



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

Máster en Psicopedagogía

**Trabajo de fin de máster**

# **Análisis del arte como herramienta de integración sociocultural**

Autora: Paula Aparicio Fernández

Tutora: Olaia Fontal Merillas

Curso académico: 2020-2021



## **Resumen**

A través de la metodología de análisis de contenido se analizan seis programas educativos que utilizan el arte como la principal herramienta para lograr objetivos de integración sociocultural con diferentes colectivos de personas en riesgo de exclusión social. En el presente trabajo se han utilizado principalmente a musulmanes y personas de etnia gitana como colectivos de estudio para identificar las dificultades que enfrentan y otros aspectos relacionados con su integración a la sociedad española. Tras realizar dicho análisis, se han identificado una serie de estándares que marcan a un programa educativo de estas características como exitoso, y se han utilizado para elaborar una rúbrica que servirá como instrumento de evaluación para programas educativos futuros.

## **Palabras clave**

Integración sociocultural, arte, inmigrantes, etnia gitana, programas educativos.

## **Abstract**

Through the content analysis methodology, six educational programs that use art as the main tool to achieve sociocultural integration objectives with different groups of people at risk of social exclusion are analysed. In this work, Muslims and people of Gypsy ethnicity have been used as study groups to identify the difficulties they face and other aspects related to their integration into Spanish society. Following this analysis, a number of standards have been identified that mark such an educational program as successful and have been used to develop a rubric that will serve as an assessment tool for future educational programs.

## **Key words**

Sociocultural integration, art, immigrants, gypsy ethnicity, educational programs.

## Índice

1. Introducción.....	6
1. 1. Objetivos.....	7
1. 2. Metodología.....	9
2. Marco teórico.....	11
2. 1. Conceptualización .....	11
2. 1. 1. Cultura .....	11
2. 1. 2. Integración .....	13
2. 1. 3. Socialización.....	13
2. 1. 4. Musulmán, árabe e islamista .....	16
2. 1. 5. Etnia gitana .....	17
2. 1. 6. Arte .....	19
2. 2. Barreras para la socialización .....	20
2. 2. 1. Dificultades con el lenguaje .....	21
2. 2. 2. Dificultades con la socialización .....	22
2. 2. 3. Consideraciones aportadas por los participantes del estudio <i>La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante</i> (2013).....	22
2. 2. 4. Dificultades relacionadas con la familia.....	23
2. 2. 5. Dificultades personales.....	24
2. 3. Cómo el COVID-19 ha afectado al proceso de integración sociocultural .....	24
3. El arte como herramienta de integración sociocultural .....	26
3. 1. Análisis de programas de referencia.....	26
3. 1. 1. Más cerca que lejos: Una propuesta Intercultural a través de la Educación Artística. (González-Mohino, 2002).....	27
3. 1. 2. Educación para la Paz, el respeto al medio Ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. (Benavides, 2006).....	30
3. 1. 3. Arte, terapia y mujeres migrantes. Caso Kauthar. El espejo es la frontera. (Rico, 2012).....	36
3. 1. 4. Arte como herramienta social y educativa. (Beltrán, et al., 2014) .....	38
3. 1. 5. “La Ciudad de los Colores”: Una experiencia de integración juvenil en el marco local de un barrio marginal en Alicante. (Candela, 2015).....	41
3. 1. 6. La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. (Aparicio y León, 2018) .....	45
3. 2. Estándares para la creación de un programa educativo exitoso .....	48

4. Resultados.....	53
5. Conclusiones.....	55
6. Referencias bibliográficas .....	57

## 1. Introducción

La socialización es un proceso complejo que desde hace años está en continua investigación desde la perspectiva de diferentes disciplinas (Becerra y Simkin, 2013). Es complejo porque intervienen diversos factores individuales, grupales y sociales que afectan al individuo. En función de cuáles sean y cómo se den estos factores, el proceso de socialización impactará de forma diferente en cada persona, algunas pueden tener más dificultades y otras apenas ser conscientes de su evolución.

La formación de la identidad del individuo, la individualización entendida desde una perspectiva psicosocial, es un proceso complementario a la socialización (Becerra y Simkin, 2013). Es decir, este proceso que se ha comenzado catalogando de complejo, no solo abarca la interacción con otros individuos, sino que afecta al desarrollo integral de las personas.

Los perfiles de las personas que se incluyen en distintos colectivos en riesgo de exclusión social son muy diversos y pueden incluir situaciones personales y familiares desfavorables para el desarrollo del individuo, como pobreza, discapacidad, drogodependencia o diferencias culturales (Martín, J.M. et al., 2001). Si un individuo normativo puede tener problemas de socialización, en las personas de estos colectivos las barreras aumentan.

En este Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) se dirigirá la investigación hacia la integración social de colectivos con diferencias culturales en España, concretamente sobre la población musulmana y de etnia gitana.

Según el Instituto Nacional de Estadística (2020), de los 47.329.981 habitantes residentes en España a 1 de enero de 2020, 4.840.207 eran extranjeros, aquellos provenientes de Marruecos son los más numerosos con una cifra de 713.776 personas. Asumir que todas estas personas están en mayor riesgo de exclusión social que, por ejemplo, las 300.987 personas procedentes de Reino Unido, significaría admitir los prejuicios que nos llevan a pensar que un inmigrante marroquí es más probable que caiga en la pobreza o la delincuencia que un inmigrante británico solo por su procedencia. Sin embargo, aunque estos números no expliquen nada sobre la situación personal de cada individuo y aunque la población gitana no aparezca en ellos, se han escogido estos colectivos por ser los más discriminados en España según Walter Actis, Carlos Pereda y Miguel Ángel de Prada (2003), María Jesús Lago Avila (s/f), Maritza Sobrados León (2006) o el periódico El Mundo (2011).

Con todo esto, cuando una persona de una cultura diferente a aquella que prevalece en su entorno quiere integrarse en un grupo puede encontrarse diversas barreras. Según Anna Mundet Bolós, Ángela María Beltrán Hernández y Ascensión Moreno González (2015), encontramos, entre otras, que se sienten rechazados por la comunidad en la que tratan de incluirse, o que incluso ellos mismos tienen un dilema interno al sentirse en medio de dos culturas.

Estos obstáculos para su socialización pueden darse tanto en personas emigrantes cuya cultura de origen difiere mucho respecto de la cultura del país al que llegan, como en personas que tienen una cultura familiar muy diferente de la que prevalece en el país en el que residen, aun habiendo nacido en él.

En España, este segundo caso se da en personas de etnia gitana o en personas que descienden de emigrantes, es decir, personas que han nacido en España pero provienen de una familia con una cultura muy diferente, como la musulmana.

Arrieta (s/f), cita a Aristóteles (384-322, a.C.) afirmando que “el hombre es un ser social por naturaleza”, es decir, no puede vivir aislado, necesita de un grupo para sobrevivir. Según esto, un individuo “es” en tanto “co-es”. Para desarrollar su “ser” de forma individual, tiene que coexistir de forma grupal. De hecho, hoy en día existe tecnología suficiente como para que muchas personas puedan sobrevivir solas, ya que no necesitan cazar o cultivar en grupo para conseguir comida o construir un refugio. Sin embargo, se siguen desarrollando nuevas formas de socializar como las redes sociales, lo que demuestra que las personas tienden a agruparse. En definitiva, un individuo aislado no puede desarrollarse como persona. (Arrieta, s/f). Por esto, a pesar de las barreras y dificultades mencionadas, es primordial favorecer la integración de todas las personas.

El arte es una forma de expresión, sin importar si se trata del dibujo, la música o la danza. Las actividades artísticas permiten a los individuos expresarse sin palabras, además de aportar otros muchos beneficios para su desarrollo personal y social (Callejón y Granados, 2003).

Siendo la comunicación una de las principales barreras de los colectivos descritos, realizar actividades donde la lengua es un complemento y no el principal medio de expresión supone una ventaja. Al facilitar el proceso de comunicación, se propicia la socialización y por tanto la integración en un grupo. Si las actividades artísticas se incluyen en proyectos educativos de grupo, el desarrollo personal potencial se incrementa, así como las oportunidades de interacción social y aprendizaje.

Por estas razones, principalmente, se ha escogido el arte como una forma a través de la cual explorar la integración sociocultural de las personas.

## **1. 1. Objetivos**

El arte puede servir como contexto para llevar a cabo talleres e iniciativas que busquen cambios sociales. Sin embargo, no todos los proyectos que se llevan a cabo alcanzan sus objetivos o consiguen ser eficaces. Así cabe preguntarse qué se debe tener en cuenta a la hora de crear un programa que utilice el arte como base de trabajo. Esta investigación busca dar respuesta a esta pregunta.

Para concretar los programas que se van a analizar se han utilizado los colectivos de inmigrantes musulmanes o hijos de familias de inmigrantes musulmanes y población de etnia gitana.

El objetivo general de este trabajo es identificar los estándares específicos que debe contener un programa educativo que utilice el arte como herramienta de integración sociocultural.

Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar programas educativos que incluyan el arte como la vía principal para lograr objetivos sociales con personas de los colectivos descritos.
- Identificar los estándares específicos de cada programa analizado vinculados al uso del arte como herramienta de integración sociocultural.
- Construir una rúbrica con los ítems que debe cumplir un programa para que sea exitoso.



## 1. 2. Metodología

La base de todo el trabajo ha sido la metodología del análisis de contenido. López (2002) destaca como principal inconveniente de este método el dudoso origen de las fuentes de algunos documentos. Al acceder a artículos, libros, memorias, fotografías u otra serie de documentación, la persona que los utiliza no tiene contacto directo con los hechos que dieron lugar a esos documentos, solo con lo que sus autores dejaron registrado. Sin embargo, López (2002) también destaca esta metodología como una alternativa adecuada a las investigaciones cuantitativas para las ciencias sociales, ya que en estas disciplinas existen muchos elementos que no es posible medir numéricamente.

La metodología del análisis de contenido es cualitativa y se basa en el análisis de documentación ya existente sobre el tema de investigación. Para ello, se deben crear categorías de análisis, las cuales serán las mismas para todos los documentos seleccionados. Además, dado el problema de las fuentes mencionado, éstas se deben tratar con mucho cuidado y, si es posible, investigarlas. Durante la investigación plasmada en este TFM se ha procurado indagar en las fuentes utilizadas, buscando la formación u otras obras del autor, la página web de las asociaciones o programas mencionados o las entidades que publican el documento.

El primer paso para la realización de este trabajo ha sido explorar el proceso de integración sociocultural a través del arte en los colectivos en riesgo de exclusión social en España. Con este objetivo se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de la que se ha extraído la información para completar el marco teórico. En ella se han utilizado las bases de datos de Google Scholar y Dialnet. Se ha procurado utilizar documentos publicados a partir del año 2010. Sin embargo, se han utilizado documentos más antiguos, valorados positivamente por su contenido.

La búsqueda de documentación reciente ha sido favorecedora y ha superado las expectativas iniciales, ya que se han utilizado cinco documentos publicados a entre 2020 y 2021.

Posteriormente, se han seleccionado documentos que incluían proyectos, programas o talleres en los que se ha utilizado una forma de expresión artística para lograr objetivos de integración sociocultural con sus participantes. Algunos de estos documentos se habían utilizado también en el marco teórico.

Tanto los programas educativos como los documentos utilizados para elaborar el marco teórico, se han añadido a las referencias bibliográficas a medida que se incluían en el trabajo.

Después, se han elegido los siguientes ítems de análisis para cada documento.

- Participantes
- Objetivos
- Metodología

- Evaluación
- Formas de expresión artística utilizadas
- Resultados
- Identificación de estándares

A cada estándar se le ha asignado una letra para ordenarlos alfabéticamente. Se ha omitido la letra Ñ para evitar la confusión con el estándar asignado a la letra N y facilitar la lectura de este trabajo.

Una vez analizado cada programa y extraídos todos los estándares identificados, se han utilizado para elaborar una rúbrica cuyo objetivo es evaluar futuros programas educativos que utilicen el arte como herramienta principal para lograr la integración sociocultural de un colectivo.

A continuación se han descrito los resultados, utilizando como base los objetivos planteados al comienzo de este trabajo y respondiendo si se han cumplido o no.

Por último, se han elaborado las conclusiones finales y se ha resumido el contenido de este TFM.

## 2. Marco teórico

### 2. 1. Conceptualización

Hay seis conceptos clave que intervienen en el tema de este TFM: La cultura, la integración, la socialización, la diferenciación entre musulmán, árabe e islamista, la etnia gitana y el arte. Con la aclaración de estos términos, se busca mejorar la comprensión de todo lo que se explique después. Por esto, se definirán desde un punto de vista más educativo que artístico.

#### 2. 1. 1. Cultura

Según Jesús María Aparicio Gervás y María Ángeles Delgado Burgos, la cultura es “la estructura compleja de conocimientos, códigos, símbolos, reglas formales o informales, modelos de comportamiento, de valores, intereses, aspiraciones, creencias, mitos, todos interdependientes unos de otros” (Aparicio y Delgado, 2017, p. 47). Esto se puede apreciar en algunos comportamientos de la vida cotidiana como la forma de vestir, de cocinar, de relacionarse, la organización familiar o las prácticas religiosas.

Algunos autores han definido este concepto de manera muy general, abarcando cualquier tipo de actividad humana, otros lo hacen desde diferentes disciplinas (jurídica, antropológica, económica...) y, por último, lo hacen desde una perspectiva más reducida, haciendo referencia solo a aquello que los define como pueden ser su religión, su etnia o su lengua.

Los autores anteriormente mencionados creen que se debe limitar lo máximo posible, por lo que proponen las siguientes definiciones desde cuatro puntos de vista diferentes:

- Desde una visión de “inclusión social”:
  - Según Edward Taylor (1981, 99), “cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad”.
  - Según M. Harris (1986, 76), “cuando los antropólogos hablan de una cultura humana normalmente se refieren al estilo de vida, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar”.
- Desde una visión de "adaptación social":
  - Según Bronislaw Malinowski (1984, 78), “es un conjunto de respuestas a las necesidades elementales del hombre: alimentación, reproducción, etc. La cultura permite al hombre adaptarse en un medio físico dado”.
  - Según Bullivant (1996, 117), “cultura es un instrumento de supervivencia”.
  - Según Ralph Linton (1945, 38), “cultura no tiene nada que ver con saber tocar el piano o leer El Quijote; si no con actividades tan mundanas

como lavar los platos o conducir el automóvil. No existe, por lo tanto, sociedad o individuo inculto”.

- Desde una visión de "implicación social":
  - o Según E. Hall (1978), señala que existen “culturas alto contexto”, que tendrían un sentimiento de grupo social muy marcado (cultura gitana, magrebí,...); y otras “culturas de bajo contexto”, que tendrían vinculaciones más débiles frente al grupo social (culturas occidentales).
- Desde un planteamiento de "comportamiento social":
  - o Según Will Kymlicka (1996, 98) “cultura es el conjunto de comportamientos adquiridos, comunes a una sociedad y que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas, tendiendo a concentrarlos en un espacio común”. A esta definición, Aparicio y Delgado añaden lo siguiente: “Conjunto de comportamientos adquiridos, comunes a una sociedad que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas, tendiendo a concentrarlos en un espacio y una lengua comunes”.

Debido a la complejidad derivada de definir el concepto de cultura surgen otros conceptos que en la obra Educación Intercultural (2017) que nos interesan para el análisis que vamos a realizar y que se engloban en la siguiente tabla:

CONCEPTO GENÉRICO	Subconceptos	
CULTURA	<b>Agregación</b>	<b>Dispersión</b>
	<b>Desfavorable:</b> <i>Aculturación</i> (Multiculturalidad)	<i>Exclusión</i>
	<b>Desfavorable:</b> <i>Adaptación</i> (Multiculturalidad)	<i>Segregación</i>
	<b>Desfavorable:</b> <i>Asimilación</i> (Multiculturalidad)	
	<b>Favorable:</b> <i>Integración</i> (Multicult/Intercult)	
	<b>Favorable:</b> <i>Inclusión</i> (Interculturalidad)	
CONCEPTOS BÁSICOS	Subconceptos	
MULTICULTURALIDAD	<i>Educ. Multicultural</i> ( <i>Aculturac., Adaptac., Asimilac. e Integración</i> )	
INTERCULTURALIDAD	<i>Educación intercultural</i> ( <i>Inclusión</i> )	
INTRACULTURALIDAD	<i>(Identidad)</i>	
TRANSCULTURALIDAD	<i>Pluralismo cultural</i>	
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
OTROS CONCEPTOS	Subconceptos	
<i>Prejuicio</i>		
<i>Estereotipo</i>		
<i>Racismo</i>		
<i>Xenofobia</i>		

<i>Intolerancia</i>		
<i>Discriminación</i>		
<i>Etnocentrismo</i>		
<i>Respeto</i>		
<i>Solidaridad</i>		

Tabla 1 Conceptos básicos en Educación Intercultural. (Fuente: Aparicio y Delgado, 2017)

Por último, entre otros conceptos relacionados con la cultura que se definen, para este trabajo es interesante el de etnia: “Individuos que comparten una cultura común, siendo ésta un conjunto de comportamientos adquiridos, comunes a una sociedad, que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas, tendiendo a concentrarlos en un espacio y una lengua comunes”, (Aparicio y Delgado, 2017).

### 2. 1. 2. Integración

Se trata de un proceso que identifica la capacidad de confrontar y de intercambiar valores, normas, modelos de comportamiento, entre otros aspectos, en una posición de igualdad y participación, no mediante la imposición en la que una de las partes es superior. Ambas partes interactúan intercambiando elementos de su cultura. Estas partes son los sujetos inmigrantes y la sociedad que los acoge. Tiene por objetivo que los primeros logren participar activamente en la vida económica, social, cívica, cultural y espiritual de la sociedad acogida. Mediante la integración se propone un mestizaje cultural (Aparicio y Delgado, 2017).

Este proceso de integración tiene aspectos diferentes en los dos colectivos propuestos. En el caso de inmigrantes musulmanes, como ocurre por lo general con cualquier inmigrante, se trata de personas que se han visto obligadas a salir de su país para sobrevivir, teniendo cada caso unas circunstancias diferentes y unos motivos de mayor o menos riesgo. Esto significa que se ven forzados a romper con sus tradiciones culturales, laborales, sociales, educativas y afectivas, no se trata de un acto que realicen por voluntad propia. Esto culmina con un problema doble: aquel que les obliga a emigrar y el que deriva de su llegada a una sociedad nueva, lo que hace que su proceso de integración social en el país de acogida sea más difícil.

En el caso de la población gitana, se trata de personas que han nacido y residen en España, pero cuya cultura difiere de la del resto de la sociedad, por lo que los problemas de integración son abundantes. Más adelante se profundizará en parte de su cultura e historia.

### 2. 1. 3. Socialización

La socialización puede definirse de forma general como un proceso por el cual las personas asimilan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran inmersos y a través de diferentes agentes de socialización como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares o las instituciones educativas, religiosas y de ocio. (Becerra y Simkin, 2013). Concretando el término en el campo de las ciencias sociales, se han presentado dos acepciones:

- La socialización como un proceso de conformación y organización de grupos sociales donde se ven involucrados factores políticos, económicos, simbólicos y culturales.
- La socialización como un proceso centrado en el individuo, a través del cual se adquieren los valores, las actitudes y las creencias de una sociedad particular. Este proceso involucra tanto procesos intrapsíquicos como la relación entre la persona y los diferentes agentes de socialización.

A lo largo del tiempo han variado aquellos aspectos de la socialización en la que se centran los profesionales, esto era muy influenciado por el momento histórico que vivían. Por ejemplo, después de la segunda guerra mundial, en EEUU el programa de estudios sobre la sociología se asoció con valores tales como la cooperación, la racionalidad, el pacifismo y otros valores cívicos.

Arnet (1995) citado por Becerra y Simkin (2013) propone, de forma general, tres tipos de objetivos con los que cumple la socialización, los cuales son modulados por el tipo de cultura en la que se encuentra el individuo. Estos objetivos son los siguientes.

- El control de impulsos. Se adquiere durante la infancia junto con la capacidad para la autorregulación y la capacidad para posponer el placer.
- La preparación para el desempeño de diferentes roles sociales. Estos roles varían según la clase social o el grupo étnico del individuo entre otros casos. También son diferentes para los niños, los adolescentes y jóvenes y los adultos.
- La internalización de sentido. Hace referencia al desarrollo de fuentes de significado como la religión, el sentimiento de pertenencia a grupos étnicos o nacionales o la selección de objetivos de desarrollo personal. Estas fuentes de significado varían mucho de acuerdo a cada sociedad, cultura o grupo familiar, pero según Arnett (1995), todas las personas desarrollan alguna.

A pesar de que el proceso de socialización dura toda la vida, cabe distinguir entre dos etapas relevantes presentadas por Berger y Luckmann (1968), citados por Becerra y Simkin (2013). Son las siguientes.

- Una socialización primaria que corresponde con la introducción de una persona en la sociedad. Es decir, por medio de esta etapa, la persona se convierte en miembro de una sociedad. Durante esta etapa, el individuo interioriza un “mundo objetivo” social, y descubre a “otros significativos” que se encargan de su socialización. El rol de agente socializador primario pertenece a la familia de forma casi exclusiva.

Esta es la más importante para el individuo. La estructura básica de la socialización secundaria siempre se asemejará a la que se presentó en la socialización primaria.

Según García y Mielles (2010), en esta etapa es fundamental la existencia de lazos emocionales para que exista un proceso de aprendizaje, sin dicha carga emocional, el aprendizaje sería difícil sino imposible.

- Una socialización secundaria que se construye en aquellos procesos que introducen a una persona en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluidos los contextos institucionales. En estos contextos existen pautas de acción generalizados (roles) con ciertos rituales, conocimientos tácticos o semánticas propias que pueden entrar en contradicción con el mundo objetivo de la socialización primaria. Sin embargo, estas contradicciones se dan entre contextos de diferente carga afectiva. Los “otros” que intervienen en la socialización primaria son significativos y tienen una alta carga afectiva, mientras que los que intervienen en la socialización secundaria suelen ser agentes anónimos que suponen relaciones más formales.

Por último, Becerra y Simkin (2013) afirman que existe un cambio que se ha dado respecto a la conceptualización de la socialización en las últimas décadas. En la sociología clásica se consideraba a los niños como un ente pasivo, mientras que en el campo de la “nueva sociología de la infancia” se ha optado por explorar cómo participan activamente en el proceso de socialización. Sin embargo, si bien un infante puede participar en la co-construcción de la infancia y la sociedad o darse cuenta de su capacidad para participar en las relaciones con otros agentes sociales, el hecho de no poder elegir a sus “otros significativos” (que suelen ser los padres), lleva al infante a identificar de forma casi automática que el mundo que le presentan no es una opción, no existen varios mundos elegibles sino uno único, “el mundo”.

Aún teniendo en cuenta todos estos aspectos, es importante afirmar que el proceso de socialización impacta de forma diferente en cada persona.

Según Becerra y Simkin (2013), existen los siguientes agentes de socialización.

**La familia.** Se trata del agente socializador primordial. En la familia se crea un sistema bio-psico-social en el que sus integrantes se aseguran de cubrir las demandas sociales de los otros y, en el caso de los progenitores, las demandas de protección, nutrición y afecto de sus hijos e hijas. De hecho, se ha observado que, por lo general, en las sociedades actuales los progenitores se encuentran oficialmente ligados al proceso de socialización por la ley.

Por otra parte, la familia no crea roles y patrones desde cero, sino que reproducen ciertos comportamientos en base a sus propias experiencias de socialización vividas. Cada cultura da mayor o menor margen para que cada familia varíe en sus patrones de conducta, sus actitudes y los valores que transmiten, y progresivamente se van adquiriendo diferentes modelos familiares.

La influencia de la familia en el individuo decrece según se acerca a la adolescencia. Sin embargo, la familia nunca deja de ser fundamental a lo largo de toda la vida. Además, como se sugirió anteriormente, los infantes no son meros espectadores, pueden limitar la influencia parental, desvirtuando ciertos mandatos o incluso rechazándolos activamente o modificar algunas creencias y valores de sus cuidadores.

**Grupo de pares.** Se trata de un conjunto de personas que tienen categorías sociales en común y ciertos tipos de interacción como grupo.

Hay diferencias en la formación y funcionamiento de los grupos de pares según la edad de estos. Por una parte, en la infancia los grupos de pares suelen estar compuestos por los compañeros de clase, mientras que en la adolescencia y la juventud se componen de personas que comparten actividades, intereses o un mismo estatus socioeconómico. Por otra parte, los grupos de pares de infantes o adolescentes suelen tolerar y aceptar cierto desafío a la autoridad y a las normas impuestas, mientras que en los grupos de pares de adultos se espera que las normas de su cultura sean cumplidas y que las transmitan a infantes y adolescentes.

**La escuela.** Representa el lugar donde un individuo pasa la mayor parte de su tiempo, en los jóvenes es la escuela pero en los adultos se sustituye por el trabajo. La influencia de la escuela en la sociedad es mayor o menor en diferentes culturas. Sin embargo, la influencia en el proceso de socialización siempre es importante.

Uno de los principales objetivos de la escuela, desde la perspectiva sociológica, es facilitar la integración socioeconómica, la participación social y la integración cultural y normativa de los individuos en una sociedad. Las enseñanzas de los sistemas educativos pueden dividirse en contenidos curriculares, entendidos como el desarrollo en áreas de interés para el desempeño de un rol laboral; y contenidos informales propios de un aprendizaje de conocimiento social, donde se incluirían el desarrollo de las habilidades necesarias para responsabilizarse y adaptarse a los objetivos grupales, comportarse de una manera pro-social y cooperativa con sus pares y la adquisición de ciertos valores socialmente esperados para el ejercicio de la ciudadanía.

En la vida adulta, el trabajo se convierte en el contexto donde una persona pasa la mayor parte de su tiempo. Las tareas laborales suelen suponer para los individuos ciertas expectativas de desempeño específicas, que se combinan con recompensas y castigos por el cumplimiento o el fracaso en la consecución de los objetivos. Esto se traduce en altos niveles de conformidad y obediencia.

**Medios de comunicación.** En cada sociedad, la cantidad de medios de comunicación y el acceso que las personas tienen a ellos es muy diferente. Existen culturas donde los medios de comunicación están parcialmente controlados con el objetivo de proponer la conformidad entre los individuos de una sociedad. No obstante, lo normal en las sociedades occidentales es que los niños, adolescentes y adultos, se vean expuestos a una oferta mediática enorme, aun con la existencia de restricciones legales en relación a qué tipo de contenido se ofrece a los niños y cuál no.

#### **2. 1. 4. Musulmán, árabe e islamista**

##### *Diferenciación de términos*

Una persona puede ser musulmán, árabe e islamista al mismo tiempo, o identificarse solo con los rasgos que definen a uno o dos de los términos. Sin embargo, son términos



que suelen confundirse y tratarse como sinónimos (El orden mundial, 2019). Este desconocimiento aumenta el rechazo de las personas con respecto a inmigrantes que puedan tener alguno de estos rasgos y en ocasiones deriva en aplicar estereotipos y prejuicios que ni se acercan a alguna característica con la que se identifiquen.

Una persona musulmana es aquella que practica el islam, una religión monoteísta guiada por el Corán, sus sagradas escrituras. Surgió en Arabia en el siglo VII, y aproximadamente el 90% de la población de los países árabes comparte estas creencias, una de las razones por las que se ha creado esta confusión entre los términos. Sin embargo, más de la mitad de la población musulmana del mundo no vive en estos países.

Los primeros cinco países donde residen la mayoría de musulmanes son Indonesia, Pakistán, la India, Bangladés y Egipto. De estos, Egipto es el único que pertenece a los países árabes y se encuentra ya en quinto lugar.

La principal característica de los árabes es que comparten el uso de la lengua árabe. Los países árabes conforman la Liga Árabe y se encuentran en el norte de África y Oriente Próximo. A pesar de que la mayoría de los residentes en estos países comparten el culto al islam, existen muchas personas de otras religiones como judíos o cristianos, y estas personas también son árabes.

Por último, los islamistas son personas que apoyan el islamismo o islam político. Se trata de una ideología cuya base reside en buscar que la religión musulmana rija la vida política de un país. Existe la creencia de que las personas que apoyan estos ideales son los yihadistas. Sin embargo, se trata de una facción que busca imponerse mediante actos violentos y no representa al total de personas que comparten estas creencias políticas. Los discursos ofrecidos por los diferentes grupos políticos son muy variados, habiendo casos que no se oponen a un sistema democrático como sucede en Túnez.

### **2. 1. 5. Etnia gitana**

El origen de este grupo de personas se remonta al Norte de la India, a la zona que actualmente se conoce como Punjab. Los investigadores todavía están indagando sobre la historia gitana para lograr desarrollarla en profundidad, ya que mucha información es superficial y poco fiable. La principal razón de este problema es que no existen referencias escritas por la población gitana, sino que se les menciona esporádicamente en documentos de otras culturas. La primera constancia que se tiene de un documento en el que aparezca escrita la palabra “gitano” data del año 1302. No tienen documentación escrita, sino que su información se transmitía de forma oral. Esto supone una gran dificultad para los investigadores.

Aparicio y Delgado (2017) proponen dos hipótesis.

La primera explica que, debido a la pobreza de este grupo marginado socialmente, comenzó su éxodo hacia el oeste, siguiendo al sol poniente, en torno al siglo XI. Debido

a la opresión social que sufrían, estas personas se vieron obligadas a emigrar, siguiendo dos rutas diferentes:

- La ruta europea, que conformarían el grupo Romaní. Bordeando el mar Negro, habrían llegado a Europa Oriental alrededor de la primera mitad del siglo XV para instalarse en Rumanía, Hungría, Bulgaria, Checoslovaquia y Polonia y posteriormente en la Península Ibérica aproximadamente en 1425.
- La ruta africana, conocido como el grupo Zott. Siguiendo una ruta hacia el sur, desde el mar Caspio habrían atravesado la Península Arábiga, llegando así a Egipto y al norte de África.

La segunda hipótesis explica cómo esta población pudo atravesar la franja del sur y del occidente de Asia, la cual estaba ocupada por el imperio turco. Desgraciadamente para ellos, dadas las habilidades en diferentes oficios por las que se les conocía, muchas personas fueron capturadas y convertidas en esclavas. Esto explicaría por qué Sebastián de Covarrubias y Orozco, escritor español que sirvió a Felipe II, escribió en torno al año 1611 que “los gitanos procedían de los confines del imperio turco”, en la obra por la que es más conocido *Tesoro de la Lengua castellana o española*.

Fuera como fuese la expansión de la etnia gitana, a lo largo del siglo XV son más numerosos los documentos donde se hace constancia de su presencia en diferentes países europeos. Y parecía que su exilio y penurias habían terminado, pero con la llegada de los Reyes Católicos los problemas regresaron. Tras la conquista del reino de Granada en 1492, se expulsó a judíos, musulmanes y otras culturas, incluida la población gitana. A aquellos que no se expulsó se les obligó a renegar de su religión y sus costumbres. Esto creó en la población española un rechazo hacia las culturas mencionadas que no hizo sino empeorar con el paso de los siglos.

Las alternativas a la expulsión fueron la condena a galeras para aumentar el poder del ejército español que se había reducido tras las numerosas guerras de esta época, la esclavitud, la prohibición de utilizar sus vestimentas, nombres, lengua y leyes de su cultura, castigos físicos como doscientos azotes o, en última instancia, la muerte. Tampoco se les permitía poseer tierras ni ganado, lo que a menudo les llevaba a delinquir como ladrones. Esta situación aumentó la visión que la población tenía de los gitanos.

Miguel de Cervantes en su novela *La gitanilla* escribió “Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, estudian para ladrones y, finalmente, salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo, y la gana del hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables que no se quitan sino con la muerte” (1613). Parece que estos estereotipos se han mantenido hasta nuestros días.

En el siglo XX destacan dos leyes que pretendían ser aplicadas en toda la sociedad para prevenir la delincuencia pero que estaba destinada a perseguir a los gitanos. Estas

fueron la *Ley de vagos y maleantes* de la Segunda República y la *Ley de peligrosidad social* durante la dictadura.

No fue hasta 1971 que la situación empezó a mejorar, cuando se celebró en Londres una reunión con muchos de los representantes del pueblo gitano de todo el mundo. Se alcanzaron los siguientes acuerdos:

- El día 8 de abril se considerará como el Día Mundial del Pueblo Gitano.
- Se institucionalizó la bandera oficial del Pueblo Gitano (arriba, azul; abajo, verde y una rueda roja de carro, en el centro).
- Se institucionalizó de forma oficial el himno gitano (Gelem, Gelem). La letra fue compuesta por Zarko Jovanovic, quien estuvo prisionero en un "campo de concentración" nazi, durante la Segunda Guerra Mundial.
- Y se crearon tres objetivos:
  - Constituir a los gitanos como Minoría Cultural no Gubernamental.
  - Solicitar una indemnización a Alemania por el genocidio de más de medio millón de gitanos durante la Segunda Guerra Mundial.
  - Perseguir la estandarización del romanó como lengua gitana.

En España fue el 6 de diciembre de 1978, con la ratificación de la actual constitución, donde se reconoce por primera vez que los gitanos son iguales ante la ley, siendo delito cualquier discriminación racial hacia ellos.

Así se dio el primer paso en la integración del pueblo gitano, la cual aún está en proceso y sobre la que queda mucho trabajo por hacer. Han sido muchos los siglos de opresión y pocos los años de libertad.

España es el tercer país con más población gitana por número de habitantes de Europa, por detrás de Rumanía y Bulgaria. En el país, son numerosas las asociaciones gitanas que buscan el progreso de su pueblo y existen variados programas que buscan facilitar la integración y convivencia entre payos y gitanos.

Sin embargo, la historia pasada de este pueblo es aún poco conocida, y darla a conocer se plantea como uno de los objetivos de estas asociaciones, para que ello sirva de reflexión y análisis sobre los prejuicios con los que estas personas deben lidiar a diario.

### 2. 1. 6. Arte

Según la Real Academia Española y atendiendo a las acepciones que interesan para llevar a cabo este TFM, el arte es en su segunda acepción: “Manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”.

Sin embargo, parece una definición superficial que realmente no ayuda a diferenciar qué puede ser el arte y qué no.

Según Imaginario (2021), las disciplinas o productos que pueden denominarse arte tienen fines estéticos y simbólicos, y se crean a partir de unos determinados criterios, reglas y técnicas. En una descripción más subjetiva, esta autora explica que las artes se utilizan para representar las inquietudes humanas, que pueden ser reales o imaginarias, mediante diferentes símbolos y alegorías.

Las diferentes formas de arte se pueden clasificar en función de varios criterios. De acuerdo a la disciplina que la lleva a cabo existen las artes plásticas (expresiones artísticas que transforman o modifican materiales bidimensionales o tridimensionales), artes musicales o sonoras (todas las manifestaciones de la música sin importar su género, estilo o formato), artes literarias (todas las manifestaciones de la literatura sin importar si son novelas, poesías o ensayos), artes escénicas (manifestaciones destinadas a la representación escénica) o artes audiovisuales (cualquier expresión artística que utilice recursos sonoros y visuales que sean captados y transmitidos mediante la tecnología).

Según la clasificación que se deriva del concepto de bellas artes, las artes son aquellas disciplinas destinadas a la contemplación y se definen según valores estéticos concretos como la belleza, la armonía o el equilibrio.

En este trabajo es más interesante la utilización de la primera clasificación, que deja mayor libertad y deja de lado los formalismos estéticos, centrándose más en el arte como una forma de expresión y no de belleza.

## 2. 2. Barreras para la socialización

En un estudio llevado a cabo por González-Gil y Martín-Pastor (2013), de la Universidad de Salamanca, se buscó responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Con qué dificultades os habéis encontrado al llegar y vivir un tiempo en España e integraros en su cultura?
- ¿Qué repercusiones tienen dichas dificultades en el ámbito comunicativo?
- ¿Qué propondrías para intentar minimizarlas?

Los resultados pueden concretarse en:

	<b>Adultos</b>	<b>Menores</b>
<b>Lenguaje</b>	Expresiones y palabras Protocolo comunicativo	Expresiones y palabras Forma de comunicarse Protocolo comunicativo
<b>Socialización</b>	Problemas de integración Rechazo hacia el extranjero Tipos de socialización distintos	Integración/Rechazo
<b>Otros</b>		Diferencias entre los contenidos curriculares y el sistema educativo español y el de su país de origen

Tabla 2 Dificultades para la socialización. (Fuente: Elaboración propia).

Esta tabla está basada en los resultados del estudio de González-Gil y Martín-Pastor (2013).

El trabajo se llevó a cabo con una mayoría de participantes latinoamericanos, y con una minoría procedente de Marruecos que tenían por lengua materna el árabe. Las conclusiones extraídas pueden extrapolarse a otras personas inmigrantes teniendo en cuenta que, las dificultades que un inmigrante hispanohablante pueda tener, se incrementarán en personas que no están familiarizadas con el español.

También se exponen algunos argumentos que dan los participantes del estudio sobre las medidas que deberían llevarse a cabo para mejorar las situaciones que han vivido.

A las dificultades encontradas en el estudio de González-Gil y Martín-Pastor (2013) se añaden las dificultades relacionadas con la familia, como la conciliación laboral y familiar, la comunicación con la escuela o los prejuicios culturales que se perpetúan en cada generación.

Por último, existen dificultades personales que varían en cada caso, como puede ser la existencia de malos tratos. Sin embargo, la situación personal común a los colectivos tratados en este TFM, es la de abandonar su cultura para lograr integrarse en una cultura nueva, en muchas ocasiones de forma impuesta y no voluntaria.

### **2. 2. 1. Dificultades con el lenguaje**

Respecto a las expresiones y palabras, el problema no se limita al desconocimiento del idioma, sino al uso de éste en la vida diaria. Esto afecta directamente a la interacción entre las personas y, por tanto, a su socialización, no entendiendo las connotaciones y matices entre el uso de algunas palabras, las bromas habituales o expresiones irónicas.

Esto llama la atención en las personas hispanohablantes, ya que se podría pensar que por compartir el idioma español, las interacciones serían más sencillas. Sin embargo, existen numerosas palabras que tienen un significado diferente en ambos países.

Si hay algo en lo que coinciden aquellos que estudian español como una segunda lengua, es que es muy difícil. Por sus formas verbales, por la flexibilidad de su uso o por los géneros. No hay realmente una norma que rijan que “la mesa” es una palabra de género femenino y que por tanto deben acompañarla los artículos y determinantes pertinentes.

Otra afirmación que se realiza en el estudio de González-Gil y Martín-Pastor (2013), es que estas personas no solo tienen la necesidad de aprender el idioma, sino que necesitan cambiar su forma de comunicarse para que las personas de su entorno pudieran entenderles.

Por último, las personas con las que se realizó el estudio coinciden en que la forma de comunicarse en España es muy brusca, afirmando que ellos están acostumbrados a un uso más suave y amable del lenguaje. Los menores hicieron especial hincapié en esto, seguramente por la presión que el entorno escolar ejerce en ellos. Resaltan el exagerado

uso del imperativo, como ejemplifica una de las participantes al decirle “cierra la puerta”, expresa que le da la sensación de que quien le habla está enfadado con ella.

Todo esto supone grandes barreras para aquellas personas que llegan al país sin conocer el idioma.

### **2. 2. 2. Dificultades con la socialización**

Los menores expresaron que en su entorno escolar, habían percibido un fuerte rechazo hacia ellos no solo por parte de sus compañeros, sino también de sus profesores. Aunque puntualizan que estas interacciones son influenciadas por la forma de ser de cada persona y que no se trata de situaciones que se puedan generalizar.

Por otra parte, los adultos coinciden en que a pesar de llevar varios años en el país, tienen a pocos amigos de nacionalidad española en su entorno. Les resulta extremadamente difícil relacionarse con los españoles, y no porque no lo intentaran sino por el rechazo que estos tenían. Uno de ellos afirma que “si tu no vas a ellos, ellos no te dicen ven (...) tienes que poner mucho de tu parte porque si no siempre vas a estar un poco aislado”, y otro añade “tengo amigos españoles (...) porque he hecho un esfuerzo sobrehumano de estar permanentemente tratando de comunicarme con ellos”.

El otro punto que destacan es el rechazo que detectaron en los españoles hacia todo lo extranjero. Saben que son discriminados y lo sienten cada día.

De todo esto se deduce que, llega un momento en el proceso de integración en el que no importa que una persona controle el idioma a la perfección, puesto que su entorno le va a rechazar por considerarlo diferente. Más aún, este problema es más complejo de solucionar ya que las personas que necesitan trabajarlos (aquellas que provocan ese rechazo) no están interesadas en mejorar, y las que lo sufren no pueden hacer nada por cambiar su situación.

### **2. 2. 3. Consideraciones aportadas por los participantes del estudio *La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante* (2013)**

El último aspecto del que trata el trabajo de González-Gil y Martín-Pastor (2013) es la propuesta de soluciones por parte de los participantes.

Los menores destacan sobre el sistema educativo que sus profesores deberían tener en cuenta el punto del que ellos partían o sus dificultades para comprender lo que se les enseña y no explicarlo tan deprisa o modificarlos los contenidos o su forma de enseñarlos. También explicaron que les gustaría tener acceso a ciertos conocimientos como las expresiones coloquiales o palabras más utilizadas, el significado de frases hechas o los diferentes usos o matices que puede adoptar una misma palabra en diversos contextos, información sobre el sistema educativo español y cómo funciona y se organiza, e incluso la existencia de una herramienta que les permitiera ponerse en contacto con personas que están en su situación o que van a llegar a España en un futuro.

Las soluciones propuestas por los adultos son menos concretas pero más profundas. Consideran que es fundamental trabajar y educar en el respeto a la diversidad, hay que sensibilizar a las personas sobre lo que es distinto a lo que están acostumbrados y se necesita urgentemente desarrollar actitudes de empatía.

Afirman que el problema en España no es solo con los inmigrantes, sino con todo aquello que es diferente: “Si tu eres distinto eres complicado”. Por lo que se debe educar desde la más tierna infancia para erradicar este problema en futuras generaciones. Abordan este asunto desde la propuesta de reflexionar sobre las estructuras con las que se está educando a los futuros docentes. Tal vez este es un punto previo a educar en la infancia, reeducando primero a aquellos que van a educar en la infancia a futuras generaciones.

Así, el estudio termina planteando los siguientes tres retos para el Sistema Educativo:

- Enfocar el planteamiento, funcionamiento y organización del mismo desde los principios en los que se sustenta la educación inclusiva.
- Garantizar una igualdad de oportunidades real para todos los estudiantes a la hora de elegir el centro en el que desean escolarizarse.
- La necesidad apremiante de formar al profesorado para afrontar el reto de trabajar con una población diversa.

#### **2. 2. 4. Dificultades relacionadas con la familia**

La conciliación familiar y laboral puede ser una gran dificultad en los colectivos tratados en este trabajo. Muchas de estas familias se encuentran en situaciones laborales complejas y precarias, y la escuela se presenta inflexible e inadaptable a las realidades de estas familias, ya sean autóctonas o inmigrantes (Carrasco et al., 2009). De estas condiciones pueden derivarse malentendidos (como presuponer que la familia tiene un desinterés por el mundo académico) y conflictos más o menos violentos.

Según Carrasco et al. (2009), hasta la última etapa de la educación obligatoria, la familia muestra unas expectativas respecto al desarrollo escolar. A partir de unas expectativas iniciales, si la trayectoria escolar comienza siendo exitosa o se vuelve exitosa en algún momento, las expectativas positivas se refuerzan, mientras que si persiste un fracaso académico, las expectativas se vuelven de fracaso. Esto puede derivar en un círculo vicioso o virtuoso.

En el caso de la población musulmana, puede existir una mayor probabilidad de éxito, puesto que en el país de origen donde eran aceptados, no sufrían las mismas dificultades y en el seno familiar podía existir mayor o menor apoyo por el mundo académico. Sin embargo, en la población gitana la probabilidad de entrar en el círculo vicioso se incrementa, ya que desde el comienzo de su vida académica las expectativas tienden a ser de fracaso, tanto por la cultura familiar donde se valora más el trabajo que el estudio, por el rechazo que sufren en la escuela, donde pueden detectar que ese lugar no es su sitio, y por lo que reciben del resto de la sociedad, donde llegado un punto descubren

que existen prejuicios sobre sus nulas capacidades académicas y sobre su conocido arte para la pillería y la delincuencia.

Según González-Mohino (2002) estos prejuicios se suman a los problemas sociales que se relacionan con las personas marginadas, sin reflexionar sobre el origen de dichos problemas sociales. La pobreza es el principal motivo por el que existe marginación, y la miseria y la marginación son las principales causantes de la delincuencia.

### **2. 2. 5. Dificultades personales**

Sin importar si se trata de una persona inmigrante, de etnia gitana o una persona de nacionalidad española que resida en España, existen multitud de problemáticas que pueden afectar al desarrollo de una persona. Con la existencia de malos tratos, soledad, indiferencia, exclusión o con la carencia de relaciones filiales e interpersonales positivas, se deforma o deteriora no solo la imagen propia del individuo, sino también las ideas sobre la familia, la comunidad o la sociedad, creando sentimientos negativos que pueden acompañar a esa persona durante toda su vida (García y Mieles, 2010). En la población inmigrante y en la población gitana, estos problemas se vuelven más comunes y complejos.

En el caso de los inmigrantes, al tener que abandonar sus territorios se ven obligados a abandonar sus costumbres, lengua y otros elementos propios de su cultura, afectando a la forma en la que se valoran a sí mismos y a su grupo social. Esta situación también se produce cuando una persona de etnia gitana intenta integrarse en un entorno de predominancia de personas payas, viéndose obligada a abandonar su cultura, por ejemplo, en casos donde estas personas han alcanzado niveles altos del sistema educativo español, donde a menudo los propios profesionales les incitan a abandonar sus costumbres para “mejorar”.

Así, se produce una situación donde las personas se encuentran entre su cultura y la cultura del país que les recibe y sienten que no pertenecen de forma plena a ninguna de las dos. Esto produce una división en sus mentalidades y en su forma de actuar que dificulta crear un sentimiento de pertenencia a la comunidad que les recibe y promueve la exclusión y el aislamiento de su entorno

Según Aparicio y Delgado (2017), en muchas ocasiones estas personas se ven sometidas a situaciones de frustración y estrés, las cuales incluso son propiciadas, sin darse cuenta, por los grupos de personas a los que estos colectivos quieren integrarse.

García y Mieles (2010) afirman que esta experiencia de desarraigo ha cortado proyectos de vida y ha dejado secuelas psicosociales en niños y niñas y adultos, que han visto cómo perdían símbolos que antes daban sentido a su vida cotidiana.

### **2. 3. Cómo el COVID-19 ha afectado al proceso de integración sociocultural**

No se puede pasar por alto la situación de excepción que el mundo entero ha vivido desde que la OMS declaró el brote epidémico de COVID-19 como pandemia el 11 de



marzo de 2020. Muchos aspectos de la vida se han visto afectados y el ámbito social ha sido el que ha marcado la vida de muchas personas (restricciones, no poder verse, tocarse, la distancia social, las cuarentenas...). ¿Cómo ha afectado esto a individuos que ya tenían problemas para integrarse socialmente antes de dichas restricciones?

Más allá de las dificultades económicas y laborales que han afectado a todo el país, los procesos de integración de cualquier persona incluida en la atención a la diversidad se han paralizado. En el caso de los inmigrantes, esto se puede comprobar en el aumento de casos de personas con desconocimiento del idioma que acuden a las consultas (Achetegui, 2021). Antes o después, las personas que llegan al país se terminan soltando, conociendo a gente, interactuando con otros, hablando... Sin embargo, debido a la pandemia y sus restricciones que dificultan las interacciones, la cercanía, la convivencia, las relaciones y el conocimiento personal, estos procesos naturales no se están dando, o no se dan con la fluidez necesaria.

Esto también afecta al proceso de desarrollo intercultural de la sociedad. Es decir, no solo se incrementan las dificultades de integración de los inmigrantes, sino que se aumenta el riesgo de que la sociedad desarrolle prejuicios y pierda la reeducación cultural que el estudio de González-Gil y Martín-Pastor (2013) mencionaba que se necesitaba con tanta urgencia. Este punto afecta enormemente a la población gitana, quienes corren el riesgo de encerrarse en sí mismos, sin abrirse al resto de la sociedad.

Parece que la crisis por el COVID-19, en muchos aspectos, está poniendo de manifiesto problemas que ya existían pero que no se han visto tan urgentes hasta que se ha dado esta situación.

Así, en el ámbito educativo formal existen aspectos positivos, como la aceleración de medidas que ya estaban pensadas antes de la pandemia. Muchos centros se vieron obligados a acelerar sus planes de digitalización, como resultado, se instalaron nuevas tecnologías. Por otra parte, esto creó un nuevo problema: La brecha digital. No todos los estudiantes tienen acceso a las TIC como se demandaba y en muchos casos no se pudo dar una respuesta educativa durante la cuarentena.

Estas dificultades han derivado en reflexiones necesarias como propiciar las oportunidades de individualizar la atención a la diversidad, el uso de las TIC como la clave para la integración de estudiantes con necesidades de apoyo educativo y que el contexto educativo, sea cual fuere, debe adaptarse siempre al estudiante, y no al revés.

### **3. El arte como herramienta de integración sociocultural**

A continuación se presenta el análisis de los diferentes programas educativos utilizados como referencia para identificar los estándares que pueden calificarlo como un programa exitoso o no. Para ello se explicará en qué consiste cada programa y se analizarán los puntos de interés (participantes, objetivos, metodología, evaluación, formas de expresión artística utilizadas y resultados del programa). Posteriormente se identificarán las estrategias, materiales, métodos y otros aspectos destacables de cada programa que lo han llevado a obtener resultados positivos. También se buscará aquellos aspectos con los que no se han obtenido resultados positivos con el fin de evitarlos.

Así se creará una primera lista de estándares ordenados desde el primer programa hasta el último. Aquellos estándares que sean similares se incluirán en la misma letra. Utilizando dicha lista como base se procederá a la creación de una rúbrica que incluya tanto los aspectos que debe incluir un programa educativo que utilice el arte como herramienta de integración sociocultural como aquellos a evitar para que sea exitoso.

#### **3. 1. Análisis de programas de referencia**

Todos los proyectos planteados a continuación se han llevado a cabo en España, utilizan el arte como herramienta base y tienen objetivos psicosociales varios que propician la integración sociocultural de sus participantes. Se han llevado a cabo con personas inmigrantes u otros colectivos en riesgo de exclusión social de los que se pueden extraer datos aplicables a las poblaciones descritas en este TFM.

Los programas han sido extraídos de las bases de datos *Dialnet* y *Google Scholar*. Se han ordenado cronológicamente, comenzando por el más antiguo. Se ha procurado utilizar programas educativos llevados a cabo en la última década para que los resultados sean aplicables al contexto actual. Sin embargo, dos de ellos fueron publicados antes del año 2010. A pesar de esto, se han incluido ya que cumplían las principales características empleadas para seleccionar estos programas:

- Deben estar preparados para llevarse a cabo en España.
- Deben utilizar como base de trabajo formas de expresión artística pertenecientes a cualquiera de los tipos de arte de la clasificación presentada en este TFM: artes plásticas, artes musicales o sonoras, artes literarias, artes escénicas o artes audiovisuales.
- Deben proponer objetivos que busquen la integración sociocultural de las personas pertenecientes a los colectivos descritos en este TFM.
- Deben calificarse como programas educativos y no de ocio.

### **3. 1. 1. Más cerca que lejos: Una propuesta Intercultural a través de la Educación Artística. (González-Mohino, 2002)**

*Más cerca que lejos* es una propuesta pedagógica basada en a la reflexión sobre los prejuicios generados por el desconocimiento de la cultura marroquí. Incluye actividades que ayudan al descubrimiento sobre esta cultura y conciencian sobre la influencia que ha tenido en la cultura Española, no solo por el poder que tuvieron en la península Ibérica antes de ser expulsados por los Reyes Católicos en 1492, sino también en otros aspectos de la vida contemporánea como las obras de arte moderno de algunos artistas.

#### **Participantes**

El proyecto está enfocado a estudiantes del primero y segundo de la ESO. Sin embargo, se puede llevar a cabo con personas de más edad. Dada la complejidad de algunas actividades es preferible que los participantes no tengan un nivel inferior al de los dos primeros cursos de la ESO.

No se especifican otros datos sobre los participantes a los que va dirigido este proyecto. Sin embargo, tras analizar el documento, se plantea la posibilidad de realizarlo en un contexto multicultural. Dado que se utilizan elementos de la cultura marroquí sería interesante incluir entre los participantes a personas de esta cultura que afirmaran o desmintieran el contenido del proyecto para que todos pudieran nutrirse de él.

Esta posibilidad nace de la forma en la que el autor del proyecto, Juan Carlos González-Mohino, defiende la interculturalidad como un contexto educativo en el que distintos grupos conviven en sociedad y alcanzan una interdependencia enriquecedora basada en el respeto y el reconocimiento mutuo, compartiendo los elementos de su cultura y aportando así una riqueza de diversidad cultural al grupo.

#### **Objetivos**

Los objetivos que se plantean son los siguientes.

1. Fomentar actitudes de respeto y valoración hacia la diversidad cultural, haciendo explícitas las diferentes identidades culturales que existen.
2. Desarrollar la sensibilidad y la actitud crítica de rechazo ante estereotipos y prejuicios de todo tipo, valorando el diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y propiciando los instrumentos necesarios para el dominio progresivo de las reglas de funcionamiento de los debates.
3. Favorecer la planificación y realización de pequeñas investigaciones para estudiar diferentes aspectos que contribuyan a desarrollar las capacidades referentes al respeto a la diversidad y a las normas de convivencia.
4. Valoración del enriquecimiento que supone ampliar al punto de vista propio con aportaciones de otras personas.

## Metodología

Se ha llevado a cabo una estrategia basada en introducir contenidos antidiscriminatorios en un contexto en el que los participantes han realizado una experiencia que han sentido como propia, esto con el objetivo de buscar la motivación del grupo y su interés por las actividades que se van a realizar. Se consideraron tres variables:

- A. Que conecten con la visión de la realidad que tenemos.
- B. Que estén adaptadas al desarrollo del que aprende.
- C. Que ayuden a reflexionar sobre el modo en que se ha producido el aprendizaje.

Para llevar a cabo las actividades que se planteaban, se realizó una primera actividad que pretendía averiguar los conocimientos previos de los participantes para tenerlos como base.

La metodología se ha basado en la investigación y la reflexión, donde el profesional que lleva a cabo el programa adquiere un papel de guía y orientador y aporta recursos para favorecer el aprendizaje.

## Evaluación

Se lleva a cabo una actividad para averiguar los conocimientos previos del grupo para partir de éstos. Este mismo ejercicio se pretende utilizar al finalizar el programa para descubrir qué han aprendido los participantes. Dicha actividad consiste en recopilar información de noticias, cuentos o fotografías que responda a la pregunta “¿Qué conoces sobre la mujer en el mundo árabe?”, con el objetivo de extraer información sobre el papel de la mujer árabe en los medios de comunicación y en la literatura. Entonces se rellenará la siguiente tabla.

<b>Fuente</b>	<b><i>Análisis de los datos</i></b>	<b>Yo creo que...</b>
	A. Aspectos físicos  B. Personalidad  C. Papel social	

Tabla 3 Análisis de los resultados. (Fuente: Carlos-Mohino, 2002)

El profesional encargado del proyecto utilizará el material de las actividades y las reflexiones individuales que realicen los participantes para evaluar la consecución de los objetivos mientras se lleva a cabo el programa. También se evaluarán los objetivos mediante la reflexión colectiva que realice el grupo al finalizar las actividades.

## **Formas de expresión artística utilizadas**

Las formas de expresión artística que se utilizan a lo largo del proyecto se pueden dividir en dos partes:

Artes musicales y escénicas. Utilizadas en la primera parte del proyecto para presentar la cultura marroquí y otros conocimientos relacionados. Éstas han sido:

- Audición de la canción popular del Sáhara Occidental *Ua, ua, nabi Alah*.
- Representación de la danza popular que acompaña a la canción *Ua, ua, nabi Alah*.
- Audición de “Las mil y una noches” de la Orquesta Andalusí de Tánger y Juan Peña Lebrijano.
- Audición de la canción *Salat uLabi*.

Artes plásticas. Utilizadas en la segunda parte del proyecto donde los participantes deben elaborar un telar sencillo y con él crear una alfombra marroquí. Éstas han sido:

- Visualización de imágenes de alfombras marroquíes.
- Creación de un telar sencillo a partir de un bastidor de madera.
- Diseño y confección de una alfombra marroquí.
- Visualización de obras de arte moderno de artistas que se basaron en las alfombras marroquíes, como Paul Klee o Henri Matisse.

## **Resultados**

No existe un apartado de *Resultados* en el programa de González-Mohino (2002) ni se han encontrado registros de profesionales que lo hayan llevado a cabo. Sin embargo, se ha comprobado la fiabilidad de los contenidos del programa en base a que el autor tiene una amplia trayectoria en el campo de la educación artística y la arteterapia, con otros proyectos como *La troupe inestable* (proyecto de teatro nacido en 2006 en el I.E.S. La Arboleda en Madrid) o *Arteterapia, parálisis cerebral y resiliencia* (2007).

No obstante, supone un aspecto negativo al momento de analizar el programa.

## **Identificación de estándares**

Los objetivos que se pretende conseguir con este programa se basan en erradicar los prejuicios desde el trabajo con la sociedad que no los sufre. Esto sigue la idea que se planteaba en el estudio llevado a cabo por González-Gil y Martín-Pastor (2013), sobre solucionar el rechazo a los inmigrantes interviniendo desde la educación de quienes tienen o pueden desarrollar esos prejuicios.

Alcanzando esta erradicación de los prejuicios, se daría un paso más para evitar la marginación de estos colectivos y, así, prevenir la pobreza en la que suelen caer y la delincuencia a la que suelen recurrir, aspectos derivados de la marginación según González-Mohino (2002).

Con todo esto se extrae el primer estándar de este programa que puede utilizarse para crear programas de integración sociocultural exitosos:

A) Que los grupos de los programas que utilicen el arte para la integración sociocultural no deben tener como destinatarios únicamente a las personas que se quiere integrar, sino a aquellas que pertenecen al entorno al que se las quiere integrar.

Otro aspecto remarcable de este programa es acercar creaciones con elementos culturales a la población, lo cual les ayudará a sentir a los integrantes de esa cultura como una persona más, y no solo como elementos conceptuales entre los que se encuentran los prejuicios que han aprendido. Esto deriva en el siguiente estándar.

B) La utilización de material cultural (como las canciones, la danza y las alfombras) de la cultura a la cual se busca integrar.

También destaca que la obtención de un objeto físico al realizar un taller es un elemento muy motivador. En este caso, que los participantes puedan tocar una alfombra que han creado ellos mismos, la cual es similar a las que han visto en las imágenes sobre alfombras marroquíes, crea un aprendizaje significativo que perdurará en ellos. De esto se extrae el siguiente estándar.

C) Que al finalizar el programa, los participantes obtengan una obra que puedan guardar para sí mismos.

Por último, existe un aspecto en este programa que debe mejorarse en la creación de futuros programas.

D) Fomentar la reproducción de las artes por encima de la recepción.

A lo largo de este programa, se llevan a cabo muchas actividades de observación y audición, así como otras de investigación. A pesar de que el resultado final es la creación de una alfombra, es excesiva la cantidad de actividades pasivas que se proponen.

### **3. 1. 2. Educación para la Paz, el respeto al medio Ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. (Benavides, 2006)**

A lo largo de este artículo se describe el programa MUS-E, proyecto principal de la Fundación Yehudi Menuhin España, fundada en 1998 con el respaldo de la Fundación Yehudi Menuhin Internacional y del propio Yehudi Menuhin, violinista de origen ruso del siglo XX. Durante toda su vida, Menuhin se preocupó por la educación, la defensa de los derechos de las minorías, la música, la paz y la convivencia entre las personas.

En 1991 creó la Fundación Yehudi Menuhin Internacional, con objetivos de integración e inclusión social, educativa y cultural de niños y niñas desfavorecidos, de defensa de los derechos de las minorías culturales, el fomento de la convivencia y la tolerancia la creación de redes de cooperación internacional en los ámbitos de la educación y la cultura, todo ello mediante la utilización del arte como herramienta de cohesión social.

Dentro de esta fundación, el programa MUS-E se trata de un proyecto que busca la inclusión de las artes en la escuela como un medio para lograr la integración social. La idea es reivindicar la importancia que tienen las artes, colocándolas en el horario lectivo a disposición de todos los estudiantes, y que no quede relegada a las horas extraescolares donde muchas personas no pueden tener acceso a ellas.

Para lograrlo, se contratan artistas en activo que transmitan sus experiencias y conocimiento sobre las artes a los niños y niñas de los Centros, y utilizarlas como vía educativa desde el respeto, la diversidad y la valoración de factores interculturales como componentes enriquecedores para las personas.

## **Participantes**

El programa MUS-E está destinado a niños y niñas en riesgo de exclusión social o problemas de adaptación a una nueva cultura. Benavides (2006) afirma que estas personas suelen tener asociados problemas socioeconómicos y, en menor medida, de desatención, conflictos y violencia.

Siguiendo la misma línea de argumentos presentados en el apartado *Familia* de este trabajo, Benavides (2006) corrobora con su experiencia cómo a muchos padres les supera su situación laboral, y con ello sus hijos se ven perjudicados. Éstos reclaman mayor atención y necesitan elementos clave para lograr su integración.

## **Objetivos**

Los objetivos varían en función de las actividades que se lleven a cabo. Dichas actividades siempre se llevan a cabo para cumplir los siguientes objetivos generales.

- Facilitar la adaptación de los niños y niñas para que sea lo menos traumática posible, evitando los casos de aislamiento y extrañeza.
- Introducir el arte en la escuela a través de la experiencia de artistas en activo, quienes pueden aportar tanto conceptos artísticos como procesos creativos.

## **Metodología**

Una de las premisas principales en torno a la que gira la metodología de este programa, es la consideración, valoración y el respeto de la cultura de origen de los niños y niñas. En ningún momento se intenta imponer la cultura española, sino que se busca la integración mediante el intercambio de elementos culturales.

Otro elemento clave de la metodología de MUS-E, es la cooperación entre el artista que lleva a cabo la actividad, al que se considera un especialista en arte, y el tutor o tutora del grupo de niños y niñas con el que se realiza la actividad, al que se considera un especialista de la educación y un punto de referencia conocido para los participantes.

Las actividades se plantean desde la libertad artística y de creación, la búsqueda de imágenes propias nuevas, creadas o descubiertas por los niños y niñas, sin intervención

de los estereotipos preconcebidos. Para lograr esto, se parte de las muchas posibilidades técnicas y conceptuales que ofrecen las artes plásticas y visuales contemporáneas actuales, las cuales tienen de referencia.

A través del programa MUS-E, se buscan objetivos a largo plazo, para que los participantes puedan resolver los conflictos de su vida diaria mediante la confianza en su propia creatividad. Para conseguir que los resultados perduren a largo plazo, se propone el desarrollo de la inteligencia emocional, la canalización de las emociones, la resolución de conflictos internos y externos y exponer el factor terapéutico del arte para aliviar las frustraciones.

El desarrollo de los contenidos de las actividades es progresivo, se comienza por planteamientos muy sencillos y, cuando se ha adquirido lo básico, se introducen elementos más complejos. Los profesionales que participan en las actividades actúan bajo la premisa de adaptarse siempre a la realidad del centro en el que se encuentran, de los participantes del grupo, sus situaciones, edades y el contexto sociocultural del entorno.

### **Evaluación**

Se lleva a cabo una evaluación continua a través de un seguimiento individual de cada participante y de los objetivos apuntados. Se evita dar más importancia al trabajo final que al inicial, ya que esto puede aumentar las frustraciones de los participantes.

En la evaluación continua se medirá la actitud en el trabajo, el comportamiento, la integración al grupo y valores como la solidaridad, el respeto, la autoestima o la afectividad. Se valoran los siguientes aspectos.

- Cambios de actitud
- Colaboración en las actividades
- Cooperación y colaboración con otros compañeros
- Capacidad creadora y de relación
- Atención e interés
- Respeto y cumplimiento de normas
- Cuidado del material
- Nivel de aceptación
- Cambios en comportamientos violentos
- Integración
- Comunicación

Finalmente, los trabajos realizados se incluyen en una memoria final para poder analizar los progresos y dificultades de los participantes y plantear mejoras en la dinámica de las actividades para perfeccionar el programa.



## Formas de expresión artística utilizadas

El principal medio de expresión utilizado en el programa MUS-E es el dibujo. El método de trabajo consiste en plantear un tema sobre el que se realizará un dibujo más o menos estructurado. Un ejemplo de trabajo estructurado consiste en dibujar en el centro un símbolo con el que se identifican y en los laterales lo que más y lo que menos le gusta a los participantes sobre su país de origen y sobre España. A continuación se muestra un ejemplo de esta dinámica.

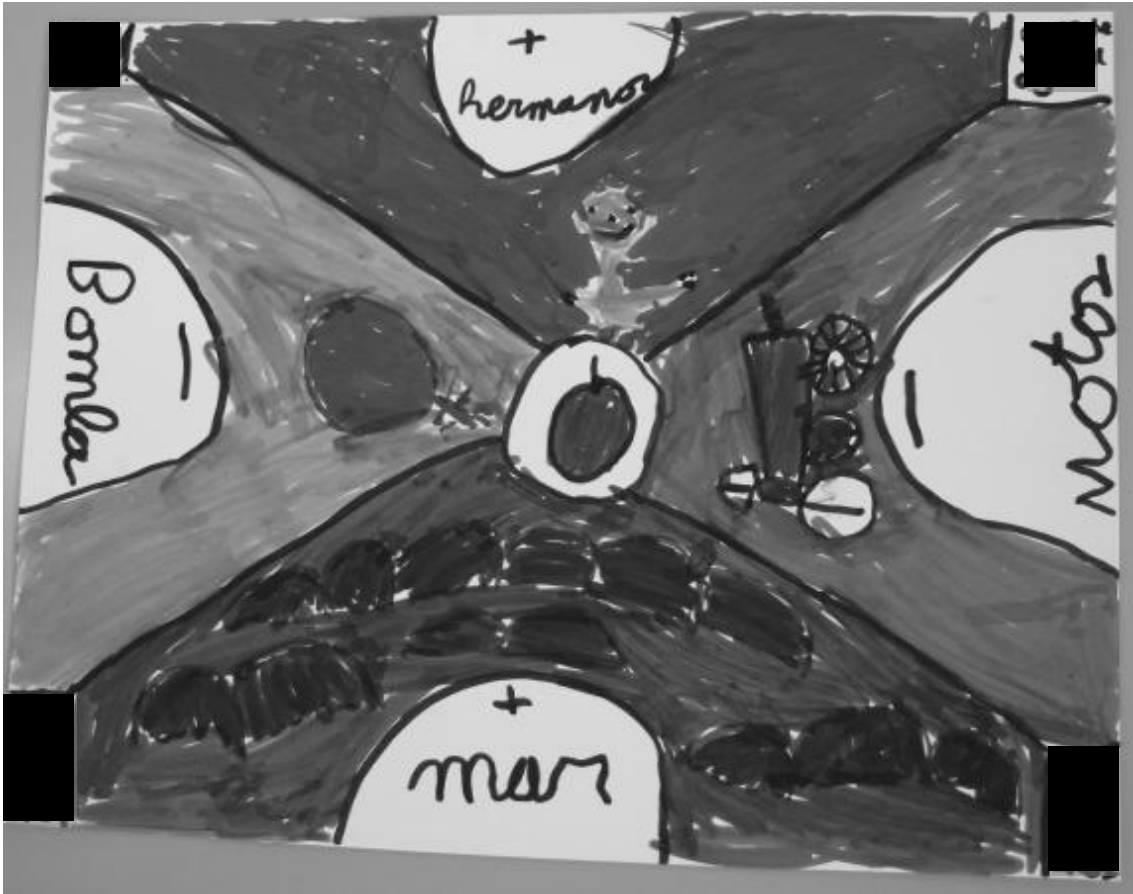


Ilustración 1 Dinámica "Lo que más me gusta de aquí y de allí, lo que menos me gusta de aquí y de allí. Ejemplo de un niño de 8 años. (Fuente: Benavides, 2006)

Por otra parte, entre los dibujos no estructurados o libres, Benavides expone dos ejemplos. Los dibujos realizados tras la lectura del libro *El diario de Ana Frank* (1942-1944), en los que muestran la violencia que vivió Ana Frank y de la que son plenamente conscientes.

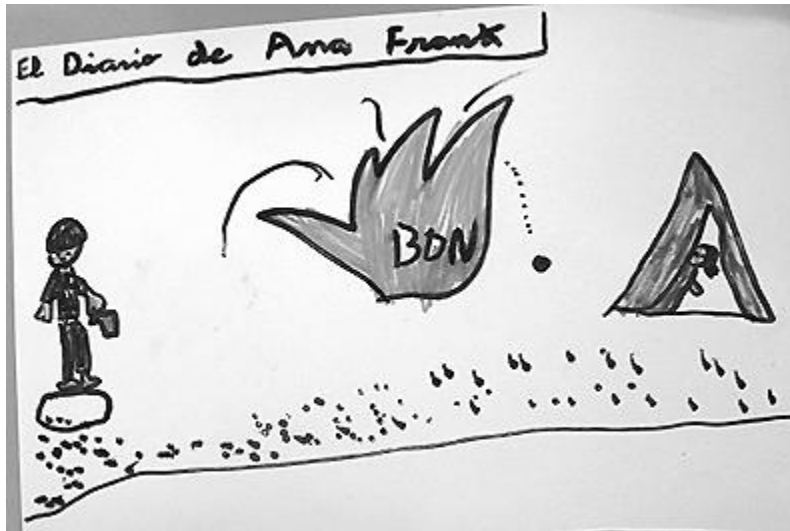


Ilustración 2 Dibujo de un niño de 9 años sobre el libro *El diario de Ana Frank* (1942-1944). (Fuente: Benavides, 2006)

El segundo ejemplo que se plantea es una interpretación de una obra no especificada de Jackson Pollock durante una dinámica sobre el arte contemporáneo.

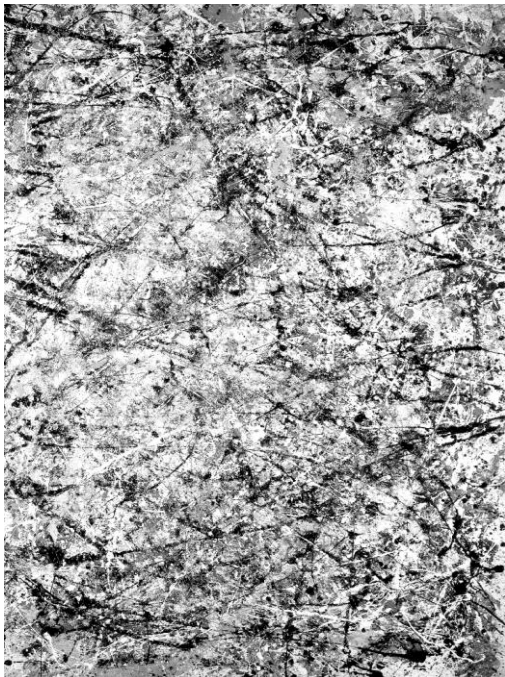


Ilustración 3 A la izquierda obra de Jackson Pollock. A la derecha reinterpretación de la pintura por un niño de 9 años. (Fuente: Benavides, 2006)

A pesar de que el dibujo es la principal forma de expresión artística utilizada por el programa MUS-E, se llevan a cabo dinámicas mediante otras técnicas como la realización de una escultura de madera y tela en la que los participantes escribieron deseos positivos.

## Resultados

Se presentan dos conclusiones principales:

- A través de las dinámicas de dibujo estructurado los participantes pueden expresar sentimientos, emociones y pensamientos que no son capaces de comunicar mediante el lenguaje. Al plantear temas tristes o complejos como la guerra, Benavides (2006) explica que siempre se debe terminar la sesión con un mensaje positivo que transmita esperanza y paz, ya que la concienciación de los problemas derivados de la violencia debe ir acompañada de soluciones que hagan pensar a los participantes que existen formas pacíficas de actuar.
- A través del dibujo libre, los participantes se arriesgan y descubren posibilidades ilimitadas. Mediante la participación en estas dinámicas pueden alejarse de sus esquemas conocidos como pueden ser una casa, árboles o personas. La repetición de estos esquemas deriva del pensamiento de “hacer lo correcto”, ya que son los más utilizados en el sistema educativo. Así lo muestran los muchos autores que han clasificado los dibujos infantiles en etapas con características que las diferencian. Si bien estos estudios ayudan a los adultos a comprender las creaciones de los niños y niñas, el planteamiento del arte como “trabajo” o “deberes” crea en ellos la necesidad de conseguir la aprobación del adulto de referencia.

### **Identificación de estándares**

Entre los aspectos más destacables que se pueden extraer de este programa se encuentran el empleo tanto de dinámicas estructuradas como de dinámicas libres y la participación de artistas con experiencia. Así pueden extraerse los siguientes estándares.

E) Que se realicen actividades con una estructura predefinida.

De esta forma podrán llevarse a cabo experiencias en las que las personas que participen en el programa se sientan seguras respondiendo a una pregunta o a un tema concreto. Así, podrían expresar sentimientos y pensamientos profundos sin salir de su zona de confort, lo que evita situaciones de frustración y estrés que, como se ha descubierto en el análisis de las barreras para la socialización, son tan comunes en las personas que buscan integrarse en una cultura nueva.

F) Que se realicen actividades con una estructura libre.

Mediante estas dinámicas pueden perder su miedo a arriesgarse y probar nuevas formas de expresión, además de aprender a disfrutar del arte y sus beneficios en el proceso, alejándose de la concepción de “trabajo” creada en muchas aulas de plástica.

G) Que participen artistas o centros con experiencia.

De esta forma se pueden combinar los conocimientos educativos de los profesionales que lleven a cabo el programa con los conocimientos artísticos especializados de los artistas.

### **3. 1. 3. Arte, terapia y mujeres migrantes. Caso Kauthar. El espejo es la frontera. (Rico, 2012)**

Se trata de un programa de atención psicosocial a través de la arteterapia llevado a cabo en Madrid llamado Ventillarte, el cual comenzó en 2006 y está destinado a población migrante de cualquier edad.

#### **Participantes**

Se analiza el desarrollo de Kauthar (nombre ficticio), mujer de origen de Marruecos, lleva 20 años viviendo en España, pero su vida social ha sido mínima. Empezó a trabajar con 8 años y llegó a Madrid con 14. En el momento en el que se llevó a cabo el taller tenía tres hijas, de 16, 14 y 10 años. Conoció el taller gracias a sus hijas y decidió participar. Explica que nunca dibujó ni hizo otras actividades cuando era niña. Ahora que sus hijas son mayores quiere encontrar un nuevo lugar para ella y probar actividades que por sus circunstancias nunca pudo hacer.

#### **Objetivos**

Para Kauthar no se aplican muchos de los objetivos generales relacionados con el idioma y el primer contacto con el país, ya que son aspectos que ha superado. Para ella se aplican los siguientes objetivos particulares:

- Desarrollar una conducta de tranquilidad
- No buscar la aprobación o el refuerzo por su trabajo
- Realizar obras donde esté presente su origen
- Trabajar sin prisa, tomándose su tiempo en cada obra

#### **Metodología**

Método de investigación-acción basado en las directrices de la psicología generativa que busca producir un cambio positivo a través de la intervención directa.

#### **Evaluación**

Se llevó a cabo mediante registros cualitativos (se analiza su desarrollo a través de su obra y su participación) y cuantitativos (los resultados se presentan en una tabla numérica), reuniones generales donde los profesionales comparten sus perspectivas y entrevistas continuas con los participantes, en algunos casos se realizan visitas domiciliarias.

#### **Formas de expresión artística utilizadas**

Uso de material reciclable como hueveras, pintura con acuarela, rotuladores y otras pinturas y papiroflexia.

## **Resultados**

Los objetivos generales del taller como pueden ser el desarrollo del lenguaje o su comprensión de la cultura española ya habían sido cumplidos hace años, dado que lleva mucho tiempo en el país. Sus objetivos particulares dieron como resultado el buen aprovechamiento por parte de Kauthar de esta oportunidad para mirar hacia su pasado, su infancia y juventud, lo que aprendió y cómo se desarrolló en un país diferente. Esto le puede permitir entender cómo es el mundo en el que se desenvuelven sus hijas en el presente, cuál es el papel de la mujer en España y cómo ayudarlas en su desarrollo, sus derechos, sus deseos.

Finalmente, se ha abierto un nuevo futuro ante ella, donde se pone a prueba a sí misma, explora las posibilidades y su entorno. También ha descubierto una nueva motivación, no solo aspira a expresarse mediante el dibujo, sino que se ha planteado sus propios objetivos, queriendo aprender más sobre arte, nuevas técnicas y materiales.

Cuando comenzó a participar en el taller, expresó sus dudas sobre sus posibilidades, su edad, sus circunstancias... Era una mujer nerviosa (presentaba trastornos somáticos como dolor de espalda), con poca o nula participación social y muestras de baja autoestima. Tras su participación en el taller, ha adquirido un nuevo rol en la sociedad mediante el cual, con cada vez más seguridad en ella misma, habla delante de un grupo sobre sus ideas y sus experiencias a la vez que comparte su arte. Todos sus objetivos planteados fueron cumplidos.

## **Identificación de estándares**

De los resultados de este programa se pueden extraer tres aspectos relevantes.

El primero hace referencia a que cuando se trabaja con el arte no es malo desechar una obra, si no estás satisfecho con ella puedes tirarla y comenzar de nuevo. Esto fue trabajado en una de las sesiones en la cual debían crear una obra en la que expresen dolor, la cual una vez terminada será tirada, quemada, guardada u otro destino, según lo que ellas elijan. Esto ayudó a Kauthar a disfrutar con sus creaciones, mientras trabajaba con ellas, en lugar de realizarlas con el propósito de obtener la aprobación otras personas mediante un producto final llamativo. De ello se extrae el siguiente estándar.

H) Que se permita desechar las obras y volver a comenzarlas en cualquier momento, valorándolo de forma positiva, nunca de una forma que pueda interpretarse como un castigo.

El grupo de trabajo estaba formado por personas con las que Kauthar se sentía identificada y cómoda. No sentía que fuesen a juzgarla y esto le ayudó a expresarse con mayor facilidad. La expresión de las participantes estaba por encima de la estética de sus obras. Kauthar presentó en sus creaciones aspectos sobre su origen, su infancia, su llegada a España, momentos de tristeza o de alegría... Mostró sentimientos a través de sus obras que no expresó cuando vivió esas situaciones.

También era un grupo en el que, a pesar de compartir unas circunstancias similares por ser inmigrantes, había diversos países de origen, experiencias y edades, lo que creó un contexto enriquecedor del que todas las personas podían nutrirse.

Este aspecto es similar al estándar E) extraído del programa MUS-E, ya que se busca la comodidad de los participantes y fomentar la expresión de sus sentimientos y pensamientos. Sin embargo, en dicho estándar se daba importancia a la metodología de las dinámicas, y en este a la formación del grupo. Así se puede extraer el siguiente estándar.

I) Que se favorezca un ambiente de confianza en el grupo de participantes del programa.

En este programa destaca la participación en museos y otros centros artísticos como la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Gracias a esta práctica, quienes quisieran continuar desarrollando su vida artística, como fue el caso de Kauthar, o simplemente compartir sus creaciones con la sociedad, podían hacerlo. Esto puede incluirse en el estándar G, identificado en el programa MUS-E.

Del análisis que Rico (2012) realiza de la evolución de Kauthar, se puede extraer la dificultad para conciliar la vida laboral y/o familiar y la vida social de personas en riesgo de exclusión social. Ella dedicó todo su tiempo al trabajo y a la familia durante los últimos veinte años y su participación en el taller empezó por casualidad, ya que eran sus hijas las únicas que iban a participar. Si bien, el descubrimiento y desarrollo de su faceta artística supuso un cambio positivo en su vida, se debe tener en cuenta que podría haber sucedido antes. De la historia de Kauthar y el análisis que se hace de su paso por el programa Ventillarte, se concluye que nadie le ofreció esta oportunidad anteriormente.

Es destacable la forma en la que se informa a una población sobre la existencia de actividades que pueden ser beneficiosas para ellos. Es decir, al momento de crear un programa de estas características, se debe tener en cuenta cómo se va a difundir para que pueda beneficiarse el mayor número de personas posible y evitar el aislamiento social al que pueden verse sometidas. Con esto se identifica el último estándar de este programa.

J) Que la difusión sobre el programa haga llegar la información de forma correcta a los destinatarios.

### **3. 1. 4. Arte como herramienta social y educativa. (Beltrán, et al., 2014)**

A lo largo de este artículo, Beltrán et al. (2014) defienden la danza como una herramienta esencial para la integración sociocultural. Estas autoras presentan a los BanglaRangers del Raval como un ejemplo perfecto de integración de personas inmigrantes en España. Se trata de un grupo de break dance juvenil del barrio del Raval en Barcelona, creado y dinamizado por la asociación juvenil TEB.

## **Participantes**

El grupo de los BanglaRangers los conforman ocho personas entre doce y dieciocho años. De ellos, seis proceden de Bangladesh y dos de Pakistán y son musulmanes. Cabe mencionar que, aunque los participantes del programa pertenezcan a la comunidad musulmana, se relacionan con personas de otras culturas en la asociación juvenil TEB en la que se lleva a cabo, incluida la española.

## **Objetivos**

El objetivo principal es hacer un acercamiento a la danza como herramienta de integración social para personas inmigrantes y que presentan algún riesgo de exclusión social.

Para ello se plantean dos objetivos secundarios:

- Conocer la opinión de los jóvenes acerca de su posición en Barcelona como inmigrantes.
- Entender de qué forma el break dance se ha integrado dentro del barrio.

## **Metodología**

Todo el trabajo se lleva a cabo en la asociación juvenil TEB. Se comienza desde lo más básico, para seguir avanzando los participantes necesitan adquirir mucha disciplina. Ellos mismos crean sus propias coreografías y desarrollan su memoria para aprender todos los pasos.

También llevan a cabo actuaciones donde los vecinos del barrio pueden conocer lo que hacen y difundirlo.

Durante todas las sesiones, los participantes cuentan con un profesional que sirve de acompañamiento. No tiene una figura autoritaria sino de guía. Este profesional debe dar énfasis a su lenguaje indirecto y simbólico y utilizarlo para resaltar los aspectos positivos de la personalidad y el carácter de los participantes.

## **Evaluación**

Se llevó a cabo a través de técnicas de observación participante y entrevistas semiestructuradas de 57 preguntas, las cuales fueron grabadas, digitalizadas, transcritas y analizadas mediante la técnica de teoría fundamentada.

## **Formas de expresión artística utilizadas**

En este artículo se estudia la aplicación de la danza como herramienta social y educativa, concretamente, en el ejemplo analizado se emplea el breakdance. Este tipo de baile se ha puesto de moda en los últimos años junto al hipo hop y llama la atención, por ello resulta una buena elección para darse a conocer ya que, como afirman algunos participantes en las entrevistas realizadas, en su vida diaria sienten que no existen.

## **Resultados**

A través de las entrevistas realizadas, los participantes han destacado la sensación de pertenencia al lugar receptor, las motivaciones para bailar y el desarrollo de habilidades físicas y psicológicas como elementos destacables de su acercamiento al baile.

En las respuestas dadas a las preguntas de las entrevistas, los participantes afirman haberse sentido rechazados por su entorno debido a su lugar de origen. Esta situación es apoyada por las dificultades para la socialización definidas en el marco teórico de este TFM, donde los participantes del estudio de González-Gil y Martín-Pastor (2013) reconocían el rechazo que han sufrido como el principal motivo para no relacionarse con la población española, y afirman que son ellos quienes hacen el esfuerzo por integrarse y nunca al contrario.

Otro elemento introducido en el apartado de *Barreras para la socialización* con el que concuerdan los participantes de este programa es la sensación de encontrarse entre dos culturas sin pertenecer a ninguna. Los integrantes de los BanglaRangers sienten que pertenecen “a medias” a su cultura y a la cultura española y afirman haber adoptado la medida de mostrar un comportamiento dentro de la comunidad musulmana y otro diferente fuera de ella. Gracias al baile, han encontrado un sentimiento de pertenencia y aceptación necesario para su desarrollo, el cual no implica culturas sino al breakdance como elemento común. Esto les ha permitido que las personas de su entorno les reconozcan por cómo bailan y no por su procedencia, además de brindarles la posibilidad de conocer personas con aficiones comunes y hacer amigos.

Entre los aprendizajes destacables como resultado de la participación en este programa destacan el desarrollo de valores y el rechazo de sustancias nocivas como tabaco, alcohol o drogas, evitando así implicarse en situaciones de delincuencia. Entre los valores desarrollados destaca el trato a la mujer, ya que el papel de ésta en la cultura musulmán tiene unas condiciones diferentes, mientras que dentro del grupo de baile tienen el mismo papel que los demás integrantes del grupo y se les da un trato igual.

La conclusión final que se puede extraer del estudio de Beltrán et al. (2014) es que las actividades artísticas en general, y concretamente el baile, son una herramienta óptima de acción socioeducativa con jóvenes en riesgo de exclusión social. Se han destacado tanto beneficios para la salud, como psicológicos (desarrollo de la autoestima, la expresividad o el autoconocimiento), pero estas actividades también incitan a la socialización, integración y cooperación.

En definitiva, la práctica del breakdance mejoró la calidad de vida de los jóvenes participantes.

## **Identificación de estándares**

Uno de los elementos más destacables de este programa es el fomento de la actividad física y la exposición de sus beneficios. No solo porque los participantes expresen cómo han desarrollado habilidades físicas como la fuerza, la flexibilidad, la velocidad y el



equilibrio; sino porque la práctica física les mantiene alejados de las drogas, el tabaco y el alcohol, ya que si consumieran estas sustancias, su rendimiento empeoraría. Esto disminuye la probabilidad de que estas personas participen en situaciones de delincuencia, a menudo propiciadas por encontrarse bajo el efecto de alcohol o drogas, para conseguirlas o por deudas derivadas de su adquisición. A todo esto se añade el desarrollo de habilidades psicológicas como la constancia, perseverancia, empatía o la resolución de conflictos.

Así se identifica el siguiente estándar.

K) Que exista actividad física o movimiento.

Otro de los aspectos reseñables, son las actuaciones públicas que lleva a cabo el grupo, lo que les otorga reconocimiento social en su entorno. Por lo que se plantea el siguiente estándar.

L) Que el trabajo realizado sea expuesto públicamente.

También destaca el rol que adoptan los profesionales que llevan a cabo el programa, ya que no son un profesor o una figura de autoridad que busca el orden. Son quienes guían a los participantes, y tienen como función favorecer los aspectos positivos de su carácter, mientras se da solución a otros aspectos más negativos. Aquí se identifica el siguiente estándar.

M) Que exista una persona que adopte el papel de guía y oriente a los participantes durante el programa.

Por último, es recalable cómo los participantes son plenamente conscientes de su progreso. Algunos pasos de baile avanzados requieren haber aprendido primero los básicos o haber desarrollado ciertas habilidades físicas. Al poder llevar a cabo pasos complejos que antes no podrán hacer, los participantes pueden observar en su propia práctica lo que han avanzado. Esto les incita a seguir, les motiva y hace que entren en un círculo virtuoso en el que el baile les lleva a mejorar y esa mejora les lleva a bailar. De aquí se puede extraer el siguiente estándar.

N) Que los propios participantes sean conscientes de su progreso.

### **3. 1. 5. “La Ciudad de los Colores”: Una experiencia de integración juvenil en el marco local de un barrio marginal en Alicante. (Candela, 2015)**

En julio de 2007 se fundó la Escuela de Música Intercultural de Alicante a través de los miembros de la Asociación Cultural Dánae. A lo largo de su primer año de desarrollo, la escuela no enseñó solo música, sino que adoptó un carácter de educación en valores y de integración juvenil para los jóvenes de la Zona Norte de Alicante que hizo que cambiasen el nombre a La Ciudad de los Colores en 2008, adoptando los elementos de educación no formal centrada en la integración intercultural que mantienen hasta la fecha. Otra de las razones que produjo este cambio fue la visita de los responsables de la

Escuela de Música de Pracatum y de los niños de Candeal de Brasil (iniciativas del célebre percusionista Carlinhos Brown). Desde entonces, existe una relación muy estrecha entre las escuelas de Alicante y de Salvador de Bahía, Brasil, y los profesores de Pracatum visitan Alicante con regularidad para dar clases de música o de creación artística tanto a jóvenes como a adultos.

Barrios de la Zona Norte es el nombre con el que se conoce al conjunto de los seis barrios que conforman el norte de la ciudad de Alicante, caracterizados por tener un nivel socioeconómico muy bajo y por ser el lugar de residencia de la mayor cantidad de inmigrantes de la ciudad. La población marroquí es la tercera con más presencia en la ciudad con 3.916 habitantes, por detrás de la argelina y rumana.

Las características comunes a todos los barrios de la Zona Norte son el alto porcentaje de desempleo, un bajo nivel educativo con un elevado índice de abandono escolar, un alto índice de criminalidad y delincuencia y una fuerte degradación medioambiental. Debido a esto, en 2004 los vecinos empiezan a demandar mejoras que culminan con la creación del Plan Integral de Barrios Vulnerables de la Zona Norte de Alicante, gracias al cual la Escuela de Música Intercultural de Alicante pudo obtener un presupuesto para empezar a funcionar.

### **Participantes**

El programa está destinado a niños y jóvenes entre 10 y 18 años, todos los años se ofertan 40 plazas que se cubren en orden de petición. A pesar de estar abiertas a toda la ciudad, las inscripciones siempre pertenecen a jóvenes de la Zona Norte. Además, dicha inscripción no conlleva ningún coste.

### **Objetivos**

La Ciudad de los Colores pretende cubrir los aspectos socioeducativos de la vida de los jóvenes de los barrios de la Zona Norte de Alicante. Las actividades programadas por la Asociación Cultural Dánae que se llevan a cabo buscan solventar las problemáticas de estos barrios mencionadas anteriormente (como los altos porcentajes de delincuencia y absentismo escolar y el bajo nivel educativo).

Entre las razones por las que los jóvenes de estos barrios pasan tanto tiempo en la calle se encuentran la sensación de libertad, de independencia familiar, la ausencia de normas y límites horarios, la posibilidad de consumo libre de tabaco y alcohol o la impunidad de cometer delitos como robos. Este proyecto pretende recuperar e integrar a la población joven de la Zona Norte a través de la expresión artística, ofreciéndoles una serie de herramientas sociales con las que puedan afrontar su futuro con seguridad, madurez y bienestar.

Por ello, el objetivo final de La Ciudad de los Colores es adquirir valores de solidaridad, tolerancia, respeto por otras culturas, disciplina, trabajo en equipo, deseo por aprender, humildad, constancia, superación, así como comprometerse a formar parte de un

movimiento juvenil que les permita integrarse positivamente en su entorno sociocultural.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- La formación socio-educativa y educación en valores de un sector de la población alicantina tan vulnerable como la juventud de la Zona Norte.
- La acción social en su vertiente preventiva de todos aquellos factores que afectan a los niños y jóvenes de la Zona Norte tal y como se describe en el Plan Integral de la Zona Norte y en el Plan URBAN.
- La cobertura a las necesidades de los sectores prioritarios de los Servicios Sociales de la ciudad de Alicante (familia, infancia, juventud e inmigración).

### **Metodología**

Una de las principales estrategias de este programa, trata sobre aportar rutinas fijas que impongan una disciplina y educación en los participantes. Muchos de estos jóvenes carecen de cualquier rutina común entre otros de su edad, debido a las largas jornadas laborales de los padres, a la pertenencia a una familia desestructurada o al distanciamiento de la familia.

También se procura poner a los participantes en contacto con entidades y agentes sociales, o con nuevos lugares de la ciudad que desconocen y que pueden ayudar a paliar las situaciones comunes a estos barrios descritas anteriormente. Esto incluye el contacto con psicólogos y trabajadores sociales del Centro Social Gastón Castelló al que pueden ser derivados algunos jóvenes si fuese necesario.

Para poder inscribirse en el programa, se requiere estar escolarizado y comprometerse de forma individual y familiar a través del acatamiento de las normas del programa. Estas son las dos siguientes.

- La existencia de una rutina y disciplina en los hábitos de vida.
- La existencia del apoyo de los padres o tutores de los participantes.

Ambas hacen referencia a circunstancias que se pretenden mejorar.

Para controlar el cumplimiento de la primera norma se lleva a cabo un sistema de advertencias sobre las faltas de asistencia reiteradas o injustificadas que podrían terminar con la expulsión del programa.

Respecto al cumplimiento de la segunda norma, se creó en 2009 una Escuela de Padres mediante la cual se realizaban reuniones regulares con los padres o tutores de los participantes para informar sobre cualquier aspecto destacable del programa y su desarrollo. También sirven para detectar carencias educativo-afectivas en las familias y buscar soluciones a ellas.

## **Evaluación**

La evaluación del programa se realiza a través del registro de la consecución o no de los objetivos planteados para cada actividad programada y de aquellos objetivos individuales planteados para cada participante. Esto puede hacerse gracias al límite de inscripciones, el cual fue fijado en un reducido número de 40 participantes para prestar una mayor calidad.

También se llevan a cabo reuniones de seguimiento regulares con las familias.

## **Formas de expresión artística utilizadas**

Las actividades realizadas son muy variadas, incluyen charlas, talleres, excursiones y otras dinámicas. Los participantes más pequeños comienzan realizando manualidades y actividades de acercamiento a la música, mientras que los participantes de mayor edad practican música de percusión, capoeira y bailes.

## **Resultados**

Candela (2015), reconoce la posibilidad de que este programa sea el único proyecto dedicado a los jóvenes de la Zona Norte que mejores resultados está teniendo, dado el gran número de participantes que han permanecido en el programa desde 2007.

La principal motivación de los participantes es la música, ya sea la percusión, la capoeira o el baile, son la razón por la que acuden al programa y gracias a lo cual participan activamente en todas las actividades que se proponen.

Los educadores y técnicos que trabajan con los jóvenes de la Zona Norte, reconocen la iniciativa, participación y buen comportamiento que presentan tras su paso por el programa *La Ciudad de los Colores*.

A todo esto, Candela (2015) añade dos conclusiones finales:

- La necesidad de poner al servicio público ciertos ámbitos municipales como el sociocultural, los cuales tienden a ser ofrecidos por servicios privados que requieren cuotas de inscripción.
- El relevante papel de los voluntarios que colaboran con las asociaciones socioculturales de manera desinteresada, sobre todo a nivel local.

## **Identificación de estándares**

El primero de los aspectos destacables coincide con el estándar G) extraído del artículo *Educación para la Paz, el respeto al medio Ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes* (Benavides, 2006), el cual hace referencia a la participación de artistas relevantes.

En este caso, la conexión con Carlinhos Brown y sus iniciativas apoya a este programa y aporta novedades que fomentan la participación de todos los individuos y del entorno.

Además existe cierta semejanza entre la iniciativa de Carlinhos Brown en Candeal, donde había un índice de violencia muy elevado y un nivel educativo muy bajo, y la Zona Norte de Alicante. La existencia de resultados en las iniciativas brasileñas, aportan esperanza a nuevas iniciativas, demuestran que los cambios son posibles. Esto también aporta argumentos para la petición de subvenciones públicas que hagan posible que estas actividades sigan siendo gratuitas.

Por otra parte, en este programa se afirma que la principal motivación por la cual los participantes acuden al programa es para poder practicar actividades que les gustan. Es decir, existen otras actividades que toleran para poder participar en las que les gustan. Si bien esto puede propiciar el desarrollo de la paciencia, la constancia o la disciplina, estos valores o habilidades se están desarrollando en torno a una actividad que funciona como premio. En un programa que utilice el arte como herramienta principal, las actividades artísticas no pueden ser la razón por la cual los participantes acuden, sino el medio a través del cual se desarrollan las dinámicas. Así se extrae el siguiente estándar.

O) Que las actividades artísticas sean el medio principal para alcanzar los objetivos.

### **3. 1. 6. La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. (Aparicio y León, 2018)**

Aparicio y León (2018) analizan el programa *Increscendo*, creado durante el curso 2010/2011 en el colegio público Antonio Allúe Morer de Valladolid, donde se encuentra su sede actualmente, aunque el programa ya se está expandiendo por toda la comunidad y comienza a difundirse nacionalmente. El programa consiste en la creación de una orquesta con los participantes, quienes ensayaran las obras elegidas y finalmente realizarán una actuación en directo. Forma parte del proyecto socioeducativo de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León, a través del cual se lleva a cabo otros programas. A través de su aplicación se busca utilizar la música para reforzar valores como la convivencia, la solidaridad, la cohesión, el respeto y la integración en menores en riesgo de exclusión social.

#### **Participantes**

El programa está dirigido a menores en riesgo de exclusión social en España. En su comienzo, se implantó en el colegio Antonio Allúe Morer de Valladolid para comprobar su eficacia. En éste, los participantes pertenecían principalmente a la población gitana e inmigrante. Con la expansión del proyecto se han unido otros centros como el I.E.S. Arca Real o el colegio público Cristóbal Colón.

La muestra utilizada por Aparicio y León (2018) para analizar el programa constaba de 40 participantes, quienes a su vez involucraron a 88 familias de etnia gitana y a 44 familias inmigrantes. La muestra de 40 participantes tiene una edad comprendida entre 6 y 14 años, y de ellos el 58% son gitanos y el 28% son inmigrantes, de los cuales un 50% provienen de Marruecos.

## **Objetivos**

El programa tiene como objetivo general estimular la creación de competencias que permitan fomentar actitudes, motivar el aprendizaje, desarrollar habilidades sociales y establecer estrategias de resolución de conflictos. Todo ello para alcanzar el éxito en contextos educativos y sociales desfavorecidos.

A través de la investigación llevada a cabo por Aparicio y León (2018), pretenden demostrar que la formación musical incide y repercute positivamente en el origen de actitudes y valores de respeto y tolerancia que favorecen el éxito social y escolar en contextos de marginalidad. Para ello se plantearon los siguientes objetivos secundarios.

- Conocer qué tipo de actitudes y valores de carácter intercultural aparecen en la implementación del proyecto.
- Valorar las motivaciones que se generan en los participantes y en el profesorado.
- Averiguar si el proyecto tiene consecuencias en los grupos de iguales y en la población adulta.
- Indagar si el proyecto estimula estrategias de resolución de conflictos.

## **Metodología**

La metodología utilizada se sustenta en las bases del aprendizaje significativo definido por Ausubel (1968) y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987). Durante la aplicación del proyecto, que dura un curso completo, existe una figura capacitada para modular el aprendizaje de los participantes. Este profesional que adquiriría el papel de guía, se encargaba de estimular la interacción de los participantes y la colaboración entre ellos, favoreciendo la ayuda mutua.

## **Evaluación**

Para valorar el éxito en la aplicación del proyecto se llevaron a cabo una serie de entrevistas estructuradas y se utilizó el método de observación participante.

## **Formas de expresión artística utilizadas**

La interpretación de obras musicales mediante instrumentos de orquesta.

## **Resultados**

Tras analizar la implantación del programa *Increscendo* durante un año, entre el 1 de septiembre de 2014 y el 30 de junio de 2015, se extrajeron los siguientes resultados, los cuales se dividen en tres categorías.

- **Resultados conductuales.**  
La motivación es el principal elemento a destacar en la conducta de los participantes. Éstos aportaron tres razones por las cuales se sentían motivados para participar: su interés por la música, el placer de practicar música y el aprendizaje de nuevos elementos (canciones, bailes o ritmos de otras culturas).

Respecto a la resolución de conflictos, se analizaron hasta un total de 48 conflictos de diferentes tipos, los cuales se resolvieron mediante cinco estrategias: Diálogo y empatía como soluciones de carácter conciliador, utilizadas en un 75% (56% a través del diálogo y 19% a través de la empatía); enfado y rabia como soluciones de carácter de desagrado, utilizadas en un 23% (6% a través del enfado y 17% a través de la rabia); y la huida como una solución neutra sin apenas incidencia, utilizada en un 2%. Destaca como en ningún caso se utilizó la agresión física o la violencia.

Por último, las actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad fueron alcanzadas con éxito al llegar a edades de educación secundaria. Sin embargo, el respeto y la tolerancia en los más pequeños fue más difícil de adquirir, aunque no fue así con la solidaridad, presente desde las edades más tempranas.

– **Resultados sociales.**

La pertenencia a un nuevo grupo social, catalogado de “interés social”, como es la orquesta, permitió a los participantes adquirir nuevas estrategias y habilidades sociales. Comenzaron con una baja autoestima y un fuerte desinterés por aprender y terminaron adquiriendo confianza en sí mismos y una motivación por el aprendizaje, puesto que ven su esfuerzo y su progreso personal reconocido socialmente, lo que les motiva a continuar progresando. Esto denota el cambio que se puede producir en las personas al cambiar el grupo social al que pertenecen.

Entre la población participante, destaca el bajo o nulo respeto por la autoridad. Tras la aplicación del programa se ha percibido un cambio en la actitud de los participantes hacia los profesores, profesionales y otros adultos que intervinieron en las sesiones. Esta mejora está condicionada por la variable de la edad, así se observó en los más pequeños la creación de relaciones rápidas, estrechas y cercanas y en los participantes de más edad, una mayor lentitud para acercarse a las figuras adultas. Sin embargo, una vez se produjo ese acercamiento, las relaciones fueron más profundas.

Por último, es reseñable como el 100% de los participantes inmigrantes se integraron al grupo sin problemas. No hubo ninguna discriminación por cultura, sexo, raza ni religión. Los participantes fueron conscientes de sus diferencias culturales en todo momento y el enriquecimiento que aportan al grupo. El apoyo y la ayuda de todos los participantes han sido cruciales para lograr un proceso de integración progresivo, pero sin incidentes, cuando se incorporaba una persona con grandes carencias lingüísticas y de desfase educativo.

– **Resultados culturales.**

La integración de los participantes en el grupo, no ha demostrado solo unos altos niveles de tolerancia y respeto por las diferentes costumbres, lenguas o ropas de cada persona, sino también una riqueza cultural motivada por el interés de todos los integrantes del grupo ante la llegada de un nuevo compañero.

De esto no solo se deduce que a través del respeto y la tolerancia, las personas pueden convivir a pesar de sus diferencias, sino que hace de estas un elemento que enriquece la vida de todas las personas.

Aparicio y León (2018) destacan el siguiente comentario de una niña ante la llegada de un nuevo integrante al grupo, procedente de un país de África: “ya tenemos otro idioma para cantar el cumpleaños feliz”.

Esto demuestra el interés de una persona por la llegada de otra, quien siente que su lengua y su cultura son valoradas, lo que estimula su autoestima y fomenta la interacción.

Finalmente, es relevante el cambio producido en el colegio Antonio Allúe Morer antes de la implantación del proyecto *In crescendo* y en el análisis de Aparicio y León (2018). Se trataba de un centro con altos porcentajes de absentismo escolar y agresiones entre compañeros de clase o hacia los profesores, mientras que actualmente, la violencia ha disminuido drásticamente y el absentismo escolar ha alcanzado prácticamente la media del país.

### **Identificación de estándares**

En la orquesta, como puede ocurrir en grupos de música de menos integrantes o en otras actividades en grupo, el trabajo es común, el resultado depende de la participación de todas las personas y se requiere alcanzar un nivel de coordinación suficiente para lograr la correcta interpretación de las obras musicales. De aquí se extrae el siguiente estándar.

P) Que existan actividades artísticas grupales en las que unos dependan de otros.

Se ha identificado un estándar que se corresponde con el estándar L) extraído del artículo *Arte como herramienta social y educativa* (Beltrán et al., 2014), el cual hace referencia a exponer públicamente el trabajo realizado durante el programa. También se ha identificado el estándar M) extraído del mismo artículo de Beltrán (2014), que hace referencia a la existencia de una figura no autoritaria que guíe a los participantes en el proceso.

Por último, en la implantación del proyecto *In crescendo* destaca la participación de la familia y el entorno social de los participantes. Esto fomenta la comunicación y el compromiso entre el contexto educativo en el que se desarrolla el programa y el entorno más cercano de los participantes, lo cual puede ayudar a solventar las dificultades familiares y personales descritas en el marco teórico de este trabajo. Así se extrae el siguiente estándar.

Q) Que se favorezca la participación del entorno más cercano.

### **3. 2. Estándares para la creación de un programa educativo exitoso**

Tras el análisis de seis programas que han servido como referente para descubrir cómo crear un programa educativo exitoso de integración sociocultural utilizando el arte como herramienta principal, se han extraído los siguientes estándares con los que debe cumplir un programa de estas características.



A) Que los grupos de los programas que utilicen el arte para la integración sociocultural no deben tener como destinatarios únicamente a las personas que se quiere integrar, sino a aquellas que pertenecen al entorno al que se las quiere integrar.

B) La utilización de material cultural de la cultura a la cual se busca integrar.

C) Que al finalizar el programa, los participantes obtengan una obra que puedan guardar para sí mismos.

D) Fomentar la reproducción de las artes por encima de la recepción.

E) Que se realicen actividades con una estructura predefinida.

F) Que se realicen actividades con una estructura libre.

G) Que participen artistas o centros con experiencia.

H) Que se permita desechar las obras y volver a comenzarlas en cualquier momento, valorándolo de forma positiva, nunca de una forma que pueda interpretarse como un castigo.

I) Que se favorezca un ambiente de confianza en el grupo de participantes del programa.

J) Que la difusión sobre el programa haga llegar la información de forma correcta a los destinatarios.

K) Que exista actividad física o movimiento.

L) Que el trabajo realizado sea expuesto públicamente.

M) Que exista una persona que adopte el papel de guía y oriente a los participantes durante el programa.

N) Que los propios participantes sean conscientes de su progreso.

O) Que las actividades artísticas sean el medio principal para alcanzar los objetivos.

P) Que existan actividades artísticas grupales en las que unos dependan de otros.

Q) Que se favorezca la participación del entorno más cercano.

Se han identificado temas comunes en algunos de los estándares encontrados, por lo que se han agrupado de la siguiente forma y se han traducido en frases más concisas.

Respecto al grupo de participantes.

A) El grupo de participantes integra tanto a personas en riesgo de exclusión social como a personas de la cultura donde las primeras se quieren integrar.

I) Se llevan a cabo estrategias que favorecen un ambiente de confianza en el grupo.

Q) Se fomenta la participación del entorno más cercano de los participantes (familia, tutores, compañeros de trabajo, amigos íntimos, etc.).

Respecto al diseño de actividades.

B) Se utiliza material propio de la cultura de los participantes en riesgo de exclusión social.

D) El arte tiene un papel activo y no pasivo. Es decir, se fomenta la reproducción de elementos artísticos por encima de su observación o audición, aunque existan actividades pasivas.

E) Existen actividades con una estructura predefinida.

F) Existen actividades con una estructura libre.

H) Se permite desechar las obras y volver a comenzarlas en cualquier momento, valorándolo de forma positiva, nunca de una forma que pueda interpretarse como un castigo.

K) Existen dinámicas que implican actividad física o movimiento, las cuales se llevan a cabo con regularidad.

O) Las actividades artísticas son el medio principal para alcanzar los objetivos, y no un premio para llevar a cabo otras actividades.

P) Existen actividades artísticas grupales en las que unos dependen de otros.

Respecto al resultado final del programa.

C) Al finalizar el programa, los participantes obtienen una obra que pueden guardar (un cuadro, la grabación de un baile o actuación musical, una escultura, etc.)

L) El trabajo realizado se expone públicamente a nivel local, en el barrio o en el centro donde se llevó a cabo.

N) Se llevan a cabo estrategias para que los propios participantes sean conscientes de su progreso.

Respecto a otros aspectos del diseño del programa.

G) Participan artistas o centros de interés artístico con experiencia.

J) Se ha planificado la difusión del programa para que la información llegue de forma correcta a los destinatarios.

M) Existe una persona que adopta el papel de guía y orienta a los participantes durante el programa.

Finalmente, se ha eliminado la clasificación por letras puesto que con la anterior agrupación se ha perdido el orden alfabético.

Con estos estándares puede crearse una rúbrica que servirá de modelo de evaluación para futuros programas educativos. También pueden utilizarse los estándares descritos como base en la creación de los programas, en lugar de para su evaluación tras haberlos creado. Dicha rúbrica consta de cuatro niveles:

- Nivel 1, el estándar no está presente en el programa.
- Nivel 2, el estándar tiene poca presencia en el programa. Es decir, en menos de la mitad de las actividades presentadas.
- Nivel 3, el estándar tiene bastante presencia en el programa. Es decir, en más de la mitad de las actividades presentadas.
- Nivel 4, el estándar está presente en todas las actividades del programa.

Se ha evitado el uso de cinco niveles porque, al evaluar mediante una rúbrica, ante la duda existe la tendencia de seleccionar el nivel medio en exceso, sin posicionarse en ningún extremo.

A continuación se presenta la rúbrica final.

Estándares		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Respecto al grupo de participantes	El grupo de participantes integra tanto a personas en riesgo de exclusión social como a personas de la cultura donde las primeras se quieren integrar.				
	Se llevan a cabo estrategias que favorecen un ambiente de confianza en el grupo.				
	Se fomenta la participación del entorno más cercano de los participantes (familia, tutores, compañeros de trabajo, amigos íntimos, etc.).				
Respecto al diseño de actividades	Se utiliza material propio de la cultura de los participantes en riesgo de exclusión social.				
	El arte tiene un papel activo y no pasivo. Es decir, se fomenta la reproducción de elementos artísticos por encima de su observación o audición, aunque existan actividades pasivas.				
	Existen actividades con una estructura predefinida.				
	Existen actividades con una estructura libre.				
	Se permite desechar las obras y volver a comenzarlas en cualquier momento, valorándolo de forma positiva, nunca de una forma que pueda interpretarse como un castigo.				
	Existen dinámicas que implican actividad física o movimiento, las cuales se llevan a cabo con regularidad.				
	Las actividades artísticas son el medio principal para alcanzar los objetivos, y no un premio para llevar a cabo otras actividades.				
	Existen actividades artísticas grupales en las que unos dependen de otros.				
Respecto al resultado final del programa	Al finalizar el programa, los participantes obtienen una obra que pueden guardar (un cuadro, la grabación de un baile o actuación musical, una escultura, etc.)				
	El trabajo realizado se expone públicamente a nivel local, en el barrio o en el centro donde se llevó a cabo.				
	Se llevan a cabo estrategias para que los propios participantes sean conscientes de su progreso.				
Respecto a otros aspectos del diseño del programa	Participan artistas o centros de interés artístico con experiencia.				
	Se ha planificado la difusión del programa para que la información llegue de forma correcta a los destinatarios.				
	Existe una persona que adopta el papel de guía y orienta a los participantes durante el programa.				

Tabla 4 Rúbrica con los estándares para evaluar de forma exitosa un programa educativo que utilice el arte como herramienta de integración sociocultural. (Fuente: Elaboración propia).

## 4. Resultados

Al comienzo de este trabajo se plantearon una serie de objetivos específicos con el propósito de cumplir el objetivo principal: Identificar los estándares específicos que debe contener un programa educativo que utilice el arte como herramienta de integración sociocultural. Para averiguar si éste se ha cumplido, se van a analizar los objetivos específicos.

### **Analizar programas educativos que incluyan el arte como la vía principal para lograr objetivos sociales con personas de los colectivos descritos.**

Se han analizado un total de seis programas educativos. Si bien es un número más reducido de lo que se pensó en un principio, ha sido suficiente para alcanzar el objetivo. Esto puede comprobarse en la repetición de estándares en diversos programas y en la identificación de menos estándares con cada análisis de un programa. Si se hubieran añadido más programas, el análisis se habría vuelto repetitivo y las conclusiones que se pudieran extraer de cada uno serían cada vez menos interesantes.

Así, los análisis realizados han ayudado a cumplir con el objetivo principal y este objetivo específico ha sido cumplido con éxito.

### **Identificar los estándares específicos de cada programa analizado vinculados al uso del arte como herramienta de integración sociocultural.**

Se han identificado un total de 17 estándares en los seis programas analizados. Del primer y el cuarto programa, *Más cerca que lejos: Una propuesta Intercultural a través de la Educación Artística* (González-Mohino, 2002) y *Arte como herramienta social y educativa* (Beltrán et al., 2014) respectivamente, se han extraído el máximo número de estándares originales, cuatro; mientras que en el quinto programa, *“La Ciudad de los Colores”*: *Una experiencia de integración juvenil en el marco local de un barrio marginal en Alicante* (Candela, 2015) solo se identificó uno. En números intermedios se encuentran el segundo y el tercer artículo, *Educación para la Paz, el respeto al medio ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes* (Benavides, 2006) y *Arte, terapia y mujeres migrantes. Caso Kauthar. El espejo de la frontera.* (Rico, 2012) respectivamente, con tres estándares originales y el último programa, *La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante* (Aparicio y León, 2018), en el que se identificaron dos estándares originales.

Los estándares originales hacen referencia a aquellos que aparecieron por primera vez en ese programa, por lo que no se tienen en cuenta los estándares repetidos.

Los estándares repetidos han sido los siguientes.

- E) Existen actividades con una estructura predefinida.
- G) Participan artistas o centros de interés artístico con experiencia.
- L) El trabajo realizado se expone públicamente a nivel local, en el barrio o en el centro donde se llevó a cabo.

M) Existe una persona que adopta el papel de guía y orienta a los participantes durante el programa.

Dada su repetición, pueden exponerse como estándares que se utilizan con mayor frecuencia en estos programas.

Este objetivo ha sido cumplido, puesto que se ha extraído un número suficiente de estándares que ha permitido alcanzar el objetivo general.

**Construir una rúbrica con los ítems que debe cumplir un programa para que sea exitoso.**

El último de los objetivos específicos ha sido cumplido con éxito al lograr elaborar una rúbrica con ítems divididos por categorías, la cual no es excesivamente larga, por lo que se presupone que puede ser utilizada y que puede aportar información específica durante o después de la creación de un programa de las características descritas.

En definitiva se ha logrado crear una rúbrica eficaz.

Finalmente, dado que los objetivos específicos se han cumplido, se puede afirmar que el objetivo general ha sido alcanzado con éxito. A través del análisis de programas de referencia, se han identificado los estándares que debe cumplir un programa educativo que utilice el arte como herramienta de integración sociocultural y éstos se han utilizado para elaborar un instrumento de evaluación de dichos programas.

## 5. Conclusiones

De forma general, se puede concluir que el arte es una herramienta eficaz para alcanzar objetivos de integración sociocultural en personas en riesgo de exclusión social.

A lo largo de este trabajo se han expuesto numerosos beneficios del uso del arte como herramienta educativa, por ejemplo, que puede utilizarse el arte como medio de comunicación en lugar del lenguaje, lo que facilita la integración de personas con dificultades con la lengua. Sin embargo, existen beneficios aplicables a cualquier tipo de arte y otros específicos de un tipo de arte en concreto. Los más utilizados en los programas analizados han sido los siguientes.

**Artes plásticas.** Requieren un menor conocimiento técnico sobre el arte y poseen un componente expresivo importante. No se trata solo de desahogar la ira o la frustración a través de una actividad, lo cual es más propio del baile y la música, sino de expresar pensamientos y sentimientos concretos y representarlos de forma simbólica. Sin embargo, en la mayoría de los casos se trata de una actividad individual.

Además, a través de la expresión plástica sobre elementos pasados, una persona puede redescubrirse y expresar aquello que en no pudo o no supo expresar cuando lo vivió, y entender mejor lo que sucedió, asimilarlo y avanzar.

**Artes musicales.** Su mayor inconveniente radica en la necesidad de aprender aspectos técnicos de la música para poder tocar un instrumento, elemento recurrente en los programas que utilizan la música como herramienta principal. Lograr tocar un instrumento supone una gran motivación para los participantes de un programa, pero al principio puede significar un rechazo por parte de los individuos debido a la frustración que puede generar el aprendizaje musical, el cual puede tornarse complejo y difícil.

Por otra parte, los beneficios de la música son muchos y, respecto al tema de este trabajo, al crear un grupo musical se establece una conexión entre sus miembros que fomenta la integración de personas en riesgo de exclusión social, así como otros valores como la constancia y la paciencia.

**Artes escénicas.** Son las que requieren un mayor esfuerzo físico, por lo que, a los beneficios que el arte proporciona, se añaden todos aquellos que aporta la actividad física como la mejora de las habilidades físicas o la negativa a consumir sustancias que pueda perjudicar la práctica de estas actividades.

Otro elemento común a muchos de los programas analizados, es que están dirigidos a un público joven. A penas existen programas dirigidos al público adulto. Los documentos en los que se ha incluido público adulto de forma directa y explícita que han influido en este trabajo han sido *Arte, terapia y mujeres migrantes. Caso Kauthar. El espejo de la frontera*. (Rico, 2012), *La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante*

(González-Gil y Martín-Pastor, 2013) y *Arte comunitario como herramienta de inclusión: experiencias en el Taller de Expresión Artística del Centro Penitenciario Madrid IV de Navalcarnero* (Delgado et al., 2017). Éste último no fue utilizado en el TFM final, debido a que era un programa artístico dirigido a personas reclusas, un colectivo muy específico y cuyos resultados no podían extrapolarse a los colectivos descritos en este trabajo.

El estudio de González-Gil y Martín-Pastor (2013) ha aportado información importante para la realización de este trabajo. Sin embargo, se trata de una investigación, no de un programa educativo, por lo que se puede concluir que solo se ha encontrado un programa que cumpla las características necesarias para incluirse en este TFM y que incluya al público adulto como participantes directos, y no de forma indirecta como en el caso de algunos programas que fomentan la participación de las familias y otros adultos del entorno de los participantes jóvenes.

Para cubrir las dificultades encontradas en la realización de este trabajo y aportar información que ayude a la integración sociocultural de personas de cualquier colectivo, se proponen las siguientes líneas de investigación en base a este TFM.

- Indagar sobre la integración sociocultural de la población adulta en España y crear propuestas de intervención.
- Plantear la formación de los profesionales encargados de la integración sociocultural y de aquellos que intervienen en ella de forma indirecta.
- Evaluar un programa mediante la rúbrica creada en este trabajo para probar su eficacia.

La conclusión final aplicable a la creación de programas educativos para la integración sociocultural, y a la cual se intenta llegar a través de alcanzar los estándares definidos, es que estos programas deben proporcionar a sus participantes oportunidades de interacción necesarias y beneficiosas.



## 6. Referencias bibliográficas

- Achotegui, J. (2021). La pandemia está incrementando las dificultades de integración de los inmigrantes. *Público*. Recuperado de <https://blogs.publico.es/joseba-achotegui/2021/02/07/la-pandemia-esta-incrementando-las-dificultades-de-integracion-de-los-inmigrantes/>
- Aparicio, J. M. y Delgado, M. A. (2017). *Educación Intercultural*. La sombra de Caín.
- Aparicio, J. M. y León, M. M. (2017). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1091-1108.
- Arrieta, E. (s/f). El hombre es un ser social por naturaleza. *CulturaGenial*, Recuperado de <https://www.culturagenial.com/es/el-hombre-es-un-ser-social-por-naturaleza/>
- Becerra, G. y Simkin, H. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Cienica, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>
- Beltrán, A. M., Moreno, A. y Mundet, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329.
- Benavides, L. (2006). Educación para la paz, el respeto al medio ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 165-184.
- Callejón, M<sup>a</sup> D. y Granados, M<sup>a</sup> I. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración *Escuela Abierta*, 6, 120-147.
- Candela, V. F. (2015). “La Ciudad de los Colores”: Una experiencia de integración juvenil en el marco local de un barrio marginal en Alicante. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 19, 225-237.
- Carrasco et al. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Cruz et al. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19. Estudio de caso. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 483-502.
- El Orden Mundial. (2019). ¿Cuál es la diferencia entre “árabe” y “musulmán”? *El Orden Mundial en el Siglo XXI*. Recuperado de <https://elordenmundial.com/diferencia-arabe-musulman/>

- García, M. C. y Mieles, M. D. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Gómez, O. y Rodríguez, J. (2021). La atención a la diversidad durante la COVID-19: Revisión legislativa de las medidas según LOMCE. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (154), 1-19.
- González-Gil, E. y Martín-Pastor, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 75-89.
- González-Mohino, J.C. (2002). Más cerca que lejos: Una propuesta Intercultural a través de la Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 49-63.
- Imaginario, A. (2021). Significado de Arte. *Significados*. Recuperado de <https://www.significados.com/arte/>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2020. Estadística de Migraciones (EM). Año 2019*.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Martín, J. M. et al. (2001). *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social*. Fundación Encuentro.
- Rico, L. (2012). Arte, terapia y mujeres migrantes. Caso Kauthar. El espejo es la frontera. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 7, 141-151.