticos, mediante procesos de creación tanto individuales como colectivos.

Esta propuesta está diseñada para desarrollarse en la asignatura de **Educación Plástica, Visual y Audiovisual** de 4º de la ESO, en el Bloque De Aprendizaje I, Expresión Plástica, y el Bloque De Aprendizaje IV, Fundamentos del Diseño; que comprende los criterios de evaluación 1,2 y 7 de esta materia. En el primer bloque se abordan los conocimientos relacionados con los diferentes elementos que configuran la imagen, el uso de los materiales, soportes y técnicas grafico-plásticas y la utilización del lenguaje plástico y visual en la expresión de emociones e ideas, y los diferentes procesos de creación artística. Mientras en el Bloque IV se trabajan los elementos básicos del lenguaje del diseño, a través de la realización de composiciones creativas realizadas con las herramientas tradicionales y digitales del diseño.

Esta propuesta de innovación nos permite desarrollar los contenidos correspondientes a los Bloques I y IV de esta asignatura a través de las diferentes actividades propuestas, partiendo siempre de la mirada de los artistas con problemas de salud mental y otras capacidades, y aquellos creadores sensibilizados con el colectivo. Mediante las diferentes acciones educativas planteadas se pueden trabajar los contenidos curriculares, desde hacer una lectura de una pieza artística, el análisis de las leyes compositivas hasta la realización de contenidos creativos. Y lo que es más importante, el alumnado podrá conocer toda una serie de referentes artísticos, desconocidos para la mayoría de la población, desarrollando no solo conocimientos técnicos, sino también su sensibilidad y respeto hacia el otro, además de poner en valor estas producciones artísticas (ANEXO II).

6.1.2 Justificación curricular

Esta propuesta está diseñada en el marco formal de la asignatura de **Educación Plástica, Visual y Audiovisual** de 4º de la ESO, y contribuye a la adquisición y desarrollo de una serie de competencias con el objetivo de

conseguir que el alumnado sea capaz de reconocer y abordar problemas en contextos reales. En concreto, las actividades de esta propuesta ayudarán a conseguir las siguientes competencias (Cada una de las acciones está vinculada a un Bloque de aprendizaje y a criterios de evaluación, aparece de forma esquematizada en el anexo II)

- Competencia en Comunicación Lingüística (CL): A través del conocimiento de los lenguajes plásticos universales, se pretende facilitar la comunicación entre las personas independientemente de su idioma, grupo social o cultural.
- Competencia en Aprender a Aprender (AA): Favoreciendo la toma de conciencia de las capacidades y recursos personales, haciendo que el alumnado se sienta protagonista de su proceso y despertando la curiosidad por conocer otras producciones artísticas.
- Competencias Sociales y Cívicas (CSC): Las diferentes acciones educativas exigen la cooperación y el trabajo en equipo, el cumplimiento de las normas e instrucciones; así como el respeto hacia los demás, la tolerancia hacia las diferencias y la comprensión de los distintos puntos de vista.
- Competencia Conciencia y Expresiones Culturales (CEC): Mediante el conocimiento de las obras realizadas por los diferentes artistas que recoge esta propuesta, el alumnado aprenderá a respetar y valorar los distintos lenguajes artísticos y la función que desempeña el arte como medio para comunicar y compartir ideas, sentimientos y emociones.
- Competencia Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE): A través de la conversión de una idea o planteamiento previo en una acción artística. Para desarrollar esta competencia se potenciará en el alumnado la toma de decisiones, así como la

capacidad de organización y reflexión. Fomentado que los estudiantes actúen de una forma creativa e imaginativa.

6.2 DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

La propuesta que presentamos es el diseño de un proyecto educativo que se enmarca dentro del currículo de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4º de la ESO, en concreto en el Bloque I: Expresión plástica, y el Bloque IV: Fundamentos del diseño. Está diseñado como un proyecto extensivo, para implementarse durante el 1º trimestre, abriendo la posibilidad de poder continuar desarrollando proyectos de estas características en los siguientes trimestres del curso escolar.

Este proyecto abarca tres acciones educativas, que se desarrollarán a lo largo de diferentes sesiones, cada una de 50 o 55 minutos de duración. Durante el transcurso del proyecto el alumnado realizará un recorrido por la obra de distintos referentes, conociendo y empleando distintos recursos y técnicas artísticas.

Tras haber analizado y estudiado los diferentes contenidos de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en todos los **niveles de secundaria**, hemos decidido diseñar nuestra propuesta para el nivel de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por ser el último curso de secundaria, y por la tanto tener un alumnado más maduro, que puede llevar a cabo un aprendizaje significativo de los contenidos trabajados.

Los objetivos que proponemos para esta propuesta innovadora son:

- **Visibilizar** las creaciones de artistas con otras capacidades, más concretamente aquellos que tienen algún problema de salud mental.

- **Sensibilizar** al alumnado acerca de la situación que viven las personas con problemas de salud mental y el estigma social que sufren.
- **Implementar** metodologías empleadas en los contextos artísticos no-formales.
- **Promover** en el alumnado un aprendizaje cooperativo y participativo, a través de la creación de piezas artísticas colectivas.

La evaluación de la propuesta de innovación se realizará a través de la autoevaluación del alumnado y la evaluación del docente. La autoevaluación se realizará al final de cada acción y en la última sesión de cierre. muestra colectiva de los resultados de las acciones realizadas en el aula.

6.2.1 Planificación y secuenciación de las sesiones

Asignatura: Educación plástica, visual y audiovisual.

Curso: 4º de la ESO

Objetivo general: Introducir en el aula el trabajo de creadores con problemas de salud mental, que históricamente han desarrollado su trabajo al margen de las instituciones artísticas; mediante la búsqueda de conexiones con el trabajo de otros creadores que forman parte de los circuitos artísticos. Por este motivo, en cada una de las acciones educativas se pretende dirigir la mirada del alumnado hacia las características comunes del trabajo de ambos artistas, y no, hacia sus diferencias.

Para la consecución de este objetivo, se emplearán metodologías propias de los contextos artísticos no formales, que promueven un aprendizaje cooperativo y participativo, facilitado por la figura del docente guía, quien acompaña al alumnado en sus procesos sin condicionar sus decisiones.

Planificación de la propuesta: Esta propuesta abarca tres acciones educativas innovadora, planificadas en dos sesiones de 55 minutos cada una; más una sesión inicial y otra de cierre de la propuesta. Estas acciones se desarrollarán a lo largo del curso escolar, una por trimestre. A continuación, explicamos de manera detallada el desarrollo de cada una de las acciones (en el Anexo I la propuesta se presenta esquematizada)

6.2.1.1 Sesión inicial: Introducción

Intencionalidad

En esta sesión inicial, introduciremos al alumnado en el mundo de la salud mental y su estrecha relación con la creación artística. Estableciendo una primera toma de contacto con los contenidos que se trabajarán en la propuesta de innovación

La sesión se plantea como un primer acercamiento del alumnado sobre la importancia de la salud mental, y la realidad con la que conviven las personas con algún problema de salud mental, así como las capacidades de estas personas excepcionales para crear.

Desarrollo

Durante esta sesión inicial se informará al alumnado de la organización y los contenidos de las tres acciones educativas que conforman la propuesta de innovación.

El alumnado tendrá que elaborar un cuestionario inicial sobre algunos conceptos claves de la salud mental, y que además le permitirá a la docente conocer cuáles son los conocimientos de partida del alumnado sobre la salud mental y su relación con la práctica artística.

Posteriormente se proyectará un pequeño extracto del vídeo *¿qué tienes debajo del sombrero?*, concretamente el corte entre el minuto 28' y el 33', en el que se muestran los espacios de trabajo de algunos de los artistas del Creative Growth, escuchando parte de las conversaciones entre los artistas que trabajan en este centro, observar algunas de las piezas que elaboran y también prestar atención a las características del Arte Outsider.

Tras el visionado, se repartirá al alumnado una tarjeta en la que aparezca la pregunta **¿por qué son excepcionales?**, refiriéndose a los artistas protagonistas del vídeo. Cada uno de los estudiantes deberá contestar de forma individual esta pregunta, en la misma tarjeta que se les ha repartido, para posteriormente colgarlas en un espacio visible del aula, destinado para ello. Creando así una pieza colaborativa que se titulará el **tablón de la excepcionalidad**, y que agrupa todas en un mismo espacio todas las reflexiones del alumnado.

Agrupamiento: Gran grupo e individual

Objetivos didácticos

- **Saber ver: Conocer** el impacto y las dificultades por las que transitan las personas con otras capacidades para sensibilizar al alumnado acerca de la importancia de la inclusión de todas las personas en la sociedad.
- **Saber ser: Comprender** que las personas con otras capacidades pueden desarrollar una práctica artística de calidad.
- **Saber crear: Crear** una pieza colaborativa a partir de las opiniones y reflexiones de cada uno de los estudiantes

Evaluación

Realización de un cuestionario inicial acerca de la salud mental y el arte, previamente al visionado del vídeo y, que permitirá a la docente conocer los conocimientos previos de alumnado. Este cuestionario inicial

servirá para realizar una comparativa con los resultados obtenidos al finalizar la experiencia, y que se volcarán en un cuestionario final.

6.2.1.2 Primera acción: Garabateando

Intencionalidad

La acción de repetir es una constante en las producciones del **Arte Outsider**. A través de esta acción **nos interesa explorar las posibilidades de la repetición del gesto y la forma**, como un recurso artístico. Entendiendo el garabato como una fuerza creadora, en la que se implica no solo la mano sino todo el cuerpo.

Para llevar a cabo esta primera acción, partiremos del trabajo de las artistas **Marina Sacalagua y Madeliene Lohrum**, para conocer sus procesos creativos, la implicación del **cuerpo en sus dibujos, el movimiento y la gestualidad de sus obras**.

Finalmente, se elaborará una obra colectiva, en la que no importa tanto el resultado plástico obtenido, como la huella del proceso de moverse y garabatear sobre el papel.

Desarrollo

En esta primera sesión se explicará al alumnado cómo va a desarrollarse la acción, a partir de los trabajos de **Marina Sacaluga, artista de la Asociación Debajo del Sombrero y Madeleine Lohrum**, poder conocer y analizar los procesos de trabajo de las dos artistas.

Además, durante esta primera sesión, contaremos en el aula con la presencia de la artista Madeleine Lohrum, quien dialogará con el alumnado acerca de la implicación del cuerpo en el dibujo. Y les planteará una práctica inicial para re-pensar la relación entre el cuerpo y la creación visual.

Esta práctica previa se desarrollará en pequeños **grupos de 3 o 4 integrantes**, organizados por la docente. Para ello se dispondrá en la pared un pliego de papel blanco continuo; sobre el alumnado deberá garabatear en el papel de espaldas a él utilizando rotuladores; mientras se desplazan a lo largo de su superficie del papel. Finalmente, se destinarán los últimos diez minutos de la sesión a observar los trabajos realizados y a compartir con Lohrum las sensaciones experimentadas por el propio alumnado.



Figura 15: Obras de Marina Sacaluga / M.Lhorum
Fuente: <https://www.debajodelsombbrero.org/> y
<https://www.mlohrum.com/> .

En esta segunda sesión se llevará a cabo la acción propiamente dicha, consistente en **desarrollar una performance** colectiva, sustituyendo el soporte de la pared por la horizontalidad del suelo; remitiéndonos así al trabajo de Marina Sacaluga, quien trabaja sobre una mesa, es decir, de forma horizontal.

Para realizar esta acción se dispondrá en el suelo un pliego de papel continuo blanco de 1,50 metros de alto. x 3 metros de ancho. **El alumnado se organizará en 4 grupos conformados al azar**, y cada uno de ellos intervendrá en el papel. La intervención de cada grupo durará como máximo 8 minutos, y consistirá en trazar sobre el papel garabatos y líneas empleando para ello rotuladores de diferentes grosores.

Para finalizar, se destinarán los últimos diez minutos de la sesión a compartir y extraer los aprendizajes de esta acción a través de una reflexión colectiva del alumnado.

Agrupamiento: Pequeños grupos de 3 a 4 miembros (1º sesión). División del alumnado en cuatro grandes grupos (2º sesión).

Objetivos didácticos

- **Saber ver:** Encontrar nexos de unión entre el trabajo que realizan cada una de las artistas, y la importancia del cuerpo en su práctica artística.
- **Saber ser:** Ser capaz de relacionarse con la diversidad de compañeros que conforman el grupo a través de agrupaciones realizadas al azar.
- **Saber crear:** Explorar las posibilidades del cuerpo y su relación con el dibujo a través de una acción participativa.

Evaluación

La evaluación de esta acción se realizará mediante la autoevaluación del alumnado, utilizando para ello el instrumento de la diana de aprendizaje, que permite al alumnado generar una imagen en la que se aglutinan diferentes informaciones acerca del desarrollo y los contenidos de la acción.

Esta autoevaluación se realizará en grupos de 4 o 5 personas, organizados por la docente. Deberán autoevaluar los siguientes criterios de evaluación.

1. Exploración entre el cuerpo y el dibujo.
2. Participación e Interacción con los compañeros.
3. Implicación en el desarrollo de la acción.
4. Conocimiento del trabajo plástico de las artistas referentes.

6.2.1.3 Segunda acción: *Te doy mi palabra*

Intencionalidad

En esta segunda acción exploraremos las posibilidades de **la escritura como recurso gráfico en el dibujo**, a través de la creación de composiciones mediante la superposición del lenguaje escrito, convirtiendo las letras en signos ilegibles. Este proceso de sobreescritura de un texto conlleva que el mensaje original se borre, al superponer capas y capas de palabras escritas, haciendo que el lenguaje deje de funcionar como recurso comunicativo, **una metáfora visual de la incomunicación**, si hablamos todos a la vez, no nos entendemos, lo mismo pasa si superponemos la palabra.

Los referentes para esta acción son **los artistas Dan Miller y la gran canaria Saskia Rodríguez**, que comparten el uso del lenguaje escrito como un recurso gráfico en sus obras. Ambos deconstruyen las palabras para convertirlas en imágenes, a base de reescribirlas y tacharlas continuamente

Esta acción introduciremos un input de sonido que dificultará la comunicación entre el alumnado, permitiéndonos **establecer una analogía con la escucha de voces** o las alucinaciones auditivas que padecen las personas con problemas de salud mental.

Desarrollo

En la primera sesión **se introducirá un factor que condicionará el desarrollo de la acción**. Cuando el alumnado entre a clase, escuchará dos clips de audio de manera simultánea, esos sonidos se mezclarán con los producidos por el propio alumnado. En medio de este caos, la docente explicará la actividad a realizar, que consistirá en escribir en un papel todas las palabras que son capaces de escuchar y retener. A esta parte de la sesión se le dedicarán aproximadamente 10 minutos.

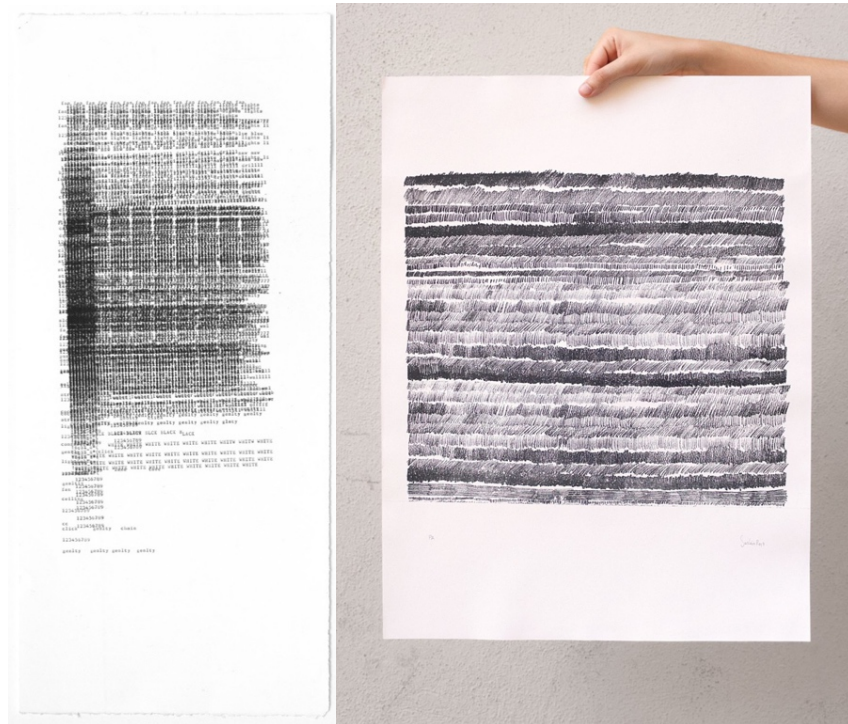


Figura 16: Obras de Dan Miller/ Saskia Rodríguez
Fuente: <https://creativegrowth.org/> y <https://saskiarodriguez.com/> .

Después se destinará un **espacio para dialogar** con el alumnado y reflexionar acerca de las dificultades que han tenido para poder entender las explicaciones de la docente y desarrollar el ejercicio. Se les explicará porqué se ha introducido este input de sonido y qué es la escucha de voces. El objetivo es que el grupo pueda experimentar algo parecido a las sensaciones que tiene una persona con alucinaciones auditivas, uno de los signos de algunos problemas de salud mental.

La última parte de la sesión se destinará a conocer **el trabajo de los artistas Dan Miller y Saskia Rodríguez**, quienes exploran las posibilidades del texto y la escritura como recurso gráfico en su obra, a través de una presentación. Después del visionado de las obras se invita al alumnado a que trate de averiguar, de manera individual, las palabras que conforman el amasijo de trazos de las obras de estos artistas.

La segunda sesión consistirá en **elaborar una composición plástica empleando el lenguaje escrito como recurso gráfico**. Para llevar a cabo esta acción, utilizaremos las palabras escritas por el alumnado en la sesión anterior, a las que podrán añadir las impresiones u opiniones que tienen sobre el trabajo de Dan Miller y Saskia Rodríguez, estableciendo así un diálogo con los autores.

Para desarrollar esta acción **se dividirá a la clase en cuatro grupos**. Cada uno de los integrantes tendrá a su disposición dos acetatos en tamaño DIN-A4; sobre los que escribirá, utilizando rotulador permanente, las palabras recogidas en la sesión anterior, más la reflexión personal que han realizado. Posteriormente, cada grupo tendrá que **realizar la composición final**, decidiendo el orden de superposición de los diferentes acetatos. Se destinarán treinta y cinco minutos al desarrollo de la acción y a la composición final de la pieza.

Al final de la sesión, cada uno de los grupos deberá **analizar el resultado obtenido** y explicar al resto del alumnado por qué decidieron componer la pieza en ese orden. Finalmente abordaremos colectivamente cuáles son los aprendizajes extraídos en esta segunda acción. Se destinarán como máximo veinte minutos a esta puesta en común.

Agrupamiento: Individual (1º sesión). División del alumnado en cuatro grandes grupos (2º sesión).

Objetivos didácticos

- **Saber ver:** Encontrar puntos en común, entre los indicadores de los problemas de salud mental, y las producciones artísticas de quienes conviven con ellos diariamente; a través del análisis de las obras de Dan Miller.

- **Saber ser: Experimentar** las dificultades de la comunicación, a través de la escucha simultánea de varios sonidos, con el fin de comprender la sintomatología de personas con problemas de salud mental
- **Saber crear: Crear composiciones plásticas** empleando el lenguaje escrito como elemento para establecer una metáfora visual de la incomunicación.

Evaluación

Se realizará una autoevaluación utilizando el instrumento de la diana de aprendizaje, en grupos de 4 o 5 personas, que deberán autoevaluar los siguientes criterios de evaluación:

1. Empleo del lenguaje escrito como recurso gráfico.
2. Dificultades experimentadas en la comunicación. (cuánto más cerca del centro de la diana, más dificultades)
3. Reconocimiento de las aportaciones realizadas por los artistas de los márgenes desde las diferentes manifestaciones artísticas.
4. Conocimiento del trabajo plástico de las artistas referentes.

La diana resultante es una representación gráfica de la autoevaluación que reúne en una misma imagen información acerca del alumnado que compone el grupo.

6.2.1.4 Tercera acción: Punto y seguido

Intencionalidad

Durante esta tercera y última acción el alumnado trabajará la **repetición de un patrón**, a través de la creación de un módulo realizado a partir de formas geométricas; para crear una composición siguiendo diferentes criterios estéticos, como la simetría, la conexión de las formas

individuales a través del relleno de un mismo patrón o la distribución organizada de los diferentes motivos.

Las artistas referentes para esta acción serán **Yayoi Kusama**, elegida por su trayectoria artística y su relación con la salud mental, y **Susan Janow**, artista del **Creative Growth**. Kusama es internacionalmente reconocida por sus obras de puntos de colores, mientras Janow es una de las artistas con más trayectoria del **Creative Growth**, conocida por sus dibujos de composiciones reticulares, en las que repite una y otra vez cuadrados negros y de colores en un papel milimetrado. Las obras de ambas artistas comparten una característica común, la repetición de un patrón geométrico como si de un mantra se tratase.

Partiendo de sus creaciones, abordaremos la repetición de un patrón a través del dibujo reiterativo de formas geométricas, con el fin de intervenir el espacio del aula.

Desarrollo

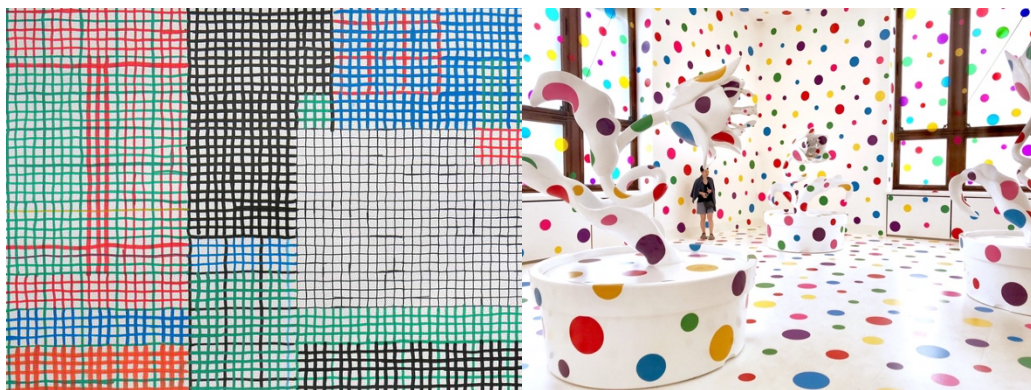


Figura 17: Obras de Susan Janow / Yayoi Kusama

Fuente: <https://creativegrowth.org/> y <https://www.savinarte.com/2019/09/30/yayoi-kusama-un-jardin-de-colores-psicodelicos/>.

En esta primera sesión **mostraremos al alumnado las obras de Yayoi Kusama y Susan Janow**, a través de una presentación en la que se

mostrarán las obras más relevantes de cada una de las autoras y que servirá de apoyo para contar al alumnado, no solo los contenidos específicamente artísticos de su trabajo, sino también abordar la relación que existe entre sus problemas de salud mental y su práctica artística. **Nos centraremos en el carácter obsesivo de cada una de sus piezas**, a través de la repetición de un mismo elemento, en este caso, el punto y la línea.

Después de la presentación se destinarán aproximadamente diez minutos a **dialogar con el alumnado** acerca de los aspectos que más les han llamado la atención de la obra y la trayectoria de estas artistas. Tras el diálogo, la docente propondrá un reto al alumnado, la intervención del espacio del aula a través de la repetición de un patrón geométrico, como los que emplean Kusama y Janow. Esta intervención se realizará **utilizando papeles y cintas adhesivas de diferentes colores**.

El resto de la sesión se destinará, a realizar en grupos de 3 a 4 personas, conformados al azar, el **diseño de la composición del patrón geométrico**. Para ello se repartirá a cada grupo una imagen del aula en formato A3, sobre la que puedan realizar el boceto.

Durante la segunda sesión se llevará a cabo la intervención en el espacio, que se realizará en pequeños grupos. La organización de estos grupos será la misma que en la sesión anterior y tendrán que trasladar al espacio el boceto realizado. Se destinarán para ello los primeros treinta y cinco minutos de la sesión.

Los últimos quince minutos se destinarán a observar y reflexionar sobre el resultado de la intervención, compartiendo los aprendizajes adquiridos durante esta acción.

Agrupamiento: Pequeños grupos de 3 a 4 personas.

Objetivos didácticos:

- **Saber ver: Observar** las obras de las referentes seleccionadas, para entender el valor estético de la repetición de un mismo patrón en una composición plástica.
- **Saber ser: Reconocer la repetición** obsesiva de un mismo patrón como un recurso artístico, independientemente si el artista que lo emplea es una persona con problemas de salud mental o no.
- **Saber crear: Explorar** las posibilidades estéticas de la repetición de un patrón geométrico a través de la intervención de la intervención del espacio del aula.

Evaluación:

Se realizará una autoevaluación utilizando el instrumento de la diana de aprendizaje, en grupos de 4 o 5 personas, que deberán autoevaluar los siguientes criterios de evaluación:

1. **Exploración de las posibilidades estéticas de un patrón geométrico.**
2. **Aplicación del boceto realizado, al espacio del aula.**
3. **Grado de satisfacción personal con los resultados obtenidos**
4. **Conocimiento del trabajo plástico de las artistas referentes.**

La diana resultante es una representación gráfica de la autoevaluación que reúne en una misma imagen información acerca del alumnado que compone el grupo.

6.2.1.5 Sesión de cierre: Camina en mis zapatos

Intencionalidad

Esta última sesión se presenta a modo de cierre, con una entidad independiente a las anteriores. Para finalizar esta propuesta, invitaremos al aula a dos personas con problemas de salud mental, a T y M, usuarias de un centro ocupacional de AFES Salud Mental, y que han encontrado en la práctica artística, a través de la música y el dibujo, un medio de expresión y un recurso terapéutico que les ayuda en su proceso de recuperación e inserción social.

Durante esta sesión el alumnado tendrá un contacto directo con las personas que forman parte del colectivo, y conocerán la importancia que los lenguajes artísticos tienen en la vida de cada una de estas personas.

Nos parece fundamental que después de conocer el trabajo de las artistas referentes, las características de sus lenguajes artísticos y su relación con la salud mental, el alumnado pueda escuchar testimonios en primera persona, para poder cumplir con uno de los objetivos del proyecto, **sensibilizar al alumnado acerca de la situación que viven las personas con problemas de salud mental y el estigma social que sufren.**

Desarrollo

Como broche final para esta sesión de cierre, se invitará al aula a dos personas usuarias de los Centros Ocupacionales de AFES Salud Mental, que entienden la actividad artesanal como un medio para la recuperación de las personas con problemas de salud mental grave. Estas personas, T y M, han encontrado en los lenguajes artísticos una vía de expresión que les ayuda a convivir con su realidad, T a través de la música y la composición de sus canciones y M con el dibujo.

Se dedicará prácticamente la totalidad de la sesión al diálogo con las personas invitadas, que contarán sus testimonios de vida y su experiencia con la salud mental y el arte. El alumnado podrá compartir y aprender de ellos, no solo de los recursos artísticos empleados en su trabajo, sino también la capacidad de resiliencia de estas personas para afrontar las dificultades con las que conviven

El alumnado compartirá con T y M, los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de las acciones, mostrando los resultados obtenidos en cada una de ellas.

Agrupamiento: Gran grupo

Objetivos didácticos

- **Saber ver:** Reconocer la relación entre el arte y la salud mental, comprendiendo el arte como un medio de expresión y comunicación
- **Saber ser:** Respetar la diversidad de las personas con problemas de salud mental y promover la visibilización del colectivo.

Evaluación

Realización de una autoevaluación final, a través de la elaboración de un cuestionario acerca de los artistas referentes, sus obras y la relación de las mismas con la salud mental. Este cuestionario se plantea como un instrumento de autoevaluación, que permite establecer una comparativa con los resultados obtenidos en el cuestionario inicial

6.2.2 Temporalización de las sesiones

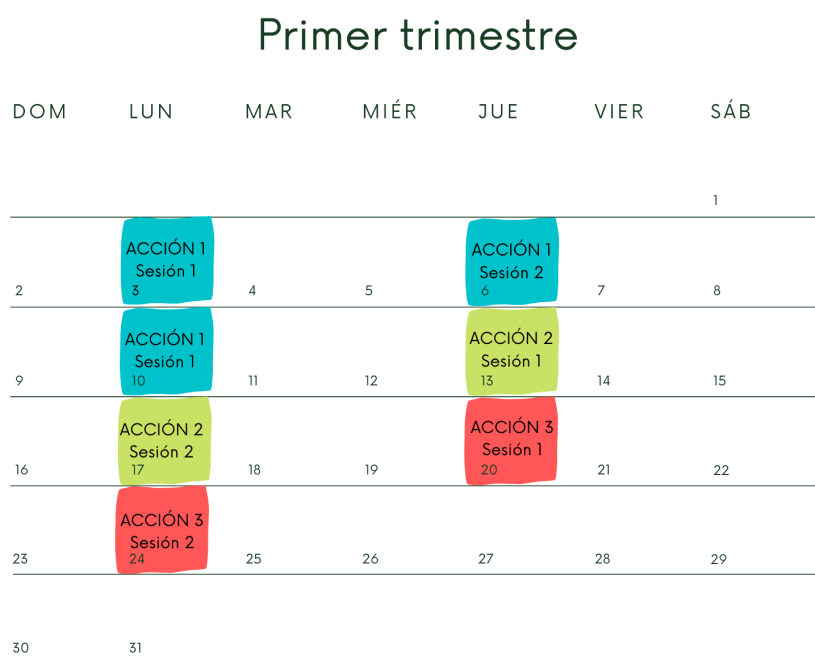


Figura 18. *Temporalización de las sesiones (2022).*

Fuente: elaboración propia.

6.2.3 Metodología

Para poder plantear esta propuesta de innovación hemos buceado en las páginas web del Creative Growth y la Asociación Debajo del Sombrero en busca de artistas cuya práctica artística se caracterizará por la repetición obsesiva de elementos, más concretamente en el dibujo continuo de un trazo, de un garabato.

Entre todos los artistas consultados se eligieron finalmente a dos artistas que trabajan en el Creative Growth, Dan Miller y Susan Janow; y Marina Sacaluga, creadora que forma parte de la Asociación Debajo del Sombrero. Una vez analizadas las obras de cada uno de los autores se organizan en tres bloques diferentes, un primero dedicado a la repetición del trazo, del garabato, partir de los dibujos de Marina Sacaluga; un

segundo bloque centrado en la repetición del signo, de la palabra, del que formaría parte el trabajo de Dan Miller; y un último bloque destinado a explorar las posibilidades de la repetición de una misma forma o elemento como hace Susan Janow en sus dibujos de retículas infinitas. Cada uno de estos bloques dará lugar a las diferentes acciones educativas de esta propuesta.

La propuesta no persigue únicamente introducir en el aula artistas referentes con otras capacidades, pretende abordar el trabajo de este de estos creadores de forma conjunta con las obras de artistas que pertenecen a los circuitos institucionales del arte pero que, sin embargo, no suelen incluirse en los currículos de secundaria por su juventud o su falta de trayectoria profesional. Es el caso de las artistas canarias Madeleine Lohrum o Saskia Rodríguez, mujeres jóvenes que desarrollan su práctica artística tanto a nivel internacional como local, referentes cercanos al alumnado.

Excepcionalmente hemos incluido la obra de Yayoi Kusama, artista de reconocido prestigio internacional, que ha hecho de su obsesión por los puntos una seña de identidad. El criterio para elegir a Kusama no ha sido únicamente su relevancia, sino el hecho de haberla conseguido teniendo un problema de salud mental, como ha generado un universo propio a partir de su enfermedad.

Una vez elegidos las parejas de artistas referentes se han organizado las sesiones de manera secuenciada, apoyadas una en la otra, y con un mismo hilo conductor, la repetición como recurso formal en la creación plástica a partir de las obras de los artistas elegidos. Esta continuidad permite abordar la repetición desde varias perspectivas, para que el alumnado pueda conocer las diferentes posibilidades de este recurso.

Cada una de las acciones propone un aprendizaje cooperativo, donde la docente explica el desarrollo de la acción y conforma los grupos de

trabajo, propiciando el apoyo mutuo entre el alumnado, el compromiso con la actividad y una mejora del clima del aula. A pesar de estar guiados por la docente, esta actúa como observadora, sin condicionar el resultado plástico de la acción, he incidiendo en la importancia del proceso más que en la creación de una obra final.

Como cierre del proyecto planteamos una última sesión a modo de conclusión, en la que extraer los aprendizajes adquiridos durante las distintas acciones, a través de un diálogo colectivo, en el que además están invitadas dos personas con problemas de salud mental, para escuchar en primera mano sus testimonios.

6.2.4 Atención a la diversidad

Uno de los objetivos del proyecto es visibilizar las creaciones de artistas que la sociedad ha relegado a los márgenes, por no ajustarse a las etiquetas de lo que se supone que es “normal” o está socialmente aceptado. Por eso durante la elaboración de este proyecto se prestará especial atención al alumnado que tenga necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), facilitando las pautas en cada una de las sesiones y guiando al alumno donde presente dificultades. No obstante, la propia naturaleza del proyecto es una herramienta que no solo permite llevar al aula otros referentes artísticos sino también servir como instrumento o medio de expresión para aquellos estudiantes que puedan encontrar más dificultades.

Este proyecto permite al alumnado expresar tanto lo que conoce de su mundo exterior como su mundo interior. Las herramientas propuestas en cada una de las sesiones suponen un medio para que el alumnado conozca e interprete la realidad, una habilidad que es necesaria reforzar en los estudiantes NEAE. Igualmente, el lenguaje plástico supone un medio de

comunicación que permite a los alumnos con algún tipo de dificultad comunicarse no con palabras, sino con formas, gestos o colores.

6.2.5 La evaluación del alumnado

Proponemos un sistema de autoevaluación a través de la elaboración de una encuesta inicial, para conocer los conocimientos previos del alumnado, y una encuesta final, que muestre la evolución del alumnado después del desarrollo de las distintas acciones.

El cuestionario inicial consta de diferentes preguntas, algunas de desarrollo, otras en las que hay que seleccionar una o varias opciones correctas; definición de conceptos básicos relacionados con la salud mental, preguntas relacionadas con los referentes artísticos trabajados en niveles formativos anteriores y una serie de cuestiones planteadas con la intención de descubrir posibles prejuicios del alumnado acerca de la salud mental, con el objetivo de destruir los estereotipos que arrastra el colectivo. Por último, se propone el visionado de un vídeo muy corto sobre el Creative Growth de California, sus espacios de trabajo y los artistas que lo forman, para que el alumnado conozca un espacio de creación profesional para personas con otras capacidades.

En total, este cuestionario está formado por trece apartados, y se plantea con el objetivo de informar al alumnado acerca de la importancia de la salud mental en el desarrollo de la vida, los factores que pueden desencadenar un problema de salud mental y dar a conocer conceptos como la resiliencia.

Después del desarrollo de las tres acciones educativas y tras el testimonio de dos personas con problemas de salud mental, el alumnado deberá realizar, en la última sesión, un cuestionario final de autoevaluación, que servirá para demostrarse a sí mismos y a la docente, la adquisición de

conocimientos. Las preguntas planteadas hacen referencia al concepto de excepcionalidad trabajado a lo largo de la propuesta, y se vuelven a repetir algunas preguntas del cuestionario inicial para, desde la perspectiva de los nuevos conocimientos, volver a contestarlas.

Se incluyen una serie de preguntas relativas a los artistas de referencia trabajados, así como una cuestión por cada una de las acciones realizadas con el objetivo de analizar los conocimientos adquiridos en cada uno de ellos. Para concluir, se ha añadido una cuestión final para que el alumnado autoevalúe su participación en el desarrollo del proyecto. Tanto el cuestionario inicial como el final pueden consultarse en el Anexo III.

Cada una de las tres acciones de la propuesta se autoevaluará a través de una diana de aprendizaje, en la que el alumnado tendrá que valorar cada uno de los cuatro aspectos que aparecen en la diana y que están relacionados con lo trabajado en la acción (el diseño de las dianas de aprendizaje aparece en el Anexo IV).

Por último, la docente evaluará de forma individual al alumnado a partir de los resultados de los cuestionarios elaborados y las dianas de evaluación, conjuntamente al nivel de implicación y participación de los estudiantes.

7 CONCLUSIONES

Tras el contenido de este trabajo se esconden muchas horas de lecturas, de consulta en bibliotecas y en archivos digitales sin las que hubiera sido imposible dar forma a este Trabajo Fin de Máster; pero igual de numerosas han sido las horas dedicadas a construir y reconstruir cada uno de los párrafos que lo conforman, hasta dar forma definitiva al documento.

Un factor determinante ha sido acotar los contenidos del marco teórico para poder abarcar el desarrollo de este TFM realizado en la modalidad de innovación. Ya que, durante el proceso de recopilación de información el abanico de posibilidades era tan amplio que nos perdíamos entre tanta bibliografía. Sin embargo, este proceso que podríamos llamar de “desorientación” nos ha permitido conocer otras perspectivas sobre la educación multicultural que se podrían ampliar en futuras investigaciones.

Uno de los objetivos principales de este trabajo es analizar la relación entre el arte y la diversidad cultural en la educación artística, desde la excepcionalidad. Para poder llevar a cabo este análisis ha sido necesario buscar bibliografía relacionada con los términos multicultural, intercultural y transcultural. La información encontrada sobre estos conceptos no ha sido muy amplia, salvo en el caso del concepto de multiculturalidad, lo que nos generó dificultades a la hora de comprender sus dimensiones. Sin embargo, ha sido fundamental llegar a entender las bases no solo de la multiculturalidad sino de los otros conceptos, porque finalmente hemos diseñado una propuesta de innovación educativa transcultural, en la que abordamos el trabajo de dos referentes artísticos de manera conjunta.

En ese proceso de búsqueda, hemos constatado que gran parte de las fuentes consultadas se encuentran en lengua inglesa y que la mayoría de información en castellano pertenecía a tesis doctorales de la Universidad Complutense de Madrid, donde además cuentan con una revista científica

sobre Arteterapia titulada *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, de la que hemos podido extraer parte del contenido.

Para la consecución de este objetivo principal ha sido fundamental consultar la bibliografía acerca de la teoría de los grupos de Banks (2010), donde habla del concepto de **excepcionalidad**, a partir del cual hemos diseñado la propuesta de innovación educativa, que busca trasladar desde los márgenes las producciones artísticas de personas excepcionales. Para poder borrar la frontera que establece la línea roja del margen, hemos diseñado una propuesta educativa a partir del trabajo de creadores con otras capacidades, pero a los que hemos colocado al mismo nivel de artistas que pertenecen a los circuitos institucionales del arte. Esta propuesta parte de la premisa de que no existen diferencias entre las producciones artísticas de ambos colectivos. Para poder demostrarlo hemos realizado una comparativa entre las obras seleccionadas para evidenciar las similitudes formales y procesuales entre ambas.

Para realizar este diseño ha sido necesario examinar las prácticas artísticas de contextos no formales, como el Creative Growth y la Asociación Debajo del Sombrero, en la que se emplean recursos y metodologías propias que podrían adecuarse a los estándares de la Educación Secundaria Obligatoria, y que podrían fomentar actitudes inclusivas en el alumnado.

La elaboración del diseño de la propuesta de innovación ha sido la parte más compleja de este TFM, debido, entre otros factores, a la imposibilidad de validar en un aula la viabilidad de la misma. Durante el periodo de prácticas, desarrolladas en la Escuela de Arte y Diseño Fernando Estévez, fue inviable implementar la propuesta de innovación, en parte debido a la naturaleza de los estudios que se eligieron para las prácticas, concretamente las enseñanzas del grado superior en Diseño de Moda. Esta formación está mucho más cercana a los estudios universitarios que a los **niveles de Secundaria y Bachillerato** para los que se nos ha formado en este

máster; los contenidos, la programación y la temporalización del curso son muy diferentes a los de un centro de enseñanzas medias. Una diferencia sustancial es que las enseñanzas superiores terminan a finales de mayo, por lo que nuestras prácticas coinciden con los dos últimos meses del curso en los que el alumnado está afanado en el desarrollo de sus proyectos finales. Por ello no fue posible desarrollar esta propuesta en un espacio educativo real.

Por este motivo nuestra propuesta de innovación es únicamente un diseño, por lo que no hemos podido incluir los resultados obtenidos en el aula. No obstante, *Repeat, please*, es un proyecto justificado curricularmente para el nivel de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (consultar Anexo II), teniendo en cuenta los contenidos que se trabajan en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Creemos que es una propuesta que contribuye a crear una educación honesta con la diversidad cultural de las aulas.

Durante este proceso de investigación nos ha llamado la atención el uso del lenguaje que se hace en los textos que abordan la relación entre el arte y la salud mental, donde se emplean palabras que a día de hoy están desterradas, como el caso de manicomios, pacientes psiquiátricos, enfermos psíquicos, minusvalía, y un largo etcétera de términos ya en desuso. Al mirar los años de publicación de los diferentes textos hemos podido constatar que en los últimos diez años el cambio en el uso de determinadas palabras ha sido vertiginoso. Y es que, si queremos cambiar determinadas actitudes, antes tenemos que modificar nuestro lenguaje.

Tras haber finalizado este Trabajo Fin de Máster creemos que hemos dejado abiertas posibles vías de investigación que nos permiten llevar a cabo un trabajo mucho más completo y complejo acerca de la relación entre la educación, el arte y la excepcionalidad. Nos interesaría poder investigar en profundidad sobre las metodologías que se llevan a cabo en

entidades como el *Creative Growth* o la *asociación Debajo del Sombrero*, para poder analizar y estudiar qué recursos podrían llevarse a las aulas de Secundaria para poder fomentar la libertad creativa en el alumnado.

Y lo más importante, darle sentido a este diseño llevándolo a un aula de 4º de la ESO, para desarrollar con el alumnado las diferentes acciones planteadas

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M^a., Megías C. (2017). *Art Thinking, cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.

Acaso, M^a., (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata

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.

Aguirre, I., Jiménez, L., & Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Andrus, L. (2001). The Culturally Competent Art Educator; Art Education. *Growing in appreciation*, 54, 14-19.

Banks, J. A., Mc Ghee Banks, C. A. (2010). *Multicultural education Issues and Perspectives* (7^a ed.). Wiley.

Barbosa Mae, A. M. (2002). Arte, educación y reconstrucción social. *Cuadernos de pedagogía*, 312, 56-58.

Busquets, J. (2015). *La cultura*. UOC.

British Council (9 de junio de 2022). *Hablamos con debajo del sombrero sobre su trayectoria y planes de futuro*.
<https://www.britishcouncil.es/programas/arte/discapacidad/some-things-somewhere/debajo-sombrero>

Casanova, M^a. A. (2004). *La interculturalidad como factor de calidad en la escuela* en Soriano Ayala, E. (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Editorial La Muralla S.A.

Carbonell, F. (1999). *Desigualdad social, diversidad cultural y educación. La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Chalmers Graeme, F (2015). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.

Cobos Bustamante, D.F. (2012). *Modelos de Educación Artística*. Pontificia Universidad Católica Chile. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica.

Creative Growth. (9 junio de 2022). *Creative Growth, Reasons To Be Cheerful*. <https://creativegrowth.org/news/reasons-cheerful-october-2018>

Cubillo, R. (2010). *Habitación con vistas*.
<http://rcubillo.webs.ull.es/madrid%202010.pdf>

Debajo del sombrero. (9 de junio de 2022). *Información*.
<https://www.debajodelsombbrero.org/informacion.php>

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.

Enguita, M. F., y Cabrera, B. (1997). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. ICE.

Fernández Hoyas, Gema (2022). Lenguajes del Gesto: el arte como alternativa metodológica para la construcción de la educación inclusiva e igualitaria. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 17, 175-188.

García Muñoz, G. (2010). *Procesos creativos en artistas outsider*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid.

Helguera, P. (2011). *Education for Socially engaged Art*. Jorge Pinto Books.

Confederación Salud Mental España (6 de agosto de 2022) *Infórmate*.
<https://consaludmental.org/informate/>.

Miras-Ruíz, Salazar García (2020). Musas. Un proyecto de Arteterapia y Creación Artística para la inclusión social, con enfoque de género, en Salud Mental. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 77-90.

Moreno González, A. (2010). La Mediación artística: un modelo de de educación artística para intervención social a través del arte .
Revista Iberoamericana de Educación, 1-9.

Moreno González, A (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.

Planella J. (2017). *Pedagogías Sensibles, sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Pedagogías UB.

Real Academia Español (s.f.) Cultura en Diccionario de la lengua española.
<https://dle.rae.es/cultura?m=form>

Romero, J. (2000). Creatividad, arte, artista y locura: una red de conceptos limítrofes. *Arte, individuo y sociedad*, 12, 131-141.

The background of the page is a repeating pattern of hand-drawn, colorful illustrations. The primary elements are light bulbs of various shapes and colors, including yellow, orange, pink, and green. Some bulbs have spiral filaments, while others have U-shaped filaments. Interspersed among the bulbs are laboratory glassware items, such as Erlenmeyer flasks containing pink or blue liquids, and test tubes with blue or pink contents. The drawings are done in a simple, sketchy style with thick black outlines and flat color fills.

ANEXOS

8. ANEXOS

Anexo I: Diseño de la propuesta de innovación Repeat, please.

Anexo II: Justificación curricular de la propuesta.

Anexo III: Cuestionarios Inicial y final.

Anexo IV: Diseño de las dianas de evaluación.

REPEAT, PLEASE

Secuenciación de la propuesta innovadora

Introducción

En esta sesión inicial, introduciremos al alumnado en el mundo de la salud mental y su estrecha relación con la creación artística.

0

SESIÓN 1

- Presentación de la propuesta de innovación.
- Cuestionario inicial acerca del arte y la salud mental.
- Visionado de un extracto del vídeo ¿qué tienes debajo del sombrero?

ACCIÓN 1

GARABATE-ando

El garabato como fuerza creadora, en la que se implica no solo la mano sino todo el cuerpo.

Elaboración de una obra colectiva, donde el resultado plástico es la huella del proceso, la acción de moverse y garabatear sobre el papel

1

SESIÓN 1

- Muestra del trabajo de Marina Sacaluga y Madeleine Lohrum.
- Visita de la artista Madeleine Lohrum.
- Trabajo en pequeños grupos.

SESIÓN 2

- Desarrollo de la acción.

ACCIÓN 2

Te doy mi palabra

Durante esta acción exploraremos las posibilidades de la escritura como recurso gráfico, creando composiciones a través de la superposición de textos.

Los referentes para esta acción serán los artistas Dan Miller y Saskia Rodríguez.

2

SESIÓN 1

- Introducción de un input de sonido que condicionará el desarrollo de la acción.
- Espacio para compartir las sensaciones experimentadas al comienzo de la sesión.
- Muestra del trabajo de los artistas Dan Miller y Saskia Rodríguez.

SESIÓN 2

- Desarrollo de la acción. Consistirá en elaborar una composición en pequeños grupos, empleando el texto como recurso gráfico.

ACCIÓN 3

Punto y seguido

En esta acción el alumnado trabajará la repetición de un patrón geométrico, a través de la intervención en el espacio del aula. Empleando papeles y cintas adhesivas.

Los referentes para esta acción serán las artistas Yayoi Kusama y Susan Janow.

3

SESIÓN 1

- Análisis formal del trabajo de Yayoi Kusama y Susan Janow.
- Planteamiento de las pautas para el desarrollo de la acción.
- Diseño del módulo de repetición a partir de elementos geométricos simples. Realizado en pequeños grupos.

SESIÓN 2

- Intervención del espacio del aula. Realizado en pequeños grupos.
- Valoración y reflexión sobre los resultados de la acción.

CIERRE

Camina en mis zapatos

Invitación al aula de dos personas usuarias de los Centros Ocupacionales de AFES Salud Mental.

Se dedicará prácticamente la totalidad de la sesión al diálogo con las personas invitadas, que contarán sus testimonios de vida y su experiencia con la salud mental y el arte.

4

SESIÓN 1

- Diálogo con las personas invitadas.
- Reflexión acerca de los aprendizajes adquiridos durante las diferentes acciones.

ANEXO I

Planteamiento de la propuesta de innovación Repeat, please

Planteamiento

Esta iniciativa se enmarca dentro del currículo de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en concreto, los criterios 1 y 2 del Bloque I: Expresión plástica. Está diseñado para implementarse durante el 1º trimestre.

Esta propuesta abarca tres acciones educativas innovadora, planificadas en dos sesiones de 55 minutos cada una; más una sesión inicial y otra de cierre de la propuesta. Estas acciones se desarrollarán a lo largo del curso escolar, una por trimestre.

Durante el transcurso del proyecto el alumnado realizará un recorrido por la obra de distintos referentes, conociendo y empleando distintos recursos y técnicas artísticas, para, finalmente convertir el aula en un espacio expositivo en el que compartir con el resto del alumnado del centro las producciones realizadas en estas sesiones

Objetivo general

Esta propuesta innovadora persigue introducir en el aula el trabajo **de creadores** con problemas de salud mental, que históricamente han desarrollado su trabajo al margen de las instituciones artísticas; mediante la búsqueda de conexiones con el trabajo de otros creadores que forman parte de los circuitos artísticos. Por este motivo, en cada una de las acciones educativas se pretende dirigir la mirada del alumnado hacia las características comunes del trabajo de ambos artistas, y no, hacia sus diferencias.

Para la consecución de este objetivo, se emplearán metodologías propias de los contextos artísticos no-formales, que promueven un aprendizaje cooperativo y participativo, facilitado por la figura del docente guía, quien acompaña al alumnado en sus procesos sin condicionar sus decisiones.

Visión

El proyecto se enmarca en un enfoque de diversidad cultural y, específicamente del concepto de **excepcionalidad** de Banks (2010), quien enumera una serie de grupos sociales, entre los que se encuentra la excepcionalidad, que engloba a las personas con otras capacidades. Esta categoría social está formada tanto por personas que presentan algún tipo de discapacidad, como las que se considera que tienen altas capacidades. Este concepto de excepcionalidad es una de las piedras angulares sobre las que se construye esta propuesta, porque se centra en las capacidades de las personas, no trata de juzgar si son mejores o peores, sino analiza lo que las hace diferentes, lo que las coloca en los márgenes de lo normativo.

Esta propuesta de innovación pretende abordar la educación artística desde una perspectiva multicultural, favoreciendo la excepcionalidad a través de la propuesta de referentes y obras artísticas de autores con problemas de salud mental, junto al trabajo de otros artistas que se encuentran fuera de los circuitos institucionalizados del arte. Dirigir la mirada hacia los márgenes nos ayuda a educar a personas sensibilizadas con el mundo diverso que habitamos y que puedan así, desarrollar una visión más amplia y crítica del contexto que les rodea, con el fin de derribar las fronteras de la inclusión.

ACCIONES EDUCATIVAS

Introducción

Una gran parte del alumnado de ESO desconoce el impacto que tienen los problemas de salud mental sobre las personas que los padecen, cuáles son las dificultades que experimentan en su día a día, y la capacidad de estas personas excepcionales para crear.

En esta sesión inicial, introduciremos al alumnado en el mundo de la salud mental y su estrecha relación con la creación artística. Estableciendo una primera toma de contacto con los contenidos que se trabajarán en la propuesta de innovación.

Desarrollo

- **Presentación de la propuesta de innovación.** Se informará al alumnado de la organización y los contenidos de las tres acciones educativas que conforman la propuesta.
- **Elaboración de un cuestionario inicial,** en el que el alumnado trabajará algunos conceptos claves sobre la salud mental, y que además servirá para conocer cuáles son los conocimientos de partida que tiene el alumnado.
- **Visionado de un extracto del vídeo,** ¿Qué tienes debajo del sombrero?, concretamente del minuto 28' al 33', en el que se muestran los espacios de algunos de los artistas que trabajan en el Creative Growth, se puede incluso escuchar el contenido de las conversaciones de estos artistas, las piezas que elaboran, y también las características del Arte Outsider. Se ha elegido esta parte del vídeo porque muestra los procesos de trabajo de estos artistas, la organización del espacio de trabajo y porque ofrece al alumnado una explicación muy clara de lo que es el Arte Outsider.
- Tras el visionado, se repartirá una tarjeta al alumnado en el que aparezca la pregunta **¿por qué son excepcionales?**, refiriéndose a las personas protagonistas del vídeo. Cada uno de los estudiantes deberá contestar de forma individual esta pregunta, en la misma tarjeta que se les ha repartido, para posteriormente colgarlas en un espacio del aula destinado para ello. Creando así una pieza colaborativa que se titulará el tablón de la excepcionalidad.
- Se dedicará la última parte de la sesión a compartir las diferentes respuestas y reflexiones entre todo el alumnado.

Objetivos didácticos

Saber ver

Conocer el impacto y las dificultades por las que transitan las personas con otras capacidades para sensibilizar al alumnado acerca de la importancia de la inclusión de todas las personas en la sociedad

Saber ser

Comprender que las personas con otras capacidades pueden desarrollar una práctica artística de calidad.

Saber crear

Crear una pieza colaborativa a partir de las opiniones y reflexiones de cada uno de los estudiantes.

Evaluación

Realización de un cuestionario inicial acerca de la salud mental y el arte, que permitirá al docente conocer los conocimientos previos de alumnado, y servirá para realizar una comparativa con los resultados de la experiencia, que se volcarán en un cuestionario final.

Recursos materiales y humanos

- Ordenador
- Proyector
- Acceso a internet
- Tablet
- Tarjetas para la pieza colaborativa. Sacabocados e hilo para colgarlas. .

ACCIONES EDUCATIVAS

#1 GARABATE-ando

La acción de repetir es una constante en las producciones del Arte Outsider. A través de esta acción nos interesa la repetición del gesto, el garabato como fuerza creadora, en la que se implica no solo la mano sino todo el cuerpo.

Partiremos del trabajo de las artistas Marina Sacalagua y Madeliene Lohrum, para conocer sus procesos creativos, la implicación que tiene el cuerpo en sus dibujos, el movimiento y la gestualidad. Para elaborar posteriormente una obra colectiva, donde el resultado plástico es una huella del proceso, de la acción de moverse y garabatear sobre el papel.

Desarrollo

Sesión 1

- Presentación de los trabajos de Marina Sacaluga y Madeleine Lohrum.
- La artista Madeleine Lohrum nos visita, dialogará con el alumnado acerca de la implicación del cuerpo en el dibujo. Y les planteará una práctica inicial para re-pensar la relación entre el cuerpo y la creación visual.
- Esta práctica previa se desarrollará en pequeños grupos. El alumnado garabateará, puesto de espaldas, sobre un pliego de papel, utilizando rotuladores; mientras se desplazan a lo largo de su superficie.
- Los últimos minutos de la clase se destinarán al visionado de los trabajos realizados, y al intercambio de impresiones con la artista invitada

Sesión 2

- Esta acción consiste en desarrollar una performance en la que intervendrá todo el grupo, pero sustituyendo el soporte de la pared por la horizontalidad del suelo. Nos remitiremos al trabajo Marina Sacaluga, quien trabaja sobre una mesa, es decir, de forma horizontal.
- Para llevar a cabo esta acción se dispondrá en el suelo un pliego de papel continuo. El alumnado se organizará en 4 grupos conformados al azar, y cada uno de ellos intervendrá en el papel. La intervención consistirá en trazar sobre el papel garabatos y líneas empleando para ello rotuladores de diferentes grosores.
- Por último, se destinarán los minutos finales a compartir y extraer los aprendizajes de esta acción.

Objetivos didácticos

Saber ver

Encontrar nexos de unión entre el trabajo que realizan cada una de las artistas, y la importancia del cuerpo en su práctica artística

Saber ser

Ser capaz de relacionarse con la diversidad de compañeros que conforman el grupo a través de agrupaciones realizadas al azar.

Saber crear

Explorar las posibilidades del cuerpo y su relación con el dibujo a través de una acción participativa.

Evaluación

Se realizará una autoevaluación utilizando el instrumento de la diana de aprendizaje, que permite al alumnado generar una imagen en la que se aglutinan diferentes informaciones acerca del desarrollo y los contenidos de la acción.

Esta autoevaluación se realizará en grupos de 4 o 5 personas.

Recursos materiales y humanos

- Ordenador
- Proyector
- Acceso a internet
- Rollo de papel blanco continuo
- Cinta adhesiva y tijeras.
- Invitación a la artista Madeleine Lohrum.

ACCIONES EDUCATIVAS

#2 Te doy mi palabra

Exploraremos las posibilidades de la **escritura como recurso gráfico en el dibujo**, creando composiciones a través de la superposición del signo escrito.

El proceso de sobreescritura de un texto conlleva que el mensaje original se borre, al superponer capas y capas de palabras escritas, haciendo que el lenguaje deje de funcionar como recurso comunicativo. **Una metáfora visual de la incomunicación.**

Los referentes para esta acción son los artistas **Dan Miller y Saskia Rodríguez**, que comparten el uso del lenguaje escrito como un recurso gráfico en sus obras.

Desarrollo

Sesión 1

- En esta sesión se introducirá un input de sonido que condicionará el desarrollo de la acción. En medio del caos sonoro, la docente explicará la actividad a realizar, que consistirá en escribir en un papel todas las palabras que son capaces de escuchar y retener en el momento.
- Espacio de reflexión sobre las dificultades encontradas. El objetivo es que el grupo pueda experimentar algo parecido a las sensaciones que tiene una persona con alucinaciones auditivas.
- La última parte de la sesión se destinará a conocer el trabajo de los artistas Dan Miller y Saskia Rodríguez, quienes exploran las posibilidades del texto y la escritura como recurso gráfico en su obra.

Sesión 2

- Esta 2º acción consistirá en elaborar una composición plástica empleando el lenguaje escrito como recurso gráfico. Utilizaremos las palabras escritas por el alumnado en la sesión anterior.
- Se dividirá a la clase en cuatro grupos. Cada uno de los integrantes tendrá a su disposición dos acetatos en tamaño DIN-A4; sobre los que escribirá las palabras recogidas en la sesión anterior.
- Cada grupo tendrá que realizar la composición final, decidiendo el orden de superposición de los diferentes acetatos.
- Al final de la sesión, cada uno de los grupos explicará al resto del alumnado porqué decidieron componer la pieza en ese orden. Finalmente abordaremos colectivamente cuáles son los aprendizajes extraídos

Objetivos didácticos

Saber ver

Encontrar nexos de unión entre los indicadores de los problemas de salud mental, y las producciones artísticas de quienes conviven con ellos diariamente; a través del análisis de las obras de Dan Miller

Saber ser

Experimentar las dificultades de la comunicación, a través de la escucha simultánea de varios sonidos, con el fin de comprender la sintomatología de personas con problemas de salud mental.

Saber crear

Crear composiciones plásticas empleando el lenguaje escrito como elemento para establecer una metáfora visual de la incomunicación.

Evaluación

Se realizará una autoevaluación utilizando el instrumento de la diana de aprendizaje, que permite al alumnado generar una imagen en la que se aglutinan diferentes informaciones acerca del desarrollo y los contenidos de la acción.

Esta autoevaluación se realizará en grupos de 4 o 5 personas.

Recursos materiales y humanos

- Ordenador
- Proyector
- Acceso a internet
- Pinzas de dibujo para poder unir los diferentes acetatos.
- Rotuladores permanentes de diferentes colores y grosores

ACCIONES EDUCATIVAS

#3 Punto y seguido

El alumnado trabajará la **repetición de un patrón**, conformando la composición a través del dibujo reiterativo de una misma forma. A partir de la suma de elementos, es posible crear una composición siguiendo diferentes criterios estéticos.

En esta acción trabajaremos a partir de las obras de las artistas **Yayoi Kusama y Susan Janow**, la primera es internacionalmente reconocida por sus obras de puntos de colores, mientras Janow es una de las artistas con más trayectoria del Creative Growth, conocida por sus dibujos de composiciones reticulares. En las obras de ambas artistas hay una constante común, la repetición de un patrón geométrico como si de un mantra se tratase.

Desarrollo

Sesión 1

- **Mostraremos al alumnado las obras de Yayoi Kusama y Susan Janow**, a la vez que les contaremos no solo los contenidos específicamente artísticos de su trabajo, sino también abordar la relación que existe entre sus problemas de salud mental y sus obras. **Nos centraremos en el carácter obsesivo de cada una de sus piezas.**
- Espacio reservado para el **diálogo**.
- La docente propone un reto al alumnado, intervenir el espacio del aula a través de la repetición de un patrón geométrico. Esta intervención se realizará utilizando papeles y cintas adhesivas de diferentes colores.
- El resto de la sesión se destinará a realizar en grupos, conformados al azar, el **diseño de la composición del patrón geométrico**.

Sesión 2

- Esta segunda sesión se destinará a llevar a cabo la intervención del espacio del aula, que se realizará en pequeños grupos. La organización de los grupos será la misma que en la sesión anterior y tendrán que trasladar al espacio el boceto realizado.
- Se destinarán los primeros 35 minutos de la sesión a **intervenir el espacio** empleando papeles y cintas adhesivas.
- Se reservarán los últimos 15 minutos de la sesión a **observar y reflexionar el resultado de la intervención**

Objetivos didácticos

Saber ver

Observar las obras de las referentes seleccionadas, para apreciar el valor estético de la repetición de un mismo patrón en una composición plástica.

Saber ser

Reconocer la repetición obsesiva de un mismo patrón como un recurso artístico, independientemente si el artista que lo emplea es una persona con problemas de salud mental o no.

Saber crear

Explorar las posibilidades estéticas de la repetición de un patrón geométrico a través de la intervención de la intervención del espacio del aula

Evaluación

Se realizará una autoevaluación utilizando el instrumento de la diana de aprendizaje, que permite al alumnado generar una imagen en la que se aglutinan diferentes informaciones acerca del desarrollo y los contenidos de la acción.

Esta autoevaluación se realizará en grupos de 4 o 5 personas.

Recursos materiales y humanos

- Ordenador
- Proyector
- Acceso a internet
- Círculos adhesivos de diferentes colores y tamaños.
- Cinta adhesiva de distintos grosores y colores

ACCIONES EDUCATIVAS

Camina en mis zapatos. Sesión de cierre

Para finalizar esta propuesta, invitaremos al aula a dos personas con problemas de salud mental, a T y a M, que son usuarias de un centro ocupacional de AFES Salud Mental, y que han encontrado en la práctica artística, a través de la música y el dibujo, un medio de expresión y un recurso terapéutico que les ayuda en su proceso de inserción social.

Durante esta sesión el alumnado podrá tener un contacto directo con las personas que forman parte del colectivo, y conocer la importancia que los lenguajes artísticos tienen en su vida.

Es una sesión que se plantea no solo para compartir, **sino en la que se pretende sensibilizar al alumnado sobre la realidad de las personas con problemas de salud mental.**

Desarrollo

Sesión 1

- Para desarrollar esta sesión se invitará al aula a dos personas usuarias de los Centros Ocupacionales de AFES Salud Mental, que entienden la actividad artesanal como un medio para la recuperación de las personas con problemas de salud mental graves. Estas personas, T y M, han encontrado en los lenguajes artísticos una vía de expresión que les ayuda a convivir con su realidad, T a través de la música y la composición de las canciones y M con el dibujo.
- Se dedicará prácticamente la totalidad de la sesión al diálogo con las personas invitadas, que contará sus testimonios de vida y su experiencia con la salud mental y el arte. El alumnado podrá compartir y aprender de ellos, no solo de los recursos artísticos empleados en su trabajo, sino también la capacidad de resiliencia de estas personas para afrontar las dificultades con las que conviven.
- El alumnado compartirá con los invitados los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de las acciones, mostrando los resultados obtenidos en cada una de ellas.
- Por último, el alumnado deberá elaborar un cuestionario final de autoevaluación, que junto con el cuestionario inicial y las dianas de evaluación, servirán como instrumentos de evaluación para la docente

Objetivos didácticos

Saber ver

Reconocer la relación entre el arte y la salud mental, comprendiendo el arte como un medio de expresión y comunicación.

Saber ser

Respetar la diversidad de las personas con problemas de salud mental y promover la visibilización del colectivo

Evaluación

Se realizará una autoevaluación utilizando el instrumento de la diana de aprendizaje, que permite al alumnado generar una imagen en la que se aglutinan diferentes informaciones acerca del desarrollo y los contenidos de la acción.

Esta autoevaluación se realizará en grupos de 4 o 5 personas.

Recursos materiales y humanos

- Ordenador
- Proyector
- Acceso a internet
- Tablet
- Participación de dos personas usuarias, T y M, participantes de los programas de Centros Ocupacionales de AFES Salud Mental

ANEXO II

JUSTIFICACIÓN CURRICULAR DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN Repeat, please

ASIGNATURA

Educación plástica, visual y audiovisual.

CURSO

4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

ACCIÓN #1: GARABATE-ando

CONTENIDOS

1. Conocer el trabajo de las artistas Marina Sacaluga y Madeleine Lhorum.
 2. Valoración del patrimonio artístico canario a través del conocimiento del trabajo de Madeleine Lhorum, artista canaria.
 3. Elaboración de una composición plástica utilizando el garabato y el trazo como recurso gráfico principal.
 4. Desarrollo de una composición artística a partir de la repetición del trazo.
 5. Creación de una obra colectiva sobre papel.
 6. Utilización de técnicas analógicas de dibujo a partir del uso de útiles de dibujo como los rotuladores o barras de grafito, teniendo en cuenta el soporte elegido para la realización de la pieza, en este caso, el papel.
 7. Implicación del cuerpo en los procesos de dibujo a partir del movimiento.
-

BLOQUE DE APRENDIZAJE I: Expresión Plástica

Criterio de evaluación 1

Analizar las distintas capacidades expresivas del lenguaje plástico y visual mediante la realización de obras plásticas y composiciones creativas, individuales y en grupo sobre la base de unos objetivos prefijados y a través de la utilización de diferentes elementos, soportes y técnicas; el uso de los códigos y terminología propios del lenguaje visual y plástico; y la autoevaluación del proceso de realización para enriquecer sus posibilidades de comunicación, desarrollar la creatividad, valorar el trabajo individual y en equipo, y el esfuerzo de superación que supone el proceso creativo.

Criterio de evaluación 2

Reconocer y diferenciar en obras de arte los distintos estilos y tendencias que se han producido a lo largo del tiempo, mediante el análisis de los distintos elementos y técnicas de expresión, las estrategias compositivas y materiales utilizados, el periodo artístico al que pertenecen y la autoría de las mismas; y a través de la observación directa de las obras y el uso de diferentes fuentes bibliográficas y documentos gráficos y audiovisuales, para valorar el patrimonio artístico y cultural como medio de comunicación y disfrute individual y colectivo, y contribuir a su conservación y divulgación mostrando actitudes de respeto hacia la creación artística.

COMPETENCIAS

- Aprender a aprender (AA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. (SIEE)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)

ACCIÓN #2: Te doy mi palabra

CONTENIDOS

1. Conocer el trabajo de los artistas Dan Miller y Saskia Rodríguez.
 2. Valoración del patrimonio artístico canario a través del conocimiento del trabajo de Saskia Rodríguez, artista canaria.
 3. Aplicación de la escritura como recurso gráfico en el dibujo.
 4. Aplicación de la letra como elemento de una composición plástica.
 5. Creación de una composición a través de la superposición de capas de texto.
 6. Desarrollo de una composición artística a partir de la repetición continua de un texto, despojando a la palabra de su función de comunicación
-

BLOQUE DE APRENDIZAJE I: Expresión Plástica

Criterio de evaluación 1

Analizar las distintas capacidades expresivas del lenguaje plástico y visual mediante la realización de obras plásticas y composiciones creativas, individuales y en grupo sobre la base de unos objetivos prefijados y a través de la utilización de diferentes elementos, soportes y técnicas; el uso de los códigos y terminología propios del lenguaje visual y plástico; y la autoevaluación del proceso de realización para enriquecer sus posibilidades de comunicación, desarrollar la creatividad, valorar el trabajo individual y en equipo, y el esfuerzo de superación que supone el proceso creativo.

Criterio de evaluación 2

Reconocer y diferenciar en obras de arte los distintos estilos y tendencias que se han producido a lo largo del tiempo, mediante el análisis de los distintos elementos y técnicas de expresión, las estrategias compositivas y materiales utilizados, el periodo artístico al que pertenecen y la autoría de las mismas; y a través de la observación directa de las obras y el uso de diferentes fuentes bibliográficas y documentos gráficos y audiovisuales, para valorar el patrimonio artístico y cultural como medio de comunicación y disfrute individual y colectivo, y contribuir a su conservación y divulgación mostrando actitudes de respeto hacia la creación artística.

COMPETENCIAS

- Competencia lingüística (CL)
- Aprender a aprender (AA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. (SIEE)

ACCIÓN #3: Punto y seguido

CONTENIDOS

1. Conocer y analizar el trabajo de las artistas Yayoi Kusama y Susan Janow.
 2. Utilización de los elementos geométricos básicos, punto y línea, en la realización de diseños y composiciones modulares.
 3. Intervenir el espacio través de la repetición de un módulo diseñado previamente.
 4. Desarrollo de una intervención colectiva en el espacio del aula.
-

BLOQUE DE APRENDIZAJE IV: Fundamentos del diseño

Criterio de evaluación 7

Analizar los distintos elementos que forman la estructura del lenguaje del diseño, mediante la identificación de su finalidad y de sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales; la clasificación de objetos según las ramas del diseño; y la planificación de las fases del proceso de creación artística, a través de la observación directa del entorno, el uso de documentos gráficos, la realización de composiciones creativas individuales o grupales, respetando el trabajo de los demás, y el uso de las herramientas tradicionales y programas de diseño, para interpretar críticamente las imágenes y formas del entorno cultural, valorando el proceso de creación y sus distintas fases, el trabajo organizado y secuenciado, así como la exactitud, el orden y la limpieza en las representaciones.

COMPETENCIAS

- Competencia lingüística (CL)
- Aprender a aprender (AA)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. (SIEE)

ANEXO III
Cuestionarios inicial y final

Y tú, ¿qué tienes debajo del sombrero?

Arte y Salud mental

*Obligatorio

1. ¿Qué se te viene a la cabeza cuando escuchas hablar de salud mental? *

2. Desde la aparición de la pandemia de COVID-19 se ha hablado mucho de la importancia * de la salud mental. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud mental es:

Marca solo un óvalo.

- La capacidad de la persona para poder hacer frente a las situaciones cotidianas según lo que la sociedad juzga que es lógico y coherente.
- Un estado psicológico estable que permite a las personas desarrollar su vida con normalidad, mostrándose alegres y optimista todo el tiempo.
- Un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y puede hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y contribuir a su comunidad

3. ¿Por qué crees que es importante tener una buena salud mental? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Permite hacer frente a los problemas de la vida.
- Establecer relaciones sanas con los demás.
- Formar parte activa de la sociedad.
- Alcanzar todo el potencial del que somos capaces.
- Todas las respuestas son correctas.

4. ¿Qué factores pueden desencadenar un problema de salud mental? *

Marca solo un óvalo.

- Problemas socioeconómicos, el bajo nivel educativo, el trabajo precario, la discriminación de género, la exclusión social, los modos de vida poco saludables (consumo de alcohol y otras sustancias adictivas), y mala salud física, los riesgos de violencia y violaciones de los derechos humanos.
- La predisposición genética, es decir, la existencia de antecedentes de familiares que han sufrido algún problema de salud mental.
- Los problemas socioeconómicos, la precariedad laboral, el consumo de sustancias tóxicas, la exclusión social, la discriminación, la predisposición genética y los acontecimientos vitales negativos, como la muerte de un familiar en circunstancias drámicas.

5. ¿Crees que una persona con problemas de salud mental puede llevar una vida "normal"? * Razona tu respuesta.

6. Muchas veces al hablar de salud mental se hace referencia a la capacidad de RESILIENCIA de las personas. ¿Qué crees que es? *

Marca solo un óvalo.

- Es el proceso de adaptarse bien a la adversidad, a las situaciones traumáticas, sacando un aprendizaje positivo de tales acontecimientos.
- Capacidad de las personas para superar de forma autónoma e independiente las dificultades.

7. Me vas a volver loca / ¿estás loca? / ¿qué locura es esta? / No hagas una locura, ... ¿qué * tienen en común estas expresiones?

<https://docs.google.com/forms/d/1jOuoOS5jC4H3YBa74ZA9XpOcvxMWn9FiTBWvwQgZRok/edit>

1/5

<https://docs.google.com/forms/d/1jOuoOS5jC4H3YBa74ZA9XpOcvxMWn9FiTBWvwQgZRok/edit>

2/5

8. Muchas veces se asocia la locura a la genialidad de los artistas, ¿podrías decirme algún * artista que conozcas que haya tenido problemas de salud mental?

9. ¿Qué referentes artísticos has trabajado en los cursos anteriores? ¿Recuerdas alguno? *

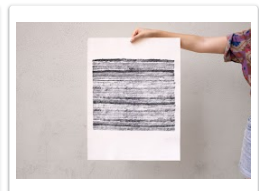
10. De los referentes que has nombrado anteriormente, ¿cuáles no son hombres blancos * occidentales?

11. De las siguientes obras, selecciona las elaboradas por artistas con problemas de salud * mental.

Marca solo un óvalo.



Opción 1



Opción 2



Opción 3



Opción 4



Opción 5



Opción 6



Opción 7



Opción 8

<https://docs.google.com/forms/d/1jOuoOS5jC4H3YBa74ZA9XpOcvxMWn9FiTBWvwQgZRok/edit>

3/5

<https://docs.google.com/forms/d/1jOuoOS5jC4H3YBa74ZA9XpOcvxMWn9FiTBWvwQgZRok/edit>

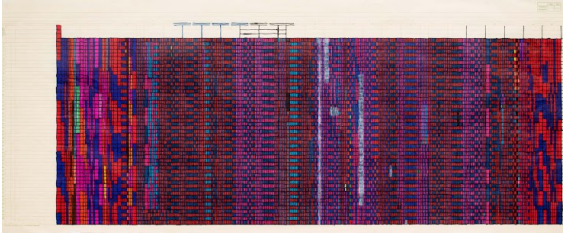
4/5

Observa este vídeo



<http://youtube.com/watch?v=C07lzAq3Ydw>

12. ¿Qué te sugiere lo que has visto en el vídeo anterior? *



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Camina en mis zapatos

Arte y Salud mental

*Obligatorio

- Después de lo aprendido en las diferentes acciones llevadas a cabo, ¿cómo definirías a una persona **excepcional**?



<https://docs.google.com/forms/d/1LZ19TH6k5DV03kTZo7bsS88PHBRbU11y5Mpw8CzZo/edit>

1/8

<https://docs.google.com/forms/d/1LZ19TH6k5DV03kTZo7bsS88PHBRbU11y5Mpw8CzZo/edit>

2/8

4/9/22, 18:36

Camina en mis zapatos

4/9/22, 18:36

Camina en mis zapatos



consaludmental

...



Dale **LIKE** a la **Salud Mental**
Por el derecho a crecer en bienestar



2022 Me gusta
consaludmental

<https://docs.google.com/forms/d/1LZ19TH6k5DV03kTZo7bsS88PHBRbU11y5Mpw8CzZo/edit>

3/8

<https://docs.google.com/forms/d/1LZ19TH6k5DV03kTZo7bsS88PHBRbU11y5Mpw8CzZo/edit>

4/8

- La Confederación Salud Mental España, desarrolló en el año 2021 un juego online con el que ayudar a derribar los estereotipos que existen entorno a la Salud Mental. El objetivo es hacer ver que los trastornos mentales nos pueden afectar a todas las personas y tener su origen en numerosas circunstancias, como hemos comprobado a lo largo de estas acciones. A continuación puedes acceder al juego a través de este enlace: <https://puedessertu.org/>

¿A qué conclusión has llegado después de jugar?

- En el cuestionario inicial te preguntaba acerca de la importancia de tener una buena salud mental, ¿mantendrías las mismas opciones? ¿añadirías alguna más?

Selecciona todos los que correspondan.

- Permite hacer frente a los problemas de la vida.
- Establecer relaciones sanas con los demás.
- Formar parte activa de la sociedad.
- Alcanzar todo el potencial del que somos capaces.
- Todas las respuestas son correctas.
- Otro: _____

- ¿Conocías alguno de los artistas que hemos trabajado durante la propuestas? y si es así, ¿Puedes indicar a continuación cuál de ellos conocías?

Marca solo un óvalo.

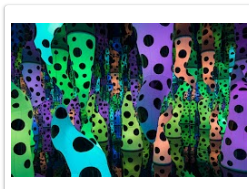
- Marina Sacaluga
- Madeleine Lohrum
- Dan Miller
- Saskia Rodríguez
- Susan Janow
- Yayoi Kusama

- 5. Selecciona únicamente las asociaciones correctas, es decir, aquellas en las que las obras aparecen acompañadas de su autora o autor. *

Marca solo un óvalo.



Marina Sacaluga



Susan Janow



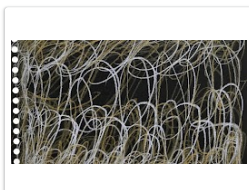
Dan Miller



Madeleine Lohrum



Saskia Rodríguez



Yayoi Kusama

- 8. La 3ª acción consistía en explorar el recurso de la REPETICIÓN en la creación artística. Ahora que has profundizado en él, ¿podrías hablarnos de alguna artista que lo utilice en sus obras? ¿Cuál es el elemento o la figura que repite? ¡¡¡OJO!!! NO vale hablar de las artistas que hemos trabajado en esta acción. *



La artista Yayoi Kusama en pleno proceso de creación

- 9. Después de haber finalizado las tres acciones que componen el proyecto REPEAT, PLEASE, * hemos tenido la suerte de contar en el aula con la visita de T y M. ¿Cómo describirías el trabajo de cada uno de ellos?

- 10. Tras escuchar a T y M, ¿qué es lo que más te llamó la atención de sus testimonios en primera persona? *

- 6. En la 1ª acción, GARABATE-ANDO, ¿Qué nexos de unión encontraste entre los trabajos artísticos de Marina Sacaluga y Madeleine Lohrum? Razona tu respuesta. *

- 7. En la 2ª acción, te doy mi palabra, comenzamos a trabajar mientras sonaban simultáneamente en el aula diferentes emisoras de radio. ¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Pudiste comprender en qué consistía la acción? Razona tu respuesta. *



- 11. Después de estas acciones, ¿cómo definirías la SALUD MENTAL? *



EL GARABATO, Ilustración sobre la salud mental. Fuente: Elaboración propia

Anexo IV

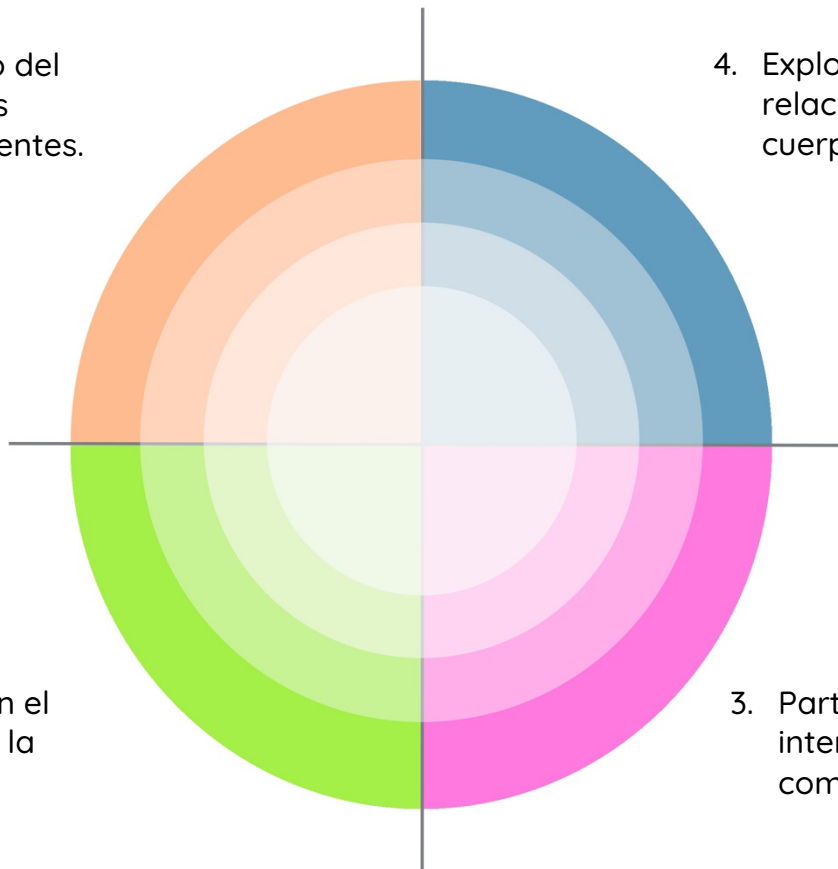
Acción 1: GARABATE-ando Diana de evaluación

1. Conocimiento del trabajo de las artistas referentes.

4. Exploración de la relación entre el cuerpo y el dibujo.

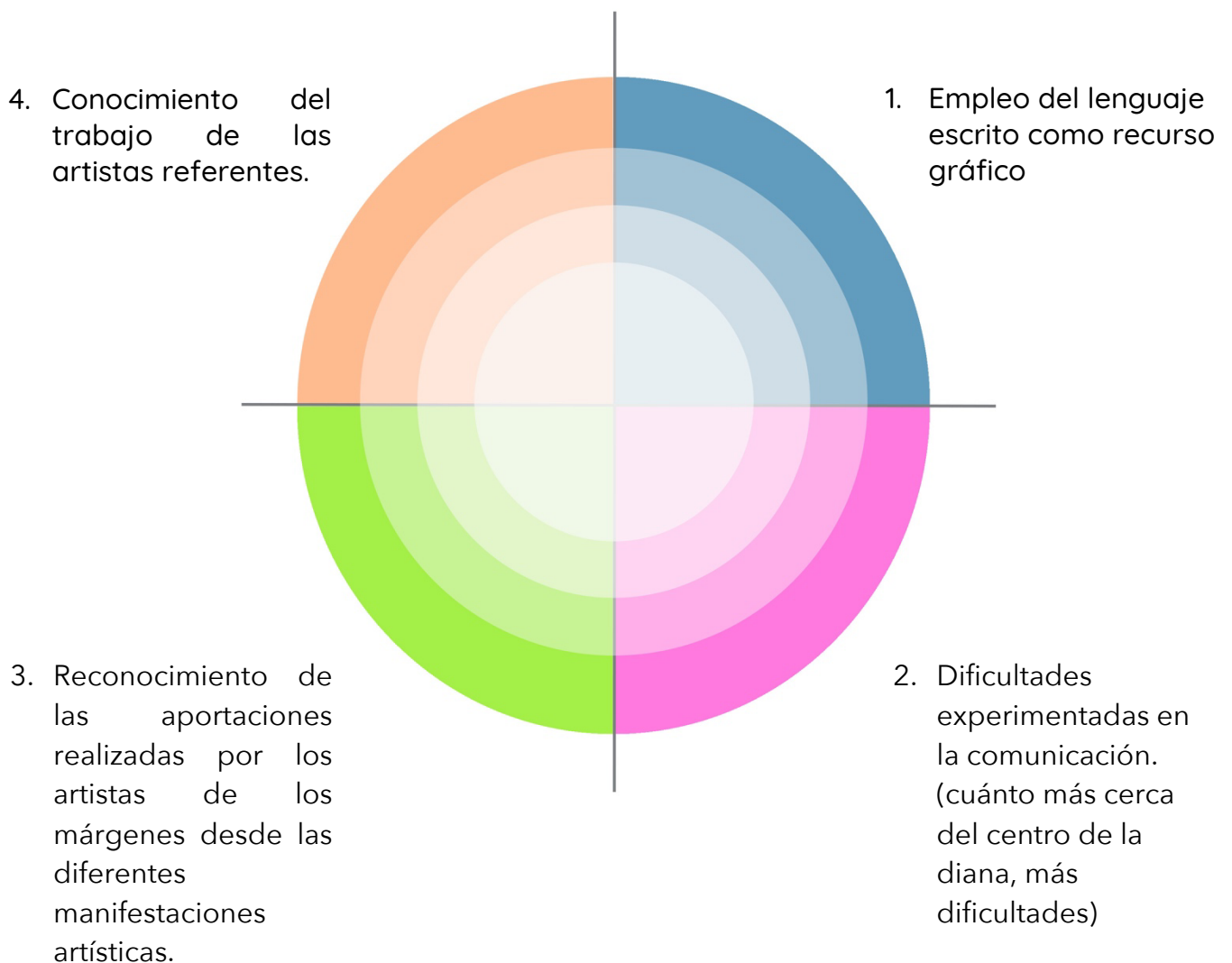
2. Implicación en el desarrollo de la acción.

3. Participación e interacción entre los compañeros



Acción 2: Te doy mi palabra

Diana de evaluación



Acción 3: Punto y seguido

Diana de evaluación

