

MÁSTER EN ARTETERAPIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA
INCLUSIÓN SOCIAL

**EMPLEO DEL ARTE COMO HERRAMIENTA PARA
TRABAJAR LA MULTICULTURALIDAD Y CONVIVENCIA
CON ALUMNOS DE ESO Y BACHILLERATO EN
CENTROS EDUCATIVOS Y MUSEOS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO: 2016-2017

Rocío Arenillas Álvarez

Convocatoria Ordinaria

Tutora: Inés Ortega

Facultad De Educación y Trabajo Social

Universidad de Valladolid



Universidad de Valladolid



“Tan solo con el trabajo desde el arte, usando todos nuestros sentidos y desde el reconocimiento de la diversidad de las culturas, seremos capaces de dar a luz el verdadero respeto ajeno y el deseo de paz que nos permite alcanzar nuestras propias realizaciones, así como las realizaciones colectivas de todos aquellos que comparten nuestra responsabilidad ante esta tierra que sufre. Solamente con una formación creativa que no suprima ningún don del niño, sino que los potencie, podremos engendrar todos juntos una sociedad más justa.”

Yehudi Menuhin

“El arte no se crea, el arte se participa”

Javier Abad

ÍNDICE PAGINADO

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS	8
MARCO TEÓRICO	10
1. ADOLESCENCIA	
1.1. Definición y Cifras	10
1.2. Relaciones con iguales	11
1.3. Centros educativos	12
2. MULTICULTURALIDAD	
2.1. Cifras	13
2.2. Identidad	13
2.3. Sociedad y Centros Educativos	14
3. EDUCACIÓN INCLUSIVA	
3.1. Formación en valores	15
3.2. Modelos teóricos	17
4. ARTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	
4.1. Arte como medio	19
4.2. Educación artística formal	21
4.3. Educación artística no formal	22
METODOLOGÍA	25
PROGRAMAS	
1. MUS-E	28
2. EntreArte	30
3. Creaacción: creación y arte para la convivencia	32
MUSEOS	
1. Museo del Prado	35
2. Museo Thyssen Bornemisza	37
3. Museo Reina Sofía	38
4. Museo ICO	40

DESARROLLO DEL CONTENIDO Y RESULTADOS	42
PROGRAMAS	
Tipo de institución	42
Comienzos	42
Objetivos	42
Metodología y temporalidad	43
Destinatarios y participantes	44
Evaluación	45
MUSEOS	
Similitudes	46
Diferencias	46
Propuesta de diseño de intervención	47
CONCLUSIONES	48
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	50
BIBLIOGRAFÍA	51
ANEXOS	
ANEXO 1 Tabla de comparaciones Programas	54
ANEXO 2 Actividades Museo Thyssen Bornemisza (Según Destinatarios y Temática)	57
ANEXO 3 Actividades Museo Thyssen Bornemisza (Según Tipología)	58
ANEXO 4 Actividades Museo Reina Sofía	59
ANEXO 5 Tabla comparaciones Museos	61
ANEXO 6 Propuesta Programa de Intervención en Centros Educativos	63
DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA	
EJEMPLO PROGRAMA MUS-E	66
ENCUESTA DE EVALUACIÓN MUS-E	74
PROPUESTA DE ACTIVIDADES	76

Resumen:

Siempre se ha considerado el arte como una práctica individual que se comparte posteriormente de forma social. Pero en el siguiente trabajo, nos centramos en el papel social que tienen las artes, el trabajo de ellas en conjunto y el aprendizaje a través de ellas en cuanto al proceso, sin tener en cuenta el resultado. Centramos el trabajo en los centros educativos, particularmente en los cursos de ESO y Bachillerato, tratando la multiculturalidad a través del empleo del arte y su proceso como construcción social. Para ello comparamos programas que emplean el arte en centros educativos así como las actividades que ofrecen los museos para estos cursos, como herramienta de aprendizaje e inclusión.

Palabras Clave: arte, educación, inclusión, multiculturalidad, museo.

Abstract:

Art has always been considered as an individual practice which is shared afterwards in a social context. But we focus on the social role of arts, working together with them as well as learning through them in terms of the process of making, regardless of the outcome. Focusing the work in schools, particularly in the courses of ESO and Bachillerato, in terms of multiculturalism through the use of art and its process as a social construction. For that we use the between programs that employ arts in schools as well as the activities offered by museums for these courses, as a tool for learning and inclusion.

Key words: art, education, inclusion, multiculturalism, museum.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Tras el estudio de la parte teórica del máster más centrada en terapia psicológica a través del arte que en el empleo del arte como forma de inclusión social, nos encontramos con una necesidad de ampliar nuestro conocimiento en cuanto al arte como forma de inclusión. Asimismo, la realización de las prácticas en un centro educativo manejando el arte como herramienta de inclusión social abre un campo de conocimiento por un lado novedoso pero a la vez plantea muchas dudas e inquietudes respecto a lo estudiado teóricamente.

Estas dos circunstancias nos llevan al interés por la búsqueda de respuestas, buscando así otros programas o formas de empleo de artes en cuanto a la inclusión social.

El arte como forma de inclusión social se basa en la idea de las similitudes entre las personas en vez de las diferencias, la realización de actividades artísticas por lo tanto nos sitúa a todos en un plano de igualdad a través del cual podemos trabajar en conjunto. El arte además puede emplearse tanto a nivel individual como grupal con diferentes objetivos, el hecho de que se puedan realizar trabajos en colaboración y la forma en la que se tratan supone la posibilidad de trabajar relaciones y patrones de interacción entre personas, mostrando el papel social de las artes.

Hoy en día nos encontramos en una sociedad en la que la mezcla de culturas es un hecho que no podemos negar pero el cual nadie nos ha enseñado a afrontar. El arte en este contexto juega un papel fundamental en cuando a la visión del éste como la expresión de uno mismo así como de las diferencias o rasgos culturales.

Los centros educativos acogen todo tipo de alumnado en muchas ocasiones con diferencias culturales e incluso de idioma. En cuanto al método educativo en España podríamos decir que a pesar de un gran avance en la sociedad, los centros educativos siguen basándose en un modelo de educación directivo y unidireccional, sobre todo en los cursos más avanzados en los cuales el currículo y el aprendizaje de conocimientos teóricos es lo fundamental,

existiendo pocas posibilidades de aprendizajes diferenciados. De esta forma surge el interés por el empleo del arte en los cursos de ESO y Bachillerato, que son los que más se ven afectados por el empleo de la teoría y no tanto de la práctica.

Teniendo en cuenta estos factores decidimos centrar nuestra investigación en los diferentes programas educativos que se llevan a cabo en los cursos de ESO y Bachillerato, empleando el arte como herramienta de trabajo entre los alumnos. Buscando la mejora de las relaciones entre ellos así como la enseñanza de otros métodos educativos interactivos y menos directivos.

En cuanto a la relación de los centros educativos con el arte se suele basar en el estudio de la historia del arte así como el aprendizaje de técnicas artísticas. Es muy importante en el estudio del arte la participación de los Museos como centros de arte en sí mismos. Desde hace mucho tiempo los centros educativos realizan visitas y actividades con museos, por lo que en este estudio nos interesamos por el tipo de actividades que se realizan para los cursos de ESO y Bachillerato. Sobre todo en cuanto al empleo del arte por los museos, ¿Se trata de actividades y visitas de contenido formativo? ¿Se emplea el arte en ellas? ¿De qué forma?, todas estas preguntas pretendemos resolverlas a través de la recopilación de información sobre los museos y sus actividades con alumnos de ESO y Bachillerato.

A lo largo del trabajo se pretende dar respuesta a todas estas dudas e inquietudes que surgen con el estudio del máster y que se profundizan en la realización de las prácticas.

Para ello recopilamos información sobre diferentes programas en los centros y sobre la oferta de actividades de varios museos, buscando la realización de una comparativa entre ellos, estudiado las similitudes y diferencias, así como los objetivos, recursos y metodologías empleadas.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

1. ¿Se emplea el arte como herramienta de trabajo para fomentar la convivencia y la integración entre los estudiantes en centros educativos de ESO y Bachillerato?
2. ¿Qué programas de intervención artística en centros educativos existen?
3. ¿Qué programas destacados existen en los principales museos? ¿Cuál es el trabajo que se realiza en museos en cuanto a centros educativos?
4. ¿Qué similitudes principales encontramos entre los programas? ¿Y entre los museos?
5. ¿Qué diferencias principales encontramos entre los programas? ¿Y entre los museos?

OBJETIVOS:

Generales:

- Buscar programas de intervención artística para mejorar la convivencia en los centros de ESO y Bachillerato.
- Comparar programas de intervención artística, para observar rasgos comunes, aspectos metodológicos de interés y aspectos diferenciales.
- Analizar las actividades que se llevan a cabo en museos para los cursos de ESO y Bachillerato, comparando entre los diferentes museos.

Específicos:

- Observar el empleo del arte como método de trabajo alternativo en centros de educación ordinaria, a través de programas específicos, como ejemplo de formas diferentes en educación.
- Observar el trabajo que se hace en los principales museos con los alumnos de centros educativos.
- Observar las formas de facilitar el acercamiento de alumnos de diferentes culturas.

HIPÓTESIS:

- ✓ El arte es una herramienta útil para mejorar las relaciones entre alumnos.
- ✓ Existen programas específicos de intervención educativa que recurren al arte como herramienta principal de trabajo en centros educativos y cuyo objetivo es mejorar la convivencia y, en su caso, la integración multicultural.
- ✓ Los museos realizan trabajos con centros educativos empleando las artes como recurso para mejorar la convivencia.

1. ADOLESCENCIA:

1.1. DEFINICIÓN Y CIFRAS:

El primer problema que nos hallamos al trabajar con adolescentes es la propia definición de adolescencia. En la revisión bibliográfica nos encontramos con muchas diferencias: tanto la niñez como la adultez son conceptos claros, mientras que la adolescencia es el paso de uno al otro que se da de forma muy diferente en cada individuo. La adolescencia en sí es un proceso de cambio y reestructuración. No es un hecho concreto en el tiempo, sino más bien un proceso a lo largo de éste.

El comienzo de la adolescencia está marcado por cambios físicos emocionales y cognitivos distintivos, los cuales no siempre van asociados a una edad determinada. Los cambios físicos son conocidos como pubertad. En términos generales las chicas empiezan su pubertad entre 12/18 meses antes que los varones.

La adolescencia es clasificada por la ONU entre los 10 y los 19 años de edad, lo que suele coincidir con el comienzo de la pubertad; la edad cronológica es sólo una forma de definir la adolescencia, pero algunas chicas llegan a la pubertad antes de los 10 años, previamente a ser consideradas adolescentes. En los centros educativos, nos encontramos entonces con grupos de adolescentes de la misma edad pero con diferencias tanto físicas como psíquicas muy marcadas. Algunos no llegan a comenzar su pubertad hasta los 14 o 15 años, lo que resulta una dificultad, ya que son tratados como adolescentes y conviven con su mismo grupo de edad, que está físicamente más desarrollado (UNICEF, 2011).

En cuanto al desarrollo emocional también observamos diferencias entre cada adolescente y, sobre todo, entre chicos y chicas. Aparecen diferencias muy marcadas, además, entre diferentes culturas y muchos se ven afectados por estereotipos negativos sobre sus culturas. Cada cultura tiene unos valores y actitudes diferentes, que hacen que los adolescentes piensen y sientan de una forma determinada. Según la Asociación Americana de Psicología, pueden surgir dos problemas: que los adolescentes no sean conscientes de esas diferencias,

dando por hecho que los demás piensan y sienten igual que ellos, o que las ideas que tengan sobre las diferentes culturas sean erróneas debido a estar basadas en estereotipos (American Psychological Association, 2002).

Según un estudio de Rebollo y Hornillo (2010), los estereotipos surgen como una forma de mediación cultural, pues se trata de formas de explicar conceptos ajenos a la propia cultura. Sin embargo, estas explicaciones muchas veces son erróneas y/o están basadas en aspectos negativos de las sociedades, además de haberse generalizado. Estos estereotipos son interiorizados por los adolescentes, impidiendo diferentes puntos de vista. Los mismos autores, señalan que el 59% de los conflictos escolares están asociados a los estereotipos y valores, (Rebollo y Hornillo, 2010). Además, los estereotipos también pueden afectar negativamente a los alumnos de esas culturas, los cuales crean una idea sobre su identidad basada en ellos que les puede generar sufrimiento y malestar.

En cuanto a sus cifras, en España contamos con una población total de 46.667.175 personas, entre los cuales 2.345.166 son niños y adolescentes de 10 a 14 años, y 2.185.067, adolescentes y jóvenes de 15 a 19 años, por lo que un 9.70%, aproximadamente, de la población total son adolescentes (Instituto Nacional de Estadística, 2016).

1.2. RELACIONES CON IGUALES:

Uno de los cambios más importantes que se dan en la adolescencia según la APA (2002) es el paso del ambiente familiar al ambiente de los amigos. Esto no significa que la familia deje de ser uno de los pilares de los adolescentes, pero en su búsqueda de la independencia, los grupos de iguales se convierten en el centro de sus mundos en mayor medida que en etapas anteriores.

Ser aceptado por los compañeros tiene implicaciones importantes para el ajuste durante la adolescencia y en la edad adulta. Los adolescentes varían en el número de amigos que tienen y en cómo pasan tiempo con ellos. El hecho de tener amigos, y más cuando son muy cercanos, supone contar con las habilidades sociales necesarias para hacer y mantener esa amistad. Sin embargo, no todos los adolescentes tienen facilidad para hacer y mantener amigos, lo que puede suponer problemas en sus relaciones sociales adultas.

Todos los profesionales en contacto con ellos deben tener esto en cuenta y ser capaces de tomar las medidas necesarias para la mejora de estas habilidades.

1.3. CENTROS EDUCATIVOS:

Los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo en los centros educativos y en actividades extraescolares, por lo que el entorno educativo es el ámbito en el que se relacionan con el mundo. Se convierte para algunos en una fuente de seguridad y estabilidad, mientras que para otros es un lugar de incertidumbre e inseguridad. Los cambios que se producen de unos cursos a otros y, sobre todo, en los ciclos en los que deben cambiar de centro son los más importantes y significativos. La adolescencia suele ser el momento en el que se realiza el paso de la Primaria a la Secundaria, lo que muchas veces también entraña pasar a un centro educativo distinto, pudiendo crear problemas de adaptación y cambios para los estudiantes, como comentan Isorna, Navia y Felpeto (2013).

A nivel educativo, se llega a un nuevo programa de estudios, metodología, relaciones con los educadores, evaluaciones más formales, aumento de horas lectivas, etc., mientras que a nivel social, pasan de ser los mayores del centro a los pequeños. Pueden producirse situaciones de bullying o ciberbullying, e incluso iniciarse el consumo de tabaco en las cercanías del centro educativo. Para la Asociación Americana de Psicología, cada una de estas transiciones puede presentar desafíos, tanto para el rendimiento académico como para el bienestar psicológico de los preadolescentes y adolescentes (APA, 2002).

Cada profesional que trabaja con adolescentes puede suponer una diferencia positiva o negativa en sus vidas. A todos los jóvenes se les puede dar el mensaje de que valen la pena, que hay personas que se preocupan por ellos, y que hay recursos disponibles para satisfacer sus necesidades. Los adolescentes son creativos, enérgicos y desafiantes. Comienzan a adquirir un pensamiento más abstracto, siendo capaces de analizar la lógica de las situaciones y los diferentes puntos de vista para la resolución de conflictos; ya no ven las cosas blancas o negras, sino que empiezan a ser capaces de ver diferentes tonalidades, adaptándose a las circunstancias y los diferentes contextos. Además, son capaces de pensar en el futuro, de forma que pueden

analizar las consecuencias de sus actos o de los actos de los demás. También comienzan a desarrollar su moral y valores, aunque a veces se contradice con sus comportamientos, pero aparecen los sentimientos de ayuda a los demás, así como los de culpa si no lo hacen (APA, 2002).

2. MULTICULTURALIDAD:

2.1. CIFRAS:

Según el Instituto Nacional de Estadística (2016) la población total de españoles es de 42.019.525 y de extranjeros 4.418.898, por lo que un 9.5% de la población total es extranjera. Esta población extranjera no se distribuye equitativamente, las cifras cambian drásticamente dependiendo en la ciudad que nos encontramos e incluso en los diferentes barrios de una misma ciudad. En España el 8,4% de alumnos en centros educativos son extranjeros, y en Madrid el 10,9%, de los cuales un 76,4% acude a escuelas públicas, un 17,3 a concertadas y solamente un 6,4% acude a centros privados (INE, 2016).

2.2. IDENTIDAD:

Asimismo, al hablar de adolescentes nos vamos a encontrar con muchos niños nacidos en España pero de familias extranjeras, entre los cuales muchos de ellos provienen, por tanto, de una cultura diferente. Sucede que, en sus casas, son criados bajo esa cultura y puede que incluso hablen idiomas diferentes con sus familias.

En estos casos, según comenta Leiva (2004), nos encontramos con conflictos, ya que los menores están expuestos a diferentes valores en sus familias y en la escuela. Esta contradicción genera situaciones de ansiedad, estrés y aislamiento (Leiva, 2004). Es muy importante para los adolescentes, según la APA (2002), el desarrollo de una identidad étnica, la cual cuenta con unos valores, tradiciones y prácticas propias de un grupo cultural concreto.

Teniendo esto en cuenta, otro de los factores que complican la definición de la adolescencia mencionada anteriormente es la propia legislación, la cual establece diferentes edades para la participación en las consideradas actividades pertenecientes a los adultos. Las diferentes culturas establecen distintas edades también para el trabajo, cuidado, matrimonio... por lo que, en los centros educativos, puede suceder que nos encontremos con adolescentes

que se encargan de cuidar a sus hermanos, que trabajan con sus padres o que están casados o van a casarse... (UNICEF, 2011). Algunos de estos casos son conocidos por los centros y los profesores, pero otros no, por lo que hay que tener cuidado si no conocemos muy bien la situación del niño. Es fundamental, por tanto, que los profesionales que trabajan en los centros tengan conocimientos en cuanto a las diferentes culturas de los estudiantes (APA, 2002). Estos profesionales deben mantener una actitud receptiva que cree un ambiente dinámico y preventivo. La creación de espacios de reflexión y cooperativos es la clave del trabajo inclusivo (Leiva, 2004).

Un estudio realizado por Buendía, Expósito, Aguádez y Sánchez en el 2015, analiza programas de formación para profesores así como los conflictos y su solución en los centros. En los resultados sale a relucir la carencia de formación por parte del profesorado en cuanto a multiculturalidad. Sólo un 10% del total de la formación del profesorado, tanto de grado como de posgrado, hace referencia a la multiculturalidad, a pesar de la cantidad de planes y programas dedicados a la integración de alumnos inmigrantes, lo que se contradice con la necesidad y el empleo que de este conocimiento deben hacer en su ejercicio profesional. Los participantes en el estudio piensan que los recursos no son suficientes y que los programas no son tan efectivos como deberían, ya que deberían enfocarse a la participación de las familias y el profesorado en el ambiente escolar. Se detectan carencias debido a que muchas familias no participan y los profesores no cuentan con tiempo o formación sobre el tema, además de pensar que no van a poder emplear ese tipo de formación multicultural de forma práctica en los centros.

2.3. SOCIEDAD Y CENTROS EDUCATIVOS:

La propia sociedad en la que nos encontramos es realmente la “culpable” de esos conflictos que se producen en las escuelas, los cuales son reflejo de la realidad fuera de ellas, aunque la escuela como centro socializador es la responsable del desarrollo y la resolución de los posibles conflictos (Leiva, 2004). Es importante, asimismo, trabajar con todos los centros y no sólo con los que cuentan con alumnado extranjero, ya que si pretendemos que la sociedad cambie, debemos empezar por las escuelas (Goenechea, 2016).

Según comenta Graeme (2003), los niños que acuden a centros con alumnado homogéneo en cuanto a culturas o diversidad son los que más necesitan este tipo de integración, para mostrarles otras miradas del mundo y otras formas de vivir. En cuanto al trabajo en la multiculturalidad, éste suele estar enfocado en las diferencias, mientras que lo más adecuado es el trabajo en cuanto a nuestras semejanzas, que son las que nos unen como personas.

La multiculturalidad puede afectar en la forma de aprendizaje ya que las experiencias previas nos condicionan en cuanto a la forma en la que aprendemos, siendo necesaria una adaptación de los educadores a los diferentes modelos de aprendizaje, (Graeme, 2003).

Javier Abad (2005) también habla del enriquecimiento que se produce en la enseñanza al encontrarnos en un ámbito de diversidad cultural, en el trabajo con minorías o con alumnos con necesidades especiales.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA:

3.1. FORMACIÓN EN VALORES:

Los estudiantes pasan al menos una cuarta parte de sus horas del día en los centros educativos, sobre todo en las clases, por lo que estos espacios se convierten en uno de los sitios, junto con los hogares, más cercanos y poderosos para influir en los niños y jóvenes. Las relaciones e interacciones con los profesores producirán en los estudiantes un cambio significativo que inhibe o desarrolla su aprendizaje, en la medida en que participan, desafían y proporcionan soporte social y relacional. En este sentido, las relaciones entre profesores y alumnos determinan la capacidad del aula para promover el desarrollo y es precisamente de esta manera que las relaciones y las interacciones son la clave del compromiso en cuanto a la comprensión (Pianta, Hamre y Allen, 2012). Los profesores, al igual que los padres, se acaban convirtiendo en un modelo a seguir (Díaz Barriga, 2006).

Las relaciones en los centros educativos son una de las bases del aprendizaje, pero las interacciones no suelen ser igualitarias, ya que los profesores se encuentran en una posición de poder ante los alumnos. Es importante dar voz a los alumnos, no simplemente dejarles participar en las clases, sino tener en cuenta sus participaciones de forma igualitaria,

considerando sus argumentos por su validez y no simplemente por su posición de alumnos desconocedores (Graeme, 2003).

Según Flecha (2009), ya no funciona la educación basada solamente en recibir información, sino que, para que esa información forme parte de nuestro conocimiento, es importante interactuar con ella, y para ello es muy necesaria la participación de los alumnos en las clases, evitando la pasividad. Se busca una educación de la reflexión más que la simple verbalización de valores (Rodríguez, 2009).

También Graeme (2003) habla sobre la bidireccionalidad de la enseñanza, en la cual los educadores no cuentan con el conocimiento total sobre todos los temas, y más aún en cuanto a cultura, sino que los alumnos también pueden enseñar a sus profesores y, sobre todo, a la propia clase, detalles de sus culturas que puedan ser desconocidos. Por otra parte, también menciona la necesidad de que las familias y comunidades participen en las actividades educativas, como expertos en multiculturalidad.

Según Javier Abad (2005), es necesario incluir el plano emocional en lo cognitivo si se quiere llegar a un aprendizaje profundo. Para que surja la creación, es necesaria la emoción, y el llegar a ese aprendizaje profundo depende de su interiorización para hacerlo propio, asimilando los hechos. Es importante, en este caso, el clima que se crea en el aula, por lo que el profesorado debe esforzarse por mantener un espacio de seguridad para los alumnos, en el cual sean libres de expresarse. El mismo autor concibe la escuela como un lugar en el que crear experiencias e interpretarlas en función de las relaciones (Abad, 2009).

Rubio Serrano (2007) comenta el hecho de que los valores se aprenden por ósmosis, y que la escuela en sí y el propio hecho de encontrarnos en un centro con valores, educa moralmente. Los valores se adquieren actuando, por lo que el enseñarlos de forma teórica no implica su interiorización por parte del alumnado. Asimismo, define los valores no simplemente como ideas abstractas o formas de pensar, si no como actuaciones y hechos visibles y significativos para los demás. Son conductas y comportamientos estables que con el tiempo forman parte de la identidad del centro y, sobre todo, de la personalidad moral de los alumnos.

Esto también lo afirma Díaz Barriga (2006), comparando la adquisición de los valores con los afectos, ya que ambos se adquieren y pasan a formar parte de la personalidad. El aprendizaje de los valores se ve influenciado por el ambiente social, el cual no siempre es tan favorable, por lo que muchas veces la escuela como medio socializador puede enseñar valores, pero si éstos no se dan también fuera, puede que no sean aprendidos por los alumnos.

Rebollo y Hornillo realizan un estudio en el 2010, en el cual comentan los conflictos que pueden surgir asociados a la interiorización de valores, también a la no posesión de éstos o la contradicción entre ellos, lo que afecta a nivel emocional. La formación en valores es importante para la identidad personal, pero esta formación se ve determinada por los contextos sociales, así como culturales. Ello supone, a nivel multicultural, encontrarnos con creencias y opiniones diferentes que deben convivir en un mismo contexto, por lo que pueden emplearse los valores éticos como instrumentos de mediación. En este estudio también se ve como la familia es el primer socializador y creador de valores, con un 56,4% de incidencia, mientras que la escuela sólo aporta el 23,3% de influencia en los valores ya adquiridos con anterioridad.

3.2. MODELOS TEÓRICOS:

El modelo más antiguo en cuanto a la integración es el de asimilación, a través del cual se trata de incorporar a los inmigrantes a la cultura del país. En él se produce controversia, por el hecho de pretender integrar a los recién llegados desposeyéndoles de sus rasgos culturales propios. Según Hollinger (2003), los inmigrantes deben abandonar sus culturas de origen para tomar la nueva cultura que se les proporciona, perdiendo su identidad, valores y creencias. Es un modelo que cuenta con variantes, ya que la *asimilación* puede ser forzada en el caso de las colonizaciones, por ejemplo, puede ser de carácter cultural, religioso, de idioma... y también puede darse sin ser forzada, en el caso de algunos inmigrantes que, al vivir en una cultura, acaban adaptándose a ella por proceso natural y perdiendo rasgos de la suya. La *asimilación* se ha producido en cantidad de lugares y épocas a lo largo de la historia de la humanidad, pero una de las asimilaciones que tuvo mayor difusión en nuestra cultura fue la conquista de América entre los siglos XV y XIX, a través de la cual

muchas de las culturas originarias de América fueron forzadas a abandonar su forma de vida (Hollinger, 2003).

Otro de los primeros modelos de integración multicultural es el modelo estadounidense denominado *melting pot*, llamado así por la obra de 1908 con el mismo nombre y que aborda la fusión de culturas y nacionalidades (Gale, 2008). Debido a la gran inmigración que se produce en esta época, comienza a emplearse el término en búsqueda de una sociedad homogénea dentro de la heterogeneidad de ciudadanos, fusionándose las culturas de los inmigrantes con la cultura estadounidense, para crear una cultura común. El problema es la dificultad que atañe a la mezcla igualitaria de culturas, lo que hace que el *melting pot* se convierta en una utopía. La realidad en cuanto a este modelo es la mezcla de culturas, pero sin llegar a la fusión entre éstas.

La principal diferencia entre los dos modelos expuestos es que el primero entiende que hay una cultura predominante, que absorbe a las demás, mientras que el segundo trata de fusionar las diferentes culturas de forma igualitaria, lo que se puede traducir en la bidireccionalidad del *melting pot* en contraposición con la unidireccionalidad cultural del modelo de asimilación.

El modelo educativo central en cuanto a inclusión en los últimos años, es el modelo centrado en *competencias* (García, 2011), que se basa en la participación dialógica en la que se dan el intercambio y la interacción entre docente y alumno. Entendemos por competencias todas aquellas habilidades para la vida que ayudan a la hora de las relaciones en el mundo social y, sobre todo, en los procesos de cambio y adaptación. Las competencias no se dan sólo a nivel teórico, sino práctico, e incluyen los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes, tanto a nivel escolar como en el desarrollo personal que tanta importancia posee de cara al futuro. El objetivo del desarrollo de competencias es generar capital social, cultural y humano. Estas competencias se emplean para responder a las a las necesidades cambiantes que surgen en el entorno, empleando creatividad e innovación. Se pueden clasificar en cinco bloques: competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

La competencia para la convivencia hace referencia a las relaciones con otros y la naturaleza de forma holística, teniendo en cuenta la diversidad y el trabajo en equipo, entendido como colaboración de todos los participantes para conseguir los objetivos propuestos (Secretaría Educación Pública, 2010).

Para desarrollar las competencias es necesario encontrarse en situaciones concretas, las cuales nos hacen aprender. Este modelo es el mejor ejemplo del “aprender haciendo”. En cuanto a la inclusividad, es un claro reflejo del no saber actuar ante situaciones que nunca hemos vivido, por lo que la presencia de personas de otras culturas o con otras necesidades que no conocemos, en los centros educativos, debe manejarse conviviendo con las situaciones concretas. Es complicado tratar con una persona con una cultura diferente si partimos del desconocimiento de la misma. Asimismo, la teoría es sólo la base de la práctica, pero sin práctica, o sin contacto con personas de diferentes culturas, la teoría sobre un tema no es suficiente.

Según lo comentado anteriormente, se pueden observar diferentes modelos de integración en función de las actitudes que se toman en cuanto a las culturas y la convivencia entre ellas. Algunos buscan la fusión y el aprendizaje entre culturas, otros la adaptación eliminando aspectos clave... lo que está claro es que se pretende encontrar una forma en la cual puedan convivir entre ellas, pero todavía queda mucho por recorrer en cuanto a la forma de abordar este objetivo.

4. ARTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:

4.1. ARTE COMO MEDIO:

Hace tiempo que el arte se comenzó a considerar por algunos autores como un medio para el aprendizaje de conceptos alternativos. El creador de la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner, consideró que somos capaces de desarrollar capacidades muy diferentes que no tienen por qué estar relacionadas con el lenguaje o con la lógica. De esta forma, pensaba que la inteligencia se componía de muchas capacidades diferenciales y que existían personas inteligentes en unas áreas pero no tanto en otras. El arte, en este ámbito, es considerado como una forma de aprendizaje, por el empleo de símbolos, la

percepción de éstos aisladamente y en un contexto, y su transformación y producción, finalizando con la reflexión (Gardner, 1994).

En el 2003, Chalmers trataba el tema del arte como forma de identidad y necesidad para los grupos, al realzar sus valores culturales, aumentando también la moral y creando unidad y solidaridad. Además, considera que es una forma de concienciarse y buscar cambios en el ámbito social. Basa sus ideas en los enfoques de tres autores:

1. Dissanayake, quien resalta siete funciones del arte, de las cuales destacan la función de *comunicación*, al ponernos en contacto con la sociedad empleando el arte como una forma de expresión pero también de reflexión; el arte como *terapia*, en cuanto a proporcionar un mundo alternativo cuando el mundo real no resulta agradable, ofreciéndonos otra realidad que creamos nosotros mismos; y, finalmente, el *entrenamiento* sobre nuestra percepción de la realidad, ayudando a la hora de ordenar el mundo y ser capaces de identificar los aspectos importantes y los que no lo son.
2. Lankford: describe el arte como un todo capaz de cualquier cosa, desde la simple experiencia placentera que supone su realización, hasta el potencial político y de influencia que posee, pasando por su papel en la crítica social, su capacidad de sorprender, imaginar, informar, estimular, etc.
3. McFee: destaca seis funciones fundamentales del arte que se pueden dar en diferentes grados, combinadas o no, y de forma objetiva o subjetiva. Destaca, al igual que comentaba Dissanayake, la función de *comunicación* y la de *objetivar* lo subjetivo, es decir, el ser capaces de plasmar sentimientos o emociones subjetivas en arte de forma objetiva, en un objeto real y tangible.

Tomando como referencia el trabajo de Javier Abad (2009), existen campos como el psicológico, social, filosófico... a través de los cuales se puede explorar el arte como recurso a la hora de incentivar la creatividad, como vía de organización de una forma de ocio alternativa, y como medio para la intervención social en diferentes contextos... especialmente en el área social. El arte explora

desde estos contextos diferentes, no tratando la obra como un resultado, si no como un proceso.

Del mismo modo, Abad explica cómo las obras pueden ser empleadas con diferentes fines, pero considerando el arte como herramienta, la atención se centra en el proceso de creación de esa obra y no en el empleo de la obra a posteriori. Así es como se llega hasta la arte-terapia, creando arte como recurso de reflexión, integración, conocimiento... tanto a nivel individual, como socialmente.

En cuanto al ámbito social de las artes, éstas pueden ser empleadas como mediadoras al crear redes de apoyo, estableciendo un sentido de pertenencia muy importante para el ser humano, como forma de participación en colectivos o en proyectos. Paralelamente, a nivel individual, este enfoque supone cambios para la persona que lleva a cabo cualquier proceso artístico, dándole la oportunidad de reflexionar sobre su propio comportamiento, así como sobre sus barreras o límites. Es una forma de conocerse a uno mismo, pudiendo proporcionar un cambio intrínseco de la persona que lo realiza (Abad, 2009).

Específicamente, en el ámbito de la educación, el arte es una de las disciplinas que más plasticidad permite, dándole al alumno la posibilidad de ser el propio maestro de sus experiencias, al encontrarse en un ámbito de reflexión y cuestionamiento, tanto sobre él mismo como sobre la clase y las relaciones entre sus integrantes (Abad, 2009).

4.2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA FORMAL:

Al hablar de educación artística, normalmente se hace referencia a la idea de la enseñanza de las técnicas de arte y su historia. Pero la educación artística puede emplearse para mucho más. Es verdad que suele estar basada en una cultura o zona determinada, pero el trabajo con diferentes artes en diferentes culturas puede influir en la multiculturalidad social con la que nos encontramos en muchos centros. No tanto enseñando a los alumnos a reproducir esas formas artísticas, sino más bien explicando cómo todas y cada una de las artes y sus manifestaciones son válidas y pueden enseñarnos cosas iguales o diferentes.

Según Graeme (2003), podemos así ver las semejanzas y diferencias en las sociedades a través del arte, influyendo de esta forma en la vida social de las personas. Al ser creadas por culturas particulares, las obras son el reflejo de sus valores. También comenta como algunas características de la enseñanza del arte pueden servir para abordar el tratamiento de problemas básicos de los centros educativos, como pueden ser la violencia, malas conductas, racismo, aburrimiento... empleando el arte como forma de reconstrucción social.

Asimismo, comenta la importancia de contar con profesionales capaces de ver claramente en qué momentos se producen estos racimos en el arte, cómo hablar sobre ellos y proponer debates. Se puede, a través del arte, estabilizar las culturas, dándoles una continuidad o una seña de identidad, pero a su vez, también pueden desestabilizarse, al buscar la diferencia o discrepancias con las pautas sociales establecidas por un grupo concreto.

En el ámbito educativo las artes se pueden emplear como herramientas de integración social y cultural, así como herramienta para promover un cambio de visión y la posibilidad de ver otras perspectivas y necesidades en función de cada persona (Abad, 2005).

4.3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO FORMAL:

Existen muchos proyectos que buscan la innovación en la escuela y la renovación de las formas de estudio y enseñanza, a través de la interacción con la sociedad y el medio, aprovechando los recursos disponibles. Igualmente, es importante que los centros educativos se relacionen con otros ámbitos, como pueden ser el del arte, la ciencia, la investigación... que pueden aportar diferentes puntos de vista y, sobre todo, información en el ámbito concreto del empleo del conocimiento teórico que se enseña en la escuela. En cuanto al arte, su función principal siempre ha sido crear objetos o imágenes, pero esta creación se produce en un contexto social y una cultura, en interacción con ella. Según Abad (2005), es importante ver el arte como una posibilidad de cambio.

Asimismo, la tecnología hoy en día forma una parte muy importante del ambiente en el que se educan los niños y adolescentes, y sería un error no introducirla también en los centros educativos. Puede ser uno de los elementos que fortalezcan la enseñanza y la exploración de las artes. Los niños se

encuentran rodeados de televisión móviles, videojuegos... lo que podemos llamar la “cultura visual”, mientras que la escuela se centra en una cultura más textual, que deja de tener tanto sentido (Jiménez, 2009).

Estas tecnologías pueden resultar especialmente prácticas, según comentan Abad y Giráldez en 2009, en cuanto a que ofrecen un gran acceso a gran cantidad de información, así como de producciones artísticas; además, también pueden emplearse como medio de comunicación, siendo capaces de llegar a más públicos y creando mayor visibilidad sobre ciertos aspectos. También se pueden emplear para el registro de proyectos, al mismo tiempo que plantean nuevos retos (Abad y Giráldez, 2009).

Como comenta Berrocal (2005), a través del taller artístico se despierta la creatividad, descubriéndose nuevas estrategias de comunicación y convivencia a través de la reinterpretación personal. Cuando emplea el arte para comunicarse, la persona aprende a través de la capacidad de crear algo; proyecta sus conflictos interiores de forma visual, entabla un diálogo con el propio ser. El arte ofrece al alumno la oportunidad de encontrarse realmente a sí mismo como persona singular; el estudiante tiene la oportunidad de liberarse de sus miedos, amenazas, sentimientos negativos o de aquellas sensaciones que le impidan conocerse a sí mismo.

Teniendo en cuenta este tipo de intervención en las aulas, la educación artística busca respuestas divergentes a importantes problemas personales, ambientales y sociales que requieren soluciones imaginativas y creativas. Enmarcada por una pedagogía crítica, ofrece oportunidades a los estudiantes para participar en el pensamiento y producción de lo que se consideran cuestiones vitales sobre la naturaleza, lugar, cultura y ecología. La producción se convierte en parte de un proceso socialmente sensible de reflexión, pensamiento crítico y transformación (Graham, 2007).

Esta idea es compartida por Florisabel Rodríguez (2009), al centrarse en el “aprender haciendo”, lo cual, a través de la educación artística, y más si se combina con la educación cívica, puede emplearse como manera de tratar temas de tolerancia, respeto, cooperación, solidaridad... aprendiendo a comunicarnos y resolver conflictos.

El arte, como dice Ivana De Siqueira (2009), puede ser empleado como instrumento de mejora en introspección y extroversión, para el crecimiento personal, así como para la exploración personal, tanto a nivel individual como grupal. De esta forma surge el arte-terapia, convirtiéndose en un proceso dirigido por la persona que lo realiza, más que por el terapeuta, siendo autónomo y libre de su propio proceso. Además, el arte puede emplearse en la sociedad como medio de adaptación e integración. Algunas personas que han sido victimizadas y excluidas, pueden, a través del arte, participar en la sociedad y en la cultura sin las barreras que se les han impuesto, así como interactuar entre ellas conociendo mejor sus habilidades (De Siqueira, 2009).

Este trabajo artístico debe comenzar por los centros educativos y no sólo emplearse para los niños con necesidades especiales, sino a gran escala para todos los niños y niñas de los centros.

En la realización de la siguiente investigación se han estudiado diferentes programas que emplean el arte como forma de trabajar la convivencia y la multiculturalidad entre los alumnos, tanto en museos como en centros educativos.

Para ello se ha empleado una metodología cualitativa propia de las ciencias sociales y humanísticas, las cuales se centran en el estudio de conceptos no cuantificables de forma matemática, éstos suelen ser conceptos subjetivos que se clasifican en categorías para poder analizarlos objetivamente. Este tipo de metodología proviene de la fenomenología, la cual surge debido al interés por comprender el funcionamiento social del ser humano, estudiando lo que no se puede ver a simple vista. Se trata de producir datos descriptivos a través de la investigación para su posterior análisis (Quecedo y Castaño, 2002).

Este tipo de estudios son de carácter abierto, es decir, se trata de ampliar los temas de estudio abriendo nuevas líneas de investigación. En muchos casos, según se va realizando el estudio, se van ampliando conceptos, por lo que es muy importante definir conceptos y delimitar el objeto de estudio (Quecedo y Castaño, 2002).

El método empleado es el de razonamiento inductivo, el cual analiza e interpreta datos particulares para llegar a conclusiones universales. Para ello se recogen datos, los cuales se dividen en categorías, constructos o proposiciones teóricas, analizando las diferencias y semejanzas entre los datos encontrados para descubrir teorías justificantes. Las inferencias se basan en la corroboración de datos por diferentes fuentes y se llevan a cabo durante el estudio (Quecedo y Castaño, 2002).

Los pasos que se han seguido para la investigación son:

a) Elección del tema de estudio: en este caso el empleo del arte como método para trabajar la multiculturalidad y la convivencia con alumnos de ESO y Bachillerato. Esta elección surge de nuestra experiencia personal en uno de los programas, lo que nos planteó dudas en cuanto al propio programa y suscitó el interés y la necesidad de búsqueda de otros programas similares, con el fin de

obtener datos suficientes para el conocimiento de las mejores características de los programas, así como de las necesidades. Con la elección del tema también se lleva a cabo la elección de la muestra. En este caso, hemos decidido centrarnos en el alumnado adolescente de los cursos de ESO y Bachillerato en centros educativos a nivel nacional.

b) Establecimiento de hipótesis: con la elección del tema surgen unas hipótesis de trabajo a las cuales se busca dar respuesta con la investigación. Estas hipótesis se basan en los objetivos de la investigación.

c) Revisión bibliográfica: comenzamos revisando la bibliografía en cuanto al tema de estudio, obteniendo información sobre lo que se conoce hasta ahora en cuanto al trabajo de la multiculturalidad a través del arte en el ámbito de la educación.

d) Obtención de documentación o recogida de datos: para esta fase se han empleado varias técnicas propias de la investigación cualitativa:

- Búsqueda en bases de datos.
- Contacto con los centros y museos, los cuales nos han proporcionado documentación sobre los temas a investigar.
- En algunos de los casos, hemos empleado la participación en el taller, recopilando información sobre todos los detalles del mismo en primera persona, a través de la observación participante en la cual interveníamos en el contexto natural de realización de las actividades, observando y registrando la actividad en un diario de campo.
- En la última sesión del taller, se realizaba un cuestionario, así como un cuaderno evaluativo. Los datos cualitativos son descripciones detalladas de información sobre el tema.

e) Análisis de datos: se trata de un proceso a través del cual se realiza un examen sistemático para determinar las características de los programas y las relaciones entre ellos. Para ello hemos dividido en categorías la información obtenida sobre cada programa, siendo posible la posterior síntesis de esta información y la comparación entre los programas y museos, ofreciendo la posibilidad de descubrir las relaciones esenciales y características generales entre la información, así como realizar una sistematización del conocimiento. Según Quecedo y Castaño (2002), es muy importante en la categorización emplear la objetividad y exhaustividad, realizar categorías pertinentes para el

cumplimiento de los objetivos de la investigación. Se debe cumplir un principio clasificatorio único, en el cual el criterio para la clasificación sea el mismo para todas las categorías y, finalmente, se debe tener en cuenta la exclusión mutua, es decir, la información debe ser propia de una única categoría, no puede aparecer la misma información en varias categorías.

En el caso de nuestro estudio, las categorías principales de los programas son: objetivos, metodología, temporalización, participantes y evaluación. Y las categorías principales de los museos son: cursos, actividades, metodología, horario, duración, precios y participantes.

f) Resultados y conclusiones: a la hora de comentar los resultados se recurre a la realización de tablas de comparación con las características más importantes, ofreciendo una visión de conjunto más detallada y permitiendo la obtención de las conclusiones.

A continuación explicaremos y compararemos los programas que acercan el arte a centros educativos de secundaria como herramienta para el cambio y la enseñanza centrándose en la inclusión social como valor socializador de los alumnos. Se trata de investigar las metodologías que emplean así como aspectos más concretos, como pueden ser el tiempo de aplicación y la duración de los programas, el perfil de los monitores de los talleres, los participantes, las técnicas...

PROGRAMAS ANALIZADOS

Pueden encontrarse muchos programas y proyectos escolares para la convivencia; pero este tipo de programas se basan en la detección de *bullying* o cualquier tipo de violencia escolar y su prevención o solución. Pocos de estos programas emplean las artes como medio. La mayoría de proyectos de artes que se trabajan en centros educativos suelen ser actividades en museos, por lo que se lleva el centro educativo al arte, en vez del arte al centro educativo, creando así esa sensación del arte como algo lejano que sólo los grandes artistas son capaces de crear.

No obstante, poco a poco, han ido surgiendo algunas fundaciones y asociaciones que se van dando cuenta de la importancia de la adaptación de la enseñanza al tiempo en el que nos encontramos, viendo el arte como una nueva

forma de educación, que resulta particularmente interesante en el trabajo con adolescentes. Entre los más destacados podemos señalar: el programa MUS-E, EntreArte y Creaacción: creación y arte para la convivencia.

1. **PROGRAMA MUS-E**

La Fundación Yehudi Menuhin surge en 1999, con la idea de acercar el arte a todas las personas. Se trata de cambiar el concepto del arte y sobre todo la música, y emplearlos como herramienta de transformación social y cambio, en vez de simple entretenimiento para unos pocos.

Dentro de esta fundación se realizan diferentes proyectos, el programa MUS-E es el empleado en los centros educativos. A través de él se trabaja la convivencia y comunicación de los centros.

1.1. Objetivos: a través de técnicas artísticas, se trabaja en:

- ✓ Favorecer la inclusión educativa, social y cultural.
- ✓ Mejorar el rendimiento del aula.
- ✓ Desarrollar la creatividad e imaginación para la mejora del aprendizaje.
- ✓ Tomar conciencia individual, así como grupal.
- ✓ Apoyar el diálogo, tolerancia, solidaridad y cooperación.
- ✓ Gestionar conflictos.

Las técnicas artísticas son una forma de trabajo que favorece el cumplimiento de todos estos objetivos, y el cumplimiento de algunos de ellos supone la facilitación o la consecución de los siguientes.

2.1. Metodología: para alcanzar los objetivos mencionados anteriormente, se llevan a cabo talleres artísticos en los centros educativos, los cuales son dirigidos por artistas de varios ámbitos (plástica, danza, música, fotografía...). Estos profesionales no sólo cuentan con formación artística, sino también en el ámbito formativo y pedagógico.

Cada programa consta de varias sesiones, en las cuales se tratan temas como la multiculturalidad, el compañerismo, el individualismo... a través de la realización de actividades participativas para la enseñanza y el trabajo de estos conceptos.

3.1. Temporalización: normalmente son talleres anuales que se repiten cada año en los mismos centros con los diferentes cursos.

Los talleres se desarrollan a lo largo del curso escolar y dentro del horario lectivo, en las horas de tutorías de los centros. Siempre se realizan en presencia del tutor del grupo o de algún profesor, el cual puede participar o no, pero se trata de que puedan ver el taller, así como el comportamiento de los alumnos en actividades diferentes a las clases.

Las sesiones dependen del tipo de programa, aunque normalmente se realizan alrededor de 6 sesiones, las cuales se producen semanalmente.

Asimismo, en algunos centros se realizan también actividades extraescolares, incluso trabajos con las familias y el entorno. Existe una red de padres y madres que colaboran o realizan talleres con cierta continuidad y se han realizado cursos y seminarios. En el último año, han participado 949 padres y madres y se ha colaborado con las AMPAS (Asociación de Madres y Padres de Alumnos), trabajadores sociales y equipos de orientación que operan en los centros. Ello demuestra que este programa cumple con la necesidad de participación por parte de las familias, como recomendaban Buendía, Expósito, Aguádez y Sánchez en su estudio del año 2015. También coincide con la opinión de Graeme, en el 2003, quien consideraba las familias como expertos en multiculturalidad.

4.1. Participantes: cada taller está destinado a unos participantes en concreto. Esta fundación realiza actividades tanto para Primaria como para Secundaria y Bachillerato. Pero en este caso, para la investigación, nos centramos en los alumnos de Secundaria principalmente, debido al interés por los cambios que se producen en la adolescencia, o al cambiar de centro o de ciclo educativo.

Los programas se ofrecen en centros educativos del sur de Madrid que cuentan, en general, con bajo nivel económico, así como con alumnado de diferentes etnias o países. Alrededor de un 33 % de los alumnos que participan son de origen extranjero y un 10% de etnia gitana. Suelen ser centros ubicados en contextos de riesgo de exclusión, por lo que el trabajo centrado en la convivencia y la multiculturalidad es muy importante.

5.1. Evaluación: todos los talleres son evaluados tanto por los alumnos como los profesores a través de cuestionarios adaptados a cada taller. Estos cuestionarios evalúan la modalidad de los talleres, así como las temáticas tratadas en cada uno. (Consultar ANEXO 1, pag. 54)

La evaluación del programa MUS-E es realizada por la empresa Ekokimia, en colaboración con la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

2. **PROGRAMA ENTREARTE**

Bajo el lema de “aprender creando y crear aprendiendo” surge este proyecto en la asociación Acción Educativa, la cual busca una renovación y una nueva visión de la educación, empleando la reflexión como base de la educación. Este proyecto en concreto se lleva a cabo a través del empleo del arte con profesionales del arte y la educación.

2.1. Objetivos:

- ✓ Estimular la creatividad, expresión, reflexión en el centro educativo.
- ✓ Establecer estructuras de organización, coordinación, gestión y exposición de proyectos.
- ✓ Organización de exposiciones con los productos realizados en las escuelas, basándose en los procesos y no tanto en el resultado. La propia exposición es una forma de motivación y realización en cuanto al trabajo y esfuerzo desarrollado.

Las ideas principales de este proyecto se basan en la creencia del arte como un derecho de todos y para todos, siendo la escuela el entorno propicio para la creación, así como para albergar el proceso que la creación supone. Para ello es importante el trabajo en equipo, tanto entre los alumnos como entre los educadores al ser un punto de referencia para los estudiantes.

2.2. Metodología: este proyecto se centra en la exposición de los trabajos realizados por los alumnos en centros culturales del entorno del centro educativo. La exposición establece un diálogo de centro, es una forma de presentación de las ideas que se dan en el centro educativo, y los valores que

defienden. La organización de la exposición se convierte en otro interesante proceso de trabajo en equipo. Finalmente, también se realizan talleres y visitas a las exposiciones por los demás alumnos del centro.

Entre-Arte proporciona las bases metodológicas a los centros, los cuales llevan a cabo sus propios procesos de creación, adaptándose al propio centro, pero en comunicación continua con Entre-Arte. Teniendo en cuenta los objetivos y bases de cada centro escolar, se desarrolla un proyecto específico, por lo que la flexibilidad del proyecto es la clave del éxito, ya que no todos los centros tienen los mismos objetivos o necesidades.

Las obras que se van a exponer son seleccionadas por los educadores, pero no en función de la estética, sino teniendo en cuenta el proceso producido por el alumno. Éste ha tenido que llevar a cabo un proceso interno de reflexión y cambio. Por ello, la exposición de su obra supone el reconocimiento y la recompensa por su esfuerzo, así como una forma de participar en la comunidad.

Después de la selección de las obras, se pasa a Entre-Arte, por lo tanto, se trata de la realización de las obras, selección y exposición.

2.2. Temporalización: cada centro establece sus propios tiempos y espacios, aunque normalmente se lleva a cabo a lo largo de un curso escolar o un trimestre.

2.3. Participantes: este proyecto se lleva a cabo en los centros educativos, pero también fuera de ellos, por lo que los participantes van desde los 0 a 21 años, y, en algunos casos, colaboran alumnos de diferentes edades, ayudándose los unos a los otros, y en colaboración con educadores, artistas, centros culturales y otras organizaciones sociales y escolares.

2.4. Evaluación: su sistema evaluativo se basa en el empleo de debates y reflexiones, valorando los procesos tanto de los alumnos como de los educadores, así como los cambios producidos en ellos. Se trata de adoptar una opinión y una posición sobre un tema de forma objetiva. En estos talleres, la evaluación, por tanto sería, una continuidad del taller en cuanto al trabajo de las capacidades de los alumnos. De esta forma, también se hace una recopilación de lo tratado en los talleres, dejando que los estudiantes sean capaces de

identificar y diferenciar las ventajas e inconvenientes de todos los aspectos del taller y de valorar aspectos que resultan difíciles de estimar por medio de otros instrumentos.

3. PROGRAMA CREAACCIÓN: CREACIÓN Y ARTE PARA LA CONVIVENCIA

Este programa se desarrolla desde las bases teóricas del Arteterapia y, sobre todo, se apoya en el empleo del arte como intervención social más que como terapia psicológica. Emplean el arte como cambio social e individual en el contexto educativo, especialmente en centros con riesgo de exclusión.

Es un proyecto desarrollado directamente por el centro educativo IES Atenea de Ciudad Real. Éste se encuentra a las afueras de Ciudad Real, cerca de una zona de etnia gitana, por lo que siempre ha sido un centro con riesgo de exclusión social, en el cual este tipo de actividades han sido muy bien recibidas. El nivel social de las familias es muy heterogéneo, provocando muchas diferencias entre los alumnos. Es un centro que cuenta con un alto porcentaje de absentismo y fracaso escolar.

El programa cuenta con la colaboración de la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) en la donación de instrumentos y equipos de sonido, y de algunas ONG's e instituciones como la ONCE, Cruz Roja o Médicos sin fronteras.

3.1. Objetivos:

- ✓ Mostrar el arte como generador de cambio y medio de comunicación.
- ✓ Favorecer el reconocimiento de los alumnos por sí mismos como sujetos, trabajando la identidad individual y grupal.
- ✓ Potenciar el encuentro con los demás, fortalecer sus relaciones.
- ✓ Enseñar el arte como un modo de evitar el abandono escolar, la exclusión y mejorar la convivencia.

Este proyecto tiene 5 ámbitos, cada cual con sus propios objetivos:

Aula Abierta & Aula Pop	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Toma de contacto con la música y los instrumentos. ✓ Ofrecer a los alumnos un espacio en el que experimentar y jugar con los instrumentos. ✓ Crear momentos de diversión y placer haciendo música. ✓ Disfrutar de la interpretación como forma de enriquecimiento personal.
Taller De Radio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La radio como medio de expresión, diálogo, y transmisión de valores. ✓ Crear redes de comunicación entre el alumnado, profesorado y otros agentes. ✓ Promover e incentivar la imaginación, innovación y creatividad.
Aula Coral 'Cantemos'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disfrutar de cantar con los demás creando un producto de y para todos. ✓ Adquirir y cumplir compromisos con los demás. ✓ Disfrutar cantando con los demás.
Espacio Trasverso	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar la convivencia. ✓ Desarrollar el pensamiento creador. ✓ Ver estructuras en el caos.

3.2. Metodología: para que se produzca cambio social, primero se tiene que trabajar lo individual, por lo que, en los talleres, se comienza trabajando la identidad de cada alumno para poder pasar al trabajo colectivo.

Se llevan a cabo 5 acciones diferenciadas en un proyecto conjunto, dirigido por 4 profesores y un educador social del centro.

Aula Musical Abierta: espacio musical libre y abierto, experimentación con instrumentos: cajón flamenco, guitarra española y diversos instrumentos de percusión.

Cantemos: repertorio coral lúdico con acompañamiento instrumental de alumnos instrumentistas.

Aula Pop: destinado a alumnos que quieran iniciarse en el Grupo PopRock o que ya toquen instrumentos pero no tengan posibilidad de tocar con gente. Se lleva a cabo un concierto Fin de Curso.

Taller De Radio: pretende difundir información, crear redes de comunicación y convivencia. Hay concursos de cuentos, de logos, adaptaciones radiofónicas de relatos, programas sobre los días internacionales (Día del Pueblo Gitano, Día del Agua,...), programa de deportes, entrevistas sobre temas específicos (intercambios escolares con Francia, Erasmus, encuentros con asociaciones y ONGs,...), etc.

Espacio Trasverso: iniciativa del educador social del centro que parte de la premisa de que el arte (pintura, escultura, fotografía, teatro, video creaciones, net art, mail art, etc.), mejora, sana y cambia a las personas.

3.3. Temporalización: las actividades se producen en los horarios de recreos y lectivos.

Aula Musical Abierta: todo el curso. Abierta a todo el alumnado. La asistencia es voluntaria.

Aula Pop: todo el curso.

Taller de Radio 'Olimpo FM': todo el curso. Emisión de programas un día a la semana y a través de los podcasts accesibles desde la web del IES.

Aula Coral: segundo y tercer trimestre. La inscripción es voluntaria, pero se pide compromiso de asistencia.

Espacio Trasverso: todo el curso y a través de proyectos realizados tanto en recreos como en horario lectivo.

3.4. Participantes: está destinado a todos los alumnos del centro educativo IES Atenea de Ciudad Real. Cuenta con 400 alumnos de ESO y 100 de Bachillerato.

A pesar de estar destinado a todos los alumnos, es un proyecto voluntario, lo que hace que muchos alumnos participen activamente, otros no participen y otros lo hagan de forma puntual.

3.5. Evaluación: para llevar a cabo el diseño de la evaluación se realizan tres preguntas: ¿Qué?, ¿Cuándo? y ¿Cómo? evaluar.

a) **¿Qué?:** la organización y el funcionamiento del proyecto, además de los agentes externos como la comunidad educativa y el entorno, el nivel de participación y alcance de los objetivos.

b) **¿Cuándo?:** la evaluación empieza incluso antes de la puesta en marcha del proyecto, todo el desarrollo y la planificación del mismo, los ajustes necesarios para la adaptación al centro y a los alumnos. También se evalúa durante el desarrollo y, finalmente, después del proyecto.

c) **¿Cómo?:** se crea un “Observatorio de la convivencia” que es un espacio para la elaboración de herramientas y recursos evaluativos (empleo de estadísticas, observación sistemática, análisis de las actividades por los alumnos, autoevaluaciones, grupos de discusiones y cuestionarios).

MUSEOS ANALIZADOS

Tras el análisis de estos programas, decidimos investigar que actividades y talleres ofrecen los museos para centros educativos y específicamente para los alumnos de ESO y Bachillerato, investigando los principales museos de la comunidad de Madrid.

1. MUSEO DEL PRADO

En este museo el principal programa educativo en torno al arte que se denomina **“El arte de educar”**, el cual se lleva a cabo en colaboración con la Fundación “la Caixa”. Está destinado a todas las edades, desde Infantil a Bachillerato y su objetivo principal es atender a las necesidades de cada centro en cuanto a las visitas al museo, ofreciendo material de apoyo y actividades.

Para alumnos de Secundaria y Bachillerato, se ofrecen visitas de 90 minutos de duración en horario lectivo y con un coste de 60 euros por grupo. El museo cuenta con una sala específica en la cual se realizan las actividades. Esta sala tiene capacidad para una clase escolar, alrededor de 20/30 alumnos.

Para los alumnos de Secundaria son *visitas dinamizadas*, que consisten en la visita de las salas del museo y, en concreto, de algunas obras específicas dependiendo del tipo de trabajo a realizar, junto a un educador que complementa las explicaciones con materiales didácticos. Estos materiales pueden ser desde

libros o materiales de lectura, a esquemas, actividades compositivas, mapas de conceptos, juegos... los cuales, en algunos casos, les son dados a los alumnos y en otros son creados tras la exposición por ellos mismos. Su finalidad es facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas, a través de la presentación de los contenidos trabajados. Cada material cuenta con unos objetivos y características específicas.

El diálogo con los alumnos es fundamental y las temáticas se dividen en cuatro: temáticas universales, objetos cotidianos, espacios que ocupamos y la concepción que el hombre tiene de la divinidad. Cada uno de los itinerarios se acompaña de un dossier con sugerencias para trabajar en el aula. No obstante, este dossier es una herramienta de trabajo que permite desarrollar el tema propuesto en un contexto mucho más amplio que engloba diferentes áreas del conocimiento.

Para los alumnos de Bachillerato se realizan *visitas comentadas*, las cuales consisten en la misma visita a las salas junto a un educador. En este caso, se complementan con materiales digitales. Este tipo de materiales pueden ser fotos, vídeos, proyecciones... y se trata de que faciliten la adquisición de los conocimientos y habilidades. Los alumnos de Bachillerato suelen estar familiarizados con el empleo de las tecnologías y es un ámbito por el que, generalmente, muestran interés.

Se organizan en torno a siete itinerarios –generalistas, monográficos o temáticos– en los que se incita a los alumnos a compartir sus reflexiones enriqueciendo así la experiencia colectiva. El objetivo fundamental de estos itinerarios es que los alumnos se familiaricen con las colecciones del Museo, a la vez que establecen conexiones con su presente y desarrollan su sentido crítico.

En cuanto a la metodología didáctica que emplea este museo, se trata de un aprendizaje por descubrimiento, de forma que los adolescentes y jóvenes adquieran contenidos de forma activa, es decir, a través de la visita de las obras del museo, siendo ellos los encargados de trabajar con la información proporcionada.

Tras las actividades, se les ofrece a los profesores un dossier con el que trabajar en el aula, así como información sobre varias obras del museo para poder realizar una visita en profundidad con los alumnos.

Además de este tipo de visitas y actividades, el museo colabora con el Programa “4º de ESO + EMPRESA”, promovido por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. Se trata de que los alumnos realicen estancias educativas de una semana de duración en distintas instituciones y empresas para aprender su funcionamiento. Ofrecen la oportunidad a los estudiantes de conocer diferentes áreas del museo, como por ejemplo el taller de restauración, los almacenes de obras de artes, el gabinete técnico o el taller de educación, entre otros.

2. MUSEO THYSSEN BORNEMISZA

Este museo cuenta con un área de educación, llamado **EducaThyssen**. Se basan en la idea principal del museo como el contexto educativo más amplio y rico. Se centran en la investigación y la creación de conocimiento a través de actividades, programas y laboratorios de producción propia, abordando el arte desde diferentes perspectivas y empleando el diálogo entre profesores, estudiantes y educadores.

Cuentan con un equipo multidisciplinar que se encarga del diseño de programas, actividades, talleres... destinados a la educación formal y la no formal. También contemplan a los públicos con necesidades educativas especiales.

Se trata de crear elementos de mediación y recursos educativos que unan la educación con los museos y el arte.

Entre las actividades realizadas el curso 2016/2017, nos encontramos que la mayoría están destinadas a la comunidad educativa (32,78%) así como a la educación especial (24,37%), pero dentro de la educación ordinaria, el mayor número de actividades están destinadas a los alumnos de ESO (14,28%). En cuanto a las temáticas de estas actividades, se distribuyen de forma heterogénea, siendo las de lengua inglesa las actividades por excelencia a las

cuales se destina casi la mitad de las actividades (37,15%), mientras que las actividades sobre el entorno social sólo ocupan un 11,42% del total, y las actividades culturales, que son las que más nos interesan en el estudio, sólo cuentan con un 5,71% del total (Consultar ANEXO 2, pág. 57).

En cuanto a la temporalidad, todas las actividades se desarrollan en horario escolar y entre los meses de septiembre a mayo/junio. La duración de éstas es de 1 o 2 horas y están destinadas a grupos de 20 a 25 alumnos. Los precios van desde los 85 euros hasta los 120 cuando el taller es en inglés. (Consultar ANEXO 3, pag. 58).

Las actividades destinadas para los cursos de ESO y Bachillerato, son visitas a las exposiciones, específicamente a algunas de las piezas propias, desarrollando diferentes dinámicas dialogadas con el fin de potenciar las ideas principales que se encuentran tras la muestra y trabajar el pensamiento crítico.

Las visitas comentadas centradas en contenidos histórico-artísticos tienen el propósito de fomentar, entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la sensibilidad hacia el arte y la cultura, además de ofrecer a los docentes propuestas transversales entre materias.

Emplean una metodología didáctica de descubrimiento, al igual que el museo del Prado, en el cual los alumnos deben trabajar los contenidos expuestos con anterioridad, pero en este caso se trata del empleo del diálogo de forma reflexiva. Este tipo de técnica precisa de la participación activa de los alumnos en cuanto a la puesta en común de pensamientos e ideas.

3. MUSEO REINA SOFÍA

El Museo Reina Sofía ofrece actividades, talleres y proyectos para escolares, que buscan poner en contacto a los alumnos, profesores, educadores y artistas con el museo y su contenido. Este museo cuenta con una sala específica para la realización de los talleres y todas las actividades son gratuitas. (Consultar ANEXO 4, pag. 59).

La duración de las actividades, talleres y proyectos es muy variada, algunas actividades duran solamente 2 o 3 horas, mientras que los talleres y proyectos pueden durar varias sesiones. Todas son realizadas en horario lectivo y están desarrolladas para trabajar con el número de alumnos de una clase.

Las actividades que se realizan abordan objetivos y metodologías diversas según las etapas educativas, que atienden desde la potenciación de la sensorialidad hasta el ejercicio del pensamiento crítico. Se busca que los contenidos lleguen al alumno a través de la participación e investigación, experimentándolo en primera persona. Este tipo de participación supone la puesta en común y el sentido crítico.

Las actividades se dividen en dos apartados: la primera parte consta de una visita dialogada a las obras seleccionadas, y la segunda parte consta del taller de reflexión y creativo, dividido en 4 fases (introducción y enunciado del taller (10min); trabajo creativo de producción, en grupos o individual (20min); relación del trabajo realizado con el temario tratado en la visita (25min) y puesta en común (15min)).

Además de la propia actividad, se ofrece a los centros la posibilidad de realizar un trabajo antes y después de la actividad. Con anterioridad a la visita, se propone al centro educativo una sesión preparatoria en el aula, proporcionándoles los temas a tratar y reflexionar en función de la actividad a realizar posteriormente en el museo. Y tras la visita, el museo propone la continuidad del trabajo en el aula, con la posibilidad voluntaria de participación en un encuentro en el museo, en el cual pueden tomar parte todos los centros educativos, para la exposición verbal, escénica, fotográfica, plástica... de la reflexión y el trabajo realizado en la actividad.

En este caso se recurre al aprendizaje a través de la experiencia (aprender haciendo), aunque también cuenta con un aprendizaje más reflexivo y de diálogo. Los talleres se basan en la exploración por el alumno, enfocándose en la enseñanza a través de la experimentación.

4. MUSEO ICO

Es un museo creado por la Fundación ICO (Instituto de Crédito Oficial), en 1993, que desde 2003 se convierte en una fundación pública de carácter no lucrativo y con patrimonio autónomo, ya que se encuentra patrocinada únicamente por el Instituto de Crédito Oficial.

Se trata de un museo que busca el desarrollo de la sociedad y la promoción de la cultura. Es un espacio accesible, abierto e inclusivo para todo el mundo, su línea de actuación principal es la “Inclusión y accesibilidad”.

A día de hoy, su temática se centra en la arquitectura, su papel ante los problemas y retos sociales, las grandes figuras, escuelas y corrientes, así como el urbanismo, contemplado desde la fotografía. La arquitectura forma parte de todo y de todos y a través de ella podemos trabajar en la sociedad.

Los talleres para centros educativos son diseñados por la asociación “Hablaenarte”, la cual se encarga de desarrollar proyectos de tipo artístico colaborando con otras instituciones, tanto públicas como privadas.

Las actividades destinadas a los cursos de ESO y Bachillerato se llevan a cabo dentro del horario lectivo en las salas expositivas del museo y la sala dedicada a talleres con la que cuenta este museo.

En estos cursos, centran la temática en la arquitectura como arte, buscando un tipo de trabajo transversal con las asignaturas del currículum, de tal forma que los alumnos puedan complementar lo aprendido en las clases de diferentes asignaturas con el contenido a trabajar en el museo. Para ello los alumnos recorren las salas de exposiciones del museo investigando por sí mismos las diferentes obras. En una segunda etapa, se ponen en común los contenidos del museo con los contenidos de sus asignaturas.

Se enfoca también en un modelo de aprendizaje experiencial en el cual los estudiantes investigan las obras por sí mismos para después realizar actividades dinámicas sobre contenidos del currículum. Este tipo de actividades constan de una parte centrada en la reflexión, así como de construcciones artísticas que emplean conceptos y materias curriculares estudiadas en los centros, como las matemáticas, el dibujo, las ciencias, etc.

Al igual que con los programas en los centros, y como resumen, remitimos al lector a la tabla comparativa de las características principales de cada museo en cuanto a sus actividades para centros educativos (consultar ANEXO 5, Tabla 5, pág. 61).

DESARROLLO DEL CONTENIDO Y RESULTADOS

Nos encontramos con varios programas específicos de secundaria y Bachillerato con suficiente información para ser analizados. Estos programas son el MUS-E (perteneciente a la FYME), Entrearte (perteneciente a Acción Educativa) y Creaacción: Creación y Arte para la Convivencia (que pertenece a Acción Magistral). Todos ellos cuentan con puntos en común y puntos diferenciales, los cuales comentamos a continuación. El principal inconveniente, al comienzo de la investigación, fue la falta de información, pues nos encontramos con programas que no dejaban del todo claro a qué alumnado están destinados, cuáles son sus actividades, o cuánto duran, pero, finalmente, estos tres programas ofrecen información suficiente.

Tipo de institución: todas estas asociaciones o fundaciones son públicas excepto la FYME que es privada. Esto significa que la mayoría no cuentan con fondos propios, sino que dependen del Estado o de otros organismos, lo que puede verse reflejado en algunas limitaciones de su actuación.

Comienzos: aunque todas ellas surgen con una misma idea, la de acercar el arte a todos los públicos, cada una de ellas surge en momentos muy diferentes. En 1975 se crea Acción Educativa, en un momento de gran dificultad para la educación, con grandes asambleas, manifestaciones y cierres. La formación de los educadores se había estancado y se continuaba con el modelo autoritario y no cooperativo de enseñanza. Acción Educativa surge como una nueva forma de reflexión para los alumnos, creación de nuevos pensamientos y nuevas experiencias. Más tarde, en 1998, surge en Madrid la FYME, con diferentes proyectos que pretenden cambiar la educación asentada que se vivía en esos años.

Objetivos: en cuanto a los objetivos de cada programa los podemos dividir en varias categorías en función de sus aspiraciones:

- *Inclusión:* aquellos objetivos que se basan en favorecer la inclusión de todos los alumnos y que se centran en las diferentes culturas o capacidades. Entrearte es el único programa que no contempla un objetivo propio de inclusión.

- *Desarrollo de capacidades*: se basan en la estimulación de los alumnos en diferentes ámbitos. Creaación no cuenta con ningún objetivo basado en el desarrollo de capacidades.

- *Sujeto / Grupo*: son aquellos objetivos en los cuales se trata de reforzar la identificación de los sujetos como individuos, así como parte de un grupo. Tanto Creaación como MUS-E describen objetivos en esta categoría, mientras que Entrearte no contemplan ninguno.

- *Gestión y organización*: se trata de objetivos destinados a acciones de estructuración. Entrearte es el proyecto que más objetivos de este tipo tiene, mientras que Creaación no tiene ninguno.

- *Muestra del arte*: Creaación es la única que muestra objetivos destinados a exhibir públicamente el arte como una forma de cambio.

Podemos decir que MUS-E y Creaación son los programas más completos en cuanto a objetivos, ya que hacen referencia a objetivos más heterogéneos, mientras que Entrearte se basa principalmente en objetivos que tienen que ver con la gestión y organización.

Metodología y temporalidad: en cuanto a la forma de trabajar que muestra cada programa, todos ellos se basan en la educación activa y participativa, pero cada uno de diferentes formas.

En todos los programas se llevan a cabo talleres de producción y creaciones artísticas, aunque en Entrearte se realiza, además, una etapa de selección y otra de exposición de las obras creadas y en Creaación se lleva a cabo una exposición final a modo de actuación.

Podríamos dividir la forma de trabajar en dos claros apartados que siempre van unidos en el arte: producción y exposición. Nos encontramos con el debate entre proceso y resultado. La mayoría de los programas cuentan con las dos etapas, aunque en el caso de MUS-E no siempre se realizan exposiciones. Asimismo, el Taller de Radio y el Espacio Transverso de Creaación tampoco cuentan con una exposición específica.

En el empleo del arte como forma de aprendizaje, el punto clave suele ser el proceso de producción, a través del cual las personas desarrollan diferentes capacidades y, a través del cual, se puede trabajar en la personalidad y las relaciones

sociales, pero es importante no olvidarse de la exposición, la cual puede ser un proceso en sí mismo. Algunas exposiciones cuentan con una selección y otras no. A través de la exposición se puede desarrollar un trabajo de gestión grupal y de organización, así como lograr una forma de identificación y de crítica constructiva.

Todos los talleres se producen en horario lectivo y la duración puede ser muy variada. Los tiempos vienen determinados por el propio programa. En Entrearte y MUS-E la temporalización está predeterminada, pero en el caso de Creaación es el centro educativo el que establece la duración de los talleres. Consideramos que cuanto mayor es el tiempo de actuación, más profundos son los aprendizajes y más estables en el tiempo.

Destinatarios y participantes: Todos los programas están destinados a cualquier tipo de centro educativo, aunque suelen llevarse a cabo en centros en riesgo de exclusión y absentismo, con un alumnado muy heterogéneo. Estos centros suelen ser los que se encuentran a las afueras de las ciudades, aunque poco a poco se pretende que todos los programas se lleven a cabo en todos los centros.

El único eje que une todos los programas, en cuanto a sus participantes, son los alumnos de Secundaria y Bachillerato, y la diferencia básica la encontramos en la participación de los artistas, ya que en Creaación no participan artistas.

Asimismo, el programa MUS-E cuenta con voluntarios en todos sus talleres y el programa Entrearte también está integrado en los centros culturales, ya que una de las etapas básicas de su programa es la exposición en éstos.

En cuanto a la participación de profesores, consideramos que es un punto clave para el aprendizaje y el desarrollo de los programas, ya que no se trata solamente de enseñar a los alumnos, sino también a los profesores, mostrando formas diferentes de actuación. También es bueno para los educadores ver a los alumnos en contextos diferentes e incluso poder participar con ellos.

Evaluación: esta es la característica que más diferencia los programas. La evaluación es un punto muy importante de cualquier actividad educativa, pero en este caso nos encontramos con programas como Entrearte que no cuentan con una evaluación específica, lo cual dificulta los cambios y mejoras para el futuro, al no saber bien los resultados que producen sus actividades.

Sin embargo, tanto MUS-E como Creaación cuentan con cuestionarios específicos para la evaluación de los programas. Además, en Creaación también se emplean técnicas estadísticas.

Consideramos muy importante el establecimiento de un método de evaluación específico para cada programa, el cual permita evaluar tanto los aspectos positivos como los negativos, y observar la cumplimentación de los objetivos, así como establecer cambios y mejoras para su posterior aplicación.

Tras el análisis de los diferentes programas educativos en centros de educación, decidimos investigar las actividades que ofrecen los museos en sus instalaciones para este tipo de centros, centrándonos también en las actividades destinadas a Secundaria y Bachillerato.

La principal diferencia en cuanto a los programas y las actividades que ofrecen los museos es que el tipo de actividad del museo suele ser la visita a la colección y actividades en relación a estas colecciones, por lo que suelen basarse más en la enseñanza del arte y la historia que en el desarrollo de capacidades y fortalezas.

Decidimos analizar los tres grandes museos de Madrid (Prado, Thyssen y Reina Sofía) y un museo menos conocido (ICO) pero que ofrece actividades educativas interesantes. Tanto el museo Reina Sofía como el ICO son instituciones con carácter público y privado, mientras que el Prado es Público y el Thyssen es privado.

Similitudes: todos ellos ofrecen actividades para centros educativos, y específicamente destinadas a los cursos de ESO y Bachillerato.

Todas las actividades son ofertadas en horario lectivo en los cursos escolares. Además, cada actividad está destinada a un número de alumnos de una clase, algunos de ellos tienen una capacidad máxima de 20/25/30 alumnos, mientras que otros no especifican número concreto.

Igualmente, todos los museos cuentan con un espacio destinado a la educación, salas específicas para actividades educativas en las cuales se desarrollan los talleres.

Diferencias: la principal diferencia, en cuanto a la oferta educativa, que presentan estos museos la encontramos en el tipo de actividades que realizan. El museo Reina Sofía es el más completo en cuanto a tipología de actividades, ya que realizan tanto actividades como talleres y proyectos, algunos en el museo y otros en el centro educativo. El museo ICO también ofrece talleres y visitas, pero tanto en museo del Prado como el Thyssen sólo ofrecen actividades a modo de visitas al museo, las cuales se complementan con debates, reflexiones y, en algunos casos, actividades productivas, pero siempre centradas en la colección del propio museo.

En cuanto a la metodología didáctica, tanto el museo del Prado como el Thyssen se centran en el aprendizaje por descubrimiento, ya que el tipo de actividades que realizan está basado en el conocimiento de las obras de forma teórica más que práctica, aunque se emplea el diálogo y la participación de los alumnos para la profundización en el contenido. En el caso del museo Reina Sofía y el museo ICO, las actividades son más de tipo productivo y, aunque cuentan con una primera parte de explicación y contenido, siempre les sigue una actividad productiva por parte de los alumnos. Suelen ser actividades de tipo exploratorio o constructivo en las que los propios alumnos crean sus conocimientos, poniéndolos en común posteriormente.

La duración de estas actividades así como los precios son también muy diferentes entre unos museos y otros. En cuanto a la duración, nos encontramos con actividades de una hora u hora y media, hasta los proyectos de 12 sesiones del museo Reina Sofía. En cuanto a los precios, tanto el museo Reina Sofía como el ICO ofrecen actividades gratuitas, mientras que en el Thyssen pasan de los 20 a los 120 euros y en el Prado tienen un coste de 60 euros. Estas diferencias de precio crean una gran barrera para algunos de los centros, que no pueden permitirse unos precios elevados.

Teniendo en cuenta las diferencias y similitudes de los programas así como los puntos fuertes de cada uno y sus carencias, proponemos un diseño de intervención que reúne el conjunto de características necesarias para el trabajo de la multiculturalidad y convivencia en centros educativos a través del arte, a modo de propuesta de intervención futura (consultar ANEXO 6, pág. 63).

Como ya comentamos anteriormente, según la APA (2002), los educadores deben tener conocimientos en cuanto a las culturas de los alumnos. Sin embargo,

esto no siempre es así. Por ello la propuesta trataría el tema de la multiculturalidad y la convivencia a través de la reflexión y el diálogo bidireccional entre alumnos y profesores, así como a través de la participación de las familias (Flecha, 2009).

Se trata de crear espacios para la reflexión y la cooperación, siendo la clave el trabajo inclusivo, por lo que los realizadores del taller deben mantener una actitud de recepción y crear un ambiente dinámico y preventivo durante el desarrollo las actividades (Leiva, 2004).

Este proyecto se propone para todo tipo de centros, no solamente los centros con alumnado extranjero, al haber visto la importancia del trabajo con toda la sociedad y, especialmente, en los centros educativos (Goenechea, 2016).

Las claves básicas del proyecto serían el trabajo centrado en las semejanzas en vez de en las diferencias (Graeme, 2003), y el desarrollo de competencias, las cuales se podrán emplear fuera del taller, en la vida diaria (García, 2011). También se trabajaría la continuidad de éste a lo largo del curso educativo, proporcionando una estabilidad al taller y al proceso de reflexión y cambio.

CONCLUSIONES

Comenzábamos el trabajo preguntándonos si se emplea el arte como herramienta de trabajo para fomentar la convivencia y la integración entre los estudiantes en centros educativos de ESO y Bachillerato, así como qué programas existen que realicen este tipo de intervención.

Encontramos varios programas que emplean este tipo de técnica, confirmando nuestra hipótesis sobre la existencia de programas específicos de intervención educativa que recurren al arte como herramienta principal de trabajo en centros educativos y cuyo objetivo es mejorar la convivencia, aunque no todos ellos establecen como objetivo la integración multicultural. Asimismo, no todos los programas contaban con métodos evaluativos concretos, por lo que no tenemos información suficiente para poder concluir que el arte es una herramienta útil para mejorar las relaciones entre alumnos. No obstante, los programas que contaban con métodos evaluativos más concisos sí muestran una mejora en la convivencia.

Los programas más destacados que encontramos se aplicaban en centros educativos con alumnado extranjero y con riesgo de exclusión, lo que se contradice con la idea de Graeme (2003) y Goenechea (2016). Para estos especialistas, a pesar de lo que se pueda pensar, los alumnos que acuden a centros que no cuentan con alumnado extranjero son los que más necesitan el trabajo en multiculturalidad.

La principal semejanza entre los programas, la encontrábamos en la forma de trabajar con los alumnos, basada en la educación activa y participativa, aunque cada programa emplee técnicas diferentes. Esto confirma la idea que ya comentaba Flecha (2009) sobre la necesidad de interactuar con la información para que forme parte de nuestro conocimiento.

Todas las actividades se producen en horario lectivo. No obstante, la continuidad de las mismas es muy diferente, dependiendo de programa. Por el contrario, las principales diferencias se concentraban en el tipo de objetivos que persiguen, así como en la participación de artistas y, finalmente, en la evaluación de los programas.

En cuanto a los museos, hallamos varias actividades destinadas a los cursos de ESO y Bachillerato, las cuales se basan en la visita a las colecciones y el trabajo posterior. Algunos de los museos sólo realizaban actividades de tipo curricular, centradas en el conocimiento de las obras, mientras que otros empleaban técnicas artísticas y talleres en los cuales se trabajan las relaciones entre los alumnos, en algunos casos empleando las tecnologías que Abad y Giráldez (2009) consideran idóneas. Sin embargo, la mayoría de las actividades de los museos no trabajan la inclusión multicultural, si bien refuerzan la idea de la educación de la reflexión en vez de la simple verbalización (Rodríguez, 2009). Los precios y la duración también son un aspecto diferencial entre los museos.

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente podemos concluir que el empleo del arte en centros educativos y museos es un hecho, aunque no siempre se emplea para el trabajo sobre multiculturalidad y para mejorar las relaciones entre alumnos, sobre todo en los museos, en los cuales suele mostrarse más interés por la adquisición de conocimientos en cuanto a la ampliación del currículum escolar.

Todos los programas y actividades tienen en común la filosofía del modelo educativo centrado en competencias (García, 2011), en cuanto al desarrollo y aprendizaje de habilidades para la vida a través de la actuación, o en la misma línea, la idea del “aprender haciendo” (Rodríguez, 2009).

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como toda investigación, cuanto más información se tiene, más dudas surgen. Y en este trabajo se analizan temas amplios y muy presentes en nuestra sociedad, los cuales abren distintos frentes de interés.

En cuanto a la continuación del trabajo de investigación elaborado y como fin último de la investigación sería interesante la aplicación de la propuesta del programa de educación artística diseñado, a partir de la información obtenida en el presente trabajo, habiendo tomado las características más destacadas y llevar a cabo la organización y configuración del programa final con el diseño de las actividades para cada sesión, para la posterior aplicación en un centro educativo.

En cuando a otros trabajos en relación con el realizado, sería interesante ampliar el contexto de conocimiento y para ello investigar programas de la misma tipología que los estudiados en nuestra investigación pero con alumnado de capacidades especiales o en centros educativos especiales.

Así mismo a nivel internacional realizar una comparativa con otros países europeos, estudiando además el tipo de educación específica de otros países de Europa.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En: Jiménez, L.; Aguirre, I. & Pimentel, L. (Ed.). Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 17-24). Madrid: OEI.
- ABAD, J. Y GIRÁLDEZ, A. (2009). Medios, recursos y tecnologías de la educación artística. En: Jiménez, L.; Aguirre, I. & Pimentel, L. (Ed.). Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 137-144). Madrid: OEI.
- ABAD, J. Y PÉREZ, A. (2005). Entre-Arte: Aprender creando, crear aprendiendo. Proyecto 2004-2005: <SujetObjetoS>. *Pulso*, 28, 157-177.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA) (2002). Developing Adolescents: A Reference for Professionals. NE Washington, DC.
- BERROCAL, M. (coord.) (2005): *Menús de educación visual y plástica. 7 propuestas para desarrollar en el aula*. Barcelona: Graò.
- BUENDÍA, L.; EXPÓSITO, J.; AGUADEZ, E. Y SÁNCHEZ, C. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- DE SIQUEIRA, I. (2009). Nuevos campos de desarrollo y aplicación de la educación artística. En: Jiménez, L.; Aguirre, I. & Pimentel, L. (Ed.). Educación artística, cultura y ciudadanía (pp. 145-154). Madrid: OEI.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-15.
- FLECHA, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- FUNDACIÓN YEHUDI MENUHIN ESPAÑA (2016). Memoria de actividades 2015. Madrid.
- GALE, T. (2008). "Melting Pot." International Encyclopedia of the Social Sciences.
- GARCÍA RETANA, J.A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-24.
- GARDNER, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano (pp.106). Barcelona: Paidós.

- GOENECHEA, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (1), 111-119.
- GRAEME CHALMERS, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. España:Paidós.
- GRAHAM, M. A. (2007). Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-based Pedagogy. *Studies in Art Education*, Vol. 48(4), 375-391.
- HOLLINGER, D. A. (2003). "Amalgamation and Hypodescent: The Question of Ethnoracial Mixture in the History of the United States". *The American Historical Review*, 108 (5), 1363–90.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2016). *Cifras de Población a 1 de enero de 2016 Estadística de Migraciones 2015 Adquisiciones de Nacionalidad Española de Residentes 2015 Datos Provisionales*. Notas de Prensa. España.
- ISORNA FOLGAR, M.; NAVIA REY, C. Y FELPETO LAMAS, M. (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: sugerencias para padres. *Innovación educativa*, 23, (161-177).
- JIMÉNEZ ALHAMBRA, A. (2011). Crea-Acción: Creación y Arte para la Convivencia. *Acción Magistral*, 1-8.
- JIMÉNEZ, L. (2009). Arte, revolución tecnológica y educación. En: Jiménez, L.; Aguirre, I. & Pimentel, L. (Ed.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 59-68). Madrid: OEI.
- LEIVA OLIVENCIA, J. (2004). La Educación en Valores: su Importancia en Contextos Educativos Multiculturales. *Revista Comunicación*, 13 (1), 91-97.
- MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA (2016). *Memoria de actividades 2015*. Madrid.
- MUSEO NACIONAL DEL PRADO (2016). *Memoria de actividades 2015*. Madrid.
- MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA (2016). *Memoria de actividades 2015*. Madrid.
- PIANTA, R. C.; HAMRE, B. K. Y ALLEN, J.P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. En: Christenson, S.L. et al. (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (365-386). USA: Springer Science+Business Media.
- QUECEDO, R. Y CASTAÑO, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.

- REBOLLO, M^aA. y HORNILLO, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263.
- RODRÍGUEZ, F. (2009). Construcción ciudadana y educación artística. En: Jiménez, L.; Aguirre, I. & Pimentel, L. (Ed.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 25-30). Madrid: OEI.
- RUBIO SERRANO, L. (2007). Cultura moral y perfil de valores del centro educativo. *Teoría en educación*, 19, 99-115.
- SECRETARÍA EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2010). Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. México.
- UNICEF (2011). THE STATE OF THE WORLD'S CHILDREN 2011: Adolescence An Age of Opportunity. Capítulo 1: The Emerging Generation. NY.

ANEXO 1**Tabla 1****Tabla comparaciones Programas**

	MUS-E	ENTREARTE	CREACIÓN Y ARTE PARA LA CONVIVENCIA
TIPO DE INSTITUCIÓN	Privada	Pública	Pública
FECHAS	El programa MUS-E surge en 1994 en Suiza, aunque la FYME surge en 1998 en Madrid	La asociación Acción Educativa surge en 1975	En el 2011 se lleva a cabo el proyecto
LOCALIZ ACIÓN	Madrid	Madrid	Acción Magistral se encuentra en Madrid, pero el proyecto se lleva a cabo en Ciudad Real
SURGIMIENTO	La FYME nace de la necesidad de Yehudi Menuhin de acercar la música a todos. Que no existan las diferencias de clases sociales	<i>“Acción Educativa surge por la necesidad que teníamos de sacar a la escuela, a la educación, a la pedagogía y a la sociedad en general, del desolador panorama en el que se encontraban.”</i>	El proyecto de Creación surge en cuanto a la necesidad de integración de un centro particular
COLABORACIONES	Redes y plataformas Instituciones Públicas y Privadas Asociaciones y ONGs Centros educativos Artistas en activo	Sindicato de estudiantes CEAPA, CCOO, UGT, STEM, AMPA. Centros educativos Artistas	Dpto.servicios socioculturales a la comunidad AMPA 'El Campillo' ONGs e instituciones Centros Educativos Artistas

	MUS-E	ENTREARTE	CREACIÓN Y ARTE PARA LA CONVIVENCIA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inclusión ✓ Mejora rendimiento ✓ Desarrollo capacidades ✓ Apoyo ✓ Gestión 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estimular ✓ Establecer estructuras Organizar exposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muestra del arte como cambio ✓ Reconocimientos ✓ Encuentros
METODOLOGÍA	Talleres artísticos de producción	Creación de obras Selección Exposición	Aula Musical Abierta Cantemos Aula Pop Taller de Radio Espacio Transverso
TIPO DE CENTROS	IES del sur de Madrid, centros en exclusión o en riesgo	Todo tipo de centros educativos	Centro a las afueras de Ciudad Real con exclusión social
TEMPORALIZACIÓN	Talleres anuales 6 sesiones Horario lectivo	Sin temporalidad concreta, depende del centro	Continuidad en el tiempo a lo largo de los cursos Horarios lectivos y recreos
PARTICIPANTES	Alumnos Tutores o profesores Artistas en activo Voluntarios	Educadores Alumnos Artistas Centros culturales	Cuatro profesores y un educador social 400 alumnos ESO 100 Bachillerato

	MUS-E	ENTREARTE	CREACIÓN Y ARTE PARA LA CONVIVENCIA
EXPOSICIÓN	En algunos casos se dedica un día a la exposición de los trabajos, aunque no es el objetivo del programa	La última etapa del proyecto es la exposición en centros culturales de la zona	Cantemos y Aula Pop desarrollan un espectáculo al final del curso, mientras que Aula Musical Abierta, Taller de Radio y Espacio Transverso no buscan un objetivo expositivo final
ACTIVIDADES FUERA DE LOS CENTROS	Actividades Extraescolares Trabajo con familias Trabajo en el entorno	Se realizan talleres y visitas a las exposiciones por los demás alumnos del centro	Trabajo con las familias Trabajo en el entorno
EVALUACIÓN	Cuestionarios. Empresa Ecolimia, en colaboración con la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación Cultura y Deportes	No cuentan con un sistema evaluativo oficial, emplean debates y reflexiones	¿Qué? Organización y funcionamiento ¿Cuándo? Antes, durante y después ¿Cómo? “Observatorio de la convivencia” Empleo de estadísticas, observación sistemática, análisis de las actividades por los alumnos, autoevaluaciones, grupos de discusiones y cuestionarios.

ANEXO 2

Tabla 2
Actividades Museo Thyssen Bornemisza
(Según Destinatarios y Temática)

CURSOS	CANTIDAD	%	TEMÁTICA	CANTIDAD	%
Educación Infantil	4	3,36	Lengua inglesa	13	37,15
Educación Primaria	15	12,61	Histórico artístico	9	25,72
Educación Secundaria	17	14,28	Entorno social	4	11,42
Bachillerato	14	11,76	Culturas	2	5,71
Educación Especial	29	24,37	Expresión plástica	2	5,71
Comunidad educativa	39	32,78	Literatura	2	5,71
Ciclos Formativos y Grados	1	0,84	Arquitectura	1	2,86
TOTAL	119	100	Feminismo	1	2,86
			Historia del arte	1	2,86
			TOTAL	35	100

ANEXO 3

Tabla 3
Actividades Museo Thyssen Bornemisza
(Según Tipología)

ACTIVIDAD	DURACIÓN	PRECIO	ALUMNOS
Visita Rafael Moneo	1	85	20
Visita Obras Maestras De Budapest	1	85	20
Tradición Y Modernidad. Madrid, Un Libro Abierto	2	20	25
Español Como Lengua Extranjera	1,5	85	25
To Be, Or Not To Be	1,5	120	25
A Very British Day	1,5	120	25
Miradas De Mujeres	1,5	85 ESP 120 ENG	25
Obras Maestras	1,5	85 ESP 120 ENG	25
La Colección Thyssen Como Espejo Del Quijote	1,5	85 ESP 120 ENG	25
De París A Nueva York	1,5	85 ESP 120 ENG	25
Vanguardias Históricas	1,5	86 ESP 120 ENG	25
La Pintura Del Siglo Xix	1,5	87 ESP 120 ENG	25
El Barroco	1,5	88 ESP 120 ENG	25
Del Gótico Al Renacimiento	1,5	89 ESP 120 ENG	25
Abriendo Caminos	1,5	75ESP 100ENG	25
Cartografías De La Mirada	2,5	100	25
Visible E Invisible	2,5	100	25

ANEXO 4

Tabla 4
Actividades Museo Reina Sofía

TALLER	DURACIÓN	PRECIO	ALUMNOS	CURSOS
Proyecto Muntadas	4 sesiones	Gratis	una clase	ESO
Cuerpo A Cuerpo	3 sesiones	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato
The Watchmen. ¿Quién Vigila Al Vigilante?	2 sesiones	Gratis	una clase	2º ciclo de ESO y Bachillerato
¿Qué Es Un Artista?	2 sesiones	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato
El Alma Del Hierro	3 sesiones	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato
Grandes Hermanos: El Arte Del Vídeo En Torno A 1984	2 sesiones	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato
De Donde No Se Vuelve	2 sesiones	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato
Pablo, De Cerca	2 sesiones	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato
Fotomóntatelo	2 sesiones	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato
¡Qué Movida!	2 sesiones	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato
Contra canal	2 sesiones	Gratis	una clase	ESO
¿Y Tú De Qué Año Eres?	2 sesiones	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato
Diseños Al Límite	2 sesiones	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato

ACTIVIDAD	DURACIÓN	PRECIO	ALUMNOS	CURSOS
Encuentros De Profesores Y Alumnos De Secundaria Y Bachillerato	2	Gratis	120	ESO y Bachillerato
Una Mirada Propia	3	Gratis	una clase	1º, 2º y 3º de ESO
Documentar Y Documentir	3	Gratis	una clase	4º de ESO y Bachillerato
Ciudad Nueva, Vida Nueva	3	Gratis	una clase	3º y 4º de ESO y Bachillerato
Tras La Interfaz	3	Gratis	una clase	4º ESO y Bachillerato
Basado En Hechos Reales	3	Gratis	una clase	1º, 2º, 3º ESO y Diversificación (3º y 4º ESO)
Richard Hamilton	1,3	Gratis	una clase	3º, 4º ESO y Bachillerato
Pido La Palabra	3	Gratis	una clase	Bachillerato
PROYECTOS CON CENTROS	DURACIÓN	PRECIO	ALUMNOS	CURSOS
Proyecto Muntadas	4 sesiones	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato
Cine En Curso	10/12 sesiones de 3h	Gratis	una clase	ESO y Bachillerato
Políptico: Proyecto Con Cristina Iglesias	1 sesión	Gratis	una clase	Bachillerato

ANEXO 5
Tabla 5
Tabla comparaciones Museos

	MUSEO DEL PRADO	MUSEO THYSSEN BORNEMISZA (EducaThyssen)	MUSEO REINA SOFÍA	MUSEO ICO
TIPO DE INSTITUCIÓN	Público	Privado	Público - Privado	Público - Privado
SURGIMIENTO	1819	En 1988 surge la Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, y el Museo se instaura en 1992	1990	La fundación ICO surge en 1993, mientras que el museo en 1996
LOCALIZACIÓN	Calle Ruiz de Alarcón 23. Madrid	Paseo del Prado, 8, Madrid	Calle Santa Isabel, 52, Madrid	Paseo del Prado, 4, Madrid
CURSOS	ESO y Bachillerato	ESO y Bachillerato	ESO y Bachillerato	ESO y Bachillerato
ACTIVIDADES	Visitas dinamizadas Visitas comentadas	Visitas comentadas	Actividades Talleres Proyectos	Talleres Visitas

	MUSEO DEL PRADO	MUSEO THYSSEN BORNEMISZA (EducaThyssen)	MUSEO REINA SOFÍA	MUSEO ICO
METODOLOGÍA DIDÁCTICA	Aprendizaje por descubrimiento	Aprendizaje por descubrimiento	Aprendizaje por experiencia (basado en el arte)	Aprendizaje por experiencia (basado en el arte)
SALAS	Sala destinada a educación	Sala de talleres	Sala para talleres	Sala para talleres
HORARIO	Horario lectivo	Horario lectivo	Horario lectivo	Horario lectivo
DURACIÓN	90 min	Ente 1 hora y 2,5	Actividades: 1,5-3h Talleres: 2-4 sesiones Proyectos: 1-12 sesiones	1-3 horas
PRECIOS	60 euros	Desde 20 euros hasta 120	Gratis	Gratis
ALUMNOS	Una clase	20/25	Una clase	25/30

ANEXO 6

Propuesta Programa de Intervención en Centros Educativos

En base a la investigación realizada y los resultados obtenidos, propongo la realización de un programa de intervención para llevar a cabo en los centros educativos en cuanto al trabajo de la multiculturalidad y la convivencia de los alumnos a través de técnicas artísticas.

Los objetivos de este programa serían:

- Empleo de técnicas artísticas como una herramienta de auto conocimiento y expresión.
- Implantar el diálogo y la reflexión en las aulas.
- Desarrollo de capacidades individuales y grupales.
- Trabajo en equipo y colaboración entre alumnos y docentes.
- Trabajo de la multiculturalidad y las diferencias culturales.

En cuanto a la metodología, se trata de un taller de actividades artísticas que se desarrolla en varias sesiones, las cuales irían desde actividades más individuales para conocernos a nosotros mismos y exponernos ante los demás como individuos, hasta sesiones más grupales en las cuales se trata de unir el grupo y las diferentes personas en conjunto. Cada sesión constaría de tres fases:

1. Introducción: bienvenida y presentación de la técnica.
2. Producción: realización de la técnica artística, ya sea individualmente o de forma grupal.
3. Reflexión y cierre: Puesta en conjunto de los resultados, especialmente reflexión sobre el proceso ¿Qué ha sucedido? ¿Cómo hemos actuado? ¿Cómo han actuado los demás? ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Qué cambiaríamos? ¿Qué no cambiaríamos?, etc.

Se trata de un taller de un curso escolar de duración, la propuesta sería la división en dos bloques, el primero en los meses de Septiembre a Diciembre y el segundo de Febrero a Mayo. Llevando a cabo una sesión semanal de dos clases de duración (1 hora y 40 minutos). En total se llevarían a cabo unas 25/30 sesiones en el curso escolar. Dándose la posibilidad de realizar el taller cada año adaptado a las necesidades del curso.

La realización del taller se llevaría a cabo en el propio centro escolar y en horario lectivo, a ser posible en un aula grande sin mesas ni sillas para que exista posibilidad de movimiento, idealmente en las clases destinadas a actividades físicas.

Así mismo se destinaría al menos una sesión por cada bloque para realizar en el contexto del centro educativo, realización de actividades en algún centro cultural cercano, parque, centro de exposiciones, etc.

Sería un programa de intervención para centros educativos con todo tipo de alumnado, no solamente para centros con riesgo de exclusión o con alumnos de diferentes culturas sino para todo tipo de centros.

Los participantes serían los propios alumnos, pero también participarían los profesores que les dan clases, no como meros espectadores, sino como uno más en las sesiones, creando una relación de cercanía entre profesores y alumnos que creemos ayudará posteriormente en el aprendizaje de los alumnos en sus clases. Las personas encargadas de llevar a cabo el taller serían dos arteterapeutas que dirigen las sesiones, presentando y diseñando las actividades artísticas así como dirigiendo las reflexiones posteriores para el trabajo de los procesos. Se trata de un trabajo colaborativo entre todos los participantes del taller.

Se daría la opción de participación de las familias en algunas de las sesiones que trabajen la multiculturalidad y las relaciones sociales.

Finalmente se propondría a los centros la realización de un día final de exposición y actividades en conjunto de todos los alumnos del centro, exponiendo los trabajos realizados durante el taller y realizando actividades de reflexión con técnicas artísticas sobre lo que hemos aprendido.

En cuanto a la evaluación del programa se estudiaría la mejor forma de evaluación en función de los objetivos. Principalmente se emplearían cuestionarios antes y después de la realización de los dos bloques del taller, para cumplimentar por los alumnos y profesores y poder analizar los datos posteriormente y las diferencias entre las respuestas antes y después de la intervención.

Otro modo de evaluación será a través del cuaderno de artista, el cual se emplea como un tipo de evaluación subjetiva, a través del trabajo que realizan en ese cuaderno, así como la dedicación en él y el esfuerzo podemos ver la implicación de

cada paciente en el taller y en la actividad en concreto. En la última sesión al mostrar los cuadernos y reflexionar sobre ellos también podemos ver el cambio en los participantes a lo largo del taller.

. Y finalmente fichas de registro de observación por los arteterapeutas, para ir registrando distintos aspectos del desarrollo de las sesiones, para comprobar datos generales y particulares sobre los participantes.

EJEMPLO PROGRAMA MUS-E
CONVIVENCIA Y COMUNICACIÓN
Leganés 2016 – 2017
1º de La ESO. Institutos.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Tomar conciencia de la individualidad dentro del grupo.• Tener confianza en uno mismo.• Dialogar y cooperar.• Aprender a escuchar.• Gestionar los conflictos.
Temática Fichas de Evaluación Sesiones.	<ul style="list-style-type: none">• Presentación• Autoestima y Emociones• Motivación• Convivencia y Comunicación• Resolver Compartiendo• Evaluación

PROPUESTA DE SESIONES

Modelo tipo de estructura de la sesión.

Bienvenida al inicio de todas las sesiones y presentación de los contenidos que se van a trabajar en dicha sesión.

Cierre en todas las sesiones: En círculo los menores evalúan, comentan, valoran la actividad realizada. Una palabra, una frase, un dibujo, etc.

Despedida en todas las sesiones.

Tanto la bienvenida como la despedida se intentarán hacer uno por uno, en la puerta de entrada o salida al espacio de trabajo.

Dinámica: presentación de los/as participantes del grupo de trabajo por medio de Esculturas Recicladas.

Duración: 50 minutos

Desarrollo: en círculo, uno a uno iremos recogiendo un elemento de los que dispondremos en el suelo, posteriormente nos presentaremos y aportaremos al grupo la siguiente información; nombre y apellidos, qué me gusta y qué no me gusta. Ejemplo: yo soy una botella, me gusta bailar y no me gusta estar sola.

Posteriormente, dicho elemento se colocará sobre una base escultórica, a la que se irán sumando los diferentes elementos seleccionados por los diferentes miembros del grupo, formando entre todas una sola escultura, la cual, una vez colocadas todas las piezas, se pintará con un spray en un solo color, dando uniformidad a la pieza.

En grupo, alrededor de la escultura creada, iremos proponiendo un nombre para dicha escultura y explicando el porqué de dicho nombre.

¿Por qué cada uno de nosotros pone diferente nombre a la escultura?
¿Vemos unas cosas u otras en base a nuestra experiencia?

¿Cómo está cada una de las piezas de esta escultura? ¿Son lo mismo juntas que separadas?

¿Podría representar a una sociedad llena de personas con nombres diferentes, gustos diferentes y pensamientos diferentes?

¿El spray hace que todos los elementos parezcan del mismo material? ¿Lo son realmente? ¿Qué tiene eso que ver con nosotros? ¿Parecemos todos iguales dentro del grupo? ¿Somos todos diferentes?

Dinámica: descubriendo cómo percibimos.

Duración: 30 minutos

Desarrollo: mostraremos diferentes videos, dibujos y gráficos relacionados con las leyes (sobre percepción) de la Gestalt. Tras la presentación del dibujo durante tres segundos, los participantes deberán de decir qué es lo que han visto.

A posteriori, presentaremos dichas imágenes con más tiempo de observación y volveremos a preguntar al grupo sobre lo que han visto.

¿Es lo mismo una vez y otra? ¿Qué ha cambiado? ¿Os ha pasado esto con alguna persona alguna vez? ¿Y con algún mensaje?

Presentación de las leyes de la Gestalt y los principios que rigen la percepción del ser humano.

Dinámica: rompiendo estereotipos. El Inconsciente Colectivo

Duración: 30 minutos

Desarrollo: mostraremos diferentes imágenes y videos a los miembros del grupo (de personas, inmigrantes, mujeres, hombres, bien y mal vestidos, de diferente etnia, etc.). Son imágenes de personas reales con nombre y apellidos que no parecen lo que son. Y les pediremos que nos describan cómo son y a qué se dedican dichas personas.

¿En qué se basan nuestras descripciones? ¿En qué se basa nuestra imaginación? ¿Qué son los juicios que emitimos y de dónde vienen?

Posteriormente invitaremos a los participantes del grupo a hacer una foto de su sombra en un teatro de sombras. ¿Qué información falta o sobra debido a la falta de información en la imagen de nuestra sombra?

Dinámica: juego de la comunicación.

Duración: 30 minutos

Desarrollo: 5 participantes saldrán fuera del aula, leeremos al resto del grupo un texto escrito en papel. En este grupo, una persona será la encargada de memorizar dicho texto para contarlo a uno de los compañeros que han salido fuera.

Se hace una cadena de comunicación, y el que actúa como receptor del mensaje, se convierte en el emisor, y una de las personas que están fuera del aula pasa a ser el receptor del mensaje. Así hasta que las 6 personas del grupo que salieron, hayan sido receptores y emisores.

Iremos apuntando cómo se ha ido deformando el mensaje. ¿Distinguimos entre emisor, receptor y mensaje? ¿Por qué ha cambiado la información que contenía el mensaje? ¿Nos pasa esto en el día a día?

Dinámica: los ojos de ...

Duración: 50 minutos

Desarrollo: dejaremos a los distintos grupos en que se divide la clase, un folio con unos ojos en él, y les pediremos que imaginen cómo es dicha persona

(rubia, morena, negra, blanca, ojos azules, negros, etc.), y que la coloreen. Una vez terminados los dibujos, en una tarjeta describirán a dicha persona, su trabajo, sus estudios, sus aficiones, ..., su vida.

Cada alumno compartirá con el resto de grupo su trabajo.

¿Por qué cada uno imagina algo diferente? ¿Estamos seguros de que vemos las mismas cosas? Los dibujos y descripciones se colocan por las paredes del instituto.

Dinámica: yo soy el pincel y tú la mano.

Duración: 50 minutos

Desarrollo: por parejas, uno de los alumnos, con los ojos tapados, irá dibujando en un papel lo que la otra persona va le dibujando, por medio de su dedo, en la espalda. Posteriormente, cambiarán los sitios y se hace el trabajo a la inversa, el que estaba con los ojos cerrados pasa a dibujar y el que dibujaba pasa a tener los ojos cerrados.

Obtendremos un dibujo por persona, al cual le pondremos un título y hablaremos con nuestro compañero sobre si eso era lo que realmente quería dibujar.

¿Cómo nos hemos sentido durante el proceso? ¿Hemos sentido o hemos interpretado lo que sentíamos? ¿Nos imaginábamos por el camino lo que estaban dibujando en nuestra espalda? ¿Alguna vez nos ha pasado en la vida algo parecido? ¿Te dicen algo y tú imaginas? ¿Eso supone conflictos que hay que resolver posteriormente?

Dinámica: el vuelo de la mosca

Duración: 50 minutos

Desarrollo: los niños dibujarán con ceras de colores claros, sobre un papel continuo blanco, el vuelo de una mosca. Deberán pensar de dónde sale esa mosca, de qué lugar que no les gusta y a dónde les gustaría que dicha mosca llegara. Para ello, deberán moverse alrededor del papel respetando "el vuelo" (los movimientos) de las otras personas que están pintando su vuelo. Obtendremos un papel con cientos de líneas que se cruzan, mezclan, cortan, superponen y llenan el papel

continuo. Alrededor de dicho papel, en círculo, durante unos diez minutos, iremos contando de donde nos íbamos y a donde queríamos llegar.

Una vez que hemos contado el viaje, ofreceremos al grupo que observe el trabajo, del mismo modo que en ocasiones vemos las nubes y descubrimos que se parecen a otras cosas. Con una cera negra, pueden perfilar figuras que estaban escondidas. Para ello, nosotros guiaremos el trabajo y les haremos ver que podemos encontrar en la amalgama de líneas otras cosas: números, letras, peces, corazones, etc. Repasando las líneas correctas con la cera negra, lograremos que destaque dicha figura sobre el resto del dibujo. Una vez que hemos descubierto nuevas imágenes, plantearemos al grupo estas preguntas. ¿Alguna vez viste a una persona que parecía que era de una manera y, después, cuando la miraste más detenidamente descubriste que era de otra? ¿A alguien le ha pasado contigo? ¿Os pasa con personas? ¿Juzgamos sin conocer? Hablamos de estereotipos durante unos 20 minutos.

¿Le damos color? Dejaremos al grupo que, libremente, llene de color los espacios, las figuras, los huecos del trabajo grupal realizado, para, posteriormente, colgarlo en algún espacio común del centro educativo.

Dinámica: el juego de los estereotipos.

Duración: 50 minutos

Desarrollo: cada alumno recibirá un personaje sin que el resto lo vea, y deberán representarlo, dentro de la clase, con mímica, para que el resto lo entienda a través de los gestos.

El grupo intentará adivinar a qué personaje se está representando y, en base a sus opiniones, descubriremos el personaje real.

Reflexionaremos sobre cómo imaginamos y representamos a los personajes y cómo son en la vida real. ¿Por qué hacemos determinados gestos para representar a una mujer? ¿Por qué hacemos determinados gestos para representar a un hombre?

Dinámica: doy lo que recibo.

Duración: 50 minutos

Desarrollo: realizaremos una animación por medio de fotografías. Haremos dos grupos, como la clase quiera, con el mismo número de personas en cada grupo. Cada grupo hará una fila y dichas filas estarán separadas entre 6 y 10 metros. La primera persona de cada grupo avanzará hacia el punto medio. En dicho lugar se encontrará con la persona del otro grupo, ocurrirá lo que ellos quieran (puede que no ocurra nada y pasen de largo, pueden que se saluden,... infinitas posibilidades según lo que ellos quieran hacer en ese lugar intermedio) y saldrán andando por el lado contrario del que entraron para colocarse al final de la nueva fila a la que han llegado.

La cámara de fotos estará enfocando esos metros que separan ambas filas (no se ven las filas) y fotografiaremos cada paso que dan los chicos y chicas llegando al lugar intermedio, lo que ocurre en el medio y la salida por el lado contrario. Se recomienda decir un número, hacer un movimiento y fotografiarlo, y así continuamente. Durante este proceso escucharemos la música de Yehudi Menuhin y Stefano Grappelli, durante unos 15 minutos.

Luego se realizará la visualización del trabajo realizado. Al pasar las fotos a cámara rápida, obtenemos la animación que nos sirve para reflexionar sobre distintas cuestiones, intentando basarnos en lo que pasó cuando las dos personas se encontraron en el medio del espacio. ¿Qué hago cuando me encuentro con el otro? ¿Si le doy la mano, me dan la mano? ¿Si pego, me pegan? ¿Si no digo nada...me dicen algo? ¿Si amenazo, me dan besos? ¿Si doy abrazos, me dan abrazos? Extrapolaremos estas reflexiones a la vida diaria de los menores... ¿Qué le dais a papá y mamá cuando ellos os castigan? ¿Y a los profesores? Y cuando un amigo se enfada... ¿Qué le estás dando tú?... ¿Recibimos lo que damos? (15 Minutos).

Dinámica: *lightpainting*. Técnica fotográfica que consiste en captar el recorrido que realiza un punto de luz en un tiempo determinado

Duración: 50 minutos

Desarrollo: SOLOS. Cada chico dispondrá de una linterna y, de manera individual, pintarán durante seis segundos en un espacio que no pueden palpar (el aire), con un pincel que no mancha (linterna).

Realizaremos una fotografía del recorrido que hace la luz durante esos segundos. La luz de la linterna podrá ser de diferente color, por medio de un globo que cubre la linterna (15 Minutos).

JUNTOS E IGUALES. Por grupos, los chicos y chicas pintarán durante seis segundos en el aire. Realizaremos una fotografía del recorrido que hace la luz durante ese lapso de tiempo. En esta ocasión, la luz de todas las linternas tendrá el mismo color (10 - 12 minutos).

JUNTOS Y DIFERENTES. Por grupos, los chicos y chicas pintarán durante seis segundos. Realizaremos una fotografía del recorrido que hace la luz durante esos seis segundos. En esta ocasión, la luz de todas las linternas del grupo tendrá diferentes colores (10 - 12 Minutos).

Visualización de las fotografías realizadas y reflexión en torno a las diferentes cuestiones. ¿Cuáles os gustan más? ¿Prefieres un color o varios colores? ¿Prefieres trabajar en grupo o solo? ¿Qué hay de bueno en tener varios colores? ¿Puede que los necesites en alguna ocasión? ¿Es mejor el verde, el rojo, el azul? ¿Son iguales? ¿Qué podemos hacer con varios colores? Tras estas reflexiones, tratamos de trasladar dichas preguntas a la vida diaria y a los espacios en donde convivimos, hablando de diversidad (15 Minutos).

Dinámica: dibujos colectivos.

Duración: 50 minutos

Desarrollo: en un círculo, cada una de las personas del grupo dispondrá de una cera y un folio en blanco. Les invitaremos a comenzar un dibujo. Al poco, comenzaremos una cuenta atrás y, al llegar a cero, pasarán el dibujo a la persona de su izquierda. Haremos esto de forma sucesiva hasta que el dibujo haya pasado por todas las personas. En relación a la cuenta atrás, iremos variando, desde el 20, desde el 5, desde el 3, muy rápido, despacio, muy despacio, con voz fuerte, con voz suave,....

Invitaremos al grupo a reflexionar. ¿De quién es este dibujo? De todos. ¿Cómo te sentías con la cuenta atrás? ¿Si el ritmo era rápido? ¿Si era lento? ¿Cambiaba ese sentimiento?

Cada persona pondrá un título a la obra que tiene en las manos, sin que nadie lo vea. El resto del grupo tendremos que averiguar cuál es el título. Reflexionaremos si, en ocasiones, aun viendo lo mismo, vemos cosas diferentes. ¿Te ha pasado en alguna ocasión? ¿Es posible que, ante una misma situación, las dos partes lleven razón contando cosas diferentes?

Cierre común a todas las sesiones, basado en preguntas clave. ¿Cómo te sientes? ¿De dónde viene ese sentimiento? (5 Minutos).

ENCUESTA EVALUACIÓN MUS-E



CUESTIONARIO CHICAS Y CHICOS

Teniendo en cuenta los objetivos que nos planteábamos, nos gustaría saber en qué medida han sido reflejados (no alcanzados) en las actividades que hemos realizado, y para ello te agradecemos que respondas a las siguientes cuestiones:

1. *Darme cuenta de cómo me siento (reconocer mis emociones):*
Nada Poca Algo Notablemente
2. *Darme cuenta de que a mis compañeros también les pasan cosas (tomar conciencia de mí, is, o y de los otros):*
Nada Poca Algo Notablemente
3. *Relacionarme más con mis compañeros y compañeras de clase.*
Nada Poca Algo Notablemente
4. *Hacer actividades en grupo contando unos con otros (aprender a confiar en los demás)*
Nada Poca Algo Notablemente
5. *Expresarme ante mis compañeros y compañeras (Tomar conciencia de pertenencia al grupo)*
Nada Poca Algo Notablemente
6. *Hablar sobre las cosas que van mal en el grupo para buscar soluciones entre todos (abordar el conflicto de manera constructiva)*
Nada Poca Algo Notablemente
7. *Compartir espacios de juego con mis compañeros y compañeras para acercarnos más entre nosotros*
Nada Poca Algo Notablemente
8. *Enfrentarme a mis dificultades y miedos exponiéndome a hablar ante todos*
Nada Poca Algo Notablemente
9. *Identificar valores para regular la convivencia*
Nada Poca Algo Notablemente



¿Te ha gustado el taller?:

Sí

No

Ni sí, ni no

¿Qué sesión o sesiones te han gustado más?

1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Todas

¿Qué sesión o sesiones te han gustado menos?

1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Ninguna

La persona o personas que han realizado el taller, te han parecido:

No me han gustado	No han estado mal	Ni bien ni mal	Me han gustado

¿Recomendarías este taller?

Sí

No

NC:

Comentarios y sugerencias:

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Ejemplos de algunas actividades que se podrían emplear para la realización del taller propuesto:

ACTIVIDAD: “la ruleta de las emociones”

Temporalización: 30min en el cuaderno de artista, 1 hora de explicación y realización de la ruleta, 30 min de reflexión.

Explicación del “cuaderno de artista”. Este cuaderno se propone como una forma de trabajo personal que puede dar pie a un “desahogo” y, sobre todo, al conocimiento de uno mismo. Se trata de una reflexión personal a lo largo del proceso del taller, pero que podría ser continuada después.

Además, se trabajará la técnica de la “rueda de las emociones”. En la sesión de la rueda, se les da este material ya creado, sólo deben introducir las emociones.

El objetivo es expresar las emociones relacionándolas con colores para, de esta forma, ser capaces de reflexionar sobre sus sentimientos en el momento presente y, asimismo, expresarse ante los demás, haciéndose conscientes de sí mismos.



ACTIVIDAD: “la tabla que me define”

Temporalización: 1 hora y 30 min de explicación y realización, 30 min de reflexión.

Pintar una tabla de madera que se convertirá en un objeto decorativo que señalará algo sobre la identidad de cada uno. Funcionará como objeto que puede colgarse en clase o en casa.

La actitud de los arteterapeutas, durante las exposiciones, será de acogimiento y aprobación y en ningún momento de enjuiciamiento de cualquier tipo a las expresiones de los participantes, con el fin de crear un clima de seguridad y confianza.

Las imágenes que se creen pueden servir como punto de partida para trabajar las relaciones y ayudan a esclarecer uno de los problemas centrales: la identidad.

ACTIVIDAD: “los estereotipos publicitarios”

Temporalización: 1 hora y 30 min de explicación y realización, 30 min de reflexión.

Publicidad: imagen frente a realidad. Qué nos muestran las imágenes y qué vemos realmente en la vida real. Lo que es, frente a lo que parece. Estereotipos.

La importancia del cuerpo en la construcción de quiénes somos o a qué podemos aspirar es evidente en nuestra sociedad, en la que encontramos una gran obsesión con la imagen que ofrecemos a los demás, llegando a considerar la propia imagen una prueba de nuestro valor personal. Observar las diferencias físicas en culturas y procedencias. Observar cómo se trata la multiculturalidad en la publicidad, ¿Aparecen personas de otras razas en las revistas? ¿Qué rasgos característicos tienen? ¿Nos sentimos identificados?

Seleccionaremos una serie de imágenes publicitarias con personas de otras culturas y trataremos de analizar cómo nos sentimos al observarlas, y cuál es el mensaje publicitario que nos quieren hacer llegar. Después intentaremos descifrar qué hay detrás de esas imágenes, y sacar a la luz cosas que puedan estar ocultas. Así podremos desarrollar el espíritu crítico frente a las imágenes que recibimos con tanta frecuencia en los medios. En cuanto a las competencias mencionadas por García, 2011, se trabaja el manejo de la información en cuanto al darse cuenta de la información que nos proporcionan los medios y cómo la interpretamos/utilizamos.

ACTIVIDAD: “el puzle misterioso”

Temporalización: 1 hora y 30 min de explicación y realización, 30 min de reflexión.

Explicaremos el trabajo que deberán preparar durante la semana para la siguiente sesión (puzle misterioso.) Deben dibujar todos con el mismo tipo de rotulador negro una máquina terapéutica. Cada dibujo irá marcado y numerado para ensamblarse en la siguiente sesión.

Comenzamos la sesión uniendo las cartulinas que se les había repartido para “El puzle misterioso”. Al unir el trabajo de cada uno, se tratan los conflictos del contacto con los demás, cómo nos comportamos en esa unión, y qué pasa si alguno

de los participantes no viene o no ha hecho el ejercicio. Además, personalmente se puede reflexionar sobre los sentimientos hacia el trabajo propio, al ver la diferencia o igualdad con los demás. ¿Vemos alguna diferencia o similitud en los dibujos de las personas de culturas diferentes? ¿Tan diferentes somos?

Una vez unido, se pasa a la fase de aplicar color. Deben colorear entre todos con rotuladores, ceras... para completar la obra realizando un trabajo en equipo.

ACTIVIDAD: “el mural de nuestros cuerpos”

Temporalización: 1 hora y 30 min de explicación y realización, 30 min de reflexión.

Vamos a trabajar la posición de uno mismo dentro del propio grupo. Intentaremos analizar qué cosas hacen que cada uno se sienta cómodo en el grupo. Sobre un papel de gran tamaño, dispuesto sobre el suelo, los alumnos se posicionarán sobre el papel con la postura que quieran, de modo que un compañero dibujará con un pincel y témperas su silueta. Una vez dibujadas todas las siluetas, trabajarán pintando el interior de su silueta y luego se expandirán con las pinturas hacia las otras, tendiendo conexiones mediante color y trazos.

Este es un trabajo donde interviene la expresión corporal. Los alumnos se moverán alrededor y sobre las siluetas pintadas, se tumbarán sobre el papel adoptando la postura que prefieran.

Cuando esté terminado, se reflexionará sobre cómo nos hemos sentido durante el proceso, qué nos ha gustado más, si ha habido algo que nos incomodara, etc. En esta actividad se trata la competencia mencionada por García, 2011, en cuanto al manejo de situaciones en cuanto a la vida social, el contacto con los demás.

Esta reflexión dará pie a tratar las relaciones en el grupo, cómo reacciona cada uno ante esos contactos con los demás y cómo afecta nuestra cultura a ese contacto, ¿Qué diferencias culturales encontramos en cuanto al contacto con los demás? ¿Qué pautas culturales se nos han marcado en nuestra cultura el cuanto al contacto? ¿Existen diferencias entre chicos y chicas? ¿Cómo nos hace sentir esas pautas? ¿Cómo nos afecta esto en la vida fuera del taller?

ACTIVIDAD: “la máquina voladora”

Temporalización: 1 hora y 30 min de explicación y realización, 30 min de reflexión.

Se trata de un trabajo sobre lo que te hace bien y lo que te hace mal. Reflexión sobre lo bueno y lo malo, las cosas que nos ayudan y las que nos dificultan.

Emplearemos la técnica de “construir la máquina voladora de lo bueno y lo malo”, empleando globos. Inflaremos globos y escribiremos palabras o frases en ellas. Dividimos los globos en dos montañas o, si son de helio, en dos “ramos de globos”: uno para lo bueno y otro para lo malo. Deben escribir las cosas que les afectan de forma negativa y positiva, en cuanto a sus culturas o la sociedad, los estereotipos o características propias de la cultura de procedencia que nos dificultan y las que nos ayudan en nuestro día a día.

Después, se producirá una reflexión sobre las frases o palabras que se ponen en cada máquina, si cambiarían algo de una a otra o si preferirían dejarlo estar. Al final, se liberan todas estas palabras, explotando los globos o dejándolos volar.

ACTIVIDAD: “el superhéroe que llevamos dentro”

Temporalización: 1 hora y 30 min de explicación y realización, 30 min de reflexión.

Nos vamos a visualizar en el futuro, cómo nos gustaría vernos o cómo queremos ser. Mediante la técnica del *collage*, recortaremos los elementos necesarios para reconstruir una escena en la que nos representamos según nuestro ideal en el futuro, en cuanto a proyectos y aspiraciones personales.

Nos dibujaremos a nosotros mismos como superhéroes. Veremos con qué problemas y dilemas nos enfrentamos los superhéroes, a qué nobles impulsos y actos heroicos aspiramos y con qué súper poderes contamos para conseguirlo. Nos centramos en nuestras ilusiones a largo plazo, reflexionamos sobre las cosas que nos motivan y visualizamos la trayectoria para llegar a ellos. ¿En qué se diferencian o asemejan nuestras aspiraciones? ¿Tiene algo que ver con nuestra cultura? ¿Cómo nos afecta nuestra cultura en la visión de nuestro futuro?