

# UNIVERSITAT DE BARCELONA

*Facultat d'Economia i Empresa*

## Màster en Sociologia: Transformacions socials i Innovació



**Treball de Fi de Màster**

## MÚSICA COMUNITARIA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

**MS - TSI**

Màster en Sociologia  
Transformacions Socials i Innovació

**Autor/a:** Estel Villaronga i Cases

**Tutores:** Dr. Arturo Julio Rodríguez Morató

Dra. Anna Escobedo Caparrós

**Curs:** 2016-2017

*“La música dóna ànima a l’Univers,  
ales a la imaginació,  
consol a la tristesa,  
i vida i alegria a totes les coses”*

*-Plató*

# ÍNDICE

<b><u>INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS</u></b>	<b>1</b>
<b><u>MARCO SOCIO HISTÓRICO DEL ESTUDIO: LOS USOS SOCIALES DEL ARTE EN LA POLÍTICA Y LA ACCIÓN CULTURAL.</u></b>	<b>2</b>
DESARROLLO CULTURAL COMUNITARIO (DCC)	4
ARTE COMUNITARIO: PROYECTOS DE ARTE COMUNITARIO Y EL ROL DEL PROFESIONAL	7
<b><u>MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</u></b>	<b>11</b>
LA REALIZACIÓN Y EL BIENESTAR PERSONAL A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA	13
LA INTEGRACIÓN Y MEJORA DEL BIENESTAR DE GRUPOS SOCIALES (PARTICULARMENTE DESFAVORECIDOS) A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA	18
LA TRANSMISIÓN DE VALORES PROSOCIALES Y LA MEJORA EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA	22
<b><u>METODOLOGÍA: INICIO DE UN MAPEO Y ESTUDIO DE CASOS</u></b>	<b>26</b>
APROXIMACIÓN DE UN MAPEO DE PRÁCTICAS DE MÚSICA COMUNITARIA EN LA CIUDAD DE BARCELONA Y CERCANÍAS	26
CASO1. PROYECTO ESCOLES ORQUESTRALS- 4CORDES	28
CASO 2. TALLER RAP ÉTICO (PROYECTO INVESTIGACIÓN- ACCIÓN)	34
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE LOS DATOS	38
<b><u>DISCUSIÓN-RESULTADOS DEL MAPEO: HACIA UNA TIPOLOGÍA DE PROYECTOS DE MÚSICA COMUNITARIA</u></b>	<b>41</b>
<b><u>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIO DE CASO SELECCIONADOS</u></b>	<b>46</b>
HIPÓTESIS 1: LA MÚSICA COMUNITARIA ES UN MECANISMO DE REALIZACIÓN Y BIENESTAR PERSONAL	46
HIPÓTESIS 2: LA MÚSICA COMUNITARIA ES UNA HERRAMIENTA QUE POTENCIA LA INTEGRACIÓN Y LA MEJORA DEL BIENESTAR DE GRUPOS SOCIALES (PARTICULARMENTE DESFAVORECIDOS)	57
HIPÓTESIS 3. LA MÚSICA COMUNITARIA PRODUCE UN CAMBIO DE COMPORTAMIENTO PROSOCIAL EN LOS PARTICIPANTES DE LOS PROYECTOS ANALIZADOS QUE A SU VEZ SE REFLEJA EN UNA MEJORA EDUCATIVA.	69

<b>APORTACIONES A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROYECTOS DE ARTE COMUNITARIO Y DCC</b>	<b>84</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>88</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>92</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>98</b>

## **INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

El lenguaje universal y holismo de las artes les permite ser una herramienta inclusiva permitiéndoles ser moldeables y adaptables a cualquier realidad, situación o contexto haciéndolas valiosas como herramienta de trabajo en la intervención sociocultural (Adams & Goldbard, 2006; Casacuberta et al., 2011; Cleveland, 2002; Moreno González, 2013). Esta afirmación se quiere comprobar en esta investigación poniendo el foco en el estudio de la música comunitaria. Esta investigación concibe una reflexión sobre la cultura, concretamente la música, como elemento de desarrollo en la sociedad, poniendo énfasis en la transformación que la música comunitaria puede proveer a las comunidades, tanto de carácter social como individual.

La investigación que aquí se presenta es un estudio exploratorio sobre la música comunitaria a partir de un análisis de proyectos de música comunitaria en Cataluña (principalmente entorno a la ciudad de Barcelona) llevado a cabo entre octubre de 2016 y junio de 2017. Por un lado se realizará un pequeño inventario de proyectos para poder plasmar de la mejor manera el campo sociológico de estas prácticas, y por otro lado se profundizará en dos casos (vinculados al ámbito educativo formal) en los que se ha realizado observación participante, entrevistas y recogida de valoraciones de los participantes.

La hipótesis general de este trabajo es que la música comunitaria es un mecanismo de cohesión y desarrollo social. De esta hipótesis general se extraen las siguientes específicas:

1. La música comunitaria es un mecanismo de realización y bienestar personal.
2. La música comunitaria es una herramienta que potencia la integración y la mejora del bienestar de grupos sociales (particularmente desfavorecidos).
3. La música comunitaria produce un cambio de comportamiento prosocial en los participantes de los proyectos analizados que a su vez se refleja en una mejora educativa.

A partir de esta hipótesis, esta investigación tiene como objetivos:

1. Identificar (mapear) proyectos de música comunitaria junto con sus actores y su campo sociológico en Cataluña, creando una posible tipología de intervenciones.
2. Identificar y describir de forma exploratoria los beneficios sociales (personales, grupales e institucionales) que la música comunitaria aporta
3. Identificar y valorizar los mecanismos que potencian estos beneficios

Este trabajo se estructurará en seis grandes partes correspondientes al marco socio-histórico del estudio; el marco teórico de la investigación; la explicación de la metodología utilizada; los resultados divididos entre una discusión-resultados del mapeo de identificación de proyectos de música comunitaria y los resultados de los casos de estudio; y finalmente se presentarán las conclusiones de la investigación.

Como anticipo de los resultados de esta investigación se ha podido observar que la música comunitaria actúa como herramienta transformadora gracias a una serie de factores que se han extraído del análisis de los dos casos de estudio.

### ***MARCO SOCIO HISTÓRICO DEL ESTUDIO: LOS USOS SOCIALES DEL ARTE EN LA POLÍTICA Y LA ACCIÓN CULTURAL.***

A lo largo de la modernidad, el arte se ha ido configurando como una actividad especializada, legitimada a partir de su puro valor estético y desvinculable de otras funcionalidades<sup>1</sup>. La institucionalización de la política cultural después de la Segunda Guerra Mundial en los años 60, ayudó a la difusión de los objetos y normas estéticas determinadas por esta autonomización del arte. La política cultural se concebía como un medio de hacer llegar la cultura a la población redistribuyendo el capital cultural entre las clases y los territorios, como un

---

<sup>1</sup> Con el objetivo de entender este proceso, Bourdieu (1996) desarrolló su teoría de la modernidad artística en la cual sostenía que esta autonomización está basada en una acentuada distinción y dicotomía entre arte puro y arte comercial. Posteriormente, Rodríguez Morató (2007, 2012) sostiene que estas pautas de autonomización descritas por Bourdieu actualmente empiezan a ser borrosas, entrando en una nueva configuración del mundo de las artes donde agrandan su influencia constituyéndose en el centro la matriz cultural y social.

ejercicio de democratización cultural. En este caso la difusión cultural correspondía a la difusión del patrimonio artístico como bien de valor estético lo cual implicaba que, con el objetivo de hacer más cultas a las personas, sólo se democratizaba la experiencia estética que las artes ofrecían.

A finales de los años 60 empezó una evolución en la visión de los usos intrínsecos de las artes concibiendo el arte más allá de su valor estético/puro. A partir de esta evolución empezaron a salir prácticas culturales que defendían (y siguen defendiendo) la visión de una política cultural más amplia incorporando objetivos extrínsecos al arte, es decir, objetivos sociales y económicos<sup>2</sup>. En los años 70, entró en crisis la visión de la democratización cultural como reafirmadora de las normas estéticas del arte dando paso a otros abordajes de acción cultural más plurales que defendían la democratización de las prácticas y experiencias artísticas ( y no sólo su valor estético). Esta nueva visión de la política cultural se enmarca dentro de lo que se nombra como democracia cultural, ejercicio que cuestiona la jerarquía que está implícita en la autonomización del arte puro que se difunde en la democratización cultural, queriendo que todos los individuos tengan una vida cultural más activa sin importar la gamma de gustos y prácticas con el objetivo de que todos puedan cultivar sus propios gustos.

En este contexto se inscriben las políticas que apuestan por las prácticas artísticas comunitarias, las cuales dependiendo del país se denominan de una manera u otra. Por ejemplo, en Inglaterra (y la mayoría de países anglosajones) llaman a estas prácticas “community arts”, “participatory arts Project”, “Art Based Community Development” (Cleveland, 2002), o también “community-based arts” (Schwarzman & Knight, 2005). En España sería el término “animación sociocultural”, en Francia, usan más el término “animation socio-culturelle”, y en Australia “Community Cultural Development” (Adams & Goldbard, 2006).

---

<sup>2</sup> En este nuevo marco, las artes adquieren importantes funciones (como el de desarrollo identitario, individual y colectivo o la regeneración de espacios, entre otros) que hacen que las esferas políticas y económicas pivoten en gran medida sobre ellas. Un ejemplo lo encontramos con la economía creativa (Florida, 2002, 2005) donde se usa la producción cultural como motor económico local.

Lo que tienen en común todos estos términos es que advocan una cultura plural, ecléctica y diversa en contraposición a los conceptos dominantes de alta cultura o cultura única, oficial e instruida con el objetivo de eliminar las barreras invisibles que restringen el acceso y la participación de las personas en la actividad cultural haciendo que el consumo cultural y la creación aspire al universalismo.

De todos estos términos de prácticas artísticas se desarrollará brevemente en el siguiente apartado el correspondiente al Desarrollo Cultural Comunitario (DCC) debido a que el caso principal de estudio analizado en esta investigación afirman ser DCC. El DCC defiende la idea de que el sector público puede incidir a la sociedad desde el arte, entraría dentro de lo anteriormente explicado sobre la concepción de la democracia cultural. Cabe recordar que la conceptualización del DCC tiene críticas por sus limitaciones académicas, pero a pesar de su escasa cantidad de estudios empíricos significativos, actualmente se están desarrollando políticas culturales en base a esta metodología (como se da en el caso de Australia).

### Desarrollo Cultural Comunitario (DCC)

El DCC<sup>3</sup> se concibe como una metodología de trabajo sociocultural donde, a diferencia de las acciones socioculturales convencionales, se trabaja a través de las artes concibiendo *la cultura como eje vertebrador de procesos de colaboración, como el camino para vincular nuevos proyectos de base social, como un vínculo para dinamizar, transformar y dialogar, como un canalizador*

---

<sup>3</sup> Encuentro interesante y acertada la composición de estas tres palabras ya que se incluye la esencia característica de cada una (Adams & Goldbard, 2006, p. 21; Moreno González, 2013, p. 70):

- **Desarrollo:** Sugiere la percepción de crecimiento ligado con la idea de proceso y progreso. Una dimensión que se extrae de este concepto es el tiempo, donde se da a entender que no es algo puntual (como serían ciertos proyectos de impacto a corto plazo) sino que transcurre en el tiempo. Otra interpretación extrapolable al concepto es el del dinamismo de la acción cultural, con sus ambiciones y empoderamiento ligado con otras prácticas de desarrollo de la comunidad, especialmente aquellas que promocionan los principios del auto desarrollo en vez de las vienen impuestas desde arriba.
- **Cultural:** sugiere el concepto general de la cultura (en vez de sólo el concepto de arte) y su amplia gama de herramientas y formas usadas en este campo ( fotografía, narración, danza, teatro, música, circo...)
- **Comunitario:** refiriéndose al grupo de personas interrelacionadas que viven en un mismo territorio, y que tienen algo en común. En este caso, en los proyectos DCC comparten un interés, una problemática, una necesidad, un conflicto o preocupación en común.



*de iniciativas de transformación que impliquen al conjunto de una sociedad que necesita denunciar, cambiar, debatir y hacer oír su voz a través de otros lenguajes expresivos (los artísticos), siempre con la finalidad de provocar cambios en positivo y de dar un papel activo y decisivo a la gente en los asuntos que conciernen a la propia comunidad (Casacuberta et al., 2011, p. 18).*

A pesar de no haber un consenso ante su definición han habido distintos intentos por parte de académicos. Arlene Goldbard , por ejemplo, define el concepto como *el proceso que construye simultáneamente el dominio individual y la capacidad cultural colectiva contribuyendo al cambio social positivo* (Goldbard, 2006, p. 20) y entre el 2005 y el 2007 se realizaron en Granollers (Cataluña) dos jornadas de Desarrollo Cultural Comunitario donde se realizó un trabajo de reflexión entre todos los profesionales para poder consensuar una definición siendo este el resultado:

*El desarrollo cultural comunitario es el conjunto de iniciativas llevadas a cabo a partir de la colaboración entre artistas y comunidades locales, con el objetivo de manifestar mediante los lenguajes expresivos del arte y de la cultura, identidades, preocupaciones e ideas, mientras se construyen capacidades culturales y se contribuye al cambio social* (Casacuberta et al., 2011, p. 19).

### **Las características de los proyectos DCC**

Este apartado se ha extraído de la revisión de distintos autores, la mayoría no académicos. Esto limita la significación de dichas características pero a su vez constituye una idea general de partida sobre la percepción que existe de esta visión de acción cultural. Posteriormente en el análisis de esta investigación se intentará ver la correlación de estas características sugeridas por los autores con la realidad a través del análisis de un proyecto DCC.

- Tiene como finalidad la transformación (a través de la cultura y las artes) de la realidad de los sujetos implicados con el fin de crear un efecto multiplicador que pueda proporcionar cambio social que influya en el

comportamiento, posicionamiento y en las actitudes de las personas (Casacuberta et al., 2011, p. 23)

- Responde una necesidad o demanda social manifestadas y/o detectadas por la comunidad (es importante que el diagnóstico parta de la misma comunidad) (Casacuberta et al., 2011, p. 20; Moreno González, 2013, p. 79)
- Se busca la ruptura con el individualismo a través de la acción desinteresada a favor del bienestar del otro, promoviendo así la responsabilidad social. Se busca ayudar a las personas y mejorar su calidad de vida (Casacuberta et al., 2011, p. 10,25)
- Quiere garantizar y salvaguardar los derechos universales tan a nivel social como cultural (Casacuberta et al., 2011, p. 20)
- Promueve valores democráticos y sus acciones son de carácter colaborativo promoviendo la igualdad de oportunidades (Adams & Goldbard, 2006)
- Se pone en el centro de la cultura a las personas asignándolas un papel protagonista (Casacuberta et al., 2011, p. 10)
- La horizontalidad en todas las fases del proyecto es esencial. Se trabaja “con” (y no “por”) donde la base es el diálogo con, entre y “desde” los miembros. La comunidad dirige el proceso con las orientaciones del profesional (Casacuberta et al., 2011, p. 21; Moreno González, 2013, p. 82)
- El empoderamiento de la comunidad es uno objetivo presente generando estrategias de “empoderamiento” que permitan a la misma comunidad funcionar con el máximo de autonomía posible ayudando a desarrollarse armónicamente consigo mismos y con el entorno. (Casacuberta et al., 2011, p. 10; Moreno González, 2013, p. 80)
- La aplicación de los proyectos DCC actúan en tres dimensiones: la social (necesidades que tiene la comunidad), la cultural (destacan valores y creencias) y la educativa (formas de aprendizaje). Las variables de mediación y acción creativa siempre están presentes (Casacuberta et al., 2011, p. 23)
- Los equipos de trabajo son pluridisciplinares, donde se trabajan con profesionales de distintos ámbitos (arte, terapeutas, educación, sociología...) enriqueciendo así el proyecto (Moreno González, 2013, p. 79)

- El proceso es igual de importante que el producto final, haciendo este de altavoz para visualizar la situación/preocupación/problemática de la comunidad (Adams & Goldbard, 2006; Casacuberta et al., 2011, p. 20; Goldbard, 2006, pp. 54-56).

### Arte Comunitario: proyectos de arte comunitario y el rol del profesional

Esta investigación entiende como arte comunitario la amplia diversidad de prácticas artísticas donde la comunidad es el sujeto y agente principal de la acción y en donde a partir de la creación y el arte se busca un beneficio y mejora social tanto a nivel de los individuos como de las comunidades. Por lo tanto, los proyectos de arte comunitario son aquellas prácticas artísticas que usan las artes como herramienta de desarrollo social (personal y comunitario).

La siguiente definición, citada en Brooks (1988) , se creó a mediados de los años 80 por la asociación *Greater London Arts Association* (GLAA) en defensa a las artes comunitarias:

*El Arte Comunitario es una [...] actividad artística definida más por su método de trabajo y sus objetivos que por su forma de arte. Es una práctica artística en la que artistas y comunidades trabajan en colaboración creativa para articular, involucrar y abordar las necesidades, la experiencia y las aspiraciones de esas comunidades, y cuyo objetivo final es la creación de una cultura de igualdad<sup>4</sup>. (Brooks, 1988, p. 7)*

Dicha definición ha servido hasta día de hoy como marco de referencia para posteriores variantes de ésta. Como la aparecida en el informe de Anthony Everitt (1997) en la cual se defiende el uso más social del arte destacando propósitos como el desarrollo personal; la cohesión social; reinterpretar la cultura, la religión o afiliaciones étnicas; trabajar sentimientos o emociones

---

<sup>4</sup> Texto original: “Community Arts is[...] an Art activity defined by its method of work and aims, rather than by its art form. It is an Art practice in which artists and communities work in creative partnership in order to articulate, engage and address the needs, experience and aspirations of those communities, and which has as its final aim the creation of a culture of equality” (Brooks, 1988, p. 7)

sobre problemas sociales o problemas locales; y estimular o contribuir a acciones locales, democráticas y dirigidas al cambio.

### **Características de los proyectos de arte comunitario**

Las características nombradas en este apartado se han extraído del discurso (subjetivo) de algunos expertos en el ámbito del arte comunitario. Estas características están basadas en la experiencia de dichos actores y por lo tanto no existe una base científica que respalde sus argumentos dejando así los pilares definitorios de este universo y otras características en discusión. El objetivo de mostrar esta percepción construida a través de los ojos de los expertos es tener un punto de partida para poder identificar los pilares definitorios de los proyectos de arte comunitario a través de una metodología rigurosa, y ver en qué medida se ven reflejadas o no en relación a los casos de estudio .

1. Todos los proyectos de arte comunitario involucran los miembros de la comunidad en una actividad creativa. Dicha involucración no es jerárquica (Adams & Goldbard, 2006; Cabedo Más, 2014; Casacuberta et al., 2011; Goldbard, 2006; Higgins, 2012; Moreno González, 2013)
2. Los profesionales artistas trabajan en colaboración con los miembros de la comunidad (trabajar “desde” y “con”) en un proceso activo de creación conjunta (Williams, 1995). El proyecto se enfoca desde la perspectiva de la comunidad y no desde la del artista (Casacuberta et al., 2011; Goldbard, 2006; Higgins, 2012; Moreno González, 2013)
3. Trabajan bajo el principio de la igualdad de oportunidades (inclusión social). Resaltan la diferencia y diversidad como valor, riqueza, oportunidad y descubrimiento (Casacuberta et al., 2011; Goldbard, 2006, p. 48; Pérez-Aldeguer, 2014)
4. Los proyectos actúan ante una demanda social que pide cambios delante de situaciones de desigualdad, marginalidad, opresión, etc. Que afectan a determinadas comunidades/grupos sociales (niños con dificultades de aprendizaje, colectivo inmigrante, jóvenes en riesgo, víctimas de violencia de género, minorías étnicas, personas en un barrio

pobre o entornos desfavorecidos, personas con enfermedades o discapacidades...) (Casacuberta et al., 2011, p. 15)

5. Esta actividad creativa lleva a una exhibición final, producto final que hace de altavoz y de visualización (Casacuberta et al., 2011, p. 20)
6. Se valora con la misma importancia tanto el proceso como el resultado final de la creación (Goldbard, 2006, pp. 54-56, 148)

Las muestras finales del proceso de creación es una fuente de orgullo para los residentes, participantes y no participantes (en el caso de los familiares, amigos y/o relativos que asisten como público) aumentando un sentimiento de conexión con la comunidad (Williams, 1995, 1997). Es por esta razón que a pesar de la importancia y énfasis que se da en el proceso de creación es importante no olvidar la parte estética del arte. Es muy común caer en la falacia de pensar que en un proyecto para ayudar a grupos desfavorecidos se entiende y se justifica que la calidad del resultado final no importe. Todo el contrario, el resultado final es también importante por varias razones, la primera debido a su característica como producto altavoz, la segunda como parte de indicador de calidad del mismo proyecto y finalmente como muestra de la capacidad de los participantes (cuando el resultado es bueno es un plus motivador en la recompensa de todo el esfuerzo realizado).

Aparte de los objetivos específicos que cada proyecto comunitario tiene, éstos también quieren potenciar el capital social de la comunidad, aumentar la capacidad y motivación de los individuos para ser comprometidos cívicamente, así como para crear capacidad organizativa para una acción efectiva (Skippington, 2016).

### **Discusión sobre el rol del profesional en los proyectos de arte comunitario**

Los artistas partícipes de los proyectos de arte comunitario ponen sus conocimientos al servicio del proyecto, esto conlleva a un cambio de la concepción del rol del artista donde *deja de ser un genio creador encerrado en su taller pintando o esculpiendo y pasa a ser un trabajador cultural que*

*colabora con el resto de miembros de la comunidad y de participantes en los proyectos* (Moreno González, 2013). Estas prácticas implican una revisión de los conceptos modernistas de artista y de obra de arte. El artista delega parte de sus funciones tradicionales en la comunidad y el concepto de obra artística se transforma en una intervención social. Owen Kelly (1984) define el rol del profesional en el arte comunitario de la siguiente manera:

*Los artistas comunitarios se distinguen no por las técnicas que utilizan sino por su actitud hacia el lugar de sus actividades en la vida de la sociedad*<sup>5</sup> (Kelly, 1984, p. 16).

Al no haber investigación substancial sobre el rol del profesional en el arte comunitario nos encontramos que los datos recogidos sobre el tema son extraídos de la opinión de los mismos profesionales en base a sus experiencias. En este apartado se mostrarán los puntos característicos del rol del profesional destacados por los autores Casacuberta et al. (2011, Capítulo 1) y Lee Higgins (2012, Capítulo 1). El primero especializado en acción cultural, desarrollo comunitario y artes comunitarias, y el segundo especializado más concretamente en música comunitaria. Los puntos expuestos por ambos autores son puntos de vista no científico más bien desde expertos profesionales y están abiertos a discusión, sin embargo en esta investigación dichas características se tendrán presente para poderlas comparar con los datos observados en los casos de estudio.

#### Casacuberta et al. (2011, Capítulo 1)

El profesional:

- Tiene que tener la capacidad de generar procesos de participación colaborativos y fomentar el intercambio entre los miembros de la comunidad.

---

<sup>5</sup> Texto original: "Community artists are distinguishable not by the techniques they use [...] but their attitude towards the place of their activities in the life of society" (Kelly, 1984,p16)

- Tiene un rol de mediador (1) entre los intereses particulares de la comunidad y las posibilidades reales de conseguirlos y (2) entre los lenguajes artísticos y expresivos y la comunidad.
- Su rol debe ser imparcial por eso como profesional tiene que identificar y controlar los aspectos que le pueden influir negativamente a su intervención.

Lee Higgins (2012, Capítulo 1, p.5)

El profesional en los proyectos de música comunitaria:

- Está comprometido a la idea de que cualquier persona tiene el derecho y la habilidad de crear y disfrutar de la cultura.
- Es un recurso que ofrece habilidades, ideas y apoyo (p.52)
- Fomenta conscientemente el uso del arte y la cultura en la comunidad
- Fomenta la confianza, motivación y energía en el trabajo de los participantes.
- Lucha por la excelencia tanto en el proceso como en el producto final.
- Entiende y hace entender la importancia del crecimiento personal y social de los miembros del grupo y de la importancia del desarrollo cultural que adquieren.
- Trabaja enseñando respeto a los bienes culturales de la comunidad.
- Pone énfasis en la variedad y diversidad cultural que existe y que enriquecen la vida cultural de la comunidad y de los participantes.
- Reconoce el valor y el uso del tipo de arte que se aplica para fomentar la aceptación y comprensión intercultural.
- Tiene un compromiso continuo en los procedimientos de evaluación

## **MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

¿Son las artes una solución para todo tipo de problemas? Esta pregunta sigue siendo un misterio a pesar de la literatura que hay sobre los diversos usos de las artes como medio de solución. Hay quienes afirman que tener un plan de estudio integrado en las artes mejora el desempeño académico y la disciplina

estudiantil (Fiske, 1999; Remer, 1990) o quien afirma que las artes revitalizan los barrios y promueven la prosperidad económica (Costello, 1997; SCDCAC, 2001; Stanziola, 1999; Walesh & Henton, 2001), o que la participación en las artes mejora el bienestar físico y psicológico (Baklien, 2000; Ball & Keating, 2002; Bygren, Konlaan, & Johansson, 1996; Johansson, Konlaan, & Bygren, 2001; Turner & Senior, 2000) o que las artes proporcionan un catalizador para la creación del capital social y la consecución de metas importantes de la comunidad (Goss, 2000; Matarasso, 1997; Williams, 1995), entre otras afirmaciones.

Existe una amplia literatura sobre los impactos sociales de las artes y esto, por una parte, es un indicador de la importancia que se está dando como objeto de estudio, pero, por otra parte, también es una de las razones por las que se hace difícil (y hasta dudoso) hablar de dicho impacto como un amplio grupo de resultados sociales beneficiosos. Encontramos informes como el de Matarasso (1997) , por ejemplo, que aporta una lista de 50 distintos impactos sociales de las artes en las comunidades como resultado del uso de una metodología muy criticada. O, por ejemplo, el caso de Coalter (2001) donde en su estudio de 3 años de duración, sobre los efectos de las artes en la educación Británica, comprueba y hace públicos el resultado de que aquellos estudiantes que han recibido materias de arte han sacado mejor nota en el GCSE (General Certificate of Secondary Education) que aquellos que no recibieron clases de arte, escondiendo el hecho de que contrariamente, aquellos alumnos que recibieron más de una materia de arte en realidad sacaban peores notas que aquellos que no recibían ni una clase de arte en absoluto (Belfiore, 2006).

Ante casos como estos, es de esperar que nos encontremos con artículos como el de Eleonor Belfiore (2006) donde se critica y cuestiona (constructivamente) la investigación científica sobre el tema. Es por esta razón que debemos apoyar los resultados de nuestras investigaciones con una buena metodología científica teniendo en cuenta las críticas que se han hecho hasta ahora.



A continuación, se expone la literatura científica recogida para cada una de las hipótesis que se pretende dar respuesta en el estudio.

### La realización y el bienestar personal a través de la práctica artística

Esta investigación entiende bienestar personal como Bienestar Subjetivo, definido por Ferran Casas *como un constructo vinculado a la felicidad, autoestima y satisfacción con la vida* (2015, p. 16). Las afirmaciones de que las artes son buenas para los individuos toman muchas formas. Hay investigaciones que afirman que las artes mejoran la salud individual y el bienestar mental/psicológico (bienestar subjetivo) (Bygren et al., 1996; Clift, Hancox, et al., 2010; Clift, Hancox, Morrison, et al., 2008; Clift & Hancox, 2010; Clift, Hancox, Staricoff, & Whitmore, 2008; Clift, Nicol, Raisbeck, Whitmore, & Morrison, 2010; Johansson et al., 2001; Wang, 2015).

Un ejemplo de investigación que muestra la relación entre bienestar subjetivo y arte, la encontramos con la investigación de Clift et al, (2008; 2010) sobre coros comunitarios donde se concluye que hay una gama de beneficios de salud y bienestar en participar en un coro. Los beneficios incluyen: relajación y liberación de tensión física; liberación emocional y reducción de los sentimientos de estrés; sentimiento de felicidad, humor positivo y alegría; sensación de mayor bienestar personal, emocional y físico; sensación de excitación y energía; estimulación de las capacidades cognitivas como la atención, concentración, memoria y aprendizaje; autoconfianza y autoestima; sentimiento de motivación y propósito; sentimiento de disciplina esquelético-muscular a través de ejercicios físico de ejercitación pulmonar y de corrección hacia una buena postura corporal (Clift, Hancox, Staricoff, et al., 2008, p. 106).

Otro ejemplo de investigación relacionando música con bienestar es el de Tia DeNora (2000), quien desarrolló el concepto de *technology of self* defendiendo la idea de que la música es una herramienta (tecnología) para regular y constituir nuestro “yo” (self) razón por la que está directamente relacionado con nuestro bienestar. A demás, DeNora afirma que la música afecta a la forma de

acción social, partiendo de la construcción social (DeNora, 2000, 2003). Esta afirmación va ligada con el concepto *Music affordance* el cual concibe la música como un objeto que permite acciones sociales, es decir, se puede entender como aquellas propiedades de la relación intencional entre un objeto musical y un sujeto musical (Menin & Schiavio, 2012).

Tia DeNora (2000) en su investigación describe y demuestra una serie de propiedades de la música que afectan directamente a la forma de agencia social, seguidamente se muestran aquellas que sólo están implicadas directa o indirectamente con el bienestar personal:

- Memoria. La música se mueve a través del tiempo, es un medio temporal que hace que podamos revivir experiencias pasadas a través de ella.
- Identidad. Aparte de utilizarlo como un dispositivo para el proceso reflexivo de recordar también se usa para construir quién es uno mismo. Una tecnología para apoyar la identidad de uno en el pasado y la generación de futuras estructuras de identidad y de acción, un mediador de la existencia futura.
- Reconfiguración interna del estado de ánimo. Usar la música para auto negociar con uno mismo entre los polos de necesidad y preferencia y entre cómo pensamos que debemos sentirnos y cómo nos sentimos.
- Reconfiguración externa del estado de ánimo. La música se utiliza como catalizadora que puede desplazar a los actores reacios a modos de agencia "necesarios", en modos de agencia que perciben como "exigidos" por circunstancias particulares, por ejemplo estar desanimado y utilizar la música como herramienta para ponerse de humor para ir a una barbacoa con amigos por ejemplo.
- Medio virtual de autoexpresión. En palabras de Tia DeNora: *La música ofrece [...] un medio para trabajar a través de los estados de ánimo. Proporciona una forma de transferir sus medios de expresión desde el reino físico "real" ("golpear a alguien o hacer algo como patear la puerta", "golpear una almohada") a lo imaginado, lo virtual. La música, por lo tanto, proporciona una realidad virtual en la que los respondientes pueden*

*expresarse de una manera (simbólicamente) violenta, por ejemplo eligiendo música "agresiva" o "anti-establecimiento", o tocando música a todo volumen. Este reino virtual es un refugio para los individuos enojados; Dentro de este paraíso, adoptan la posición de estar en control del entorno simbólico y físico (DeNora, 2000, p. 56).*

- Concentración y atención. A pesar de que no todos los sujetos estudiados por la autora utilizan la música para concentrarse, es verdad que un número significativo de ellos utilizan la música como herramienta de atención para llevar a cabo trabajos mentales (estudio, escribir, repasar los libros de contabilidad de la empresa...).

Otra teoría interesante relacionada con la realización personal es la conocida teoría del Maslow (1943) sobre la jerarquización de las necesidades o motivaciones del ser humano. En la cúspide de esta pirámide se sitúa la autorealización (autosuperación o autoactualización) la cual se entiende como un ideal al que todo ser humano desea llegar, a través de oportunidades que la vida ofrece para desarrollar el talento y las potencialidades al máximo (ya sea expresando ideas y conocimientos, creciendo y desarrollándose como una gran persona, obteniendo logros personales...), y esto lleva a sentirse satisfecho de uno mismo. Este nuevo concepto de autorealización ha sido trabajado a lo largo del siglo XX y XXI dando paso a distintas teorías que, con una mirada más incisiva, intentan describir, explicar e identificar estas experiencias cumbre del proceso de autorealización.

Una de estas teorías es la del *flow* (Csíkszentmihályi, 1990). Ésta se concibe como un estado de conciencia donde la gente se sumerge totalmente en una actividad disfrutándola intensamente. Según Giovanni Moneta (2004):

*[El flow] tiene un impacto directo en el bienestar subjetivo fomentando la experiencia de la felicidad en el aquí ahora [y tiene] un efecto indirecto [...] en el bienestar subjetivo al fomentar la motivación para*

*afrontar y dominar tareas cada vez más difíciles, promoviendo así el crecimiento orgánico a lo largo de toda la vida*<sup>6</sup>. (Moneta, 2004, p. 116)

Hay tres elementos que caracterizan el *flow* y que hace que una actividad conlleve *flow*: la inmersión total en una actividad (absorción), el disfrute y la motivación.

Hay un estudio interesante que compara la experiencia del *flow* en profesores de música y sus estudiantes, concluyendo que si los profesores sienten *flow* frecuentemente los estudiantes también lo sienten a menudo, y viceversa (Bakker, 2003). Esta investigación habla sobre el concepto *contagio emocional* que se entiende como la tendencia de imitar y sincronizar expresiones, posturas, movimientos y emociones que hacen que los sujetos lleguen a converger emocionalmente. En los proyectos de arte/música comunitaria es importante que el rol del profesional fomente la motivación y energía en todos los sujetos participantes, ya que de esta manera el contagio se extiende en todo el grupo ocasionando una mayor satisfacción en el trabajo comunitario.

En el estudio de S.B. Heath y E. Soep (1999; 1998) realizado a 120 organizaciones ligadas al arte para la inclusión de jóvenes en situación de riesgo en Estados Unidos, se concluyó que los jóvenes en programas de arte son 25% más propensos a sentirse satisfechos con ellos mismos; son 23% más propensos a decir que pueden hacer cosas igual que las otras personas; y son 23% más propensos a sentir que pueden hacer planes y tener éxito que el total de los estudiantes de la muestra nacional. La siguiente cita de un grupo de jóvenes entrevistados en el estudio plasma bien lo que se ha estado hablando en este apartado sobre la realización personal y el arte:

*Un joven comenta, “[... las artes] realmente te ayudan a encontrarte a ti mismo cuando haces todo el trabajo. Porque desde el minuto que empiezas a hacer todo el trabajo, te sientes como si tuviera que ser*

---

<sup>6</sup> Texto original: [...] *flow theory states that flow has a direct impact on subjective well-being by fostering the experience of happiness in the here and now. [and it has an] effect on subjective well-being by fostering the motivation to face and master increasingly difficult tasks, thus promoting lifelong organismic growth.* (Moneta 2004, p.116)

*parte de ti". Un tercer participante dice: [...] "Cuando haces algo en el que creas, se construye algo dentro de ti que nunca realmente desaparece"*<sup>7</sup> (Heath & Soep, 1998, p. 15)

A pesar de que la poca literatura entre la relación de la teoría del *flow* con la música, hay un denominador común donde se menciona la música como una de las actividades que más frecuentemente provocan el *flow* (Lowis, 2002).

Podemos concluir afirmando que existe relación entre la realización de la práctica artística y el bienestar de uno mismo. Concretamente, gracias a los autores anteriormente nombrados, podemos afirmar que la música sirve como herramienta para la regulación (tanto consiente como inconsciente si hablamos en términos de la autora Tia DeNora) del propio bienestar y una herramienta de realización personal.

Este marco teórico nos da una base sólida para poder extrapolar esta afirmación hacia la música comunitaria, dando paso al análisis de la hipótesis 1 de la investigación la cual sostiene que la música comunitaria es un mecanismo de realización y bienestar personal. Los estudios nombrados de Clift et al. (2008; 2010) y de S.B. Heath y E. Soep (1998) son los estudios que más se acercan a esta afirmación debido a su enfoque de análisis de carácter comunitario ya que el primero se centra en el canto en coral y el segundo en la realización de talleres de arte entre jóvenes. Esta investigación tiene como objetivo poder aportar evidencias empíricas que ayuden a comprobar si estos mismos tipos de beneficios que la música produce en el bienestar personal se pueden también observar en la práctica de la música comunitaria, en particular en los casos analizados.

---

<sup>7</sup> Texto Original: A youth commented [... the arts] "really help you find yourself when you do all the work. Because the minute you start doing all the work, you feel as though it has to be a part of you". A third participant talked [...]: "When you do something where you create, sit builds something inside you that never really goes away " (Heath & Soep, 1998, p. 15)

## La integración y mejora del bienestar de grupos sociales (particularmente desfavorecidos) a través de la práctica artística

Esta investigación entiende que nuestro bienestar se construye a través de la percepción que tenemos de nosotros mismos (bienestar subjetivo) y también a partir de nuestras interacciones con los otros (bienestar relacional). El bienestar es en parte una experiencia subjetiva, pero a su vez esta experiencia se va moldeando a través de las relaciones en las que nos encontramos. Entendiendo el bienestar personal (bienestar subjetivo) como un constructo vinculado a la felicidad, autoestima y satisfacción con la vida del individuo (Casas, 2015), la mejora del bienestar grupal se entiende, en esta investigación, como la suma de la mejora del bienestar subjetivo y del bienestar relacional que cada individuo del grupo experimenta. En la música comunitaria la dimensión relacional del bienestar juega un papel importante ya que las relaciones e interacciones con los miembros del grupo está siempre presente durante la realización de ésta práctica.

La utilización del arte crea un punto de partida importante para hacer de la cultura una aliada en el trabajo comunitario explorando la importancia de una democracia cultural y de una sociedad contemporánea plural y diversa. Esto da paso al potencial políticamente transformador de los proyectos de arte comunitario en grupos sociales. Tal y como expresa Deidre Williams, *esta visión de la cultura hace hincapié en la importancia de expresar los valores de la comunidad, crear un sentido de pertenencia, obtener nuevos conocimientos y aprender nuevas formas de hacer las cosas*<sup>8</sup> (Williams, 1997, p. 3). Los programas de arte comunitario a menudo involucran a personas/comunidades que están en algún tipo de desventaja (ya sea jóvenes en riesgo, minorías étnicas, personas en un barrio pobre...) y están diseñados en el contexto de algún objetivo más amplio, como por ejemplo el de la mejora del bienestar de dicho grupo social, o la mejora del barrio (Guetzkow, 2002).

---

<sup>8</sup> Texto original: *This view of culture emphasises the importance of expressing community values, creating a sense of place, gaining new insights and learning new ways of doing things.*

Ejemplos de uso de la música comunitaria como modelo de inclusión e integración de grupos sociales los podemos encontrar con el *Sistema de Orquestras de Venezuela* (Uy,2012) y con el proyecto *Street Wise Opera*:

- El Sistema<sup>9</sup> (Venezuela). Este proyecto se inició el 1975 en Venezuela con el propósito de sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de orquestras y coros como instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico. El programa fue creado, no para crear profesionales de la música, sino para salvar a los niños de vidas llenas de drogas, violencia y delincuencia. Este proyecto es un ejemplo de música comunitaria, ya que tiene un impacto tanto en los niños y jóvenes (grupos sociales desfavorecidos) como en las familias y por ende los barrios. Éstos son sujetos activos en el proyecto y cuanto más amplia es la participación en el programa, mayor es el impacto en el individuo (Stone, Bikson, Moini, & McArthur, 1998). Tal y como Uy (2012) expresa:

*A través de la música, estos estudiantes pueden elegir reflexionar y actuar, dialogando con sus comunidades realizando, enseñando y haciendo de mentores. A través de la música se convierten en sus propios recursos y herramientas. En términos de Heath (1999), el Sistema les proporciona papeles, reglas y riesgos que pueden ayudarles a involucrarse en una autotransformación positiva a nivel individual en su comportamiento social y en su actitud prosocial hacia los demás*<sup>10</sup> (Uy, 2012, p. 19).

- Street Wise Opera (UK). Este proyecto se inició como obra benéfica hacia las personas sin hogar (Homeless) con el objetivo de realizar cambios positivos en sus vidas y luchar contra los prejuicios y estigmas que la sociedad tiene hacia ellos. Esto lo hacen a través de la preparación de operas clásicas aclamadas por la crítica actual. Junto con profesionales, los

---

<sup>9</sup> Nombre completo del proyecto: La Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestras Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV).

<sup>10</sup> Texto Original: *Through music these students can choose to reflect and act, engaging in dialogue with their communities by performing, teaching and mentoring. Through music they become their own resources and tools. In Heath's terms, El Sistema provides them with roles, rules and risks that can help them engage in positive self-transformation at an individual level in their social behavior and prosocial attitude toward others* (Uy,2012,p19).

*Homeless* aprenden a cantar, actuar y a formar parte de la producción de óperas clásicas concebidas por la sociedad como obras artísticas elitistas. De esta manera no sólo se ayuda a empoderar a los *Homeless* sino que también se muestran a la sociedad que los *Homeless* son personas capaces de entender y formar parte de este mundo artístico. A nivel internacional con el proyecto “With One Voice” se busca tener impacto en el sector de las políticas y prácticas de vivienda para los *Homeless*.

Estos ejemplos son trabajos de música comunitaria a pequeña escala que tienen un impacto a gran escala, ya que, por ejemplo, el Sistema de Venezuela se ha replicado en Los Angeles (The Harmony Project and the Los Angeles Philharmonic), en Escocia (The Big Noise), en Inglaterra (In Harmony Project) y en Portugal (Orquestras Geração), entre otros.

Las artes son importantes porque son componentes intrínsecos de la cultura humana, el patrimonio y la creatividad y son formas de conocer, representar, presentar, interpretar y simbolizar la experiencia humana. La música es una buena herramienta cultural para el modelo de transformación social y educativa por su carácter inclusivo. Esto es debido a sus dimensiones intrínsecas que se han clasificado en este trabajo de la siguiente manera:

- Dimensión social. El concepto de *Musiking* desarrollado por Christopher Small (1998) transforma la conceptualización tradicional de entender la música como una entidad, a entenderla más bien como una actividad que abarca toda acción musical (tocar, cantar en la ducha, componer, escuchar, practicar, caminar con el ipod puesto...). Esta nueva manera de concebir la música la integra mucho más en nuestra vida cotidiana y diaria (DeNora, 2000). La música reúne gente, genera distintas relaciones e interacciones entre los sujetos (compositor-oyente, músico-compositor, músico-oyente...) y genera distintas dimensiones del tiempo que los participantes (oyentes incluidos) viven de manera simultánea (Schütz, 1976a). Es decir, se puede concebir la música como un hecho socio-cultural debido a su propiedad de generar y compartir con los sujetos el “aquí” y el “ahora”. Serra (2016) defiende esta dimensión social de la música llevándolo a la música



comunitaria, diciendo que uno de los aspectos sociales propios de la música comunitaria es el trabajo en equipo, la comunicación y el respeto entre los miembros del grupo, la disciplina y el fomento de la autoestima.

- Dimensión intelectual. Hay estudios que confirman la hipótesis de que el aprendizaje de la música repercute positivamente en otras habilidades, como por ejemplo en habilidades especiales y cognitivas, incluyendo auditivas, visuales y motoras (Gromko & Poorman, 1998; Gruhn & Rauscher, 2008; Rauscher, 2008) o como en habilidades de alfabetización y de lenguaje (Gromko, 2004; W. G. McCarthy, 1985).
- Dimensión Educativa. La música comunitaria trabaja desde la perspectiva de la diversidad como diferencia y no desde la desigualdad, haciendo estas prácticas valiosas como experiencias educativas (Bonal, 2008). Las actividades musicales (comunitarias) están capacitadas para complementar y ampliar las estructuras de la educación formal. Actualmente existen algunas que están en horarios lectivos y forman parte del currículum oficial (Cabedo Más, 2014; Rabkin & Redmond, 2004). Esta investigación tiene como objetivo el análisis de una de ellas.
- Dimensión de Bienestar. Tal y como se ha expresado en el apartado anterior, hay estudios que demuestran que la música genera bienestar en las personas. A nivel más individual, Tia DeNora (2000, 2003) lo explica con el concepto *Technology of self* defendiendo la idea de que la música es una herramienta que utilizamos para regular nuestro bienestar; y a nivel más grupal, Clift et al (2010; 2008; 2010; 2008; 2010) concluyendo que participar en un coro incluye beneficios como la relajación, liberación de tensión física, sentimiento de felicidad, alegría y buen humor, entre otras.

Existen diversas investigaciones sobre el rol de la música comunitaria en la integración y mejora de grupos sociales. Dillon (2006) sostiene que la música en proyectos comunitarios produce resiliencia a los grupos participantes de éstos (esto es la capacidad de superar y adaptarse a las adversidades) y Bamford (2006) nos muestra que la música posee cualidades que fomentan la inclusión social (inclusión religiosa, racial o de clase social). El estudio

anteriormente citado de Heath & Soep (1998) se dirige a entender el proceso de inclusión de jóvenes en situación de riesgo a través de organizaciones artísticas, demostrando que las artes les promovía sus capacidades cognitivas, lingüísticas, socio-relacionales y de gestión ayudándolos a integrarse de nuevo en el ritmo de vida social.

Las dimensiones que la música posee hace que sea una buena herramienta de inclusión grupal permitiendo trabajar con grupos desfavorecidos, como se puede ver el caso del proyecto *El sistema* de Venezuela, *Street Wise Opera* o en los programas expuestos en el informe de Heath & Soep (1998). Esta investigación pretende aplicar estos conocimientos al análisis del proyecto 4cordes para ver si la metodología que aplican sobre música comunitaria también tiene un efecto inclusivo en el grupo y en la comunidad. Con el objeto de observar y aportar evidencias sobre los modos en que la música comunitaria puede tener un efecto inclusivo sobre los individuos en relación al grupo o a la comunidad.

Por otra parte, el bienestar relacional en estos grupos es tan importante como el hecho de poder alcanzar el objetivo que se hayan marcado para su inclusión. La investigación más importante realizada hasta ahora sobre bienestar grupal en música es sobre la participación en coros (Clift, Hancox, et al., 2010; Clift, Hancox, Morrison, et al., 2008; Clift & Hancox, 2010; Clift, Hancox, Staricoff, et al., 2008; Clift, Nicol, et al., 2010) y en este caso, como la práctica musical es muy amplia, esta investigación pretende aportar más información sobre la mejora del bienestar grupal en otras prácticas musicales, como es el de tocar instrumentos como el violín y el violoncelo o cantar Rap.

### [La transmisión de valores prosociales y la mejora educativa a través de la práctica artística](#)

La mejora educativa en esta investigación se entiende como un concepto compuesto de dos dimensiones: la dimensión del rendimiento académico, la cual forma parte de la definición estándar de mejora educativa; y la dimensión

del bienestar de los actores del centro educativo, en primer término los niños. Por lo tanto, esta investigación entiende como mejora educativa la mejora del rendimiento académico y la mejora del bienestar de los actores del mismo centro educativo.

Partiendo de esta definición, la Educación Emocional juega un papel importante en el sistema educativo. Ésta es una herramienta que se está aplicando cada vez más en las escuelas para trabajar tanto el bienestar de los profesores como el de los alumnos. Gardner (1995, 2001) desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples en la cual defendía que los seres humanos tenemos más o menos desarrolladas siete inteligencias: la musical, cinético-corporal, lingüística, interpersonal e intrapersonal, lógico-matemática, espacial e inteligencia naturalista. Con esta teoría, las escuelas que hoy en día aplican la educación emocional tienen como objetivo desarrollar dichas inteligencias en los alumnos y fomentar competencias básicas para la vida (Bisquerra, 2003; Vaello Orts, 2005). La educación emocional también se ha empezado a introducir en las formaciones del profesorado para que éstos tengan herramientas suficientes para ser líderes socio-emocionales en el aula y para que trabajen sus propias emociones como profesores (Bisquerra, 2005; Cases, 2013; Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

Otro indicador de mejora educativa es el rendimiento escolar. En el apartado anterior se ha comentado que la práctica musical mejora las habilidades cognitivas y alfabéticas, entre otras, de los niños que participan en actividades musicales. Así mismo, también hay un cambio significativo en su desempeño académico y disciplina estudiantil (Fiske, 1999; Rabkin & Redmond, 2004; Remer, 1990). Si esta práctica musical se da dentro de las horas lectivas, todos los niños y jóvenes tendrán la misma oportunidad de mejorar dichas habilidades, contribuyendo así en la calidad educativa. Además, la música tiene una dimensión emocional que en la música comunitaria se amplifica más (debido al contagio emocional explicado anteriormente en Bakker, 2003) y trabajándola a través de la educación emocional hace que sea una herramienta de innovación educativa en la escuela (Villaronga, 2017). La educación emocional, además, sirve como es una herramienta más para la atención a la diversidad e inclusión en el aula (Bisquerra, 2011).

Como se ha comentado, la música (comunitaria) es intrínsecamente inclusiva aportando una herramienta más para trabajar la diversidad, la multiculturalidad y la inclusión en el aula, transformando así la práctica educativa hacia una educación inclusiva y democrática (Pérez-Aldeguer, 2014). Valores como la solidaridad, la tolerancia, la democracia y el civismo, entre tantos otros, no se pueden aprender sólo a través de lecciones sino que es importante la experimentación y la práctica (Casas, 2015). En este sentido, la música comunitaria ayuda a generar nuevos espacios y dinámicas en que los participantes pueden ejercer una participación social responsable. En la investigación de Heath (1999, p. 33) se concluye que las actividades artísticas comunitarias dirigidas a jóvenes (dentro del ámbito de la educación no formal) son efectivas en inculcar valores pro-cívicos y psicosociales, valores de autocontrol, independencia y un fuerte sentido de autoeficacia para objetivos futuros.

En el estudio de Stone et al (1998) sobre el impacto de las artes en el desarrollo prosocial, se quería ver entre los programas de arte bien establecidos dentro la educación no formal, qué características hacían que tuvieran un impacto positivo y fuerte en los resultados del desarrollo prosocial de los jóvenes. El análisis encontró resultados interesantes: una de las características básicas para promover el desarrollo prosocial en la juventud es que el programa tenga una instrucción seria y esto se concibe con tener artistas profesionales como profesores y referentes, demostrando una disciplina artística y la existencia de un programa estructurado. Este tipo de ambiente ofrece un ambiente de desafío inmediato y recompensas significativas. Un apunte que cabe destacar de esta investigación es que se concluye que las artes pueden ser una condición "necesaria, pero no suficiente" para crear una transformación prosocial dentro del marco de la intervención artística. Una posible explicación que dan es que puede ser la interacción entre las artes con otras características de otras actividades que explica cómo las intervenciones de las artes son capaces de afectar el desarrollo prosocial en la juventud.

Ante tal conclusión, los autores exponen cinco características con una significación estadística importante asociadas al impacto prosocial (Stone et al., 1998, p. 19):

1. Programa extendido en el tiempo. Las intervenciones artísticas reciben un rating más elevado en impacto prosocial cuando ofrecen continuidad en las actividades que se hacen.
2. Componentes complementarios. Las intervenciones artísticas reciben un rating más elevado en impacto prosocial cuando se provee o existe contacto con programas adicionales más allá de lo artístico.
3. Lazos con otras organizaciones comunitarias. Las intervenciones artísticas reciben un rating más elevado en impacto prosocial cuando tienen uno o más lazos con organizaciones de la comunidad.
4. Asesoramiento juvenil. Las intervenciones artísticas reciben un rating más elevado en impacto prosocial cuando proveen mentores a los participantes, normalmente estos mentores son “graduados” del mismo programa.
5. Énfasis en la presentación y en la performance. Las intervenciones artísticas reciben un rating más elevado en impacto prosocial cuando tienen una presentación final.

En el presente estudio se pretende ver si la música comunitaria puede ser una buena herramienta para contribuir a la mejora educativa. Si en la investigación de Stone et al (1998) se destaca que los proyectos de arte que están bien establecidos contribuyen a la transformación prosocial en la juventud, en esta investigación se intentará ver si se da y cómo esta transformación prosocial contribuye a la mejora educativa en el ámbito formal en población infantil y adolescente.

En el presente estudio se espera observar un cambio de comportamiento prosocial en los participantes de los proyectos analizados que a su vez se reflejará en una mejora educativa.

## **METODOLOGÍA: INICIO DE UN MAPEO Y ESTUDIO DE CASOS**

Como el objetivo principal de la investigación es entender más profundamente la música comunitaria, primero se ha realizado una aproximación de un mapeo de experiencias en el ámbito catalán, del cual ha resultado por un lado una posible tipología de proyecto de música comunitaria, y por otro lado ha servido para argumentar la selección de los casos de estudio entre los que actúan en el ámbito educativo formal. Paralelamente se ha analizado dos casos de estudio aplicando distintas técnicas e instrumentos de recopilación de datos.

Para cada caso el diseño metodológico corresponde a un estudio cualitativo. Se procederá a triangular los datos significativos extraídos de todos los instrumentos usados en cada caso para elaborar un análisis de acuerdo con las hipótesis y objetivos de la investigación.

Los dos casos de estudio son de intervención directa con el arte comunitario, el primero se impartió en la educación primaria y el segundo en la educación secundaria. Éste último surgió como proyecto investigación-acción a partir de esta investigación.

### Aproximación de un mapeo de prácticas de música comunitaria en la ciudad de Barcelona y cercanías

Este mapeo ha sido realizado para poder valorar la extensión y diversidad del fenómeno de la música comunitaria en la ciudad de Barcelona y cercanías y de esta manera poder plasmar de la mejor manera el campo sociológico de estas prácticas pudiendo contextualizar los dos casos de estudio de esta investigación. A partir de este intento de identificación de proyectos de música comunitaria se discute y se quiere facilitar la formulación de futuras tipologías.

Las fuentes utilizadas para la realización de este mapeo han sido cinco:

1. A partir de experiencias propias,

2. usando la base de datos de entidades culturales del Departamento de Cultura de la Generalitat de Catalunya, y de “Barcelona Inclusiva” del ayuntamiento de Barcelona
3. la búsqueda de la palabra “música comunitaria” en el buscador *Google*,
4. a partir de un Excel comunitario usado como base de datos de los participantes del curso *EducArt pel Desenvolupament* creado a partir de las experiencias de cada miembro y,
5. a través de cuatro expertos en el ámbito de las artes comunitarias: Laia Serra, Esther Bonal, Josep María Aragay y Cento Carbó. Laia Serra es una doctoranda especializada en gestión de proyectos comunitarios, junto con Noemí Rubio son las fundadoras de la entidad *Comunitària* la cual ofrecen proyectos de música comunitaria a distintos ámbitos, contextos y poblaciones distintas. Esther Bonal es la fundadora y directora del centro de Música y Escena del Raval y coproductora de distintos proyectos de formación en artes comunitarias. Josep Maria Aragay es el fundador del proyecto social y artístico *Basket- Beat* donde trabaja con grupos poblacionales distintos (inmigración, presos, jóvenes con riesgo de exclusión...), y finalmente Cento Carbó es un músico y educador de la Escuela de Música de Mataró y miembro activo de diversos proyectos y formaciones para educadores de arte comunitario.

A la hora de realizar la búsqueda a través del buscador *Google* se pudo apreciar que el uso del concepto música comunitaria está en auge porque está presente en el nombre de muchos proyectos activos que desafortunadamente no son propiamente de arte comunitario. Ante esta realidad se ha tenido que aplicar un filtro para el mapeo donde se ha analizado al detalle cada proyecto. Ese procedimiento se ha realizado a través de contactar vía e-mail, en persona y telefónicamente a los miembros de los proyectos pidiendo información de las actividades que realizaban y filtrándolas en base a una definición provisoria de música comunitaria y que se mejorará a medida que se realice el análisis, ésta es: *Práctica de acción cultural y comunitaria que se realiza a través de la música. Tiende a ser participativa y su objetivo va más allá de la estética musical. La práctica de música comunitaria se origina a partir de las necesidades de los participantes (comunidad) y se desarrolla en colectivos*

*diversos siempre con la misión de estar al servicio de la comunidad.* Con la aplicación de este filtro se redujo de cincuenta siete proyectos a veintiocho.

### Caso1. Proyecto Escoles Orquestrals- 4cordes

Este proyecto se inició el año 2009 implementándose en la escuela Germanes Bertomeu de Mataró categorizada como escuela CAEP (Centro de Atención Educativa Preferente<sup>11</sup>). El perfil de dicha escuela se componía de un gran índice de inmigración, fracaso escolar, situación de exclusión de los niños y pobreza infantil, aparte de una mala visión por parte de la ciudad debido al barrio en el que se sitúa (Rocafonda). El proyecto 4cordes quiere romper con este estigma acercando la cultura, aproximando la música a los niños y también a sus familias y entorno próximo, mediante la organización de actividades artístico-sociales. De esta manera contribuyen a la democratización de la práctica artística donde los alumnos aprenden a tocar instrumentos de cuerda como herramienta para el éxito escolar, la cohesión y la creación de oportunidades (Serra, Rubio, & Gómez, 2016).

Este curso 2016-2017, ocho años después del inicio del proyecto, el ayuntamiento de Mataró decidió ampliar el proyecto a dos escuelas más como proyecto de ciudad llamado “Escoles Orquestrals”. Dos de estas escuelas se enseña instrumentos de cuerda como el violín y el violoncelo (CEiP Germanes Bertomeu y CEiP Camí del Mig) y en la otra escuela se enseña trompeta y bombardí (CEiP Marta Mata).

El proyecto 4cordes utilizan la música como pretexto para trabajar otros factores en los alumnos, como la educación emocional, el trabajo en equipo, la cohesión en el grupo, la motivación para ir a la escuela, entre otros (Villaronga,

---

<sup>11</sup> El *Departament d'Ensenyament de Catalunya* en el año 2014 publicó un informe donde como resultado de un estudio hecho en el curso escolar 2013-2014, mostraba una lista de escuelas consideradas de atención preferente (CAEP, *Centres d'Atenció Educativa Preferent*). Los indicadores utilizados fueron: 1. Bajo nivel de instrucción de los padres/tutores. 2. Ocupación de puestos de trabajo de baja cualificación profesional de los padres/tutores. 3. Numero significativo de padres/tutores perceptores de renda mínima de inserción. 4. Porcentaje elevado de padres/tutores en situación de paro. 4. Porcentaje de alumnos con necesidades educativas específicas. 6. Porcentaje de altos alumnos inmigrantes. Los centros considerados CAEP reciben unos recursos económicos y humanos adicionales para hacer frente, como servicio público, a su entorno socioeconómico desfavorecido. El objetivo des estos recursos son para hacer su función educativa y cohesionada para el entorno, de una manera justa, universal y con igualdad de oportunidades a los ciudadanos del territorio.



2017). Laia Serra, Noemí Rubio y Ignasi Gómez (2016) lo expresan así:

*[Se]Generan espacios de educación disruptiva que promueven nuevas formas de relación con el espacio, con los cuerpos, con las emociones y construyen nuevas miradas en torno a la educación. En el profesor, nueva gestión del aula, del conflicto, de los recursos y de la creatividad. En los alumnos, nuevas formas de aprendizaje, nuevos recursos personales, incremento de las propias capacidades y uso normalizado del aprendizaje cooperativo. (Serra et al., 2016, p. 23)*

El proyecto es un referente de acción de música comunitaria en la educación formal, convirtiéndose en un referente educativo y social en el ámbito catalán. Actualmente se ha replicado en diversas escuelas de distintas ciudades de Cataluña como en Tarragona, Barcelona, Mataró y Cabrils. En mi investigación me centro en las escuelas Germanes Bertomeu y Camí del Mig debido a mi implicación con el Proyecto Formativo de Prácticas Académicas como parte del programa curricular del Master en Sociología: Transformaciones Sociales e Innovación de la Universidad de Barcelona.

Los objetivos del proyecto 4cordes son (musicop, 2015):

1. Ofrecer nuevos recursos para abordar las realidades del entorno de niños y jóvenes en riesgo de exclusión social por medio de la capacitación artística y el empoderamiento personal.
2. Crear un espacio de reflexión personal y fomento del espíritu crítico para contribuir positivamente al crecimiento y cohesión del grupo mediante acciones de cooperación e intercambio de experiencias.
3. Hacer extensible el proceso y el resultado final del proyecto en el municipio donde se desarrolla el proyecto así como contribuir a la mejora de la percepción y proyección pública de la escuela de primaria.
4. Consolidar el número actual de 4cordes y ampliar la red de alcance del proyecto a otros puntos geográficos para posibilitar de forma equitativa la participación de niñas y niños en un proceso de creación musical comunitaria que refuerce la autoconfianza y la identidad colectiva.

5. Poner en funcionamiento un programa de voluntariado y acoger estudiantes en prácticas para así incrementar la visualización del proyecto y la implicación de la sociedad civil.

### **Instrumentos de análisis del caso**

Este caso es el principal de la investigación debido a que se llevó a cabo en el marco del Proyecto Formativo de Prácticas Académicas como parte del programa curricular del Master en Sociología: Transformaciones Sociales e Innovación de la Universidad de Barcelona.

Unidad de análisis. Las interacciones que se dan en el aula donde se ejerce el proyecto 4cordes. El objetivo principal de la observación es la interacción de los miembros del grupo, su comportamiento y bienestar y su evolución (tanto individual como grupal).

Delimitación espacio-temporal. El estudio de caso fue desarrollado en la ciudad de Mataró, concretamente en dos escuelas públicas llamadas Camí del Mig y Germanes Bertomeu. También se observó puntualmente el proyecto 4cordes en la escuela Baró de Viver de Barcelona. El período fue del 9 de Noviembre del 2016 al 14 de Junio del 2017 habiendo una pausa en los meses de febrero hasta mayo.

Instrumentos y técnicas utilizadas. Se ha utilizado principalmente la etnografía con observación participante, creando un diario personal. Se realizó una discusión de grupo guiada, cinco entrevistas semi-estructuradas y la realización de un cuestionario abierto a los alumnos participantes.

- *Observación participante.* Se ha creado un diario personal entendido como un diario de campo recogiendo toda la información de la etnografía realizada entre el 9 de Noviembre del 2016 al 16 de Junio del 2017, habiendo una pausa en los meses de febrero hasta mayo. Esta pausa se dio debido a la finalización del contrato de prácticas el cual me permitía entrar legalmente dentro de las escuelas en horario escolar. Ante la falta de cobertura legal para poder seguir realizando las prácticas se intentó generar de nuevo otro contrato. Al final, viendo que el proceso estaba demorando

mucho y viendo que el final de curso estaba llegando, decidí incorporarme de nuevo como voluntaria, sin contrato.

Mi rol era dar soporte a los profesores del proyecto durante el transcurso del aula. La formación que tengo de violín me ayudó a poder seguir el 100% todas las dinámicas e instrucciones que se daban en el aula, permitiendo dar mejor atención personalizada a los alumnos. El hecho de que las clases estaban muy bien y claramente estructuradas me ayudó a poder ejercer el rol de profesora y el rol de observadora a la vez. Las sesiones se enmarcaban dentro de la hora lectiva de música y se hacían a lo largo del curso con los niños de 3º y 4º (el miércoles en las dos escuelas de Mataró y el martes en la escuela de Barcelona). Los grupo clase se componían entre 20 y 30 alumnos aproximadamente. En el aula siempre habían fijos dos profesoras del proyecto, el profesor/a de música de la escuela, y de manera variante había un voluntario y/o un estudiante de prácticas (dependiendo de la necesidad requerida en el aula). Esta variación dependía de factores como la baja de alguna profesora o por el grado de dificultad de la sesión. Esta es una de las dos razones por las cuales he ido alternando mi observación participante en las dos escuelas de Mataró, la otra razón es porque se daban en el mismo día (miércoles) y se solapaban los horarios imposibilitándome hacer el seguimiento completo de las dos escuelas a la vez.

Estuve presente en 34 sesiones del proyecto 4cordes. Catorce sesiones corresponden a la escuela Germanes Bertomeu (Mataró), dieciséis a la escuela Camí del Mig (Mataró) y cuatro a la escuela Baró de Viver (Barcelona). Quise ir a una escuela de Barcelona para poder ampliar el abanico de datos y casos, pero al ver que esta ampliación me hacía desviar del objetivo (que era ver la evolución del grupo clase con respecto a sus interacciones y bienestar) decidí focalizarme en las dos escuelas de Mataró y dejar el otro caso para una futura investigación. Las primeras ocho sesiones me sirvieron para ir perfeccionando mis registros, entendiendo cada vez más la organización, la estructura y la dinámica de las clases. Las sesiones estaban muy bien estructuradas y para una mejor organización de

la observación las dividí en tres partes: el “bon dia”, el momento de tocar y el momento del buzón.

- “Bon día”. Esta parte duraba unos 15 minutos aproximadamente. Todos los niños antes de entrar a la clase hacían una fila y esperaban a que la profesora les diera los buenos días. Es entonces cuando el niño se presentaba diciendo su nombre y una cosa positiva que haría en clase, por ejemplo: “*Buenos días, me llamo Rihad y hoy haré silencio*”. A principio de curso se da a los niños dos consignas que tienen que respetar: 1. decir la frase en positivo, y 2. respetarla hasta el final de la clase. En este caso, si Rihad hubiera dicho “no hablaré” estaría mal (por el uso del adverbio de negación) y se le haría decir otra en positivo como por ejemplo “*Buenos días, me llamo Rihad y hoy tocaré el violín atento*”. Una vez todos los niños dentro de la clase, la profesora procedía a explicar los objetivos de la sesión y después hacían estiramientos para despertar el cuerpo y la mente. Dependiendo del objetivo a trabajar se repasaba una canción o se enseñaba una de nueva.
- El momento de tocar. Esta parte duraba 35 minutos y corresponde a la práctica del instrumento. Se distribuían los alumnos en un semicírculo mirando a las dos profesoras que estarían una con el violín y la otra con el violonchelo. A diferencia de una clase de violín o violonchelo convencional, esta clase de instrumento se hace de manera grupal de para que los niños se puedan guiar y ayudar entre ellos. Una vez acababan los 30 minutos, los niños cuidadosamente guardaban los instrumentos en su lugar para que los niños de la siguiente clase pudieran usarlos.
- El momento del buzón. En los 10 minutos finales los niños se sentaban formando una redonda para poder leer las cartas que se habían escrito entre ellos. Estas cartas se escriben durante la semana y se depositan en el buzón situado en la aula de música que siempre queda abierta para este propósito. Quien iniciaba la dinámica era la profesora cogiendo del buzón una carta aleatoria. Se leía en voz alta el nombre del remitente y del receptor de la carta y se le daba a la

persona que la ha escrito para que la leyera en voz alta delante de toda la clase.

- *Grupo de discusión.* A través del diálogo igualitario y la reflexión conjunta se realizó un grupo de discusión semi-guiado con una duración de 40 minutos aproximadamente en la Escola Camí del Mig. Se gravó con el consentimiento de todos los participantes que eran un total de tres: la directora, la coordinadora pedagógica de la escuela y el profesor de música. Como en esta escuela era el primer curso que se aplicaba el proyecto se intentó captar el proceso de adaptación de la comunidad educativa ante este proyecto y poder extraer información que desconocía sobre como era cada grupo clase antes de implementar el proyecto 4cordes.
- *Entrevistas.* Se realizaron cinco entrevistas semi-estructuradas (transcripción en anexo 4). Una correspondiente al director de la escuela Germanes Bertomeu, dos correspondientes a una tutora y al profesor de música de la escuela Camí del Mig y dos dirigidas a profesores del proyecto 4cordes. La duración de cada una fue de aproximadamente 60 minutos. Cada entrevista fue gravada en audio con el consentimiento de los sujetos y posteriormente transcrita y analizada de acuerdo con las hipótesis y objetivos de la investigación. Igual que en el grupo de discusión, con las entrevistas se quería obtener una ángulo diferente de la evolución de los niños ante el proyecto (también comparándolo con comportamientos del pasado, intentando buscar un antes y un después) y poder captar el proceso de adaptación de la comunidad educativa (familiares, entidades, equipo docente....) ante este proyecto.
- *Cuestionario.* Se ha realizado dos modelos distintos de cuestionarios (anexo 5). El primero ha sido dirigido a los alumnos de los cursos de 3º y 4º de primaria <sup>12</sup> de la escuela Camí del Mig. Éste se ha realizado

---

<sup>12</sup> Correspondientes a las edades de 8 a 10 años. La decisión de querer incorporar la voz de los niños en la investigación se da por dos razones: 1) por la creencia de que sus voces deberían ser tenidas en cuenta en cualquier investigación que los involucre (y no ignorarlos por el hecho de ser niños) ya que tienen capacidad de analizar, expresar y comprometerse con sus ideas y percepciones, y 2) porque para el análisis del bienestar subjetivo de éstos, saber lo que los niños sienten, piensan y valoran es muy significativo.

presencialmente a un total de 92 sujetos (68 de 3º y 24 de 4º) y se compone de tres preguntas sencillas (ver anexo 5). El segundo modelo se compone de 13 preguntas y ha sido dirigido electrónicamente a cinco sujetos de la escuela Germanes Bertomeu (cuatro tutores y a la profesora de música) de los cuales sólo tres respondieron. De todos estos cuestionarios se ha extraído la información significativa para el análisis de acuerdo con las hipótesis y objetivos de la investigación.

## Caso 2. Taller Rap ético (proyecto investigación- acción)

Este taller se realizó con los alumnos de 4º de la E.S.O<sup>13</sup> del instituto IES Alegre (Hospitalet de Llobregat) en el marco de la asignatura “educación por la ciudadanía”. La idea de realizar dicho taller surgió como respuesta ante la preocupación del profesor por la falta de cohesión del grupo clase. El perfil del alumnado era apático, sin motivación ni cohesión de grupo y con la perspectiva de no hacer bachillerato. La mayoría harían ciclos medios o PQPI con un número significativo de alumnos que no acabarían la ESO. Ante dicha situación, se abrió una posibilidad para la investigación de poder llevar en acción parte de los resultados que se empezaban a ver del trabajo de campo. Así pues, el objetivo del taller, a parte de dar a conocer una vía de expresión como es el rap desde una perspectiva prosocial, era potenciar la cohesión y mejorar el estado inicial del grupo.

Se planteó hacer el taller cogiendo como referente el proyecto Colombiano Familia Ayara<sup>14</sup> en el cual se utiliza el Hip-hop, el break dance y el rap como herramientas para ayudar a transformar la realidad de las personas y del barrio en el que viven. Para dar forma al taller se hicieron dos reuniones: en la primera se hizo un lluvia de ideas y en la segunda se concretó estas ideas dentro del plan de la materia “educación por la ciudadanía”. Finalmente, se organizó dicho taller en un total de cinco sesiones, cuatro sesiones de 1h y una de 2h (para ver la programación de aula ver el anexo 6). Ante la dificultad de entrar como personal externo en el instituto durante tantas sesiones, se dejó

---

<sup>13</sup> Las edades correspondientes es de 15 - 16 años

<sup>14</sup> Página oficial del proyecto “Familia Ayara”: <http://ayara.com.co/> (última entrada 22 octubre 2017)

todo preparado para que el profesor pudiera realizar las primeras tres sesiones sólo. En la cuarta, se invitó a tres personas entendidas del Rap que junto con el profesor y yo, la realizamos conjuntamente.

Las primera sesión se trabajó la diferencia entre el rap comercial y el rap ético, positivo y constructivo. Se trabajó el concepto de crítica a través de la música analizando la canción “la gallineta”, canción protesta durante el franquismo. La segunda sesión se analizó un ejemplo de trabajo con jóvenes a través del rap (proyecto Familia Ayara de Colombia) con una puesta en común al final. En la tercera sesión se pusieron por grupos y trabajaron temáticas de crítica social empezando a escribir letras constructivas. La cuarta sesión se invitó a profesionales del ámbito del rap y la música para ayudar a los alumnos a acabar las letras y preparar la recitación con una base musical. Los profesionales que se invitaron fueron: dos raperos, una educadora social y yo.

Los alumnos, ya agrupados por grupos en las sesiones anteriores, con el pretexto de acabar y practicar las letras, tenían que aprender a trabajar en equipo, ayudarse mutuamente, apreciar las propuestas de los otros y no tener vergüenza de opinar, entre otras cosas. Los profesionales estimulábamos a que se motivaran entre ellos, que se respetasen y se animaran a crear conjuntamente. Les hacíamos entender que el resultado brilla más cuando las ideas de todos quedan plasmadas y cuando veíamos que se estancaban les ayudábamos. Muchos de ellos no se creían que lo podrían hacer hasta que vieron el resultado final, donde vieron plasmado su esfuerzo e ideas. La mayoría de ellos estaban muy motivados. A través de las ayudas que les brindábamos les mostrábamos que el rap puede ser una herramienta muy potente de crítica social con respeto y amor, sin tener que insultar ni rebajar a los otros. Al final de la sesión cada grupo demostró ante la clase su creación final.

Finalmente en la quinta sesión se dedicó a la valoración y visualización de los vídeos grabados en la sesión anterior.

### **Instrumentos de análisis del caso**

Unidad de análisis. Las interacciones entre los miembros del grupo correspondientes a 30 alumnos y el profesor (de 4º de E.S.O del centro Alegre de Hospitalet de Llobregat).

Delimitación espacio-temporal. El miércoles 5 de abril del 2017 se realizó una sesión en el gimnasio del instituto de 2h de creación de música rap entre los alumnos de 4º E.S.O.

Instrumentos y técnicas utilizadas. Se hizo *observación participante* durante toda la sesión la cual se grabó en vídeo desde su inicio. En la clase siguiente se pasó a los estudiantes un *cuestionario abierto* compuesto por 3 preguntas donde se pedía su opinión, valoración del taller y aspectos a mejorar (ver anexo 5). Como el cuestionario se realizó el día siguiente y faltaron 3 alumnos, se recogieron 27 muestras. Finalmente se ha realizado una *entrevista* al profesor (transcripción en el anexo 4). Espontáneamente, una alumna del taller escribió al final de curso una carta de agradecimiento al profesor. Esta carta junto las siete letras compuestas por los alumnos durante el taller (ver anexo 7) se analizarán y se codificarán de la siguiente manera: Carta= C2/Carta y Letras= C2/Letra1...7

Finalmente, a modo de resumen se incluye una cuadro donde se sintetiza los sujetos, los instrumentos de recogida de datos y las etapas educativas en donde se ha realizado la intervención de cada caso.



CASOS	ETAPA EDUCATIVA	INSTRUMENTOS DE RECOGIA DE DATOS Y NUMERO DE SUJETOS		
<b>C1</b> <b>4Cordes</b>	Primaria (103 sujetos)	<b>DP</b>		Inicio: 9 de Noviembre del 2016. . Final: 16 de Junio del 2017, (pausa en los meses de febrero hasta mayo).Total sesiones: 34 de 1h. Catorce sesiones corresponden a la escuela Germanes Bertomeu (Mataró), dieciséis a la escuela Camí del Mig (Mataró) y cuatro a la escuela Baró de Viver (Barcelona)
		<b>GD</b>	3	Directora, Coordinadora, maestro de música. Escuela Camí del Mig
		<b>EN</b>	5	Director de la escuela Germanes Bertomeu; tutora 4º de la escuela Camí del Mig, maestro de música escuela Camí del Mig; Profesor del Proyecto 4Cordes; Profesora del Proyecto 4Cordes.
		<b>QU</b>	92	Alumnos 3º y 4º escuela Camí del Mig;
			3	Dos tutores de la escuela Germanes Bertomeu y la maestra de música de Germanes Bertomeu
<b>C2</b> <b>Rap</b> <b>Ético</b>	Secundaria (36 sujetos)	<b>EN</b>	1	Profesor de secundaria de 4º ESO escuela Alegre. Hospitalet de Llobregat
		<b>QU</b>	27	Alumnos de 4º ESO escuela Alegre. Hospitalet de Llobregat
		<b>Carta</b>	1	Carta espontánea de una alumna dirigida al profesor organizador del Rap al final de curso
		<b>Letras Rap</b>	7	Letras de Rap escritas en grupo

## Tratamiento de la información de los datos

Una vez descritos los casos de observación, y los instrumentos a través de los cuales se ha extraído la información, se procede al vaciado, tratamiento y análisis. En primer lugar, se ha codificado los datos a través de un sistema totalmente arbitrario para garantizar el anonimato de los sujetos en la parte cualitativa de la investigación, y, finalmente, se ha triangulado los datos de casos, instrumentos y sujetos, pudiendo extraer dimensiones y factores las cuales permitirán llegar a conclusiones finales.

### **Sistema de Codificación**

Con el objetivo de poner orden a los datos y, sobretodo, para mantener la confidencialidad de los sujetos que han intervenido en esta investigación, se ha decidido ordenar, en primer lugar, a los sujetos, los cuales se codifican en un sistema binario numérico de dos dígitos, seguido del caso al cual pertenecen (C1: 4Cordes; C2: Taller Rap), en algunas situaciones se añade una información extra según la especificidad de la situación, y finalmente el instrumento donde se ha obtenido la información.

Sujeto (x) / Caso / Instrumento
---------------------------------

Los 66 sujetos pertenecientes al Caso 1, son los alumnos de tercero y cuarto de la escuela pública Camí del Mig de Mataró, los cuales tienen añadido un número que indica el curso (3 y 4) para diferenciarlos. Un ejemplo sería: 34-3/C1/QU que se entendería como “información sacada del cuestionario del Caso 1 realizado al sujeto 34 de 3º de primaria. Los 27 sujetos del taller de Rap ético, (C2) de la escuela Alegre de l’Hospitalet de Llobretat, pertenecen a los alumnos de 4º curso de ESO, y se ha procedido de igual manera: 05/C2/QU que se entendería como “información sacada del cuestionario del Caso 2 realizado al sujeto 5”.

Los distintos instrumentos de la investigación que han servido para la obtención de los datos se codifican de la siguiente manera: DP=Diario Personal, QU=Cuestionarios, GD=Grupo de discusión, EN=Entrevistas.

Las 33 sesiones de observación participante del diario personal (DP) se han numerado por orden cronológico en las distintas escuelas (Germanes Bertomeu; Camí del Mig; Baró de Viver). En este caso la codificación del centro no es necesaria dado que las clases y la sistematización de las intervenciones eran similares en todos los centros, aunque sí se ha especificado la escuela en cada registro del diario de campo.

La codificación del Grupo de Discusión que tuvo lugar el 29 de junio en la escuela pública Camí del Mig (Mataró) se realizó, de igual manera, otorgando dos dígitos numéricos a los presentes en la reunión: la Directora de la escuela (01/C1/GD), el Maestro de música (02/C1/GD) y la Coordinadora del Ciclo Medio (03/C1/GD).

Las distintas entrevistas se grabaron con el consentimiento de los entrevistados y se transcribieron con el programa ExpressScribe. Éstos fueron: el director de la escuela pública Germanes Bertomeu (01/C1/EN); el profesor de música de l'escola Camí del Mig, (02/C1/EN); la tutora de 3r de Primària de l'escola Camí del Mig (03/C1/EN); y finalmente el profesor de secundaria la escuela Alegre de Hospitalet (05/C2/EN).

Para finalizar, los cuestionarios fueron diversos y variados en cada caso (QU) con la intención de adecuarse a la tipología de los sujetos (niños, tutores, adolescentes o jóvenes).

### **Triangulación y extracción de los datos**

Una vez transcrita, ordenada y codificada toda la información, ésta se ha releído varias veces y se ha subrayado la porción de información significativa en tres colores distintos correspondientes a las tres hipótesis, haciendo así una primera clasificación de los datos. Una vez organizada la información por colores, ésta se ha ordenado en columnas (para que los datos sean visualmente más fáciles de trabajar) y se ha empezado el proceso de corroboración de la fiabilidad de los datos. La fiabilidad de un dato viene dada por la repetición de la idea en diversos casos, instrumentos y sujetos, de

manera que cuanto más aparezca una idea o información en una columna (o entre ellas) más consistencia presentan los datos.

A partir de esta clasificación se ha creado un cuadro resumen final con sólo aquellos conceptos, ideas e información más consistentes y relevantes. Este cuadro resumen ha servido de base y guía para la redacción del análisis de los resultados facilitando la relación de éstos con el marco teórico. En el cuadro se muestra las dimensiones que se han extraído de las palabras y conceptos del análisis del discurso y de la observación realizadas en cada caso. Por lo tanto, las dimensiones que están repetidas entre los casos son conceptualmente las mismas pero están construidas a partir de diferentes palabras y análisis del discurso correspondientes a los contextos de cada caso. El procedimiento del tratamiento de los datos extraídos del trabajo de campo ha sido inductivo puesto que los datos han emergido de casos particulares y de situaciones concretas, y se han elevado a dimensiones más generales que componen las hipótesis.

La tabla resumen de los datos extraídos del trabajo de campo de cada caso y organizadas por hipótesis, se puede encontrar en el anexo 3.

### **Dificultades y limitaciones metodológicas**

Estas son las dificultades y limitaciones más significativas que esta investigación ha tenido en el transcurso de su realización:

- Para la creación de un convenio de prácticas con el proyecto 4cordes se requirió casi dos meses de negociación. El error fue que se inició el convenio con una entidad que daba soporte al proyecto pero que no era quien tenía el poder jurídico para incorporarme en él. Finalmente, cuando se empezó a hacer el convenio con la entidad correcta, el proceso se ralentizó debido a la existente dificultad de entrar legalmente en una escuela pública y poder estar de manera activa en el aula con niños.
- No fue hasta el final de la intervención de mis prácticas cuando toda la investigación cobró sentido y eso supuso un problema ya que a la misma

vez que se cerraba el círculo del proyecto ya era demasiado justo para concretar y realizar entrevistas. Ha habido mucha dificultad en acceder a hablar con los padres de los alumnos del proyecto 4cordes, dando paso a cuatro intentos fallidos para reunir como mínimo a tres padres/madres o para entrevistarles personalmente. Esto ha sido un hándicap ya que la variable de los padres en el análisis hubiera dado un ángulo de la visión del proyecto interesante.

- Por otra parte, siguiendo con el Caso 1, ha sido muy difícil poder acceder a una de las escuelas a la hora de poder realizar entrevistas y pasar cuestionarios. Al ser final de curso el equipo directivo y docente estaba muy ocupado cerrándolo y programando el siguiente. Finalmente, ante esta dificultad se optó por enviar a los tutores y la profesora de música cuestionarios por e-mail. De cinco enviados respondieron tres.
- En el caso del Taller de Rap ético en el Instituto, hubo dificultades para que pudiera entrar como no-docente en el aula en todas las sesiones planificadas. Ante esta dificultad se decidió hacer una entrevista en profundidad al profesor que impartió cuatro de las cinco sesiones para poder plasmar sus observaciones con respecto al grupo.

### ***DISCUSIÓN-RESULTADOS DEL MAPEO: HACIA UNA TIPOLOGÍA DE PROYECTOS DE MÚSICA COMUNITARIA***

Se han podido identificar veintiocho casos de proyectos que trabajan con música comunitaria. Para poder plasmar de la mejor manera el campo sociológico se han utilizado ocho variables descriptivas de cada proyecto: nombre de la entidad, el nombre del proyecto, la zona de actuación, el ámbito artístico, la temporalidad, los beneficiarios y se ha hecho una pequeña descripción (ver anexo 2) . A partir de la identificación de proyectos de música comunitaria, se proponen las siguientes dimensiones y una posible clasificación de tipologías de proyectos:

- Por **temporalidad** del proyecto. Una distinción podría ser: proyectos de corta duración, media duración, larga duración, duración mixta y permanentes. Se entiende como proyectos de corto plazo a aquellos proyectos o talleres que tienen una duración de mínimo cinco sesiones y un máximo de dos o tres meses. Se entiende como proyectos de medio plazo los que corresponden a una duración entre tres y seis meses y los proyectos de largo plazo serían los que duran entre seis y doce meses. Un proyecto de duración mixta quiere decir que es adaptable a los distintos contextos y que, por lo tanto, se puede aplicar desde un formato taller a un formato de larga duración. Finalmente, duración permanente hace referencia a los proyectos que se realizan año tras año, sin tener la necesidad de tener que empezar de nuevo, es decir que están siempre activos de manea lineal, como por ejemplo las orquestras y las escuelas artísticas.
- Por **beneficiarios**. Ante la gran variedad de colectivos existentes en una sociedad y visto los diferentes beneficiarios existentes en el mapeo realizado se proponen las siguientes categorías clasificatorias: población infantil, juvenil, adulta, envejecimiento activo, familias, mujeres, colectivos con discapacidad intelectual y mental, reclusos y colectivos desfavorecidos y/o con situaciones de riesgo de exclusión social. Estas categorías no son excluyentes, es decir, un proyecto puede formar parte de más de una categoría.
- Por **ámbito artístico**. Aunque el mapeo realizado se ha querido centrar exclusivamente con la actividad de música comunitaria, en los proyectos artísticos es fácil utilizar otras disciplinas como complemento. Una categoría de “ámbito artístico” podría ser la distinción entre proyectos que se dedican únicamente a la práctica de la música comunitaria y proyectos que se dedican a la prácticas de arte comunitario (y que complementan la música con otras disciplinas).

- Por **zona de actuación**. De esta dimensión se propone dos opciones. La opción A distingue los proyectos móviles de los fijos, ya que hay proyectos nómadas que van actuando en distintas localidades y hay otros que están permanentes en una zona. La opción B distingue los proyectos por áreas: proyectos que actúan en Barcelona, proyectos que actúan en el Área Metropolitana de Barcelona y los proyectos que actúan en otras zonas de Cataluña<sup>15</sup>. En la opción B, se puede dar el caso de que hayan proyectos nómadas que actúen en todas las tres categorías.
- Por **financiamiento**. Una propuesta podría ser en base a la fuente de financiamiento que cada proyecto recibe, así pues se propone la distinción entre público, privado o mixto.

A partir de estas propuestas se presentan los siguientes resultados del mapeo:

Dimensiones/categorías	x	Dimensiones/categorías	x
<b>TEMPORALIDAD</b>		<b>ZONA DE ACTUACIÓN</b>	
Corta duración	6	A) Móviles	10
Media duración	2	A) Fijos	18
Larga duración	10	B) Barcelona	15
Duración mixta	1	B) Área metropolitana de Bcn	6
Permanentes	6	B) Otras zonas de Cataluña	12
<b>BENEFICIARIOS</b>		<b>FINANCIAMIENTO</b>	
Mujeres	1	Público	7
Población infantil	8	Privado	4
Población juvenil	17	Mixto	14
Población adulta	7	Sin información	3
Envejecimiento activo	4		
Familias	5		
Colectivos con discapacidad intelectual y mental	5		
Reclusos	4		
Colectivos desfavorecidos y/o con situaciones de riesgo de exclusión social	5		
<b>ÁMBITO ARTÍSTICO</b>			
Música comunitaria	23		
Arte comunitario	5		

<sup>15</sup> El mapeo ha intentado centrarse en la zona de Barcelona pero a medida que se iban descubriendo otros proyectos de interés se ha decidido ponerlos, hasta el punto de tener Barcelona, cercanías y hasta otras localidades de Cataluña como Lleida, Mataró, Sabadell, Tarragona, Cabriels, Salt y el Moianès.

- Más de la mayoría de los proyectos mapeados utilizan únicamente la música comunitaria como medio de acción, mientras que el resto complementan sus actividad musical con otras formas artísticas comunitarias como por ejemplo, la pintura o el teatro social.
- Hay pocos proyectos se mantienen con un financiamiento privado, la mitad se sustenta con un financiamiento mixto y un cuarto con financiamiento público. Este elevado porcentaje de implicación pública en los proyectos de música comunitaria nos indica que el gobierno apuesta por este tipo de acciones, aunque cabe mencionar la significativa dependencia de financiamiento privado que aún existe en estos proyectos. La fuente principal del financiamiento privado en los proyectos que reciben financiamiento mixto proviene de la Obra Social LaCaixa y la fuente principal del financiamiento público proviene de los ayuntamientos. Todos los proyectos tienen una característica en común: son proyectos sin ánimo de lucro.
- Un proyecto puede dar cobertura a más de un colectivo, razón por la cual se han contabilizado los proyectos con variedad de beneficiarios en distintas variables (es decir, si el proyecto Xamfrà explicita que trabaja con niños, adolescentes y mujeres, dicho proyecto se ha contado como proyecto que da cobertura a la población infantil, juvenil y a las mujeres). La variedad de beneficiarios nos muestra que la música llega a todos los público y de todas condiciones, reforzando la idea de que la música es una herramienta moldeable que se ajusta a cualquier situación y contexto para trabajarlo. Se puede observar que los proyectos dirigidos a la población joven sobrepasan levemente por encima de la mitad, seguido por los que van dirigidos a la población infantil y a la población adulta. Los datos también muestran que entidades de distintos ámbitos de acción usan la música como proyecto de acción y esto refuerza la idea de que la música es una herramienta moldeable para trabajar contextos distintos. Es importante destacar que los proyectos de música comunitaria no sólo van dirigidos a grupos sociales con problemas, ya que cuando se habla de proyecto sociales se asimila con gente con dificultades sociales. Esta concepción errónea crea una burbuja



exclusiva en los propios proyectos y esto se debe evitar. Es decir, si se trabaja para la inclusión de la población juvenil inmigrante es positivo recibir población juvenil local en el proyecto porque de esta manera se facilita la creación de capital social a los recién llegados y se evita el refuerzo del estigma social que tiene la población inmigrante juvenil.

- La temporalidad predominante de los proyectos es la de larga duración. Esto es debido a su funcionamiento paralelo al curso lectivo escolar el cual dura once meses. Se ha podido apreciar que casi la mayoría de los proyectos trabajan en el ámbito de la educación informal, esto puede ser debido a la gran dificultad que existe para implementar un proyecto de estas características dentro la educación formal. Es interesante destacar los proyectos de duración mixta, proyectos que se adaptan dependiendo del contexto y de la demanda. Esto muestra la capacidad de adaptación que proporciona el uso de la música comunitaria como herramienta de trabajo comunitario.
- Como la intención inicial del mapeo era centrarse en la ciudad de Barcelona esto explica que la mitad de los proyectos mapeados actúen en dicha ciudad. Dentro de los quince proyectos que actúan en Barcelona, la mitad de ellos actúan exclusivamente en el distrito de Ciutat Vella. Esto puede explicarse por ser un barrio de alta recepción de población extranjera, con un 48,5% el año 2016<sup>16</sup>. Este tanto por ciento que corresponde a la zona de actuación en otras partes de Cataluña es dado por los proyectos móviles, ya que son proyectos que, a parte de actuar en grandes ciudades como Barcelona, también se mueven por todo el territorio catalán implementando sus actividades.

A partir de esta propuesta de dimensiones y muestra de los resultados hallados en el mapeo se proponen las siguientes tipologías de proyectos:

---

<sup>16</sup> Información extraída de la página web de l'Ajuntament de Barcelona:

<http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/guiadt01/index.htm>

- Proyectos dirigidos a la población joven dentro del ámbito formal educativo
- Proyectos dirigidos a la población joven dentro del ámbito educativo informal
- Proyectos que actúan en el ámbito formal de larga duración
- Proyectos que actúan en el ámbito formal de corta duración
- Proyectos de intervención en la población infantil dentro la educación formal
- Proyectos móviles dentro de la educación formal
- Proyectos fijos con financiamiento mixto destinados a la población infantil y joven.

### ***ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIO DE CASO SELECCIONADOS***

La estructura de dicho análisis de resultados se redactará a partir del cuadro resumen con los datos extraídos de la triangulación de los sujetos e instrumentos usados en cada caso (ver apartado “triangulación y extracción de los datos” y anexo 3) contrastados y relacionados con el marco teórico. A modo de anotación, la mayoría de los factores que se han dado en el Caso 1 se han visto como indicios en el Caso 2 y eso se puede explicar por la temporalidad diferente de cada caso.

#### Hipótesis 1: La Música comunitaria es un mecanismo de realización y bienestar personal

Se ha podido extraer tres dimensiones comunes en los dos casos que sugieren empíricamente que la música comunitaria es un mecanismo de realización y bienestar personal. La fiabilidad de un dato viene dada por la repetición de una idea en los diversos casos, instrumentos y sujetos, de manera que al salir estas tres dimensiones repetidas en cada caso hace más consistentes los datos en ellas. Estas tres dimensiones comunes se han clasificado en: *bienestar subjetivo*, expresado por los sujetos; *Autoconsciencia* y *crecimiento*, y finalmente, *motivación*. Por otra parte, han surgido dos dimensiones adicionales del Caso 1 que han sido consideradas significativas a la hora de

responder la hipótesis. Han sido categorizadas como: *realización de los actores involucrados* (al proyecto) y *autoestima*.

Por lo tanto, se ha podido extraer un total de cinco dimensiones que sugieren que la música comunitaria es un mecanismo de realización y bienestar personal. Éstas se explicarán seguidamente con más detalle:

1. Bienestar subjetivo expresado por los sujetos
2. Autoconsciencia y crecimiento
3. Motivación
4. Realización de los actores involucrados
5. Autoestima

### **Bienestar subjetivo expresado por los sujetos**

Esta investigación entiende que nuestro bienestar se construye a través de la percepción que tenemos de nosotros mismos (bienestar subjetivo) y también a partir de nuestras interacciones con los otros (bienestar relacional). Durante la observación de los casos se percibió que los mismos sujetos expresaban tanto físicamente, verbalmente y por escrito, estar a gusto a la hora de realizar las actividades, sentirse bien, sentir felicidad, diversión y alegría, entre otros. Es por esto que se decidió crear una dimensión llamada “bienestar subjetivo expresado por los sujetos” donde se recopilaban estos datos subjetivos considerados significativos.

Esta satisfacción generalizada se puede percibir en el Caso 2 con palabras de los adolescentes que salen repetidamente en los cuestionarios como “*me ha gustado, interesante, genial, divertido, he estado a gusto*”, y en el Caso 1 con palabras de los niños como “*felicidad, contento, alegría y relajación*”:

*“Em sento feliç i content” (10-3/C1/QU)*

*“Jo he après a sentir-me bé tocant un instrument de corda i també he après a fer el fil<sup>17</sup> amb tranquil·litat” (19-4/C1/QU)*

*“[A 4cordes he après] A participar a moltes coses, a tocar bé i tranquil·litzar-me. I a passar-m’ho bé tocant el celo” (40-3/C1/QU)*

*“Me sentí muy a gusto con ellos [los profesionales] y todos nos divertimos” (16/C2/QU)*

*“M’he sentit molt a gust amb l’activitat” (19/C2/QU)*

Estos datos nos indican que las actividades han creado un sentimiento momentáneo de bienestar subjetivo tal y como lo define Casas (2015). En este sentido se puede ver que esta actividad musical ha fomentado disfrute, felicidad y bienestar en los actores, resultados que también se dan en el estudio de Clift et al (2008; 2010; 2008; 2010) sobre los coros comunitarios.

Como apunte, cabe destacar la diferencia de vocabulario entre los sujetos a la hora de expresar comodidad en la actividad. Las palabras usadas por los adolescentes en los cuestionarios (Caso 2) ha revelado que los alumnos tienen un nivel pobre de expresión para describir sus estados emocionales. Una explicación para esto es que, posiblemente, no están acostumbrados a hablar de si mismos, a diferencia del Caso 1 en el cual se trabaja explícitamente la expresión de los sentimientos de los niños. Es por esta razón, que se ha interpretado las palabras *“genial, increíble, divertido, guai, entretenido”* usadas por los jóvenes como manifestaciones de un bienestar subjetivo, especialmente si se añade la diversión, porque aquello que les divierte, les hace sentir bien. Reír, bailar, cantar, crear letras de canciones son acciones que han gustado a los estudiantes haciéndolos sentir a gusto con ellos mismos y con el grupo.

En ambos proyectos, los profesores implicados han expresado también sentirse bien y estar contentos (indicadores de bienestar subjetivo) por lo que nos lleva a afirmar que este proyecto ha provocado un incremento del bienestar de los actores del centro (maestros y alumnos).

---

<sup>17</sup> El “fil” es una técnica de relajación que se enseñaba a los alumnos al inicio de la clase para que se relajaran y pudieran utilizar dicha técnica en otras situaciones de sus vidas cotidianas.

## **Autoconsciencia y crecimiento**

Esta dimensión ha sido construida a partir de diferentes palabras y análisis del discurso dependiendo de cada caso. Así pues, encontramos factores que son similares o muy parecidos en los dos casos y otros que son específicos de cada uno.

La conciencia de aprendizaje, por ejemplo, es un factor que se ha observado en ambos casos. En el Caso 2 ha habido estudiantes que han comentado haber aprendido en el taller:

*“Con la actividad de hoy aprendí y entendí que el Rap también puede cambiar pensamientos. Que también podemos cambiar personas a través de la música.” (16/C2/QU)*

*“Hemos aprendido muchas cosas, ha sido una clase muy interesante” (23/C2/QU)*

Este reconocimiento de aprender se le ha dado importancia en la investigación porque este grupo clase en concreto tenía fama de tener una actitud pasiva a la hora de aprender. Ver que hay estudiantes que han expresado dicho aprendizaje (sin haber sido preguntados directamente) es un microindicador de que el taller ha funcionado bien. Los alumnos del taller no sólo pasaron un rato de diversión, sino que también tuvieron la consciencia que estaban aprendiendo. Muchas veces se piensa que aprender es sinónimo de esfuerzo, aburrimiento, y constancia, pero con el taller de rap se mostró a los estudiantes de que no necesariamente tiene que ser así.

En el Caso 1, los niños han sido conscientes de lo que han aprendido y trabajado durante el curso sin ningún examen ni evaluación sistemática. Ante la pregunta de los cuestionarios “¿que has aprendido en el 4cordes?”, los propios niños expresan haber aprendido a tocar un instrumento, pero lo más sorprendente es que en la mayoría de los casos la respuesta principal no era ésta, sino la idea de haber aprendido a relajarse y tranquilizarse y/o a estar en silencio, prestar atención y a saber escuchar:

*“ A 4cordes he après què fer quan estàs enfadat, trist, nerviós com per exemple el fil” (08-4/C1/QU)*

*“He après a usar l’arquet, les parts del violoncel i les notes. També a estar tranquil·la quan estava nerviosa” (16-4/ C1/QU)*

*“He après a tocar el violí, a estar tranquil·la, estar atenta i en silenci” (05-4/ C1/QU)*

Este punto es interesante ya que se muestra que con la música se puede trabajar otros objetivos que no son sólo aprender a tocar un instrumento. En este caso son objetivos relacionados con la mejora del bienestar de los niños (Serra et al., 2016).

Otro factor que se ha podido observar muy claramente en ambos casos es el cambio de actitud. En el Caso 2, el profesor expresaba en la entrevista que algunos adolescentes se opusieron inicialmente a la realización del taller, pero estas reticencias iniciales se fueron desvaneciendo con el transcurso de las sesiones. El cambio de actitud se puede apreciar tanto en los comentarios del profesor como en las mismas valoraciones finales de los estudiantes:

*“L’actitud del sector femení de la classe va anar canviant a mesura que s’apropava el dia del taller fins al punt de mirar-s’ho amb respecte però participant. En altres ocasions haurien mostrat passivitat i no haurien participat. N’estic segur”. (01/C2/EN)*

*“[...] jo anava negada a fer l’activitat perquè no m’agrada aquest estil.(...) Al final m’ha agradat molt la sessió.” (14/C2/QU)*

Es importante remarcar que este cambio de actitud se dio en tres direcciones. La primera en el mismo taller, la segunda en las otras clases donde tal y como el profesor comenta, los otros profesores también notaron un cambio de actitud (euforia, contentamiento) en sus aulas, y finalmente un cambio de actitud en la relación alumno-profesor:

*“On sí que vaig veure canvi va ser cap a mi, s’apropaven més, m’explicaven amb molta més facilitat els seus problemes. Els alumnes van disfrutar molt, de fet aquesta alegria i bon ambient va durar fins a final de curs a l’assignatura”. (01/C2/EN)*

En el Caso 1 también se pudo observar un cambio en la actitud de los niños tanto a nivel individual como a nivel grupal. Gracias a la observación participante y a las entrevistas realizadas se pudo apreciar que los niños que inicialmente eran conflictivos se fueron adaptando mejor a la dinámica y al grupo. El hecho de trabajar el silencio, la atención y la escucha en el aula hace que repercuta en su actitud, predisponiendo al alumno a aprender mejor. Por otra parte, cabe destacar que ha habido concretamente tres sujetos<sup>18</sup>, donde sus actitudes se han opuesto a los resultados esperados dibujando una actitud disruptiva en la clase de música. Una posible explicación es que no todos los niños se adaptan bien a la dinámica de abrirse al grupo y trabajar sus emociones.

Entrando ahora en los factores más específicos de cada caso que han construido la dimensión *autoconsciencia y crecimiento*, dentro del Caso 1, han aparecido dos específicos: la autoevaluación y la autogestión emocional. Estos factores son claros ejemplos de objetivos que se trabajan a través de la música para que los niños puedan ser autoconscientes de su estado de bienestar. Es muy recurrente por parte de los profesores promover en los niños la valoración de sus conductas a fin de mejorar sus errores y aplaudir sus aciertos, reforzando competencias de aprendizaje autónomo, siempre utilizando la música como herramienta para hacerlo:

*“Els nens han de respondre, posant-se una nota de 1 al 10, mentre toquen la corda corresponent[...]Exemple: 10 (RE) i 9(LA). [...] Autoavaluació per saber el nivell de consciència i aprenentatge” (14/C1/DP)*

---

<sup>18</sup> Estos tres casos son interesantes destacarlos porque desde un punto de vista cualitativo ponen de manifiesto que los ochenta nueve sujetos restantes participaron con una actitud positiva. Se pudo ver esta actitud disruptiva tanto a través de la observación participante como a través de sus respuestas en los cuestionarios que fueron simplemente dibujos o entregándolo en blanco.

Antes de entrar a clase se pide a los niños que piensen una cosa concreta que quieran mejorar, por ejemplo: “*tocaré bien la cuerda RE*”, o “ *pondré bien el primer dedo*” etc. Al final de la clase se les pide uno a uno que piensen y reflexionen si han cumplido con su objetivo de la sesión. Si se ha cumplido se anima a que sigan así, y si no se ha cumplido se reflexiona el porqué no se ha conseguido y se anima al alumno a que lo consiga el próximo día. Esta autoevaluación continua que existe en las clases hace que los niños vayan siendo conscientes de su mejora en el aprendizaje musical y a su vez que vayan adquiriendo autoconsciencia de ellos mismos para otras situaciones en sus realidades.

El proyecto también da herramientas a los niños para que se trabajen interiormente y para que puedan gestionar sus emociones, sobretodo relacionadas con tocar el instrumento (por ejemplo, nerviosismo e inquietud en el concierto). Sobre este tema se hablará más profundamente en el análisis de los resultados de la hipótesis tres, específicamente con la dimensión de educación emocional.

Por otra parte, en el Caso 2, se ha apreciado un indicio tanto de empoderamiento como de cambio cognitivo, considerado estos como indicadores característicos del taller. Son sólo indicios porque con el poco tiempo en el que se generó el taller y la baja muestra de sujetos no se puede sacar una conclusión generalizadora pero, a su vez, se han considerado significativos e interesantes a explorar en una futura investigación más extensa. En cuanto al empoderamiento, un alumno después del taller de rap decidió crear su propia base de música para dar ritmo a sus letras de rap propias. El taller le impulsó a hacer aquello que, posiblemente, no hubiera hecho sin la ayuda del taller, adquiriendo confianza en si mismo y en sus propias capacidades para ejecutar la acción en un futuro.

*“M’ha agradat molt aquesta activitat perquè he treballat una cosa que m’agrada fer com el RAP. [...] També m’agradaria fer una base personal, és a dir, creada per mi mateix [...]” (13/C2/QU)*



Por otra parte, se ha apreciado indicios de cambio cognitivo significativo en un alumno. Éste, profundo defensor de las corridas de toros y por tanto de la matanza de este animal, decidió escribir, una letra de rap sobre el maltrato animal. Al final del taller, salió delante de la clase a rapearla acompañado de su grupo. El profesor, bastante sorprendido, constató en la entrevista que dicho alumno había cambiado de visión durante las sesiones del taller (letra “no hagas daño, piensa” anexo 7).

### **Motivación**

La motivación ha sido un fenómeno continuo que se ha podido observar en todos los casos. Ésta es una dimensión que también aparece en los resultados de la investigación sobre coros comunitarios de Clift et al (2008) y es uno de los tres elementos importantes de la teoría del *flow* (Csíkszentmihályi, 1990), la cual sostiene que para que una actividad conlleve *flow* ésta tiene que provocar una inmersión total en ella (absorción), disfrute y motivación.

En el Caso 2, los adolescentes han comentado que el taller se les hizo corto, que les gustaría repetir y que quieren hacer más talleres como éste durante el curso. La motivación para aprender más y la conciencia de aprendizaje que el taller ha suscitado a los alumnos ha servido como indicador de éxito ante la apatía inicial que caracterizaba el grupo. Tal y como los alumnos expresan:

*“Tan de bo tornessim a fer més sessions d’aquestes” (12/C2/QU)*

*“Quisiera que vuelvan y nos enseñaran más. “ (06/C2/QU)*

*“La classe ha anat molt bé, ha sigut divertida, increïble i tindries que repetir-la abans d’acabar el curs amb nosaltres (15/C2/QU)*

Tal y como el profesor señaló en la entrevista, esta motivación se prolongó hasta final de curso, facilitando un buen clima de aprendizaje.

De igual manera, en el Caso 1 los niños han mostrado mucho interés en la clase de música expresando sus ganas de aprender más. Los mismos

profesores comentan que veían los niños más motivados, tanto esperando la llegada de dicha clase como durante y después de ella:

*“L’interès que tenen els alumnes ara és molt gran, [...] la motivació jo crec que és el punt més important. [...] l’atenció dels alumnes que estan allà motivats i tenen ganes d’aprendre moltíssim d’aquell instrument. Vulguis o no se’ls veu que estan més centrats”. (03/C1/GD)*

*“Jo sé que quan arribaven de la classe de música arribaven tots molt contents i molt motivats, això sí que t’ho puc dir” (02/C1/EN)*

El interés, la repetición y desear aprender más están presentes en todos los casos y esta motivación es positiva tanto a nivel de aula como a nivel de centro puesto que repercute directamente en el ambiente de la escuela. En estos casos, el proyecto 4cordes y el taller de rap ha repercutido en el bienestar a través de la estimulación de la motivación, ya que tal y como sostiene la teoría del *flow*, si disfrutamos haciendo una actividad nos sentimos bien (Csíkszentmihályi, 1990; Smolej Fritz & Avsec, 2007).

### **Realización de los actores involucrados**

En el Caso 1, tanto los alumnos como profesores del proyecto han mostrado indicios de realización sobretodo ligado a la superación de los retos que supone tocar un instrumento como el violín y el violoncelo. Los niños expresan haberse esforzado para conseguirlo y expresan claramente su felicidad ante dicho logro. La autosuperación y realización después del esfuerzo y de los retos que conlleva aprender un instrumento ha llevado a que se sientan satisfechos de ellos mismos y esto, a su vez, les conlleva una sensación de bienestar (Maslow, 1943).

*“He après a tocar el violí i el violoncel, i mai havia tocat un instrument tant inspirat i en canvi avui en dia els estic tocant” (14-4/C1/QU)*

*“El que més m’agrada és que no parem d’esforçar-nos per tocar el violí” (05-3/C1/QU)*

En el estudio de Heath & Soep (1998) se demuestra que los jóvenes que realizan actividades de arte comunitario fuera de horarios escolares tienen un sentimiento de superación y de autorealización. En el caso del proyecto 4cordes se ha podido ver que hay alumnos que expresan con mucha claridad esta satisfacción y sentimiento de realización:

*“Em sento genial amb mi mateixa” (17-3/C1/QU)*

*“[...]m’agrada tota la meva vida des que vaig venir aquí” (24-4/C1/QU)*

*“El que més m’ha agradat és tocar el violí perquè m’ha costat molt aprendre a tocar-lo però al final amb tant esforç ho he aconseguit” (08-4/C1/QU)*

Los profesores por su parte, también expresan satisfacción ante el trabajo que realizan en el proyecto:

*“[aquest projecte] m’ha aportat gestió emocional i he crescut com a persona [...] sóc molt feliç fent la feina que faig” (04/C1/EN)*

*“Aquest projecte m’ha aportat goig” (03/C1/EN)*

Este bienestar subjetivo (felicidad, satisfacción, autorealización, goze) de los profesores es un factor muy importante en la generación de bienestar en clase ya que, tal y como sostiene Bakker (2003), la sensación de *flow* que los profesores de música experimentan en clase se contagia a los alumnos transmitiéndoles una sensación de *flow* a la hora de realizar la actividad musical.

### **Autoestima**

Aprender a tocar un instrumento que socialmente tiene adherido un valor de prestigio, como se da en el caso del violín y el violoncelo, hace que la autoestima del aprendiz aumente. Así se demuestra con esta cita de una niña del Caso 1: “[tocar el violín] *M’ajuda a ser una mica més important*” (04-4/C1/QU).

A través de la música se les enseña la responsabilidad que cada uno de ellos tiene tanto para que la clase funcione como para que una orquesta resulte bien. Los alumnos saben que en sus manos tienen la opción de que la clase tenga el éxito esperado y por lo tanto, su compromiso es importante tanto para ellos como hacia el grupo:

*“A part de tocar, he après[...] a veure la responsabilitat i lo divertit que és agafar un violoncel” (17-4/C1/QU)*

*“Treballen l’anar junts quan es toca: “Encara que siguem 100 a l’orquestra tots som importants perquè quan algú va malament es nota”. Tots tenim responsabilitat i som importants”. (27/C1/DP).*

Esta responsabilidad está tan interiorizada que cuando un niño es consiente (autoconsciencia) que con la persona que está sentado al lado la clase no funcionará bien, se levanta y se cambia de lugar. Este cambio de lugar se realizaba de forma espontánea y con total normalidad por parte de la clase:

*“La professora abans d’iniciar la classe diu: “que cadascú miri al company del costat i pensi si podrà estar tranquil”. Un nen s’ha aixecat i s’ha canviat de lloc.” (15/C1/DP)*

A modo de conclusión, se ha podido comprobar que tanto en el proyecto 4cordes como en el taller del Rap ético se ha generado un estado de bienestar en los integrantes. En el estudio de Clift et al(2008; 2010) se demostró que los coros comunitarios conllevaban beneficios de salud y bienestar a sus componentes, beneficios como la relajación, felicidad, liberación emocional, alegría, autoestima, motivación y humor positivo, entre otros. Se ha podido ver que en ambos casos analizados también se han dado dichos beneficios.

## Hipótesis 2: La Música comunitaria es una herramienta que potencia la integración y la mejora del bienestar de grupos sociales (particularmente desfavorecidos)

En la hipótesis anterior se ha trabajado con la dimensión subjetiva del bienestar, en esta hipótesis se trabajará con la dimensión relacional (Casas, 2015). A pesar de que, en la redacción del análisis de los resultados se hace énfasis de manera separada, es importante tener en cuenta que ambas dimensiones siempre se están complementando. El bienestar es, en parte, una experiencia subjetiva (bienestar subjetivo), pero a su vez ésta experiencia se va moldeando a través de las relaciones en las que nos encontramos (bienestar relacional). Por lo tanto, están muy relacionadas. A la hora de analizar dichas dimensiones, el bienestar subjetivo es mucho más fácil de detectar porque los mismos sujetos lo expresan verbalmente y esto facilita el análisis del observador. Pero para detectar el bienestar relacional se tiene que dar más atención a las interacciones y el comportamiento del grupo e interpretarlas.

Se ha podido extraer dos dimensiones comunes en los dos casos que sugieren empíricamente que la música comunitaria es un mecanismo de integración y mejora del bienestar de grupos sociales. Estas se han clasificado en: *ambiente y convivencia y comportamiento en relación al grupo*. Por otra parte, han surgido dos dimensiones adicionales del Caso 1 que han sido consideradas significativas a la hora de responder la hipótesis. Han sido categorizadas como: *sentimiento de pertenencia y sentirse bien y orgulloso del grupo y comunidad*. Por lo tanto, se ha podido extraer un total de cuatro dimensiones que sugieren que la música es un mecanismo que potencia la integración y mejora del bienestar de grupos sociales. Éstas se explicarán seguidamente con más detalle:

1. Ambiente
2. Convivencia y comportamiento en relación al grupo
3. Sentimiento de pertenencia y sentirse bien y orgulloso del grupo
4. Comunidad

## **Ambiente**

Se ha observado que establecer un ambiente adecuado es un factor muy importante a la hora de generar bienestar grupal. En ambos casos analizados se destaca que generar un ambiente cómodo y facilitador de la reflexión crea una atmosfera más natural y libre que facilita nuevas maneras de comunicación entre el grupo, maneras de mirarse y relacionarse a través de la palabra. En los casos analizados, el aula de música se convierte en un lugar para expresarse a nivel musical y a nivel emocional:

*“ [...] cambiamos de ambiente, estar en un ambiente natural y libre. Fue muy divertido que nos dejaran expresarnos por medio del Rap. Quisiera que vuelvan y nos enseñaran más” (06/C2/QU)*

*[...] el ritme de classe i aquests espais que tenien per poder-se expressar, això també penso que és força positiu [...] Hi han nens molt moguts que aquests moments de reflexió i de calma els han beneficiat molt. I l'actitud a l'aula de musica d'aquests nens concretament han anat molt millor”. (02/C1/GD)*

En el Caso 2, los talleristas externos y el profesor que lideraron la actividad supieron crear una atmósfera suficientemente libre para que los adolescentes se sintieran cómodos para expresar sus canciones, creando un ambiente distinto del que los alumnos reciben día a día. La clase se trasladó al gimnasio, y la estructura del aula se rompió para dar paso a la agrupación de distintos grupos. En este entorno, los alumnos fueron capaces de manifestar sus emociones y pensamientos a través de las canciones y cantarlas ante el grupo. Se creó un ambiente nuevo que les hizo sentirse cómodos y bien.

Cabe destacar el factor de la comunicación entre iguales. Este factor sólo se vió en el Caso 2 por un tema de edad, ya que tanto el profesor como los talleristas eran muy jóvenes y la diferencia de edad entre los alumnos y ellos no sobrepasaba los diez años. Esto ayudó a atenuar la relación de poder (experto-alumno) y facilitó que la comunicación y la relación fluyera de manera más natural.

A través de la música comunitaria se potencia el aprendizaje entre iguales que a su vez potencia la relación entre los miembros del grupo. El aprendizaje entre iguales se observó como un factor positivo a la hora de crear un buen ambiente y potenciar la interrelación entre los miembros del grupo-clase. En ambos casos los mismos compañeros eran los referentes para el grupo. En el Caso 2, el profesor puso en cada grupo una persona que supiera de rap para que pudiera aportar sus conocimientos al equipo, y en el Caso 1, las profesoras a menudo utilizan las voces de los propios niños para que ellos mismos expliquen al grupo lo que no se entiende.

### **Convivencia y comportamiento en relación al grupo**

Gracias a este ambiente facilitador, la convivencia de los grupo ha mejorado. En cada caso, se han observado factores donde la música ha conllevado a fomentar una mejora de la convivencia y del comportamiento en relación al grupo.

Menin y Schiavio (2012) hablan de la propiedad que la música tiene como objeto a la hora de permitir acciones (*Music Affordance*), y esto se ha podido ver muy claramente en ambos casos a la hora de trabajar la convivencia del grupo. En el Caso 1, tocar en grupo ha conllevado saber escuchar a los otros para fomentar una mejor compenetración a la hora de tocar. Todos los grupos partícipes del proyecto han visto un incremento en aprender a compartir (ya que tienen que compartir instrumentos y por lo tanto respetarlos), en saber respetarse (si hay problemas, la orquesta no funciona bien) y en ser cuidadosos con aquellos miembros recién llegados de otros países (para que la orquesta funcione los niños ayudan a los recién llegados a integrarse en la orquesta, estando siempre pendientes de ellos en caso de no entender algo). En la mayoría de las citas se puede ver que los niños tienen asimilado la presencia del “otro” en el grupo, el “compañero” siempre está presente en la acción. Esto son claros indicadores de que la música comunitaria ha potenciado una buena convivencia en el grupo.

*“A 4cordes he après, a part de tocar el violoncel he après a estar en pau amb els meus companys. Això em fa feliç”. (51-3/C1/QU)*

*“He après a tocar el violí, a relaxar-me, a conèixer més els meus companys, a escoltar, a fer cares maques i positives als altres” (07-4/C1/QU)*

*“[A 4cordes] he parlat amb nens que no parlava i he après a relacionar-me” (20-4/C1/QU)*

*“Al 4 cordes he après a tocar el violí, també he après l’amistat entre els companys i també a compartir i treballar en grup” (66-3/C1/QU)*

*“He après[...]a tocar amb els meus companys[...]” (35-3/C1/QU)*

En general, se ha visto un compromiso hacía el grupo muy elevado, querer hacerlo bien para que la orquesta funcione es un elemento motivador que a la vez genera una actitud positiva. Hay una elevada participación de los niños aunque a veces hay alumnos que escogen la no-participación, lo cual también es una opción en el aula. Se deja esta opción porque se cree en la desintegración del grupo como un paso previo a la completa integración de éste. La música comunitaria tiene la posibilidad de potenciar ambas cosas, la integración del grupo pero también la desintegración de un individuo en éste. Esto, en esta investigación, se interpreta como algo positivo ya que cada individuo necesita pasar por su propio proceso para sentirse bien con el grupo (aunque a veces este proceso se manifieste como una mala conducta como intentar boicotear la clase o simplemente no ser partícipe en ella).

La música es una herramienta socio-cultural integradora muy potente por su capacidad de generar el “aquí” y el “ahora” entre los participantes (Schütz, 1976b) y esto produce una sensación de inclusión momentánea en el grupo. Tocar o rapear juntos hace que los miembros del grupo compartan la dimensión del espacio y del tiempo conjuntamente. En ambos casos analizados, la música comunitaria se ha utilizado como pretexto para aprender a convivir con el grupo, porque una mejor convivencia integra i cohesiona el propio grupo. Esto se ha podido observar principalmente en el Caso 1 (debido a su larga duración), en cambio en el Caso 2 se ha podido percibir indicios de



mejora sobretodo a partir de la entrevista del profesor, ya que al ser un caso de poca duración ha servido más para crear un impacto en los adolescentes.

La realización del taller de rap implicaba trabajar y crear en grupo y esta creación conjunta exigía comunicación entre los integrantes del grupo (escoger el tema, ponerse de acuerdo, seleccionar las ideas). Este trabajo de creación ha sido un reto para estos estudiantes que no estaban acostumbrados a trabajar en grupo. A pesar de este reto y la dificultad de hacer algo nuevo conjuntamente, se ha detectado que entre ellos había entusiasmo de hacerlo bien, poniendo empeño y motivación para que la labor saliera lo mejor posible generando un sentimiento de compromiso hacía el grupo que hasta ahora había sido inexistente entre ellos.

La participación de los miembros del grupo era la clave para que todos aporten ideas, ritmos, palabras, rimas, frases, etc. y así poder escoger la mejor producción final. Cada miembro era consiente de la responsabilidad que tenía en el grupo porque el resultado final formaba parte de la identidad del grupo. El trabajo grupal ha facilitado la comunicación y cohesión de sus miembros.

*“[...] tots hem participat. Ha estat molt bé” (18/C2/QU)*

*“[...] ens hem entès tota l'estona i ha sigut molt divertit” [...] (18/C2/QU)*

La cohesión entre el grupo clase también se visualizó ante la generación de confianza que se fomentó a la hora de cantar las canciones de rap ante el grupo clase:

*“[...] Vi que todos se pusieron las pilas para hacerlo bien y a la hora de interpretarlo cantando perdían ese miedo. [...]” (16/C2/QU)*

*“[...] crec que tant ells com nosaltres hem estat nerviosos al principi, després amb el temps, hem agafat confiança.” (15/C2/QU)*

El taller representó un escenario perfecto donde ensayar conductas de apertura hacia los demás y generar confianza entre ellos, rompiendo así barreras

latentes que el grupo clase tenía. La música fue el pretexto para romper resistencias y lanzarse a hablar en público, cantar o rapear. Así pues, se perdió progresivamente el miedo al grupo y a medida que los grupos iban rapeando sus canciones se ganó la batalla a la vergüenza y se avanzó en confianza.

Finalmente, cabe destacar la consciencia que ha tenido el grupo clase ante el trabajo, tiempo y dedicación que ha desarrollado el profesor en hacer un taller a medida para ellos. Este taller desde su origen fue pensado y diseñado exclusivamente para éste grupo, queriendo dedicar el máximo de tiempo posible a trabajar tanto la materia como el grupo en sí. Tal y como se expresa:

*[...] estaba súper orgullosa de tener un profe que se implicara tanto en nosotros y nos diera esa ilusión, [...]* **(C2/carta)**

Se puede decir que la dedicación de tiempo hacía el grupo es un factor importante para el desarrollo grupal, porque da paso a trabajar la confianza entre ellos y por tanto su cohesión en el grupo.

### **Sentimiento de pertenencia y sentirse bien y orgulloso del grupo**

En la música comunitaria cada uno tiene la misma importancia y responsabilidad para hacer que la actividad funcione y esto obliga a tener un compromiso responsable hacía el grupo. A su vez, esto alimenta la percepción de formar parte de un grupo, genera consciencia de grupo:

*“Llavors la professora diu “ tocar en equip és molt important. Tocar quan toca és respectar i fer que funcioni el grup”.(Consciència de grup, consciència de l'altra, consciencia de jo formar part de; i consciència del meu paper. Jo sóc important. Si jo no miro o no estic atent, el grup no funciona)”.* **(04/C1/DP)**

*“[El proyecto 4cordes] Els hi ha portat a tenir molt aquesta consciència de grup que de saber estar en un grup, formar un grup, formar orquestra, de saber que per fer música en grup doncs han de tenir unes pautes de conducta adequades”* **(02/C1/EN).**

El sentimiento de pertenencia en el grupo clase se hace muy evidente. Williams (1997) defiende que la cultura es una muy buena aliada para el trabajo comunitario por su capacidad de crear sentimientos de pertenencia, obtener nuevos conocimientos y aprender los calores de la comunidad, entre otros. En el Caso 1 se puede afirmar que existe un sentimiento de pertenencia trabajado a través de la música comunitaria:

*“Em sento molt bé amb vosaltres” (28-3/C1/QU)*

*“Em sento molt inclosa perquè tots són molt simpàtics amb mi” (08-4/C1/QU)*

*“Em sento acompanyat amb els amics” (10-3/C1/QU)*

*“Em sento acceptada pels meus companys” (16-3/C1/QU)*

*“[em sento] valorada pels companys” (07-4/C1/QU)*

*“[...]Sento com si tingués molts amics i em sento molt tranquil amb els meus companys” (48-3/C1/QU)*

En estas citas se puede apreciar cómo los niños expresan sentirse bien con y en el grupo, cómo les gusta tocar en grupo y sentirse valorados, aceptados y acompañados. La calidez que el grupo aporta a sus miembros les hace estar bien consigo mismos repercutiendo directamente en su bienestar personal y colectivo. Este bienestar es tan elevado que una niña lo compara como estar en casa: “[...] *És com la meva segona casa*” (05-3/C1/QU) . Esto mismo acontece con el proyecto *El Sistema* de Venezuela (Uy, 2012), el cual el sentimiento de pertenencia que los niños tienen hacia el grupo-orquesta es muy elevado, debido al grado de motivación e implicación en el proyecto.

La capacidad que la música tiene en trabajar las emociones (DeNora, 2000) se amplifica con la música comunitaria al haber más interrelaciones entre los miembros, haciendo que haya un mayor contagio emocional (Bakker, 2003). Este contagio está muy presente en toda el aula, los niños tienen mucha energía y es muy fácil contagiarla al grupo creando un buen o mal estar. Para

evitar el mal estar, las profesoras siempre están predispuestas a sonreír y con una actitud positiva para generar un buen ambiente controlando así el bienestar del grupo (Bakker, 2003), pero cuando hay malestar en el grupo y cuesta generar un buen clima, se dedica el tiempo necesario para reconducir el ambiente, para ello utilizan técnicas de resolución de conflictos que en todas las veces aplicadas ha funcionado:

*“Hi ha hagut un problema i dos nens es discutien (després del pati). S’ha aturat la classe el temps necessari per resoldre-ho. Per fer-ho ha emprat el recurs de la caixa: la professora ha dibuixat una cara a la caixa i ha preguntat als dos nens què hi veien. Cadascú ha respost coses diferents. La professora ha dit que, justament això, és el que passa amb els problemes que cadascú veu una cosa diferent. Cada part pot ser certa. La professora ha dit: “S’ha de mirar l’altra part per entendre-la i parlar-ho per resoldre-ho.” Per acabar la professora els hi ha fet dir tres coses boniques de cadascú”. (06/C1/DP)*

El proyecto 4cordes también promueve la autoestima grupal generando un sentimiento de bienestar entre los compañeros:

*“Abans de sortir de l’aula, tothom aplaudeix al company que té a la dreta i després al company que té a l’esquerra. Un cop acabat s’aplaudeix a si mateix fomentant una bona relació amb els companys i amb si mateix. Es treballa l’autoestima” (24/C1/DP)*

Tal y como Williams expresa (1995, 1997) el concierto final es una fuente de orgullo para los participantes y los no participantes. En la muestra final del 4cordes se pudo ver como los familiares se sentían orgullosos de sus hijos comentándonoslo a los profesores y después a sus hijos. Los niños se sienten orgullosos de haber conseguido realizar el concierto, este orgullo es tanto individual como grupal ya que el esfuerzo realizado individualmente es importante pero sin el esfuerzo de todos juntos no se hubiera podido realizar (y ellos son conscientes de ello). Este sentimiento de orgullo hacia el grupo

aumenta el sentimiento de conexión entre ellos, y les motiva para seguir trabajando (Williams, 1995):

*“El que més m’ha agradat és fer el concert amb els meus companys[...].”*

**(08-3/C1/QU)**

*“M’ha agradat fer el concert “Periplus” i tocar dalt d’un escenari amb l’orquestra i el quartet de Jazz” (30-3/C1/QU)*

## **Comunidad**

La comunidad es una dimensión importante cuando se hace música comunitaria porque su objetivo es poder llegar más allá del propio grupo (Higgins, 2012). El proyecto incluye la colaboración de entidades del territorio como la Escuela Municipal de Música de Mataró, el propio Ayuntamiento, las escuelas que aplican el proyecto, el teatro Monumental que cedió el espacio y hasta la comunidad de vecinos que pidieron si la orquesta de 4cordas podían tocar en un evento suyo. Las familias y la comunidad educativa también están plenamente implicadas en el proyecto. La implicación de estas entidades en este propósito es un indicador de la creación de un tejido comunitario en el territorio donde entidades que nunca hubieran estado en contacto, ahora lo están.

Por cuestiones económicas, el proyecto solo se aplica en los cursos de 3º y 4º de las escuelas, pero ante la gran demanda de continuidad del proyecto por parte de los mismos estudiantes, se creó la *Orquestra 4cordes* la cual da oportunidad a los alumnos que acaban 4º de primaria a seguir tocando y aprendiendo el instrumento en horas extraescolares con la misma metodología comunitaria. En esta orquesta se han añadido también padres que ante la gran motivación del niño y las expectativas creadas de los conciertos han decidido también aprender a tocar un instrumento. La incorporación de los padres es un indicador de que es una orquesta abierta a la comunidad y que no es únicamente para un población en concreta.

Las familias de los niños también se han implicado en el proyecto. Los padres de los niños crearon grupos de *Whatsapp* para organizarse para cuando hiciera falta su ayuda, como por ejemplo transportar a los niños al teatro para los ensayos, o para darse apoyo entre ellos para conseguir las camisetas de colores del concierto, entre otros. Tanto los profesores del 4cordes como los maestros de las escuelas enfatizan la motivación que los familiares tenían ante el proyecto.

El acercamiento de la cultura a comunidades y contextos que no la tienen presente ha sido muy positivo. El proyecto 4cordes ha ido removiendo resistencias latentes sobre la cultura en la comunidad, resistencias como por ejemplo ver la práctica musical como una actividad que sólo la hace la gente que se lo puede permitir, o pensar que ir a un teatro o concierto no vale la pena. Guetzkow (2002) defiende que los proyectos de arte comunitario están contextualizados dentro de algún objetivo más amplio y en este caso, el proyecto 4cordes trabaja para la democratización cultural. Una vez la cultura llega en el contexto de la comunidad, a través de la música comunitaria (concretamente a través del proyecto 4cordes), se empieza a visualizar poco a poco el valor que la cultura aporta a la comunidad, mostrándoles que la música está a su alcance y que es una opción y a una oportunidad más para ellos:

*“[...] recordo l’any del “Et toca a tu”, a l’Auditori amb la OBC. Nosaltres oferíem les entrades als pares i, no és que no ho volguessin, és que no entenien el què era. No ho sabien. Evidentment sabien que era un violí, però no li veien el què, i quan et deien “jo no vindré” o “no portaré al nen”, dius a veure a veure que posem un autocar, posa’t guapu, anem a concert. Després quan estaven allà, els pèls de punta, els seus i els nostres, (riu) i llavors a partir d’aquell any i com molts tenen germans, ja va canviar. Cada any ha sigut més fàcil vèncer aquesta resistència inicial d’aquest primer concert. Després els encanta anar a veure els seus fills com canten a la coral o com participen del projecte”.*  
**(05/C1/EN)**

*“Les famílies s’han quedat paradíssimes, [...] Aquestes famílies si no hi hagués el 4Cordes MAI se’ls hagués acudit d’apuntar [el fill a música] i*

*menys amb un instrument com el violí [...] Els pares et diuen primer, que volen que els seus fills aprenguin el violí, “nosaltres farem tot el que sigui possible per comprar-li l’instrument,” a nivell de l’espectacle que estaven molt emocionats, que els havia agradat molt el missatge de l’espectacle, és que no es pot demanar més. Quan les famílies [...] diuen aquestes coses és que realment hi ha hagut un impacte a nivell emocional, o cultural, i que veuen que el seu fill pot tenir sortides, que no sigui només de jugar a futbol, el seu moment d’oci la música pots ser una via tan important com ho pot ser el futbol i això és el que sorprèn”*  
**(02/C1/EN)**

Finalmente, el proyecto 4cordes también ha sido una herramienta de empoderamiento para la comunidad, para los grupos-clase y a nivel individual. A nivel individual y grupal, el proyecto ha ofrecido una serie de herramientas para la gestión emocional y resolución de conflictos que se han trabajado a través de la Educación Emocional (herramienta que se desarrollará en la hipótesis 3). Uno de los objetivos del proyecto es dar autonomía y herramientas para que los niños sepan gestionar sus conflictos, para que sepan reflexionar y recapacitar, para saber gestionar futuras situaciones conflictivas poniéndose ellos mismos normas y límites. El siguiente caso es un ejemplo:

*“Un nen s’ha enfadat molt i s’ha concentrat sol, i sol ha sortit de l’enfadament. Se l’ha felicitat. Ell sol ha tancat els ulls, s’ha relaxat i ha tornat a obrir-los sense que ningú li digués res. La professora va dir “què fas?” i ell mateix va dir “que m’estan fent caretes i em dóna molta ràbia i m’he enfadat però ara jaestic bé”. Autoaplicació de les tècniques de gestió emocional”. (15/C1/DP)*

A nivel más colectivo, la reivindicación que se hizo por parte de la comunidad educativa (familias, profesores y alumnos) ante el cierre del proyecto 4cordes en 2013 se entiende como un indicador de empoderamiento. Aquella movilización les hizo ver la capacidad que tienen hoy en día en participar y defender sus derechos. El director de la escuela Germanes Bertomeu describe el día de esta manera:

*“[...] van estar a punt de treure'ns el projecte i va haver una manifestació el 2013 organitzada pels pares. [...] Va anar la junta de l'AMPA i tots els pares i mares dels nens implicats que van poder baixar aquell dijous a l'Ajuntament, els alumnes van fer pancartes (bueno lo típic). El ple finament va decidir que s'havia de mantenir el projecte costés el que costés”. (05/C1/EN)*

Como resumen, se puede decir que el bienestar grupal se puede generar a partir de una buena convivencia en el grupo, a partir del sentimiento de pertenencia en el grupo (sentirse acompañado, aceptado, valorado y tocar en grupo), sentirse cómodo con el grupo (resolución de conflictos, contagio emocional) y sentirse orgulloso del grupo (a través de la realización del acto final). Pero para que todo esto sea posible es necesario establecer un ambiente adecuado.

En la hipótesis se comenta que la música comunitaria mejora el bienestar y la integración de grupos sociales poniendo énfasis en aquellos particularmente desfavorecidos. A pesar de que la muestra de los casos no es muy amplia, se puede ver, a partir del mapeo realizado, que la mayoría de proyectos van destinados a beneficiarios que no tienen una inclusión completa en la sociedad, ya sea por su condición económica, educativa, cultural o física y mental. Se ha podido comprobar así que la música comunitaria tiene un valor intrínseco de adaptación en contextos variados, convirtiéndola en una herramienta perfecta para su uso en el trabajo comunitario. Igualmente cabe remarcar que la música comunitaria no tiene que ser únicamente para grupos sociales desfavorecidos, si se quiere trabajar para una mejor inclusión e integración social es preciso trabajar con grupos de condición mixtos en el mismo proyecto.



### Hipótesis 3. La música comunitaria produce un cambio de comportamiento prosocial en los participantes de los proyectos analizados que a su vez se refleja en una mejora educativa.

Se ha podido extraer tres dimensiones comunes en los dos casos analizados que sugieren empíricamente que la música comunitaria produce un cambio de comportamiento prosocial en los participantes de los proyectos, y se han extraído factores que pueden servir para una mejora educativa. Estas se han clasificado en: *valores y actitud prosocial; mejoras observada a nivel de centro y perfil del profesional*. Por otra parte, en el Caso 1 han surgido una dimensión adicional que ha sido considerada significativas tanto para la transmisión de valores prosociales como para una mejora educativa. Ésta corresponde a la Educación Emocional.

Por lo tanto, se ha podido extraer un total de cuatro dimensiones que sugieren que la música comunitaria es un mecanismo que potencia la transmisión de valores prosociales y un mecanismo que puede ayudar a una mejora educativa. Éstas se explicarán seguidamente con más detalle:

1. Valores y actitud prosocial
2. Mejoras observada a nivel de centro
3. Perfil del profesional
4. Educación Emocional

#### **Valores y actitud prosocial**

En ambos casos se han observado cambios de comportamiento prosociales en los sujetos, en el Caso 1 con más claridad que en el Caso 2 debido a la duración del proyecto. Los factores que se han visto claramente en el Caso 1 han sido esbozados como indicios en el Caso 2. Estos indicios de cambio de comportamiento prosocial estarían bien someterlos en un seguimiento más profundo en una futura investigación.

La hipótesis 3 parte de la idea que la música comunitaria requiere trabajar y aprender en grupo y esto requiere entenderse y estar bien en él. Es por esta

razón que para fomentar la armonía en el grupo se ha supuesto que es necesario ciertas actitudes prosociales entre los miembros del grupo. Esta hipótesis se ha verificado viendo emerger valores y actitudes prosociales en ambos casos como escuchar, cuidar y amar a los otros, expresar gratitud y amabilidad, compartir y respetar (principalmente en 4cordes). Casas (2015) defiende la idea de que los valores se tienen que aprender a partir de la práctica, y esta investigación defiende que la música comunitaria es una buena herramienta para hacerlo ya que se han podido observar en ambos proyectos valores como la gratitud, la reciprocidad, el compartir, el cuidar (de los otros y de los bienes comunes), la amabilidad y el respeto. El maestro de música de la escuela Camí del Mig (caso1) habla de estos valores de la siguiente manera:

*“[...] no és una cultura d’entreteniment sinó que és una cultura en valors, és una cultura que a més parla de relacionar cultures diferents, simbiosi, de ser molt respectuosos amb el planeta, hi ha tot un missatge en el projecte no només musical sinó també social i humà que les famílies han entès molt bé, s’han emocionat, les famílies m’ho deien” (02/C1/EN)*

El valor que está más presente en 4cordes es la reciprocidad tanto de trato entre compañeros (si un niño dice cosas bonitas a otro, éste segundo acostumbra a responderle también con tres cosas bonitas) como el cuidado de los bienes comunes (porque los instrumentos son comunitarios y los alumnos son conscientes de ello). Esto va muy ligado con el sentimiento de compromiso hacia los otros, ya que tienen la responsabilidad y el compromiso de cuidar el instrumento para que el siguiente a usarlo pueda disfrutarlo igual que lo están haciendo ellos.

*“He après a compartir coses i fer cartes als companys. També he après a tocar el celo” (12-4/C1/QU)*

*“[He après a] Tocar el violí, aprendre cançons i a fer coses pels altres” (15-4/C1/QU)*

Las letras de las canciones que enseñan en el aula están llenas de mensajes prosociales, donde predomina el respeto, el amor, compartir, incentivan el soñar con cosas, entre otros:.

### La veu del 4cordes

<i>Entre números i lletres Pizzicatos i arcs amunt Vull anar a l'escola Bon dia, Good morning, Shalam Aleikum</i>	<i>Faig sonar el meu instrument i m'agrada aquest moment Tenim molt per oferir Si, si! Do, re mi!</i>
<i>Toquem, sentim i aprenem 4cordes ens diem Compartim, estimem, somiem 4cordes ens diem</i>	<i>Toquem, sentim i aprenem 4cordes ens diem Compartim, estimem, somiem 4cordes ens diem (C.Cuadern, M.Gomis, N.Puigbò, N. Rubio, L. Serra)</i>

En el Caso 2 se ha podido observar indicios de gratitud, respeto y en concreto el cambio positivo de un alumno muy significativo. Dar las gracias es una conducta de reconocimiento de un beneficio que se ha recibido y el profesor tuvo una agradable sorpresa cuando una alumna le envió una carta al cabo de unos meses de realizarse mostrándole su agradecimiento por organizar el taller de Rap:

*“Te quería agradecer todo [...]estaba súper orgullosa de tener un profe que se implicara tanto en nosotros y nos diera esa ilusión. [...] jamás olvidaré ni yo y estoy segura que nadie la actividad de Rap, en la cual ya desde el principio pensaste en nosotros, en hacer algo diferente, en que aprendiéramos pero que nos divirtiéramos y luego ya cuando te esforzaste en traernos a los raperos para hacernos la actividad me quede flipando [...] (C2/carta)*

Las letras de las canciones que elaboraron los grupos son bastante significativas puesto que iban dirigidas a conductas sociales que los adolescentes querían denunciar tales como el maltrato animal, la homofobia o el *bullying*, entre otras. Se puede afirmar que a través del Rap los adolescentes

mostraron una actitud crítica, cívica y comprometida a favor de la comprensión y el apoyo social de determinadas situaciones o colectivos excluidos socialmente (las letras se pueden ver en el anexo 7).

Finalmente, se cree significativo destacar el cambio que el taller ocasionó a un alumno en concreto. Este alumno, unos meses antes del taller, el día de carnaval, hizo una batalla de gallos<sup>19</sup> insultando, diciendo palabras groseras y llegando a las manos con algún compañero de clase. En cambio, al final del taller mostró conductas de respeto y valoración. Él mismo alumno expresó:

*“Con la actividad de hoy aprendí y entendí que el RAP también puede cambiar pensamientos. Que también podemos cambiar personas a través de la música del RAP. Me encantó la parte en que presentaron los chicos que vinieron porque lo que cantaban no era nada a lo que mis compañeros esperaban (que el trap o rap se trata de agredir con palabras)”.* **(16/C2/QU)**

Precisamente este alumno durante el taller participó en una batalla de gallos con un tallerista delante de toda la clase. El tallerista empezó lanzando el desafío rapeando letras positivas y críticas a la vez, construidas con palabras agradables, sin agredir ni insultar (todo lo contrario a lo que se conoce como batalla de gallos). Ante esta provocación el alumno respondió con una letra improvisada emitiendo un mensaje positivo de igual características. En aquel momento se generó un ambiente saludable y positivo basado en la reciprocidad donde el mensaje positivo de uno era contestado con un mensaje positivo del otro. El profesor que lo observaba comentó en la entrevista:

*“(…) He de comentar que aquest alumne, era un dels que tenia un vocabulari extens amb insults i rimes degradants. Doncs van fer una batalla on parlaven d’amor, d’amistat, “como tú, no hay ninguno” [...]”* **(01/C2/EN)**

---

<sup>19</sup> Una batalla de gallos es el nombre que se da a una competición de improvisación de rap donde dos raperos se ponen por turnos a rapear letras cara el otro hasta que uno de ellos pierde.

En el informe de Heath et al (1999) se afirma que las actividades artísticas comunitarias a jóvenes dentro de la educación informal son efectivas en vincular valores pro-sociales y pro-cívicos, entre otros. En este trabajo se ha verificado que la música comunitaria aplicada dentro de horas escolares a la población infantil también es efectiva en vincular valores pro-sociales y pro-cívicos como el respeto, la reciprocidad, el cuidado de bienes comunes, compartir y gratitud, entre otros. Una posible explicación de la efectividad que el proyecto 4cordes tiene en el desarrollo prosocial en los niños puede venir dada por cumplir cinco de las seis características que Stone et al (1998) plantean sobre el impacto que los programas de artes tienen en el desarrollo prosocial de los jóvenes. Se ha comparado dichas características en el proyecto 4cordes para ver si pueden ser aplicables a proyectos de arte destinados a la población infantil en vez de los jóvenes:

1. Existencia de una institución seria: El proyecto 4cordes está respaldado por MUSICOP, una cooperativa que crea y gestiona proyectos educativos, sociales, culturales y artísticos que contribuyen al desarrollo de las comunidades. Los profesores del proyecto son titulados con el grado de superior de música y están continuamente formándose en cursos variados, demostrando así una gran competencia en la disciplina musical y pedagógica. El programa está muy bien estructurado y esto facilita la dinámica la comprensión del proyecto a las entidades públicas que lo apoyan.
2. Programa extendido en el tiempo. La intervención del proyecto 4cordes tiene una duración de 2 años. El proyecto está pensado para ser aplicado en los seis años de la educación primaria, pero por cuestiones económicas se hace solo en los cursos de 3º y 4º de primaria. Existe la *Orquesta 4cordes* que hace la función de continuidad del proyecto, pero en horas no escolares. En el Caso 2 esta característica no se da porque ha sido un programa de corta duración (5 semanas).
3. Componentes complementarios. Se ha podido percibir que en las dos escuelas donde se ha analizado el proyecto 4cordes tenían otros proyectos activos (artísticos y no artísticos) que hacían difícil la visualización del impacto del proyecto en el comportamiento del grupo

clase e individual. Esta investigación respalda la idea de Stone et al. (1998) de que las artes pueden ser una condición "necesaria, pero no suficiente" para crear una transformación prosocial dentro del marco de la intervención artística.

4. Lazos con otras organizaciones comunitarias. El proyecto 4cordes es un proyecto de Desarrollo Cultural Comunitario (DCC), por lo tanto el lazo con organizaciones de la comunidad está siempre presente. Asociación de vecinos, teatros, otras escuelas, ayuntamiento, la OBC, son ejemplos de entidades que están en contacto.
5. Asesoramiento juvenil. El proyecto 4cordes no tiene un programa de asesoramiento porque se trabaja con población infantil, los cuales aún no tienen autonomía suficiente para poder ser mentores de otros niños.
6. Énfasis en la presentación y en la performance. El proyecto 4cordes busca siempre la excelencia dentro de las posibilidades de los niños. Dan la misma importancia al proceso como al producto final, por esto la presentación final la hacen junto con una orquesta de músicos profesionales y en un lugar importante, como por ejemplo un teatro de la ciudad para dar cabida al máximo de personas posibles y crear un ambiente de concierto profesional.

Se puede ver que el proyecto 4cordes cumple cinco de las seis características que según Stone et al (1998) los programas de artes en desarrollo prosocial en los jóvenes tienen que tener para crear un impacto significativo. Esto nos da indicios de que estas características podrían ser útiles para medir el impacto sobre el desarrollo prosocial en la población infantil de programas de música comunitaria.

### **Mejoras observada a nivel de centro**

Se ha observado que la aplicación de los proyectos en los centros educativos ha generado una serie de factores que se han considerado factores de mejora del centro. La aplicación de ambos proyectos en el centro fueron recibidos con entusiasmo. En el Caso1 por parte del equipo directivo, del profesorado y los alumnos, y en el Caso 2 por parte de la directora y equipo docente. En el

primer caso, este entusiasmo fue acompañado con un notable (extra) esfuerzo que el centro tuvo que hacer para dar cabida al proyecto, ya sea adaptando los horarios o adaptándose a la organización y logística que suponen los ensayos y conciertos. De hecho, hay maestros que, en un primer momento, no recibieron bien la idea de tener más trabajo extra pero al final vieron este esfuerzo como beneficioso y recompensado.

En los dos casos se ha percibido un entusiasmo y motivación de los actores que se ha reflejado más allá del aula. Esta motivación se considera una mejora a nivel de centro ya que mantiene a todos los actores con ganas de aprender (alumnos) y de trabajar (profesores). En el caso de 4cordes los profesores ven la motivación de los alumnos de manera muy positiva:

*“l’interès que tenen els alumnes ara és molt gran, [...] la motivació jo crec que és el punt més important.” (03/C1/GD)*

*“Entren [a classe] més motivats, participatius i amb una actitud més positiva respecte a cursos passats” (01/C1/QU)*

En el caso del Taller de Rap, después de su realización hubo una mejora de conducta en el aula, el ambiente del grupo clase mejoró en el aula, hubo una motivación por parte del profesorado del centro que ante el resultado positivo del grupo clase querían aplicar talleres semejantes en sus clases:

*“D’alguna manera els professors estaven molt contents per tots els comentaris que sentien dels joves, l’eufòria que transmetien, les fotos i dels vídeos que havien vist. Els professors de llengua em van comentar que estaria bé poder-ho fer l’any vinent per encaixar-ho amb el temari de poesia i d’aquesta manera fer que els alumnes no avorreixin la literatura. Els alumnes van disfrutar molt, de fet aquesta alegria i bon ambient va durar fins a final de curs a l’assignatura de valors.” (01/C2/EN)*

Para la escuela Germanes Bertomeu este proyecto ha llegado a formar parte de su identidad como centro, haciéndoles ser un referente. La escuela está muy orgullosa por ser los pioneros y esto les ayuda a reforzar su identidad como centro. Por otra parte, esta escuela está considerada de complejidad máxima por el territorio en el que está y el proyecto les ayuda a menguar la imagen prejuiciada que la comunidad tiene de él (inmigración, bajo rendimiento académico, pobreza...). Para ellos este proyecto les ayuda a crear una imagen positiva del centro. De igual manera pasa con las otras escuela: una vez el proyecto es conocido para la ciudad, tener el proyecto en el centro repercute positivamente en la imagen que la comunidad tiene del centro. Así lo expresa una maestra *“El concert final millora la imatge de la comunitat educativa i dona a conèixer el centre” (02/C1/QU)*.

Otro factor observado de mejora del centro es la interrelación de proyectos que las escuelas pueden tener. La mayoría de los centros que aplican el 4cordes no sólo tienen este proyecto activo sino que lo combinan con otros. Esta interrelación de proyectos hace que el centro se enriquezca pudiendo trabajar las competencias desde distintas metodologías. Tal y como afirman Stone et. al (1998) en su investigación, las artes pueden ser una condición "necesaria, pero no suficiente" para crear una transformación prosocial dentro del marco de la intervención artística. Por lo tanto, otros proyectos son bienvenidos para generar un cambio prosocial en la población infantil. Trabajar con el arte aporta una manera de vivir el aula de una forma distinta, más libre, y con la música comunitaria se puede trabajar la diversidad del aula como diferencia (Bonal, 2008). Los proyectos de arte comunitario, más concretamente los proyectos de música comunitaria, son integradores de por sí (Higgins, 2012; Schütz, 1976b) y esto hace que el centro trabaje más la inclusión. Así lo comenta el director de una de las escuelas:

*“les tres juntes anteriors hem apostat per l’art com a motor de canvi, com a transformació social [...] estàs fent [art] una cosa que no és rigurosa, que no té unes altes expectatives, vull dir que no s’esperen uns resultats, sinó que tens molta llibertat i alhora pots fer moltes coses. Hem vist en aquí que és un element d’integració i de millora de*



*competècies individuals, respecte cap els altres, respecte als instruments.” (05/C1/EN)*

Otro factor relevante es la mejora del rendimiento académico de todos los grupos-clase que han participado en el proyecto 4cordes y que los tutores y equipo directivo han observado. Tal y como expresa una tutora: *“Pel que fa el rendiment acadèmic, la majoria millora els resultats”* (03/C1/QU). Con la interrelación que existe de proyectos durante el curso, es difícil afirmar que haya sido el proyecto 4cordes el que mejoraran los resultados académicos pero cabe destacarlo ya que existe investigaciones que respaldan la idea de que el arte, y más concretamente la música en horas escolares, crea un cambio significativo en el desempeño académico y en la disciplina estudiantil (Fiske, 1999; Rabkin & Redmond, 2004; Remer, 1990). Una evaluación de impacto del proyecto 4cordes sería necesaria para verificar mejor dicha relación.

A pesar de no saber bien si existe una relación causa-efecto en el rendimiento escolar de los niños, el proyecto 4cordes es un proyecto transversal que trabaja con el objetivo de mejorar las competencias transversales y específicas<sup>20</sup>. Gromko y Poorman (1998) descubrieron que la música tiene efectos positivos en las habilidades cognitivas, alfabéticas y lingüísticas en aquellos quien la practican. La tutora de un grupo clase expresa así la mejora de su grupo: *“Ha millorat la disciplina (actitud, comportament) i la memòria, la concentració i atenció del nen/a”* (01/C1/EN). En el proyecto 4cordes se trabaja mucho la expresión oral y escrita donde las profesoras siempre anima al grupo a usar un vocabulario más amplio para expresarse:

*“[...] Els nens diuen “em portaré bé,” però és massa general i la professora demana exemples concrets de portar-se bé Potencien buscar adjectius per concretar conducte i accions en positiu, d’aquesta manera també enriqueixen el seu vocabulari”.* (26/C1/DP)

---

<sup>20</sup> Éstas son: A) Las competencias comunicativas: 1. Competencia en comunicación lingüística 2. Competencia cultural y artística. B) Las competencias metodológicas: 3. Tratamiento de la información y competencia digital 4. Competencia matemática 5. Competencia de aprender a aprender. C) Las competencias personales: 6. Autonomía e iniciativa personal. D) Competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo: 7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 8. Competencia social y ciudadana.

Finalmente un factor importante que se ha observado y categorizado como factor de mejora en el centro, es la metodología que en ambos casos se usaba: una metodología no punitiva y reflexiva. La metodología convencional es aquella que castiga y riñe a los estudiantes cuando hay algo que se hace mal. Tanto en el taller del rap como en el proyecto 4cordes lo que se hacía era animar a los estudiantes a probar, a no tener miedo a equivocarse y a reflexionar sobre como mejorar.

En el proyecto 4cordes se trabajaba muy ágilmente esta metodología ya que en ninguna clase las profesoras tuvieron que alzar la voz (usaban la música como medio para llamar la atención tocando el instrumento o usando frases melódico-rítmicas) o por ejemplo en ningún momento usaron la palabra “castigo” (les decían a los alumnos, por ejemplo, que pensasen un lugar para irse de vacaciones y que durante una canción estuviesen pensando en este lugar). Un ejemplo lo encontramos con esta cita:

*“Se sent molt de soroll. [professora:] “Per aquells que encara necessitin parlar, com podem ajudar-vos?” resposta d’un nen: “deixa’ m parlar una estona, un minut, això ho feia l’altra professor” Professora: “i et funcionava?” Nen: “Crec que sí”. Se l’ha deixat parlar”. (23/C1/DP)*

En esta situación descrita en la cita, en vez del típico grito de los profesores “¡callad!” se dejó hablar a aquellos que lo necesitaban durante un minuto. Los mismos niños lo agradecieron y no hablaron más hasta al final de la clase. El proyecto 4cordes ha aportado la visualización de otra metodología para trabajar en el aula que poco a poco los profesores van asimilando, tal y reconocen algunos de ellos en las entrevistas realizadas. Hubo una situación muy significativa que ilustra muy bien este choque de metodologías: en una clase del proyecto 4cordes la tutora del grupo clase del curso decidió participar también en el aprendizaje del instrumento. Aquel día el grupo estaba alterado, haciendo un poco difícil la realización de la clase. La tutora alzó la voz amenazando a los niños de echarlos de la clase si seguían con este comportamiento y en cambio, segundos después la profesora de 4cordes les

explicó el porqué tenían que callar (para respetar a los otros). Los niños se fueron calmando poco a poco. Esta cita es del diario de campo y lo explica así:

*“[els nens] Estan una mica alterats. La tutora diu que si no paren els faran fora perquè són uns pallassos. La professora de 4Cordes diu: “relaxeu-vos, perquè no deixeu fer la classe als companys que sí que volen” (19/C1/DP)*

### Perfil del profesional

Esta dimensión ha surgido dada la importancia de los profesionales como potenciadores de éxito en ambos casos. En el apartado del marco socio histórico de la investigación se ha presentado una serie de características teorizadas (pero sin el sustento de una metodología rigurosa) por diferentes autores sobre el rol del profesional en los proyectos de arte comunitario. Después del análisis de ambos casos se ha querido ver si dichas características se dan en los dos casos:

<b>Casacuberta et al. (2011) y Higgins (2012):</b>	Caso 1	Caso 2
Capacidad de generar procesos de participación y fomentar intercambio entre los miembros del grupo	Sí	Sí
Rol de mediador entre intereses y posibilidades del grupo y entre lenguajes artísticos y comunidad	Sí	No
Rol imparcial, identificación y control de aspectos negativos	Sí	Sí
Creer que las personas tienen el derecho y la habilidad de crear y disfrutar de la cultura	Sí	Sí
Ofrece habilidades, ideas y apoyo	Sí	Sí
Fomentar el uso del arte y la cultura	Sí	Sí
Fomenta confianza, motivación y energía en el trabajo de los participantes	Sí	Sí

Buscar la excelencia en el proceso y en el producto final	Sí	Sí
Entender y hacer entender la importancia del crecimiento personal y social del grupo y la importancia del desarrollo cultural que adquieren	Sí	Sí
Enseñar respeto a los bienes culturales de la comunidad	Sí	No
Poner énfasis en la diversidad cultural existente de la comunidad	Sí	Sí
Reconocer el valor y el uso del arte que se aplica para fomentar la aceptación y comprensión intercultural	Sí	Sí
Tener compromiso con el procedimiento de evaluación	Sí	Sí

Se puede ver que en el Caso 1 se dan todas las características a diferencia del Caso 2, que hay dos que no se dan. Esto es debido a su característica de proyecto investigación-acción, el cual su duración muy corta en la elaboración y la acción ha repercutido en estas dos características.

En el análisis de ambos casos han ido surgiendo otras características que han resaltado de los profesionales: su actitud, su proximidad y su implicación en el proyecto y grupo.

Los profesores educan con su actitud y esta es una herramienta muy potente para usar en cualquier aula y situación. La actitud de los profesores ha quedado plasmado en la memoria de los niños/adolescentes hasta el punto de agradecerles la profesionalidad recibida. Owen Kelly defiende la idea de que la actitud del profesional de arte comunitario se distingue por su actitud y no por su técnica (Kelly, 1984,p16). Anteriormente se ha comentado que los profesores utilizaban una metodología no punitiva, y esto va muy relacionado también con la actitud. Igualmente esto no quiere decir que cuando se tenían que poner serios lo hacían, en este aspecto, el carácter era presente. El equilibrio entre diversión y seriedad era muy evidente y esto lo transmitían muy bien a los alumnos creando un vínculo de respeto por las dos partes.

De esta actitud sobresalta la alegría y simpatía con la que los profesionales afrontaban el día (a pesar de sus posibles problemas personales), su gran implicación en el proyecto, la actitud de creer en la potencialidad que el grupo tiene y transmitirlo, la proximidad con la que trataban a los niños/adolescentes (abrazándoles si era necesario), su predisposición de ayudar en todo momento y su gran dedicación en el proyecto. Un niño de 4cordes y un adolescente del taller del rap lo expresan así:

*“El que més m’ha agradat és que les professors ho feien tot genial, ens ajuden, i nosaltres també ho fèiem als companys” (06-3/C1/QU)*

*“[...]Hemos aprendido muchas cosas del RAP, ha sido una clase muy buena, el profesor se lo ha currado, es una màquina.. Ese profesionalismo nos ha enseñado mucho: para rapear no hay que insultar ni atacar a nadie”. (23/C2/QU)*

Por lo tanto, se ha podido comprobar que las características del rol del profesional propuestas por Casacuberta et al. (2011) y Higgins (2012) se dan en ambos proyectos, además, el análisis de estos casos ha aportado una nueva característica: la actitud de los profesores es un factor crucial para generar el ambiente necesario para hacer fluir la transmisión de valores y conocimiento.

### **Educación emocional**

La última dimensión de esta hipótesis corresponde a la Educación Emocional que ha surgido del Caso 1. El proyecto 4cordes trabaja mucho la Educación Emocional la cual a través de la música se hace más fácil de trabajar.

Desde la academia se ha defendido la Educación Emocional como un recurso importante a introducir en el sistema educativo (Bisquerra, 2003) ya sea para ayudar a los profesores a llevar bien el rol del líder socio-emocional en el aula (Bisquerra, 2005; Cases, 2013; Extremera & Fernández-Berrocal, 2005) como para ayudar a los alumnos a desarrollar sus inteligencias múltiples (Gardner,

2001; Vaello Orts, 2005). El proyecto 4cordes utiliza la música como herramienta para trabajar las inteligencias múltiples de los alumnos.

Se ha observado que las profesoras han proporcionado a los niños las herramientas para gestionar sus emociones ante situaciones adversas. Estas herramientas provienen sobretodo de la meditación (visualización y respiración) y de técnicas de relajación (predominante el “hilo”, entre otras). Cuando se les pregunta a los niños qué han aprendido en el proyecto, ellos responden que a parte del instrumento han aprendido técnicas para relajarse. Esto es un indicador de transmisión positiva del conocimiento.

Los abrazos y las cartas son ejercicios recurrentes en las clases. Los abrazos es un ejercicio corto donde los alumnos tienen que abrazar a un compañero durante un minuto y al final mirarle a los ojos para agradecerle el abrazo. Se ha podido ver durante el curso una evolución del desarrollo de este ejercicio, donde al principio los niños actuaban reacios a hacerlo y donde al final lo querían hacer porque sabían que les relaja y les ayuda a sentirse bien. Otra actividad presente en el aula y la más esperada por todos los niños es el de las cartas. Los diez últimos minutos de cada clase se dedicaban a leer cartas que los niños habían ido poniendo durante la semana en una buzón. La consigna para escribir la carta era sencilla: tenía que aparecer el emisor y el remitente; y se tenía que escribir cosas bonitas y positivas de aquella persona. Al principio costaba que las escribieran, pero una vez se daban cuenta que recibir una carta era bonito y enriquecedor, escribían más como acto recíproco. Una niña lo expresa así: *“El que més m’agrada és que no parem d’esforçar-nos per tocar el violí i llegir cartes és com si estigués al país de les meravelles”* (05-3/C1/QU)

El refuerzo positivo está siempre presente. Constantemente los niños reciben refuerzo positivo por parte de los profesores del proyecto y cuando el grupo va cohesionándose se puede visualizar que entre ellos también lo hacen. En clase se potencia a través de la música con ejercicios, este es un ejemplo:

*“Joc professor-alumne amb parelles: es posen els nens amb parelles i la consigna és “ hem de mirar si ho fa bé, felicitar si ho fa bé, animar-lo*

*a fer-ho bé, i a ensenyar-li si no ho sap fer, però mai fer-ho cridant. “  
D'aquesta manera els nens s'ensenyen i es motiven mútuament (10')  
Aprentatge entre iguals” (21/C1/DP)*

Este recurso del refuerzo positivo está muy bien visto por parte de los tutores, el profesor de música de la escuela Camí del Mig lo expresa así:

*“Hi ha recursos com [...] el de incentivar molt l'autoestima de l'alumne, sentir parlar molt en positiu, el reforç positiu, [...] penso que és molt important, a vegades ens falta una mica això als professors[...]de reforçar positivament, d'engrescar[...]A vegades tenim massa tendència a veure la part negativa, no de castigar però sí de renyar massa”  
(02/C1/EN)*

Cabe destacar que la aplicación de la Educación Emocional no ha sido recibida positivamente para todos los alumnos. Ha habido tres casos de 3º (por lo tanto el primer año que estaban en el proyecto) que el comportamiento en el aula de música ha sido totalmente disruptivo desde el principio. Curiosamente estos niños no se comportaban así el curso pasado. Estos niños, curiosamente los tres con situaciones personales complicadas, han tenido una reacción negativa al trabajar sus emociones en el aula. Una posible explicación es porque no están acostumbrados a abrirse emocionalmente hacia los otros y que tampoco estaban preparados para hacerlo. Es interesante hacer visible estos casos porque muestra que la Educación Emocional (a través de la música) no ha tenido el mismo impacto para todos los niños, aunque cabe destacar que desde un punto de vista cualitativo, estos casos ponen de manifiesto que los ochenta nueve sujetos restantes tuvieron una reacción positiva a la Educación Emocional a través de la música.

Como modo de resumen de esta hipótesis se ha podido verificar que el proyecto 4cordes transmite comportamientos prosociales a los niños, y que el taller de rap ético ha generado indicios de cambios prosociales en el grupo. En ambos proyectos los profesores implicados han expresado sentirse bien y estar contentos (indicadores de bienestar subjetivo) y esto lleva a afirmar que estos

proyectos han provocado bienestar de los actores del centro (tanto maestros como los alumnos). Los factores que se han podido ver que pueden aportar una mejora educativa son: metodología no punitiva y reflexiva; aplicar Educación Emocional tanto para alumnos como profesores para así dar herramientas para mejorar su bienestar; aplicar los proyectos de música comunitaria en horario escolar para que la oportunidad de mejorar el cambio en el desempeño académico sea igual para todos los alumnos; mantener la motivación a los actores del centro porque genera un buen ambiente en el centro y finalmente, tener un perfil de profesional próximo al estudiante, alegre, implicado y que crea en la potencialidad del grupo. Todo esto se considerada factores de mejora educativa que se generan a través de la música comunitaria.

### [Aportaciones a las características de los proyectos de arte comunitario y DCC](#)

En el apartado del marco socio histórico del estudio de este trabajo se ha hecho referencia a las características de los proyectos de arte comunitario. Durante el trabajo de campo de esta investigación y el posterior análisis de los resultados, se puede concretar los siguientes puntos adicionales a dichas características:

- Los proyectos de arte comunitario, se pueden dar en **cualquier tipo de comunidad** y colectivo, el arte les hace moldeables a cualquier situación, procedencia, capacidad, interés, edad, o género. Esto respalda la idea de Casacuberta et al. (2011, p. 20) sobre el ámbito de actuación de las artes comunitarias, el cual dice que es variable a las necesidades manifestadas de la comunidad.
- Los proyectos de arte comunitario están diseñados en el contexto de algún **objetivo más amplio**, como por ejemplo la mejora del barrio o el aprendizaje y la enseñanza sobre diversidad cultural, o estrategias de salud pública. En el caso de 4cordes su objetivo más amplio es la



democratización de la cultura, específicamente la democratización de la práctica musical con los instrumentos de violín y violoncelo.

Con respecto a las características de los proyectos DCC expuestos en el apartado del marco socio histórico del estudio, esta investigación puede aportar la siguiente reflexión:

Casacuberta et al. (2011, p. 23) sostiene que la aplicación de los proyectos DCC actúan en tres dimensiones: la social, la educativa y la cultural. Desde esta investigación se quiere criticar dicha premisa porque falta otra dimensión clave: la dimensión del bienestar. Hay estudios que defienden dicha dimensión en las artes en general (Bygren et al., 1996; Clift, Hancox, et al., 2010; Clift, Hancox, Morrison, et al., 2008; Clift & Hancox, 2010; Clift, Hancox, Staricoff, et al., 2008; Clift, Nicol, et al., 2010; Johansson et al., 2001; Wang, 2015) y otros estudios en las artes comunitarias (Clift, Hancox, Morrison, et al., 2008; Clift, Nicol, et al., 2010; Guetzkow, 2002; McClain Opiyo, 2015). Esta investigación la reafirma concretamente con los proyectos de música comunitaria. Por lo tanto, los proyectos DCC actúan en cuatro dimensiones: la social, la educativa, la cultural y la de bienestar.

Una vez hechas dichas aportaciones, se quiere mostrar en qué medida se ven reflejadas o no las características DCC y las características sobre los proyectos de arte comunitario en el proyecto 4cordes (características que han sido aportadas por expertos sin ninguna rigurosidad metodológica):

<b>Características de los proyectos DCC</b>	<b>Proyecto 4cordes</b>
Tiene como finalidad la transformación (a través de la cultura y las artes) de la realidad de los sujetos implicados con el fin de crear un efecto multiplicador.	Sí. A través de la educación positiva quieren mostrar a los niños su capacidad de poder cambiar sus realidades a través de acciones positivas.
Responde una necesidad o demanda social manifestadas y/o detectadas por la comunidad (es importante que el diagnóstico parta de la misma comunidad)	A medias. El diagnóstico surge del mismo centro educativo, inicialmente el proyecto se implementaba ante la demanda de dichos centros, ahora ya es un proyecto que se "vende" a los centros.

Se busca la ruptura con el individualismo a través de la acción desinteresada a favor del bienestar del otro, promoviendo así la responsabilidad social. Se busca ayudar a las personas y mejorar su calidad de vida	Sí. La promoción del bienestar de los niños es la prioridad del proyecto también se les enseña a ser sujetos activos del bienestar de uno mismo y de los otros. También se promueven valores prosociales como ayudar a los otros y el respeto hacía ellos.
Quiere garantizar y salvaguardar los derechos universales tan a nivel social como cultural	Sí. En todo momento se trabajaba y se promovía valores prosociales.
Promueve valores democráticos y sus acciones son de carácter colaborativo promoviendo la igualdad de oportunidades.	Sí. En todo momento se trabajaban valores prosociales. El proyecto promueve igualdad de oportunidad a la hora de aprender a tocar el violín y cello.
Se pone en el centro de la cultura a las personas asignándolas un papel protagonista	Sí. En todo momento el niño ha sido el protagonista de todo lo que se ha realizado artísticamente.
La horizontalidad en todas las fases del proyecto es esencial. Se trabaja "con" (y no "por") donde la base es el diálogo con, entre y "desde" los miembros. La comunidad dirige el proceso con las orientaciones del profesional	A medias. Existe una jerarquía marcada institucionalmente en la relación profesor-alumno que se intensifica al trabajar con niños, esto impide una horizontalidad a la hora de trabajar con los niños. Al ser un proyecto dentro de la educación formal es difícil mantener una horizontalidad completa, pero aún así, fuera del aula, se trabaja "con", "entre" y "desde" el mismo centro (comunidad educativa).
El empoderamiento de la comunidad es uno objetivo presente generando estrategias de "empoderamiento" que permitan a la misma comunidad funcionar con el máximo de autonomía posible ayudando a desarrollarse armónicamente consigo mismos y con el entorno.	A medias. Sí que se ha creado un desarrollo armónico entre la comunidad y el entorno pero no ha proporcionado un empoderamiento a la comunidad, aunque se han visto indicios.
La aplicación de los proyectos DCC actúan en cuatro dimensiones: la social, la educativa, la cultural y la de bienestar.	Sí, actúa en los cuatro niveles: Social (ante la demanda del centro en generar cohesión en la comunidad educativa), Cultural (a través de la música y mostrando la diversidad cultural), Educativa (enseñando música y valores) y Bienestar (a través de una metodología basada en la educación emocional y la autoconsciencia)
Los equipos de trabajo son pluridisciplinarios, donde se trabajan con profesionales de distintos ámbitos (arte, terapeutas, educación, sociología...) enriqueciendo así el proyecto	Sí, el equipo principal son músicos licenciados, el equipo de soporte estaba compuesto por una educadora social, una pedagoga y una socióloga.
El proceso es igual de importante que el producto final, haciendo este de altavoz para visualizar la	Sí, la calidad del proceso de aprendizaje y enseñanza es muy visible y esto a su vez da calidad al producto final, el cual es muy

situación/preocupación/problema de la comunidad	importante y esperado por toda la comunidad.
<b>Características de los proyectos arte comunitario</b>	
Involucran miembros de la comunidad	Sí, toda la comunidad educativa está involucrada y también entidades exteriores al centro como el teatro Monumental, la escuela de Música Municipal de Mataró.
Trabajan “desde” y “con” la comunidad, enfocar el proyecto desde una perspectiva de la comunidad y no desde la del artista	Sí, a pesar de que el proyecto ya está estructurado (por sus años de recorrido) éste se trabaja con y desde el centro, haciendo reuniones y adaptándolo a las necesidades, demandas y contexto de cada centro. Igualmente cabe destacar que en las entrevistas, se puede apreciar que los tutores y profesores de música les gustaría tener un papel más activo en el proyecto, concretamente en dos aspectos: 1. comunicación y reuniones entre equipos, y 2. a la hora de trabajar junto con sus alumnos para poder crecer de manera conjunta. Cabe remarcar que la flexibilidad estructural de los centros tienen su límite y cuesta poder atender a las demandas de los tutores respecto al proyecto.
Trabajan bajo el principio de la igualdad de oportunidades	Sí, luchan para que todos tengan la misma oportunidad de aprender un instrumento y beneficiarse de los beneficios que ello conlleva.
El proyecto actúa ante una demanda social	Sí, se inició ante un rechazo de la imagen de la escuela por parte de la comunidad
Existe una exhibición final que hace de altavoz y de visualización de la problemática	Sí, por navidad y final de curso
Se da importancia tanto el proceso como el resultado final de la creación	Sí, la calidad es un principio importante
Los proyectos de arte comunitario, se pueden dar en cualquier tipo de comunidad y colectivo, el arte les hace moldeables a cualquier situación, procedencia, capacidad, interés, edad, o género	Sí, trabajan en distintas escuelas con perfiles y contextos diferentes
Los proyectos de arte comunitario están diseñados en el contexto de algún objetivo más amplio	Sí, la democratización de la práctica musical con los instrumentos de violín y violoncelo.

Se puede ver que el proyecto 4Cordes cumple con las características de los proyectos de arte comunitario pero le falla algunas sobre Desarrollo Cultural Comunitario. Esto no quiere decir que el proyecto 4Cordes no sea un proyecto DCC ya que es muy probable que dichas características hayan sido redactadas en base a proyectos que actúan fuera la educación formal y por lo tanto tienen más libertad y facilidad a la hora de actuar. También cabe destacar que el proyecto 4cordes es el único proyecto en Cataluña de arte comunitario dentro del sistema educativo formal que dice ser de DCC y esto le hace ser pionero en este ámbito. Es difícil mantener la misma libertad de acción cuando se actúa bajo una institución formal educativa que cuando se actúa en instituciones no formales (como en un *Esplai/Cau* o en un centro cívico) ya que en las segundas el grado de libertad de actuación es casi total. Igualmente aplicar un proyecto en una institución ya existente (sea en el ámbito de la educación formal o informal) implica entrar en un contexto que ya existen normas, jerarquías y maneras de hacer dadas, y a veces la aplicación de un proyecto de arte comunitario DCC implica romperlas y o cambiarlas.

Para la aplicación de proyectos de arte comunitarios DCC en el ámbito de la educación formal se debe encontrar un punto medio entre el grado de libertad del proyecto (mismo si esto representa renunciar alguna de las características DCC) y el grado de rigidez de las normas del centro, de esta manera promover proyectos de estas características en los centros sería más fácil.

## **CONCLUSIONES**

Se ha podido comprobar que la música comunitaria produce bienestar personal y realización (hipotesis1) a los actores de los proyectos, potencia la integración y la mejora del bienestar de los grupos analizados (hipótesis 2) y produce un cambio prosocial en los participantes (hipótesis 3).

Los beneficios observados que la música comunitaria aporta son:

1. El aumento del bienestar personal y del bienestar grupal,
2. Se trabaja la autoconsciencia y el crecimiento,

3. Aporta un sentimiento de realización de los actores involucrados (estudiantes y profesores),
4. Aumenta la autoestima tanto personal como grupal,
5. Estimula la motivación,
6. Mejora la convivencia y el comportamiento en relación al grupo,
7. Crea un sentimiento de pertenencia que a su vez alimenta la sensación de bienestar, y
8. Permite trabajar la transmisión de valores y actitudes prosociales

Por otra parte, se ha podido ver que aplicar la música comunitaria en contextos educativos formales repercute en su mejora educativa (hipótesis 3). Se han observado las siguientes mejoras a nivel de centro:

1. Mejora la imagen del centro hacía la comunidad
2. Muestra una metodología diferente
3. Mejora los resultados académicos
4. Mejora las competencias transversales y específicas
5. Incrementa el bienestar de los actores involucrados en el proyecto, principalmente los componentes del grupo
6. Incrementa la motivación de los estudiantes
7. Incrementa las ganas de aprender entre los participantes (niños y adolescentes)
8. Crea un sentimiento de realización tanto en los alumnos como en los profesores

Por lo tanto, se puede afirmar que la música comunitaria es una buena herramienta de mejora educativa porque aplicar proyectos de música comunitaria en los centros proporcionaría de manera igualitaria los beneficios que la música como entidad en sí proporciona (como la mejora de las habilidades cognitivas y alfabéticas tal y como sostienen Gromko (2004; 1998), Gruhn & Rauscher (2008), McCarthy & Jinnett (2001), W.G. McCarthy (1985) y Rauscher (2008) y como la mejora en el desempeño académico y disciplina estudiantil, tal y como lo defienden Fiske (1999), Rabkin & Redmond (2004) y Remer (1990) junto con los beneficios que la música comunitaria aporta.

Pero para que la música comunitaria sea una herramienta de éxito en la transformación social y educativa se ha visto que ésta necesita de una serie de factores imprescindibles :

1. El perfil del profesional. El profesional ha mostrado ser un factor de potenciador de éxito en los proyectos. Éste tiene que mostrar una actitud positiva y motivadora, próximo e implicado en el grupo y en el proyecto, tiene que ayudar y dar consejos, creer en el grupo, y finalmente tener la capacidad de crear un buen ambiente. Esta actitud sirve de base para el contagio emocional (Bakker, 2003) que se extiende en todo el grupo ocasionando una mayor satisfacción en el trabajo comunitario y un aumento en el bienestar. Por otra parte el carácter del educador es muy significativo porque es él el transmisor directo de la mayoría de valores que se enseñan a través de la música, y como tal tiene una gran responsabilidad.
2. El Ambiente. Establecer un ambiente adecuado es un factor importante a la hora de generar bienestar personal y grupal. Éste tiene que ser cómodo y de libre expresión, creando una atmosfera natural que facilite nuevas maneras de comunicación entre el grupo.
3. La Educación Emocional. Ayuda a dar nombre a todo aquello que uno vive emocionalmente y musicalmente, trabajando el vocabulario para identificar el bienestar grupal y personal. La música remueve y los profesionales lo canalizan.
4. Una Metodología no punitiva y reflexiva. Se tiene que saber trabajar la música comunitaria a través de una metodología que estimule la reflexión y evitando el castigo. Mostrando que los errores sirven para aprender y que el mal comportamiento es una falta de respeto hacía los compañeros.
5. Duración. Es un factor a tener en cuenta en los proyectos porque los beneficios de trabajar con la música comunitaria no florecen de inmediato y necesitan constancia. Esto no quiere decir que los proyectos de corto

plazo no sean útiles ya que estos proyectos sirven para remover y plantar la semilla que después puede florecer dependiendo del trabajo de uno mismo y del grupo.

La transformación que la música comunitaria ha producido y que ha sido observada en esta investigación se ha dado a nivel micro, cuando los individuos pasan de tener un comportamiento asocial a un comportamiento prosocial, y a nivel meso, cuando la comunidad (centro educativo y grupos de estudiantes) pasa a tener una mejora en su bienestar y funcionamiento. Por lo tanto, se puede afirmar que la música comunitaria es un mecanismo de transformación, cohesión y desarrollo social.

Aunque entre los objetivos y hipótesis iniciales de esta investigación no estaba la creación de una definición de música comunitaria, los datos y los resultados finales han llevado a crear una propuesta de definición de música comunitaria para poder aportar esta definición en el campo científico:

*La música comunitaria es una herramienta de intervención sociocultural comunitaria que se realiza a través de la música, práctica de la cual siempre está al servicio de la comunidad tendiendo a ser horizontal y participativa. El objetivo de la música comunitaria va más allá de la estética musical queriendo ser una herramienta para responder las demandas y/o necesidades de la comunidad promoviendo una transformación social.*

Es preciso entender la diferencia entre hacer música en conjunto y la música comunitaria, ya que las dos trabajan con un conjunto de personas a través de la música y esto puede llevar a una confusión. La diferencia más visible y principal es el objetivo, donde en el primer caso es aprender un repertorio musical (ya sea en un contexto formal o informal, es decir ya sea en una orquesta profesional o en el grupo de guitarras de una iglesia), y en el del segundo caso va más allá del repertorio musical queriendo trabajar otros

objetivos que cubra las necesidades/demandas del grupo, como por ejemplo la cohesión e integración del grupo, y/o su bienestar.

Finalmente, durante la realización de esta investigación han quedado abiertas dos preguntas que pueden servir para futuras investigaciones: medir el impacto real que 4cordes tiene ante el rendimiento escolar y las competencias transversales y específicas del centro; y comprobar si los mecanismos identificados fundamentales para el éxito de la aplicación de la música comunitaria también son necesarias para el éxito en otras formas de arte comunitario.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Adams, D., & Goldbard, A. (2006). *Creative Community: The Art of Cultural Development*.
- Bakker, A. B. (2003). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vacation Behavior*, 66, 26-44.
- Baklien, B. (2000). Culture is Healthy. *International Journal of Cultural Policy*, 7, 235-257.
- Ball, S., & Keating, C. (2002). Researching for Arts and Health's Sake. En *2nd Conference on Cultural Policy Research*. Wellington, NZ.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. (Waxmann Verlag, Ed.).
- Belfiore, E. (2006). The social impacts of the arts-myth or reality? En *Culture values: is UK arts policy damaging the arts?* London: Policy Exchange Limited.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-47.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En *Diversidad, calidad y equidad educativas*.



- Bonal, E. (2008). Xamfrà, un centro de música y escena del Raval. En *La música como medio de integración y trabajo solidario* (pp. 9-23). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Brooks, R. (1988). *Wanted! Community Artists*. London.
- Bygren, L. O., Konlaan, B. B., & Johansson, S. E. (1996). Attendance at cultural events, reading books or periodicals, and making music or singing in a choir as determinants for survival: Swedish interview survey of living conditions. *British Medical Journal*, 313(7072), 1577-1580.
- Cabedo Más, A. (2014). La música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social. *Eufonía: Didáctica de la música*, (60), 15-23.
- Casacuberta, D., Rubio, N., Serra, L., Pedregosa, J., E. Polack, L., Sarmiento, P., ... Mestres, Á. (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario* (1.<sup>a</sup> ed.). Graó.
- Casas, F. (2015). Bienestar material y bienestar subjetivo. En Educo, Icarieditorial, & UB (Eds.), *El bienestar, una conversación actual de la humanidad* (Vol. 4, pp. 16-32).
- Cases, I. (2013). *La Educación Emocional del profesorado*. Magisterio del río de la plata.
- Cleveland, W. (2002). Mapping the Field: Arts-Based Community Development. Disponible en: *Americans for the Arts*.
- Clift, S., & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3(Special Issue Music and Health), 79-96.
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., & Stewart, D. (2010). Choral Singing and Health: Findings from a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1, 19-34.
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Stewart, D., & Kreutz, G. (2008). *Choral Singing, Wellbeing and Health: Summary of Findings from a Cross-national Survey*.
- Clift, S., Hancox, G., Staricoff, R., & Whitmore, C. (2008). *Singing and Health: A*

- Systematic Mapping and Review of Non-Clinical Research*. Sidney De Haan research Center for Arts and Health.
- Clift, S., Nicol, J., Raisbeck, M., Whitmore, C., & Morrison, I. (2010). Group singing, wellbeing and health: A systematic mapping of research evidence. *The University of Melbourne Refereed E-Journal*, 2(1).
- Coalter, F. (2001). *Realising the potential of cultural services: the case for the arts*. London.
- Costello, D. J. (1997). *The Economic and Social Impact of the Arts on Urban and Community Development*. *The Economic and Social Impact of the Arts on Urban and Community Development*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.
- de Castro, G., Casas, F., Ramírez, V., Creu, J., Etxezarreta, M., & Narberhaus, M. (2015). *El bienestar, una conversación actual de la humanidad* (Vol. 4).
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life* (Vol. XXXIII). Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2003). Music Sociology: Getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20(2), 165-177.
- Dillon, S. (2006). Assessing the positive influence of music activities in community development programs. *Music Educational Research*, 8(2), 267-280.
- Everitt, A. (1997). *Joining In: An Investigation into Participatory Music*. London.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). La Importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Fiske, E. (1999). *Champions of change: the impact of the arts on learning*. Washington, DC: Arts Education Partnership President's Committee on the Arts and the Humanities.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.
- Florida, R. (2005). *Cities and the creative class*. New York: Routledge.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en*

- el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goldbard, A. (2006). *New creative community. The art of cultural development*. New Village Press.
- Goss, K. (2000). *Bettertogether: the report of the Saguaro Seminar on Civic Engagement in America*. Cambridge, MA.
- Gromko, J. E. (2004). Predictors of Music Sight-Reading Ability in High School Wind Player. *Journal of Research in Music Education*, 52, 6-15.
- Gromko, J. E., & Poorman, A. S. (1998). The Effect of Music Training on Preschoolers' Spatial-Temporal Task Performance. *Journal of Research in Music Education*, 46, 173-181.
- Gruhn, W., & Rauscher, F. H. (2008). Unpacking the impact of music on intelligence. En *Neurosciences in Music Pedagogy* (pp. 171-201). Nova Science Publishers.
- Guetzkow, J. (2002). How the Arts Impact Communities: An introduction to the literature on arts impact studies. *Working Paper series Princeton University*, 20, 27.
- Heath, S. B., & Roach, A. (1999). Imaginative actuality: Learning in the arts during the nonschool hours. En *Champions of Change: The impact of the arts on learning* (pp. 19-34). Washington, D.C: The President's Committee on the Arts and Humanities and The Arts Education Partnership.
- Heath, S. B., & Soep, E. (1998). Youth Development and the Arts in Nonschool Hours. *Grantmakers in the arts*, 9.
- Higgins, L. (2012). *Community music in theory and in practice*. Oxford University Press.
- Johansson, S. E., Konlaan, B. B., & Bygren, L. O. (2001). Sustaining habits of attending cultural events and maintenance of health: A longitudinal study. *Health Promotion International*, 16(3), 229-234.
- Kelly, O. (1984). *Community, Art and the State*. London: Comedia.
- Lagos Mancilla, A. (2017). *Mejora educativa de las escuelas, modelos y estrategias en Chile y España*. Universitat de Barcelona.
- López Cano, R. (2006). What kind of affordances are musical affordances? A semiotic approach. *L'ascolto musicale: condotte, pratiche, grammatiche*.
- Lewis, M. (2002). Music as a trigger for peak experiences among a college staff population. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 351—359.

- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Matarasso, F. (1997). *USE OR ORNAMENT? The social impact of participation in the arts*. COMEDIA.
- McCarthy, K., & Jinnett, K. (2001). *A New Framework for Building Participation in the Arts* (1.<sup>a</sup> ed.). Santa Monica, CA; Arlington, VA; Pittsburgh, PA: RAND Corporation.
- McCarthy, W. G. (1985). Promoting Language Development Through Music. *Academic Therapy*, 21(2), 237–242.
- Mcclain Opiyo, L. (2015). Music as Education, Voice, Memory, and Healing: Community Views on the Roles of Music in Conflict Transformation in Northern Uganda. *African Conflict and Peacebuilding Review*, 5(1), 41-65. <https://doi.org/10.2979/africonfpeacrevi.5.1.41>
- Menin, D., & Schiavio, A. (2012). Rethinking Musical Affordances. *Avant*, III(2), 201-215.
- Moneta, G. B. (2004). The Flow Experience Across Cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 115-121.
- Moreno González, A. (2013). La Cultura como Agente de Cambio Social en el Desarrollo Comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25, 69-84.
- musicop. (2015). *projecte 4 cordes: Música i comunitat a l'escola*.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 36(145), 175-187.
- Rabkin, N., & Redmond, R. (2004). *Putting the Arts in the Picture: Reframing Education in the 21st Century*. Columbia College Chicago.
- Rauscher, F. H. (2008). The impact of music instruction on other skills.
- Remer, J. (1990). *Changing schools through the arts: how to build on the power of an idea*. New York: ACA Books.
- Rodríguez Morató, A. (2007). *La sociedad de la cultura*. (A. Rodríguez Morató, Ed.). Ariel.
- Rodríguez Morató, A. (2012). The Culture Society: A Heuristic for Analyzing Cultural Change in the Global Age. En A. Sales (Ed.), *Sociology Today: Social Transformation in a Globalizing World* (pp. 316-338). London: SAGE.
- SCDCAC. (2001). *The arts and culture in San Diego: economic impact report*,

2000. San Diego.
- Schütz, A. (1976a). *Collected Papers II. Studies in Social Theory (Phaenomenologica)*. (A. Brodersen, Ed.) (4.<sup>a</sup> ed.). The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (1976b). Making music together: A study in social relationship. En *Collected Papers II. Studies in Social Theory (Phaenomenologica)* (4.<sup>a</sup> ed., pp. 159-178). The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schwarzman, M., & Knight, K. (2005). *Beginner's Guide to Community-Based Arts*. New Village Press.
- Serra, L. (2016). La música como herramienta de desarrollo social. *Eufonía*, 28-31.
- Serra, L., Rubio, N., & Gómez, I. (2016). Escenarios creativos para una cultura de acción: 4cordes, un proyecto de música comunitaria dentro del sistema formal. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 66, 21-27.
- Skippington, P. (2016). *Harnessing the Bohemian: Artists as innovation partners in rural and remote communities*. ANU Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan.
- Smolej Fritz, B., & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Horizons of Psychology*, 16(2), 5-17.
- Stanziola, J. (1999). *Arts, government and community revitalization*. Ashgate: Aldershot, U.K: Brookfield, Vt. and Sydney.
- Stone, A., Bikson, T., Moini, J., & McArthur, D. (1998). *The Arts and Prosocial Impact Study: Program Characteristics and Prosocial Effects*.
- Turner, F., & Senior, P. (2000). *A Powerful Force for Good: Culture, health and the arts- an anthology*. Manchester: Manchester Metropolitan University.
- Uy, M. (2012). Venezuela ' s National Music Education Program El Sistema : Its Interactions with Society and its Participants ' Engagement in Praxis. *Music and Arts in Action*, 4(1), 5-21.
- Vaello Orts, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Santillana Educación.
- Villaronga, E. (2017). *Proyecto «Escoles Orquestrals-4Cordes»*. Universitat de Barcelona.
- Walesh, K., & Henton, D. (2001). *The Creative Community. Leveraging*

*Creativity and Cultural Participation for Silicon Valley's Economic and Civic Future*. San Jose, CA.

Wang, V. (2015). Art, Research and Society: New Ecology: The Affective Power. En *Arts, Research, Innovation and Society* (pp. 75-99). Springer.

Williams, D. (1995). *Creating social capital: a study of the long-term benefits from community based arts funding*. Adelaide, S. Aust.

Williams, D. (1997). *How the arts measure up: Australian research into social impact*.

## **ANEXOS**

Los anexos se encuentran en el documento 2 de esta investigación. La información anexada es la siguiente:

**Anexo 1.** Glosario de conceptos

**Anexo 2.** Inventario de prácticas de música comunitaria en el territorio de Barcelona y cercanías

**Anexo 3.** Cuadro resumen de los resultados por hipótesis

**Anexo 4.** Transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión realizadas durante la investigación

**Anexo 5.** Guión cuestionarios Caso 1 y Caso 2

**Anexo 6.** Programación del Taller de Rap Ético. Caso 2

**Anexo 7.** Letras y carta Caso 2

# UNIVERSITAT DE BARCELONA

*Facultat d'Economia i Empresa*

## **Màster en Sociologia: Transformacions socials i Innovació**



**Treball de Fi de Màster**

## **ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN “MÚSICA COMUNITARIA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL”**

**MS - TSI**

Màster en Sociologia  
Transformacions Socials i Innovació

**Autor/a:** Estel Villaronga i Cases

**Tutores:** Dr. Arturo Julio Rodríguez Morató

Dra. Anna Escobedo Caparrós

**Curs:** 2016-2017

## ÍNDICE ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN “MÚSICA COMUNITARIA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL”

ANEXO 1: GLOSARIO DE CONCEPTOS	1
ANEXO 2: INVENTARIO DE PRÁCTICAS DE MÚSICA COMUNITARIA EN EL TERRITORIO DE BARCELONA Y CERCANÍAS	2
ANEXO 3: CUADRO RESUMEN DE LOS RESULTADOS POR HIPÓTESIS	11
ANEXO 4. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN REALIZADAS DURANTE LA INVESTIGACIÓN	15
<b>TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA PROFESORA PROYECTO 4CORDES. CASO 1</b>	<b>15</b>
<b>TRANSCRIPCIÓN BÁSICA ENTREVISTA PROFESOR PROYECTO 4CORDES. CASO 1</b>	<b>20</b>
<b>TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA DIRECTOR ESCUELA GERMANES BERTOMEU. CASO 1</b>	<b>22</b>
<b>TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA MAESTRA ESCUELA CAMÍ DEL MIG. CASO 1</b>	<b>36</b>
<b>TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA MAESTRO DE MÚSICA DE LA ESCUELA CAMÍ DEL MIG. CASO 1</b>	<b>43</b>
<b>TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN DIRECTORA, MAESTRO DE MÚSICA Y COORDINADORA PEDAGOGA DE LA ESCUELA CAMÍ DEL MIG. CASO 1</b>	<b>54</b>
<b>TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA PROFESOR DE “EDUCACIÓ PER LA CIUTADANIA” DEL I.E.S ALEGRE DE HOSPITALET DE LLOBREGAT. CASO 2</b>	<b>64</b>
ANEXO 5. GUIÓN CUESTIONARIOS CASO 1, CASO 2	68
<b>CASO 1. GUIÓN CUESTIONARIO ENVIADO VÍA E-MAIL A LOS TUTORES, MAESTROS Y PROFESORA DE MÚSICA DE LA ESCUELA GERMANES BERTOMEU.</b>	<b>68</b>
<b>CASO 1. GUIÓN CUESTIONARIO REALIZADO A LOS NIÑOS PARTICIPANTES DEL PROYECTO 4CRODES EN LA ESCUELA CAMÍ DEL MIG DE MATARÓ</b>	<b>69</b>
<b>CASO 2. GUIÓN CUESTIONARIO REALIZADO A LOS ALUMNOS PARTICIPANTES DEL TALLER DE RAP ÉTIC EN EL I.E.S ALEGRE</b>	<b>69</b>
ANEXO 6. PROGRAMACIÓN DEL TALLER DE RAP ÉTICO. CASO 2	70
ANEXO 7. LETRAS Y CARTA CASO 2	71
<b>LETRA “BULLYING”</b>	<b>71</b>
<b>LETRA “EL AMOR ES LIBRE”</b>	<b>71</b>
<b>LETRA SOBRE EL AMOR, TRAICIÓN Y POBREZA</b>	<b>72</b>
<b>LETRA “POBREZA”</b>	<b>72</b>
<b>LETRA “NO HAGAS DAÑO, PIENSA”</b>	<b>73</b>
<b>CARTA ESCRITA POR UNA ALUMNA DIRIGIDA AL PROFESOR DE “EDUCACIÓ PER LA CIUTADANIA”</b>	<b>73</b>



## Anexo 1: Glosario de conceptos

**Artes comunitarias:** Amplia diversidad de prácticas artísticas donde la comunidad es el sujeto y agente principal de la acción en donde a partir de la creación y el arte se busca un beneficio y mejora social tanto a nivel de los individuos como de las comunidades.

**Bienestar:** Es un concepto multidimensional, generalmente se le clasifica en tres dimensiones: la material, la relacional y la subjetiva (de Castro et al., 2015, pp. 13-14). Esta investigación se centrará con el Bienestar Subjetivo y el Bienestar Relacional. En el primer caso porque contiene indicadores que abordan de forma directa lo que las personas sienten sobre su bienestar, y en el segundo porque en la música comunitaria las interacciones con los otros es una característica principal. Por lo tanto, esta investigación entiende que nuestro bienestar se construye a través de la percepción que tenemos de nosotros mismos (bienestar subjetivo) y a partir de nuestras interacciones con los otros (bienestar relacional). Ambas dimensiones se abordarán desde la aproximación hedónica y la eudemónica.

**Comportamiento Prosocial:** Comportamiento individual y social que beneficia a las otras personas y a la sociedad como un todo. Empatía, preocupación hacia el otro, compartir, ayudar, dar, cooperar, generosidad, altruismo, cuidado del bienestar y derechos de los demás, son ejemplos de este comportamiento.

**Comunidad:** Grupo de personas que comparten un vínculo ya sea territorial, de convivencia, afinidad de intereses e ideológicas, etcétera, es decir, que comparten algo en común, ya sea una problemática, un conflicto, una situación o una preocupación común. En la investigación se trabajará principalmente la comunidad educativa

**Educación Emocional:** Innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias que tienen como objetivo el desarrollo de competencias emocionales como la regulación emocional, conciencia emocional, autogestión emocional, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar entre otras (Bisquerra, 2003).

**Music affordance:** Propiedades de la música que permiten la acción social. Se utilizará la definición propuesta por Rubén López Cano : “Totalidad de todas las acciones motrices y corporales manifiestas o ocultas que la música nos permite realizar sobre ella” (López Cano, 2006, p. 11).

**Agencia Musical** (music agency): La música y sus efectos son activos en la vida social y esto provoca que la música sea un medio para la constitución y regulación de la agencia social/humana, el ser, el sentimiento, el movimiento y el hacer de la vida social (DeNora, 2000)

**Música comunitaria:** (Definición inicial de la investigación): Práctica de acción cultural y comunitaria que se realiza a través de la música. Tiende a ser participativa y su objetivo va más allá de la estética musical. La práctica de música comunitaria se origina a partir de las necesidades de los participantes (comunidad) y se desarrolla en colectivos diversos siempre con la misión de estar al servicio de la comunidad.

**Mejora Educativa:** La mejora educativa es entendida como *acciones que conllevan cambios y transformaciones que permiten a las escuelas mejorar la calidad de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, orientada al desarrollo presente y futuro de las y los estudiantes* (Lagos Mancilla, 2017, p. 61). Es decir, acciones como la reducción y/o resolución de conflictos (cohesión aula), mejora del rendimiento escolar en términos de resultados y satisfacción de los actores (aumento de bienestar de los maestros y alumnos), en primer término de los niños. En esta investigación se trabajará como un concepto compuesto de dos dimensiones: la dimensión del rendimiento académico; y la dimensión del bienestar de los actores del centro educativo.

**Transformación social:** En esta investigación se concibe la transformación social como el cambio a dos niveles: a nivel individual, cuando se pasa de un comportamiento asocial a prosocial, y a nivel social, cuando la comunidad pasa a tener una mejora en bienestar.

## **Anexo 2: Inventario de prácticas de música comunitaria en el territorio de Barcelona y cercanías**

	Entidad	Proyecto	Zona de actuación	Ámbito artístico	Temporalidad	Financiamiento	Beneficiarios	Descripción
1	Xamfrà		Raval- Ciutat Vella (Barcelona)	Música, Teatro, Danza	Permanente	<b>Público:</b> Generalitat <b>Privado:</b> La Caixa + cuotas socios	Mujeres, Familias, Infancia, Juventud, personas con discapacidad, personas sin y con riesgo de exclusión, personas inmigradas...	Escuela inclusiva con una filosofía humanista y solidaria. Dirigido a todo el público sin exclusividad ninguna. Es una escuela impulsadora de formaciones sobre música comunitaria.
2	BasquetBeat (BB)	BasquetBeat (BB)	Ciutat Vella-Raval (Barcelona) Distintas partes de Cataluña y Barcelona	Música	Talleres de corta duración + otros de 1 año lectivo)	No reciben subvención. <b>Privado:</b> El dinero lo generan trabajando en BB (Conciertos, Talleres, Diputación, Ayuntamiento, tercer sector, entidades privadas y publicas)	Colectivos diversos: discapacidad, salud mental, niños, jóvenes, mujeres reclusas, escuelas...	Es un proyecto que trabaja con pelotas de básquet con el objetivo de desarrollar habilidades sociales tanto grupales como individuales, trabajar valores positivos y trabajar la cohesión/sentimiento de pertenencia.
3	Fundació TEAS		Área metropolitana	Música (coral), pintura, plástica	Todo el año con posibilidad de variaciones mensuales	Fondos <b>Públicos Privado:</b> donaciones (familias, actuaciones...)	Personas con capacidades diferentes	El objetivo de la entidad es contribuir al bienestar y mejora de la calidad de vida de personas con capacidades distintas. También se considera un centro ocupacional que están en la cartera de servicios sociales de la Generalitat.

4 <sup>1</sup>	Gran teatre del Liceu	Liceu a les presons	Cataluña	Música	Corta durada	<b>Privado:</b> Obra social de LaCaixa Liceu de Barcelona	Presos	Promueve la interacción y el acercamiento entre la lírica y los reclusos a través del contacto con los artistas a fin de generar experiencias vivenciales. El proyecto también incluye una serie de trabajos y talleres previos a las actuaciones con la participación activa de los internos.
5	Associació Ribermúsica	Ve-Ri-No-Tek	Barcelona: Distrito de "Ciutat Vella". (Barrio Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera)	Música	Setiembre-Junio	<b>Público:</b> Ayuntamiento de Barcelona <b>Privado:</b> patrocinados por otras fundaciones	Jóvenes de 14 a 23 años	Ofrece los recursos necesarios para editar o componer música propia mientras se genera un espacio constructivo de interrelación y expresión creativa. A lo largo del curso los participantes se reúnen en sesiones en las que, además de aprende a utilizar estos programas, se comunican, dialogan, comparten ideas y se fomenta a improvisación, la autogestión y el empoderamiento de los participantes.
6	Associació Integrasons	DoD'acords. Orquestra infantil i juvenil	Poble sec (Barcelona)	Música	Permanente	<b>Público:</b> Ayuntamiento de Barcelona	Niños y jóvenes en riesgo de exclusión	Orquestra compuesta por niños y jóvenes del barrio de Poble Sec de Barcelona. Improvisan, crean y tocan en conjunto
7	Associació Integrasons	Orquestra La Marina	Barrio Marina	Música	Permanente	<b>Público:</b> Ayuntamiento de Barcelona	Niños y jóvenes en riesgo de exclusión	Orquestra compuesta por niños y jóvenes del barrio de Marina de Barcelona. Improvisan, crean y tocan en conjunto

<sup>1</sup> El proyecto *Ópera a les presons* no se considera en su totalidad un proyecto de arte comunitario debido a su bajo nivel de participación por parte de los reclusos (justificado por el contexto penitenciario en el que se encuentran y sus normas de acción) pero se ha considerado oportuno ponerlo en el mapeo debido a su claro objetivo de democratización cultural y su acción en un contexto rígido como es el penitenciario. Cabe destacar, que el proyecto Basket-Beat consiguió realizar su proyecto participativo con reclusos y policías tocando conjuntamente.

8	Associació Integrasons	Orquestra Juvenil Ferran Tallada	Barrio El Carmel	Música	Permanente	<b>Público:</b> Ayuntamiento de Barcelona	Niños y jóvenes en riesgo de exclusión	Orquesta compuesta por niños y jóvenes del barrio de El Carmel de Barcelona. Improvisan, crean y tocan en conjunto
9	Escola Tallers Músics	Taller Obert.	Barrio del Raval	Música y creación	Setiembre a Junio	<b>Público:</b> Ayuntamiento, Diputació Barcelona <b>Privado:</b> La misma escuela	Adultos (18-45 años) en reinserción social.	Se trabaja con adultos en riesgo de exclusión y con habilidades para la música que salen de una etapa de asistencia social y dependencia institucional. Los participantes comparten espacios con músicos profesionales para mejorar sus competencias musicales y sus posibilidades de integración social.
10	Escola Tallers Músics	Refent Sintories	Barrio de Gràcia	Música	Setiembre a Junio	<b>Público:</b> Ayuntamiento, Diputació Barcelona <b>Privado:</b> La misma escuela	Jóvenes Gitanos del barrio de Gràcia	Se dirige a jóvenes con habilidades y experiencia musicales, a los cuales se prepara para realizar actividades de formación musical y construir iniciativas de emprendeduría en este ámbito. De este manera se quieren promover las relaciones del colectivo gitano con otros vecinos y entidades del barrio, recuperar su visibilidad e integración históricas en la sociabilidad graciense, y mejorar sus condiciones de vida.

11		Veus i música per a la integració	Barcelona	Música	Permanente	<p><b>Público:</b> Ayuntamiento, Generalitat de Catalunya, MNAC</p> <p><b>Privado:</b> Obra social LaCaixa, Freixenet, Damm, Schwepps, Mattel, Ntidy, Jorquera, Ticketea, Ared.</p>	Niños y jóvenes de 4 a 17 años	<p>El objetivo principal es la inclusión, dar una oportunidad a todos los niños que no la hayan tenido, en este caso a través de la música. Se ofrecen clases y talleres y se organizan conciertos.</p> <p>El director y fundador es Pablo González, un venezolano que importó la idea directamente de su país.</p>
12	Palau de la música Orfeó Català	Projecte social Clavé XXI	Ciutat Vella (Barcelona) – otras localidades de Catalunya	Música (Práctica coral)	Permanente	<p><b>Privado:</b> Obra social LaCaixa, Fundación Divina pastora</p>	Niños y jóvenes	<p>El objetivo del proyecto es fomentar la inclusión social a partir de la educación musical de niños y jóvenes des del convencimiento del gran poder de transformación personal y social de la práctica coral. Es una iniciativa que reivindica la figura de Josep Anselm Clavé.</p>
13	Musicop	4cordes	Mataró, Barcelona, Tarragona, Cabrils	Música en el ámbito educativo formal (primaria)	Larga durada: dos cursos lectivos (dos años)	<p><b>Público:</b> Ayuntamientos</p>	Escuela. Niños de 8 a 10 años	<p>Se da a cabo en escuelas públicas de Cataluña. Su finalidad es ofrecer nuevos recursos al entorno y a las personas que lo habitan mediante el aprendizaje artístico, fomentando el crecimiento personal de los niños y jóvenes y contribuyendo en el empoderamiento de su comunidad mediante el aprendizaje de instrumentos orquestales y su vinculación con el territorio.</p>

14	Musicop	(De)forma't	Barcelona	Música	Media plazo (Oct.-Mayo)	<b>Privado:</b> Precio de la inscripción	Adultos	Curso de formación para formadores en proyectos de arte comunitario. El objetivo dar herramientas tanto conceptuales como experimentales para empoderar a aquellas personas que quieran abrirse camino en el ámbito del arte comunitario.
15	Escola de Música Centre de les Arts de L'Hospitalet + Comunitària	Tralalà	Hospitalet de Llobregat	Experimentación musical y danza creativa	Proyecto semilla /corto plazo Octubre a Diciembre. 1 sesión semanal	<b>Público:</b> Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat	Familias de educación infantil	Proyecto artístico para la familia.
16	Escola de Música Centre de les Arts de L'Hospitalet + Comunitària	Gamelán Reciclat	Comunidad del barrio de La Florida-Hospitalet de Llobregat	Música	Febrero a Julio (11 sesiones + 5 sesiones intensivas)	<b>Público:</b> Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat	Familias	Proyecto de participación ciudadana en la construcción de un Gamelán con objetos y materiales reciclados. Des del trabajo intergeneracional y la creación comunitaria se fomenta la consciencia medioambiental y la convivencia vecinal.
17	Comunitària	Riborquestra	Ciutat Vella (Barcelona)	Música	Larga durada	<b>Público:</b> talleres subvencionados por la Generalitat <b>Privado:</b> Dan servicio a empresas	Jóvenes, familias, envejecimiento activo	Orquesta comunitaria e intergeneracional sin fronteras que a partir de la práctica musical en grupo quiere contribuir a mejorar la vida de las personas del barrio de Ciutat Vella de Barcelona .
18	Comunitària	Toca el 4	Barcelona	Música	Sin información	Sin información	Personas de 50+ años	Orquesta de ukeleles destinada a personas mayores de 50 años. Una propuesta de envejecimiento activo y creativo a través del canto y acompañamientos musicales de fácil ejecución.

19	I.E.S Alegre	Rap ético	Hospitalet de llobregat	Música	Corto plazo (4 sesiones, 1 sesión por semana)	<b>Público y privado:</b> Financiado por el propio centro (que es concertado)	Adolescentes	Creación de letras de rap constructivas y críticas con la Sociedad. El objetivo es deconstruir el concepto de rap comercial lleno de valores asociales
20	Associació Orquestra Collsuspina	Orquestra collsuspina	Moianès	Música	Corta durada (1 semana + 1 mes de trabajo de la coral haciendo una sesión por semana)	<b>Público:</b> Ayudas del ayuntamiento <b>Privado:</b> Socios (familiares)	Niños, Jóvenes, aunque también participan músicos adultos y familiares, la relación intergeneracional es un valor	La orquestra Collsuspina es un proyecto participativo donde cualquier persona independientemente de su edad y nivel musical se reúnen y se organizan para realizar una serie de conciertos por los pueblos de Collsuspina y Moia.
21	Xamfrà + Educo	EducArt pel desenvolupament (Formación para formadores)	Barrio del Raval de Barcelona	Música, Artes escénicas, Danza,	Medio plazo	<b>Público:</b> Ayuntamiento de Barcelona	Adultos que usan las artes como herramienta educativa	Proyecto socioeducativo artístico de formación para actores que desarrollan iniciativas de arte comunitario.
22	Orquestra Simfònica del Vallès (OSV)	Proyecto Social OSV	Sabadell-Catalunya	Música	Corto Plazo	<b>Público:</b> Institut Català d'Empres Culturals (Generalitat de Catalunya), Diputació de Barcelona, Ayuntamiento de Sabadell, UAB. <b>Privado:</b> Fundació LaCaixa, Fundació BancSabadell, Gas Natural Fenosa, Grupo Uriach, Fluidra, Avant Grup, Cat Música, Grupo memoria	Colectivos diversos: Estudiantes, internos a centros penitenciarios, jóvenes en riesgo de exclusión social, gente mayor...	Orquestra comprometida con el desarrollo y crecimiento de la comunidad. Desarrollan talleres y sesiones de música que ponen al servicio de las necesidades de la comunidad.



23	Fundació Orfeó Lleidetà	Vivenciació Musical	Lleida	Música	Setiembre-Junio	<p><b>Público:</b> Departament de Cultura (Generalitat de Catalunya), Ayuntamiento de Lleida, Diputació de Lleida, Centre d'Art La Panera</p> <p><b>Privado:</b> Obra social LaCaixa, Associació Shalom, Salut Mental Ponent, Orden Hospitalaria de San Juan de Dios d'Almacelles, ASPROS Fundació Sorigué, Federació ALLEM, UNICEF</p>	Personas con discapacidad Intelectual	Taller que se realiza de forma colectiva de grupos de 12 a 15 personas concebidos para disfrutar de la música potenciando la participación activa y ala creatividad.
24	Fundació Orfeó Lleidetà	Tallers de multipercussió	Lleida	Música	Setiembre-Junio	<p><b>Público:</b> Departament de Cultura (Generalitat de Catalunya), Ayuntamiento de Lleida, Diputació de Lleida, Centre d'Art La Panera</p> <p><b>Privado:</b> Obra social LaCaixa, Associació Shalom, Salut Mental Ponent, Orden Hospitalaria de San Juan de Dios d'Almacelles, ASPROS Fundació Sorigué, Federació ALLEM, UNICEF</p>	Personas con trastorno mental y/o discapacidad Intelectual	Taller que se realiza de forma colectiva de grupos de 12 a 15 personas concebidos para disfrutar de la música potenciando la participación activa y ala creatividad.

25	Fundació Orfeó Lleidetà	Cor de Joves	Lleida	Música	Setiembre-Junio	<b>Público:</b> Departament de Cultura (Generalitat de Catalunya), Ayuntamiento de Lleida, Diputació de Lleida, Centre d'Art La Panera <b>Privado:</b> Obra social LaCaixa, Associació Shalom, Salut Mental Ponent, Orden Hospitalaria de San Juan de Dios d'Almacelles, ASPROS Fundació Sorigué, Federació ALLEM, UNICEF	Jóvenes y Adultos	Hacen proyectos durante todo el año con y para entidades del territorio como por ejemplo, centros de ancianos, casal de Jóvenes, Hospitales, etcétera
26	Fundació Arrels Urbanes	Arrels Musicals	Salt- Girona	Música	Sin información	Sin información	Estudiantes de Institutos (12-16 años)	Dentro del marco educativo extraescolar se crea una experiencia musical complementaria basada en la descubrimiento del legado musical y cultural del pueblo de Salt y el estímulo de las habilidades musicales inherentes de cada participante en cada actividad.

27	Fundació Arrels Urbanes	<i>MUSICARRE LA'T: Arrels en moviment</i>	Salt- Girona	Música	Sin información	Sin información	Población de 14 a 18 años	Este proyecto trabaja en red con entidades de la ciudad del Salt. A través de la música comunitaria se trabaja aspectos como la igualdad y diversidad cultural como motor para fortalecer los vínculos sociales de los ciudadanos especialmente entre los jóvenes del territorio trabajando la interculturalidad. El objetivo es hacer una recolección de las músicas tradicionales de las distintas culturas residentes en el territorio y hacer una grabación y un concierto final.
28		Com l'ESO	sona Diversas ciudades de Cataluña, Valencia E islas Baleares	Música, Danza	Un curso escolar	<b>Público:</b> 10-15% ayuntamiento <b>Privado:</b> autofinanciamiento del alumnado	Estudiantes de Institutos (12-16 años)	Institutos de Cataluña y Valencia y Islas Baleares se preparan durante el curso un concierto que se celebra a final de curso de aproximadamente de unas 1500 personas cantando, bailando y tocando.

### Anexo 3: Cuadro resumen de los resultados por hipótesis

**H1 La MC es un mecanismo de realización y bienestar personal**

Caso 1. Proyecto 4Cordes		Caso 2. Taller Rap ético	
Dimensiones	Palabras y conceptos del análisis del discurso y de la observación	Dimensiones	Palabras y conceptos del análisis del discurso y de la observación
Bienestar Subjetivo expresado por los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felicidad</li> <li>• Estar contento</li> <li>• Tranquilidad</li> <li>• Alegría</li> <li>• Relajación</li> <li>• Diversión</li> </ul>	Bienestar Subjetivo expresado por los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genial</li> <li>• Increíble</li> <li>• Divertido</li> <li>• Guai</li> <li>• Entretenido</li> <li>• Interesante</li> <li>• Estar a gusto</li> <li>• Estar agradecido</li> </ul>
Autoconsciencia y crecimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autogestión emocional</li> <li>• Actitud</li> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Consciencia de aprendizaje</li> </ul>	Autoconsciencia y crecimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio de actitud</li> <li>• Cambio cognitivo</li> <li>• Empoderamiento (empezar iniciativas propias)</li> <li>• Consciencia de estar aprendiendo</li> </ul>
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés</li> <li>• Desear aprender más</li> </ul>	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición de la actividad</li> <li>• Desear aprender más</li> </ul>
Realización de los actores involucrados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superación</li> <li>• Retos</li> <li>• Esfuerzo</li> <li>• Crecimiento personal</li> <li>• Satisfacción</li> </ul>		
Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar instrumento (prestigio como valor dado al violín)</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Sentirse querido</li> <li>• Confianza en sí mismo</li> </ul>		

**H2 La MC es una herramienta que potencia la integración y la mejora del bienestar de grupos sociales (particularmente desfavorecidos)**

Caso 1. Proyecto 4Cordes		Caso 2. Taller Rap ético	
Dimensiones	Palabras y conceptos del análisis del discurso y de la observación	Dimensiones	Palabras y conceptos del análisis del discurso y de la observación
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio de reflexión</li> <li>• Expresión</li> <li>• Aprendizaje entre iguales</li> </ul>	Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio distinto</li> <li>• Expresarse libremente</li> <li>• Sentirse bien</li> <li>• Ambiente natural y libre</li> <li>• Comunicación entre iguales y profesor</li> <li>• Aprendizaje entre iguales</li> </ul>
Convivencia y comportamiento en relación al grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a compartir</li> <li>• Estar en paz</li> <li>• respeto a los compañeros</li> <li>• Escuchar a los otros</li> <li>• Comunicación Recién llegados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso con el grupo</li> <li>• Participación</li> <li>• Esfuerzo</li> <li>• Actitud positiva</li> <li>• Deconstrucción</li> <li>• Aprendizaje en grupo (creación grupal)</li> </ul>	Convivencia y comportamiento en relación al grupo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo y creación grupal</li> <li>• Ganas de hacerlo bien</li> <li>• Participación</li> <li>• Cohesión Romper barreras grupales como:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar en público</li> <li>- Perder el miedo</li> </ul> </li> <li>• Generar confianza</li> <li>• Dedicar tiempo</li> </ul>
Sentimiento de pertenencia y sentirse bien y orgulloso del grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar en grupo</li> <li>• Sentirse acompañado</li> <li>• Aceptación por el grupo</li> <li>• Sentirse valorado por el grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contagio emocional</li> <li>• Resolución de conflictos</li> <li>• Autoestima grupal</li> <li>• Concierto</li> </ul>	
Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entidades territorio, Orquesta 4cordes, Familias , Otros centros Educativos, Comunidad de vecinos</li> <li>• DCC</li> <li>• Empoderamiento (Reivindicación AMPA, Dar herramientas para gestión emocional y de resolución de conflictos)</li> </ul>		

**H3 La MC favorece la transmisión de valores prosociales y contribuye a la mejora educativa, en la población infantil y adolescente**

<b>Caso 1. Proyecto 4Cordes</b>		<b>Caso 2. Taller Rap ético</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Palabras y conceptos del análisis del discurso y de la observación</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Palabras y conceptos del análisis del discurso y de la observación</b>
Valores y actitud prosocial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gratitud y amabilidad</li> <li>• Escuchar a los otros</li> <li>• Cuidar de los otros</li> <li>• Amar a los otros</li> <li>• Reciprocidad</li> <li>• Compartir</li> <li>• Respeto</li> <li>• Cuidado del material común</li> </ul>	Valores y Actitud Prosocial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gratitud</li> <li>• Cuidar de los otros</li> <li>• Reciprocidad</li> <li>• Respeto</li> <li>• Pensar en positivo en cuanto al grupo</li> </ul>
Mejoras observadas a nivel de centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entusiasmo y motivación de los actores</li> <li>• Bienestar de los actores</li> <li>• Esfuerzo</li> <li>• Identidad</li> <li>• Imagen</li> <li>• Interrelación de proyectos</li> <li>• Inclusivo</li> <li>• Metodología</li> <li>• Resultados académicos</li> <li>• Competencias transversales y específicas</li> </ul>	Mejora observada a nivel de centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora conducta aula</li> <li>• Buen ambiente aula</li> <li>• Buena acogida</li> <li>• Entusiasmo de los actores</li> <li>• Motivación y entusiasmo del profesorado</li> <li>• Bienestar profesor</li> <li>• Metodología</li> </ul>
Perfil profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud y Carácter</li> <li>• Implicación</li> <li>• Alegría y Simpatía</li> <li>• Cercanos (proximidad)</li> <li>• Creen en el grupo</li> <li>• Ayuda</li> </ul>	Perfil profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud y carácter</li> <li>• Implicación</li> <li>• Simpatía</li> <li>• Cercanos(proximidad)</li> <li>• Ayuda, Consejos</li> <li>• Creen en el grupo</li> <li>• Ilusión</li> </ul>
Educación Emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refuerzo positivo</li> <li>• Técnicas de relajación</li> <li>• Meditación</li> <li>• Abrazos y Cartas</li> </ul>		

## Anexo 4. Transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión realizadas durante la investigación

### Transcripció entrevista profesora proyecto 4cordes. Caso 1

#### **ENTREVISTA 04/C1/EN**

Dimarts 19 de Agost 12.30h

Participants: Professora projecte Escoles Orquestrals-4cordes (04/C1/EN)

Estel: Quant de temps portes al projecte 4cordes?

04/C1/EN: Des del curs 2013-14. El curs 15-16 no hi vaig treballar però seguia en contacte amb el projecte i les professores

Estel: Com et vas assabentar del projecte?

04/C1/EN: A través de la Laia Serra, treballàvem juntes a Riborquestra i quan ella va fer la volta al món, van pensar que podria suplir-la, i així va fer com vaig entrar a treballar allà.

Estel: Per què et va interessar? Quins aspectes?

04/C1/EN: Sobretot, el fet que sigui un projecte estable i dins l'horari escolar. En tots els projectes de música comunitària que he estat vinculada fins ara, tots eren fora de l'horari escolar. Un dels aspectes més positius és que es faci dins l'horari lectiu i per tant amb la implicació de l'escola; la repercussió és major.

Estel: Quina diferència hi ha entre fer música en conjunt i música comunitària?

04/C1/EN: Crec que la música comunitària té una validesa més enllà del que és tocar en grup: la seva base és la mateixa (tocar tots junts) però la dimensió és més gran, horitzontal i oberta. M'explico: la música comunitària té en compte el conjunt de la comunitat (tal i com ho diu el nom), la societat, el territori i necessita de la implicació dels agents del territori/comunitat/barri perquè els resultats siguin beneficiosos per a tots, no només pels que fan música en grup. La vessant social, cultural, educativa i transformadora són la base per aconseguir els objectius bàsics de la música comunitària.

Estel: Quins beneficis creus que 4cordes aporta als nens?

04/C1/EN:

- gestió de les emocions (treballem a partir de l'educació emocional), per exemple, gestió de la ràbia (que molt sovint veiem): els donem eines i recursos perquè sàpiguen

gestionar les seves emocions (positives i negatives) i siguin capaces de sortir-ne beneficiats.

- treball en equip: hi ha nens/es que encara no han après a “esperar” als altres, i a les classes del 4cordes les activitats estan estructurades i pensades per tal que tothom, dins les seves capacitats i possibilitats, aconseguixi arribar al que ens proposem. Això també afavoreix el sentiment de pertinença.

- capacitat de concentració: hi ha hagut anys que hem tingut mestres que ens han dit que “tal alumne” no se sap concentrar, li costa estar atent/a, és molt mogut... Dia a dia veiem que el 4cordes afavoreix moltíssim aquesta capacitat d'estar tranquil·la, concentrada, en silenci, etc.

- autoconeixement i autoestima: forma part del que és l'educació emocional, però felicitem molt a cada alumna quan veiem que ha estat capaç d'aconseguir els petits reptes de cada dia. Tocar un instrument de corda també et permet posar-te petits “passos, reptes” cada dia, i donat que tot ho fem esglaonat, els reptes s'adapten molt a les necessitats i nivells dels alumnes. Aconseguir tocar una cançó de memòria afavoreix molt l'autoestima perquè ells veuen que ho poden aconseguir, de la mateixa manera que poden aconseguir tocar amb l'arquet o l'escala de ReM. Aquests petits reptes els donen força i empenta per encarar cada sessió i això els motiva, els engresca i els fa estar més contents. Al cap i a la fi, l'educació musical la fem per ser més feliços i viure millor, no? Doncs si per a nosaltres com a professores la música és quelcom bonic, que ens fa estar bé, que ens agrada i que ens mou, perquè no traslladar-ho amb aquesta alegria als nens/es del 4cordes, o de qualsevol projecte comunitari?

Estel: Quins beneficis creus que 4cordes aporta a l'escola?

04/C1/EN:

- qualitat i excel·lència: desenvolupar un projecte d'aquestes característiques dóna una imatge molt bona a l'escola i beneficia moltíssim al seu alumnat. No només ensenyem a tocar el violí o el violoncel, sinó que desenvolupem activitats, projectes i programes per promoure la bona relació entre els alumnes, disminuir el nivell de conflictivitat entre ells/es i procurar que el 4cordes sigui un projecte de qualitat i excel·lència artístiques i culturals.

- el 4cordes afavoreix molt a totes les àrees curriculars de l'escola: a partir de la música pots treballar totes les competències bàsiques i transversals del currículum acadèmic i les àrees curriculars.

- treball comunitari amb altres agents del territori: l'escola està en contacte amb l'ajuntament, les altres escoles i instituts, l'escola municipal de música, els teatres/centres cívics/places/mercats municipals de la ciutat... en definitiva, el treball



en xarxa tan i tan important per aconseguir una educació global de tot l'alumnat, no només una educació interna de l'escola, sinó també la capacitat i necessitat de compartir coneixement i experiències amb altres centres educatius. Considero que un projecte de música comunitària necessita i s'ha de bastir d'això: del contacte i treball conjunt amb els agents del territori

- treball de les arts dins l'horari escolar d'una manera molt diferent al que s'ha fet fins ara. Tocar el violí o el violoncel dona un punt d'"alta cultura" (socialment, aquests instruments s'han identificat amb la burgesia, la cultura "bona"... el 4cordes trenca amb aquests estereotips i esquemes) i potencia moltíssim el treball individual de l'alumnat, que en definitiva, beneficia al conjunt de l'escola.

Estel: Has vist algun canvi en els nens en particular (amb dificultats, TDH, nouvinguts, conflictius...)

04/C1/EN: MOLTÍSSIMS!! Cada dia veiem aquests canvis. El curs passat, per exemple, teníem un nen que tot el dia estava enfadat amb els seus companys, sempre es discutia i tenia molta ràbia interna (per qüestions molt sovint familiars, que sempre repercuteixen a l'infant). A partir d'una continuïtat i estabilitat, es va aconseguir que el nen deixés d'estar tant enfadat constantment, tornés a tenir amics i aquests li veiessin coses positives, més enllà de les negatives que li deien. Un altre exemple: aquest curs hem tingut nens nouvinguts (van arribar a mitjans de març o abril) i veus com els seus companys/es l'ajuden, l'acompanyen, li ensenyen les coses del violí... i encara és millor quan els qui ajuden són els més "disturbi". Més exemples: els trucs que ensenyem per relaxar-se a l'hora de 4cordes els fan a la resta de classes, i això els ajuda a estar més contents i atents a la resta de classes de l'escola: baixa el nivell de conflictivitat i entre ells s'ajuden a estar millor, a estar més atentes. No parariem d'explicar exemples!! El cas és que cada dia passen coses d'aquestes: canvis que esperes que passin, i de cop, passen! És brutal!!

Estel: Creus que la música comunitària és un mecanisme de realització i benestar personal?

04/C1/EN: Crec que la música en sí, si l'ensenyas bé i saps com transmetre-la, és una font de benestar personal completa. I aquí s'hi inclou la música comunitària també, potser no tant centrat en l'individu, sinó en la comunitat. Una cosa no es pot deslligar de l'altra, però! Al 4cordes això també passa: quan un nen està bé, ajuda a l'altre a estar bé, i això es contagia positivament. Dins el grup-classe es pot aconseguir aquest bon clima, i de retruc, afavoreix a la comunitat (encara que sigui la comunitat més

propera: l'escola, el barri, la família...). El benestar personal aporta benestar al grup i per tant, a l'entorn proper de l'infant.

Estel: Creus que la música comunitària potencia la integració i cohesió del grup/comunitat? De quina manera? Sabries dir-me a través de quins mecanismes?

04/C1/EN: Sí que ho potencia. De fet, aquest és un dels objectius de la música comunitària: promoure la transformació i la cohesió de la comunitat a partir de l'experiència i la pràctica artística, en el nostre cas, a partir del violí i el violoncel. Un mecanisme bàsic és l'educació emocional, crec. Saber-se gestionar, saber dir coses positives a l'altre, respectar les emocions i capacitats dels companys/es... Almenys, al 4cordes diria que aquesta és una de les eines que utilitzem. Hi ha grups-classe que a vegades estan enfadats entre ells/es: promovent la bona comunicació, positiva, agradable, les bones paraules, afavoreixes aquesta cohesió. El fet de tocar en grup també ajuda a aquest "sentiment de pertinença" i de treball col·lectiu, que vulguis o no, acaba cohesionant i incloent a tothom. Crec que cal entrar al terme integració: jo no parlaria d'integració sinó d'inclusió, ja que té un component més conjunt entre tots/es. Estar integrat no necessàriament vol dir que et sentis a gust, adquireixis els mateix.. mentre que per estar inclòs necessàriament has d'estar integrat. És un pas més per a la cohesió de les comunitats.

Estel: Creus que la música comunitària genera (o pot generar) processos que contribueixen a la transformació social? Exemple: Millores educatives, transmissió de valors...

04/C1/EN: Per mi, i en el meu entendre, la música comunitària es basa en aquests processos de transformació social, sinó, no és comunitària. Cal desenvolupar estratègies, eines, programes i activitats per tal que es desenvolupi aquesta transformació, tan social, com cultural com educativa. Promoure i proposar projectes que tinguin en compte les polítiques educatives i socials com les que volem al 4cordes són essencials per a poder contribuir a aquesta transformació i canvi. Per exemple: si no hagués existit el 4cordes, els alumnes de l'escola Germanes Bertomeu (la primera escola on es va desenvolupar el projecte) no haguessin pogut vincular-se a l'escola municipal de música a través de l'orquestra 4cordes. Haver aconseguit que aquells nens/es que volen seguir tocant el violí i el violoncel a partir de 4t de primària (quan s'acaba el projecte), ho puguin fer, és la transformació màxima a la que podem arribar. S'ha pogut transformar, ni que sigui una mica, l'entorn i el context social, cultural,

familiar i educatiu de l'infant i la seva família. Això dóna un "plus" d'energia, d'activitat i de cultura tan per l'infant, com per la família, com per l'entorn, que no es pot explicar... És molt fort!! Haver pogut incloure la música i l'art en contextos on anteriorment no existia, és meravellós!!

Estel: T'ha aportat el projecte algun benefici de millora personal i professional?

04/C1/EN: Pfuà, moltíssims beneficis. No puc deslligar la part personal de la professional, perquè jo sóc d'una manera i treballo en "comunió/convergència" amb la meva persona. He après a saber gestionar un grup de 25 alumnes per classe, i això em dóna força per saber gestionar grups més grans i nombrosos; m'ha aportat gestió emocional i he crescut com a persona, ja des de l'inici. Sobretot, i el més important, sóc molt feliç fent la feina que faig, perquè s'adequa molt a la manera que tinc de treballar (tan el com, com el quan, com el "amb qui" treballar) i de ser. En certa manera, la meva manera de veure i viure la vida també es veu reflectit a la meva feina, a meva manera de fer i de ser.

Estel: Milloraries alguna aspecte del projecte?

04/C1/EN: Sí: la continuïtat econòmica del projecte. A Mataró ara mateix estem prou "tranquil·les", però als altres municipis cada any "patim" per saber si pot tenir continuïtat els propers cursos. Aquesta inestabilitat en cap cas és "culpa" de cap de nosaltres, i menys encara de la Laia Serra, que dia rere dia busca la manera per fer que aquest projecte sigui sostenible en el temps i deixi de ser quelcom temporal a ser quelcom "atemporal, continuat". Els ajuntament cada vegada estan més interessats en desenvolupar el 4cordes als seus municipis però no deixa de ser quelcom que, com que depenem econòmicament dels governs i dels ajuntaments, mai tenim 100% la certesa que el projecte pot durar molts anys. Per la resta, estic super contenta de treballar amb qui treballo (és EL MILLOR del projecte: l'equip professional) i espero que el 4cordes no mori mai!

## Transcripción básica entrevista profesor proyecto 4cordes. Caso 1

### **ENTREVISTA 05/C1/EN**

Dimarts 24 de Juliol 14.20h

Participants: Professor projecte Escoles Orquestrals-4cordes (05/C1/EN)

Estel: Com et vas assabentar del projecte Escoles Orquestrals?

05/C1/EN: Treballant a l'EMMM

Estel: Per què et va interessar? Quins aspectes?

05/C1/EN: Per fer un projectes diferent, els reptes que plantejava i l'equip humà.

Estel: Quina diferència creus que hi ha entre fer música en conjunt i música comunitària ?

05/C1/EN: On poses el focus (atenció), el tipus d'objectius que et plantejes. En Comunitat, l'instrument és un instrument (mitjà) per arribar més enllà de la música. L'harmonia que es busca és a la persona i al grup.

Estel: Quins beneficis creus que el projecte aporta als nens ? Posa'm exemples

05/C1/EN: Noves experiències d'aprenentatge des de l'emoció, els sentits, la vivència i l'escolta. Noves maneres de relacionar-se, de mirar-se als companys i de viure'ls. Pregunta'ls-hi a ells també. Exemples: cada dia

Estel: Quins beneficis creus que projecte aporta a l'escola ? Posa'm exemples

05/C1/EN: Obertura de mira, d'acció i reflexió. Aporta valor. Exemples: opinió de pares, mares i profes

Estel: Has vist algun canvi en els nens en particular (amb dificultats, TDH, nouvinguts, conflictius...) posa'm exemples

05/C1/EN: En alguns si i en altres no tant. Exemples: no hem recollit dades en aquest sentit. Són sensacions.

Estel: Creus que la música comunitària es un mecanisme de realització i benestar personal ? En quins aspectes? Posa'm algun exemple ( si es dona el cas, t'agairia si poguessis exemplificar els teus arguments a partir d'alguna experiència amb el projecte)

05/C1/EN: Crec que la música comunitària sí que té la possibilitat de realitzar i de millorar el benestar personal. Aquesta concepció ens ajuda a recordar alguna cosa que ja existia abans però que ho hem anat oblidant com és l'expressió en comunitat, el sentiment de pertinença, l'ajuda mútua, la celebració i catàrsis col·lectiva... Crec que la nostra visió de MC comença a aportar una mirada més global sobre l'ésser, no tan sesgada, i més àmplia. Veiem que obrir espais d'expressió-acció creativa a l'aula obri una energia que, normalment, està dormida/hipnotitzada. Canalitzar aquesta energia és clau en el procés d'estima d'un mateix, del grup i de l'art. No cal oblidar que això no és un viatge lineal (A implica B), és un viatge/mirall individual-col·lectiu on sentim moltes coses i la música ens fa ressonar tot allò que ve amb nosaltres.

Estel: Creus que la música comunitària potencia la integració i cohesió del grup/comunitat? De quina manera? Sabries dir-me a través de quins mecanismes? Si es dona el cas, t'agradaria si poguessis exemplificar els teus arguments a partir d'alguna experiència amb el projecte.

05/C1/EN: Com he dit abans, la MC té la *possibilitat* de potenciar moltes coses. Tant la integració com la desintegració. De vegades per mantenir la integració del grup, un individu experimenta la desintegració. Aquí és essencial observar com mirem la relació individu-col·lectiu. En la mirada sistèmica està la consciència individual i la consciència col·lectiva. Són dos elements que dansen entre si. ( ja ho comentarem i ampliarem més endavant si s'escau)

Estel: Creus que la música comunitària genera (o pot generar) processos que contribueixen a la transformació social ? Com ho fa? (ex. Millores educatives, transmissió de valors....) Si es dona el cas, t'agradaria si poguessis exemplificar els teus arguments a partir d'alguna experiència amb el projecte.

05/C1/EN: Una transformació social implica una profunditat. Com saber si hi ha transformació? Per a algú l'acció comunitària pot tenir un impacte molt diferent que per un altre. El que veig és que la MC obre espais a la revisió, a preguntar-nos, a jugar la vida des d'altres llocs. "No podem canviar el món, però sí podem començar a canviar-lo" (A. Jodorowsky).

Estel: T'ha aportat el projecte algun benefici de millora personal i professional? Explica quins

05/C1/EN: Goig

Estel: Milloraries alguna aspecte del projecte? Quin?

05/C1/EN: Seguir amb la millora constant, revisar-nos i sobretot proposo atrevir-nos

més a impactar sobre les persones explorant estratègies.

## Transcripció entrevista director Escuela Germanes Bertomeu. Caso 1

### **ENTREVISTA 05/C1/EN**

Dimarts 11 de Juliol a les 12.45h

Participants: Director de l'Escola Germanes Bertomeu (05/C1/EN)

Inicio la conversa parlant de les practiques que he realitzat i els mesos que he estat.

Estel: Abans de tot, podria demanar-te informació de total d'alumnes, informació sobre les competències bàsiques d'aquests darrers...

05/C1/EN: dels alumnes que has vist a 4rt?

Estel: no del total d'alumnes de l'escola, per tenir jo una visió general de l'escola, el % de població immigrant que teniu, les nacionalitats de procedència. Si vols t'escric i t'envio un correu...

05/C1/EN: no, t'ho intento explicar ara perquè no li puc dedicar més temps perquè sino no puc acabar les coses pròpies. Si et val una aproximació del que jo recordi,

Estel: Perquè aquí és primària?

05/C1/EN: aquí infantil i primària. Tenim de P3 a 6è que és segon cicle d'infantil i la primària. Per exemple,tenim uns 350 nens a l'escola aproximadament, és una cosa que va variant en funció de... bé, tenim matricula viva que això vol dir que tenim alumnes que venen i alumnes que marxen durant el curs. A nivell resultats, per exemple, els d'aquest any que tinc més frescos, de cara el teu estudi és per posar en context?

Estel: exacta, per contextualitzar l'escola i per veure una mica quin impacte ha tingut aquest projecte, per exemple les competències bàsiques

05/C1/EN: és la pregunta del millon, és difícil de dir, perquè en els grups per una banda tenen certa movilitat, S'hauria de fer les proves treient els alumnes que o bé no han començat el projecte o que s'han incorporat després. En el mateix cas, en els resultats acadèmics, quina part és propia dels alumnes que han començat els alumnes aquí p3 o 1er la tapa obligatòria i han acabat a 6è, perquè la foto a vegades va canviant. Això es fa difícil de dir "això és perquè això ho fem bé o això surt malmet perquè això ho fem malament", doncs segurament hi ha tot una distribució de variables que fan difícil de ser taxant, de mesurar aquestes coses

Estel: de medir l'impacte

05/C1/EN: el resultat de les competències bàsiques d'aquest curs 2016-2017, estan per exemple, tenim com dos mena de prova, una que es passa els de 3er de primària

de forma interna, de correcció interna, i una altra a 6è que són les conegudes competències bàsiques. Les de 3r que mesuren la competència lingüística de català, castellà i matemàtiques, doncs...béet dic les de 6è que les tinc aquí: a català tinc un 84% que assolixen la competència, a castellà un 88,5% a anglès un 76,9% i a matemàtiques un 84%, doncs perquè et facis a la idea, per exemples, a matemàtiques estem per sobre la mitjana de Catalunya, i a castellà estem gairebé a poc de la mitjana de Catalunya. També ens comparen amb centres de la nostra complexitat. Aquest és un centre de complexitat màxima com diuen ara. Els resultats de 3r eren, si no m'equivoco, de català un 68%, de castellà un 52% i de matemàtiques un 73% d'això no ens donen comparació, no ens donen comparació amb els altres centres.

Estel: i en comparació amb els altres anys?

05/C1/EN: Aquest any ens ha anat millor, si s'ha millorat en totes les competències respecte la promoció anterior i s'ha aconseguit rècord històric de la nota de castellà i s'ha igualat el rècord històric des de que tenim dades del 2011 en català i matemàtiques. Per poc que no estem en el sostre. I bé, habitualment les altres promocions han tingut pitjors resultats en les llengües oficials i en canvi en matemàtiques i anglès doncs acostumen a ser dos competències que ens surten prou bé.

Estel: Quin % teniu d'inmigració?

05/C1/EN: No t'ho se dir, és que saps que passa? gairebé tots els nens són nascuts a l'hospital. Els pares ja fa anys que estan aquí i els tenen

Estel: deuen ser de segona o tercera generació

05/C1/EN: clar, i en temes de % d'inmigració hi haurà un valor perquè si ho mires pel tema de..

Estel: procedència dels pares

05/C1/ENs: sí, és una altra.

Estel: tens dades?

05/C1/EN: Sí. Aquest curs que bé.

Estel: vols dir el 2017-2018?

05/C1/EN: sí el curs 2017-2018, per exemple, 6,5% d'alumnes que la seva llengua materna és el català. Un 23,5% és el castellà, un 0,5% d'altres llengües romàniques que no són catalàni castellà, i de no romàniques un 69,5%. És a dir, aproximadament un 70% de l'escola són llengua materna que no són ni catalàni castellà i que no són romàniques, sinó que majoritàriament estem parlant de població magrebí o subsahariana.

Estel: vale, i d'aquest any, podries....

05/C1/EN: és similar. Això és una gràfica que estic fent dels darrers dos cursos, vaig modificar-la l'altra dia i m'ha quedat gairabé igual. M'ha quedat igual.

Estel: em podries enviar això o és privat o confidencial?

05/C1/EN: jo si t'ho apuntes millor, aquí ho tinc desgloçat per cursos però vull dir ve a ser el mateix. El resultat global és el aquest que t'he dit.

Estel: que el 70% te la llengua materna no català ni castellà ni romànic. Llavors, les poblacions més....

05/C1/EN: els alumne principalment són de procedència magrebina, subsaheriana i llavors doncs diguéssim autòctons d'aquí.....

Estel: teniu població gitana?

05/C1/EN: no gairabé no

Estel: i ja, per últim d'informació de dades, el total d'alumnes?

05/C1/EN: aproximadament 350

Estel: dueu a terme algun altra tipu de projecte que no sigui 4cordes?

05/C1/EN: molts projectes. [més endavant de la entrevista ho explica]. Seria un 45% d'estrangers

Estel: me l'esperava més elevat.

05/C1/EN: per això que et dic, perquè molts son nascuts aquí.

Estel: i aquest 45% és gent nouvinguda?

05/C1/EN: és que en el moment de fer-se la documentació... perquè aquí també ocorre el següent. Tu quan tens nens no estas obligat a fer-li cap documentació que no sigui més enllà del llibre de família. Llavors, durant l'escolaritat els apres decideixen, per exemple ens el cas dels marroquins per dir-ho d'una forma, decideien si fer-li la nacionalitat marroquina o espanyola.

Estel: són exploents?

05/C1/EN: si, en aquest cas si. Llavors alguns tenen la seva cultura i alehores fan això i els nenes tenen un NIE... i hi han d'altres que tramiten la nacionalitat espanyola. Però hi ha una sèrie d'alumnes diguéssim "indocumentats" només amb el llibre de família que no formen part de cap nacionalitat. És com un buit. D'altres només poden



tenir NIE perquè si el spares fa poc que estàn o tenen NIE i tal, i haver nascut aquí s'ha de donar unes condicions jo tampoc t'ho se dit així de cap, però algu d'això hi ha. [16.21]

Estel: em podries explicar breument quin és el perfil de l'alumnat i el context social en el que es pertany?

05/C1/EN: tot i que tenim un ventall àmpli que va des dels fills de la vicerectora de la UAB i altres famílies més de benestants que venen una mica de la zona més del centre de mataró, al que tenim majoritàriament famílies humils, del barri majoritàriament d'origen cultural no català ni castellà (Magrebí, suhsaharià i algun xinès també) i bé els pares en el millor dels casos un dels dos treballa. Sovint es tracta d'economia submergida i son molts casos són famílies nombroses o bé que hi ha germans. Ja et dic, a nivell socioeconòmic estem tocant, amés ara amb la crisi econòmica, estem tocant situacions en alguns casos molt dures i que no és la tonica general però tot té una tendència. Quan desapareix la classe mitjana.... hi ha uns que han tocat molt fons i d'altres doncs que costa sortir-se'n. Hi han casos que hi han nens o famílies que els hi costa tenir un projecte de vida més enllà de 10 anys si no saben si tindran un plat a taula per sopar.

Estel: com a centre CAEP que sou, quins son els objectius de millora que teniu, quin és el pla estratègic?

05/C1/EN: com qualsevol altra escola. Mirar els resultats educatius, mirar la cohesió social i l'equitat. Treballem amb persones i el que volem és que les perosnes que tenim, en aquest cas els estudiants i les seves famílies, (perquoe no els podem desvincular de l'entorn que tenen a casa) que hi hagi una integració en la nostra societat, coneguïn les nostres formes d'organització socials, les institucions, les formes de participació, etc... el nostre objectiu és integrar.

Estel: com es va iniciar el projecte 4cordes?

05/C1/EN: el 2009, dins la branca de música i comunitat, això us ho pot explicar millor la Laia Serra, va sortir la idea que dins l'escola de música, de oferir un projecte en entorns més deprimits que era el projece 4cordes. Neixia sobre el paper per començar-ho a 3r fins a 6è de primària. Després econòmicament va resultar no viable i ho van posar a 3r i 4rt. Va ser presentat en alguna altra escola de l'altra zona de Mataró que no va valorar positivament, i per tant no es va arribar a aplicar i en aquí si. I això era l'any 2009-2010.

Estel: és a dir, curs 2008-2009?

05/C1/EN: 9-10

Estel: vale, Curs 2009-2010

05/C1/EN: L'escola de música ho va portar a través de l'ajuntament. Aquest projecte no té una relació amb el pla de millora de Rocafonda però si tenia com a objectiu la

millora dels resultats i sobretot la vessant social, doncs som una mica com les escoles de les rodalies perquè mataró és molt desigual. És a dir Rocafonda és un barri on s'hi han de dedicar esforços i diners i l'altra és Cerdanyola bàsicament, la qual cosa aquests barris ja generen aquests projectes, el pla d'entorn el pla estratègic de millora dels barris, també hi ha uns diners de la unió europea no? per reformar carrers, places i no sé què no? Per tant crec que ha estat una coincidència que el barri té aquests necessitats i els ajuts li arriben una mica per totes bandes. Penso que són camins paral·lels que arriben al mateix lloc.

Estel: Llavors els cursos que s'aplica 4 cordes és 3r. i 4rt. Jo pensava que també es feia a 6è.

05/C1/EN: Sobre el paper sí, però desseguida es va veure que no arribaven els diners llavors els va aturar

Estel: perquè quan es diu diners es diu pagar els professors externs.

05/C1/EN: Clar, la primera inversió del projecte va ser primer la compra d'instruments i la segona part pagar les hores dels professors de l'escola de música que entraven aquí a l'escola a desenvolupar el projecte.

Estel: llavors és des de vuit anys que es fa a 3r i 4t.

05/C1/EN: Sí, sí.

Estel: i quins projectes més d'aquesta caire duen a terme a l'escola?

05/C1/EN: Nosaltres tenim un projecte que va estar premiat al 2012 o 2013 que es diu "Expressart pugem a l'escenari", és com un joc de paraules, i a aquí si bé el projecte estrella és el 4 cordes tenim tota una sèrie de mostres menors distribuïts al llarg dels cicles de les edats amb la qual cosa els alumnes sempre estan pujant a l'escenari, parlem més aviat d'art escèniques. Per exemple a primer participem a Mataró amb altres escoles amb "musiquetes per a la bressola" a segon fem el " fem dansa", també és una activitat municipal que s'ofereix a les escoles, moltes participen, d'altres no, participem a 3r i 4rt amb 4 Cordes, a 5è fem la mostra de teatre, a part també tenim el MOU-TE que venen uns professionals del circ i de la dansa; llavors ho integrem tot una miqueta això.

Estel: i fora de l'art teniu algun projecte de cooperació?

05/C1/EN: tenim un projecte d'aprenentatge i servei amb una residència de gent gran, i els alumnes de 6è hi van durant el primer trimestre i fan unes tasques comunes entre els residents i els alumnes.

Estel: Llavors l'escola sí que aposta per l'art?

05/C1/EN: entenc que sí

Estel: Perquè d'altres escoles només tenen el 4cordes però no promouen tant l'art com aquí en general.

05/C1/EN: Nosaltres quan va arribar 4cordes ja estàvem participant amb aquestes altres activitats, però des de les anteriors juntes que ja n'hi han hagut tres diverses o bé per cultura de centre, totes han apostat per l'art com a motor de canvi, com a transformació social, partir del mateix nivell dels alumnes, diguem-ne estàs fent una cosa que no és rigorosa, que no té unes altres expectatives, vull dir que no s'es05/C1/ENn uns resultats, sinó que tens molta llibertat i alhora pots fer moltes coses. Llavors el que hem vist en aquí que és un element d'integració i de millora de competències individuals, respecte cap els altres, respecte els instruments.

Estel: quina rebuda va tenir al centre 4Cordes?

05/C1/EN: Bé, molt bé, això t'ho podrien dir millor les professionals, si ve la Laia Serra que és una mica com el referent, però molt bé. Elles sempre expliquen que ens hem implicat molt com a escola i que el projecte ha prosperat perquè hi ha hagut una aposta clara de l'equip directiu i de tota l'escola pel projecte. Hem estat molt flexible alhora d'encabir-ho a l'organització del centre. Vam tenir les nostres dispustes i problemes tècnics de desenvolupament durant uns anys. Va estar a punt de treure's, va haver una manifestació el 2013 a l'ajuntament, en el qual en un ple es va decidir que s'havia de mantenir el projecte costès el que costés. NO sé ha viscut per molts moments, però l'últim és l'integració del projecte al que en diem les escoles orquestrals. Llavors és un projecte que ha crescut horitzontalment però sabem que s'ha exportat a d'altres indrets com a Tarragona, a Menorca a Cabriels, a una població de Girona també. Està creixent i ens fa sentir una mica orgullosos perquè vam ser una mica l'origen de tot plegat. Som una mica els referents.

Estel: Quins conflictes hi va haver-hi al principi?

05/C1/EN: El tema diners. L'ajuntament, tot anant perillat, al principi pagaven una quantitat, un percentatge als seus treballadors i l'escola a part de la inversió en la compra d'instruments, ho havia de pagar l'escola. I aquest percentatge va anar variant a mesura que avançava la crisi 2009,10,11, estaven més retallats ells també, ens revatien des de l'ajuntament que era un projecte només per nosaltres i que era difícil de defensar a nivell de ciutat, no? Això per part de l'Ajuntament pel tema diners, després amb el tema propi del departament, que ells tenien por que els professionals reclamessin que ells poguessin reclamar que eren treballadors del Departament i que el Departament d'ensenyament hagués de pagar uns costos de jutjats, judicis o contencions administratius per si els hi donaven la raó perquè aquets treballadors entraven dins l'horari lectiu. Si fos fora de l'horari lectiu, com qualsevol altra activitat que pugui fer l'AMPA,..llavors al final es va aconseguir un conveni que es va haver de lluitar molt a Via Augusta amb els advocats per buscar la forma jurídica que blindés al Departament d'haver de pagar res i permetès l'entrada d'aquests professionals externs al centre dins l'horari lectiu del centre.

Estel: Parla'm una mica d'aquesta manifestació. Qui eren els involucrats..

05/C1/EN: L'AMPA, va anar la junta de l'AMPA i tots els pares i mares dels nens implicats que van poder baixar aquell dia dijous, alumnes es van fer pancartes (bueno lo típic), Jo no hi era en aquell moment estava de viatge amb els alumnes de 6è crec que a Estònia o a Amsterdam ara no recordo.

Estel: I això vol dir, que això és un indicador de la implicació dels pares en el projecte?

05/C1/EN: Sí, els agrada. El primer any van participar amb l'orquestra, perquè aquí els alumnes de 3r i 4rt reben la classe setmanal i després fan la classe de música pròpia, Però a 5è i 6è per donar una mica de sortida aquells estudiants que ja no el tenen, es va optar per una fórmula d'activitat extraescolar que és l'orquestra 4Cordes que només la integren alumnes d'aquí o exalumnes que ja estan als instituts i que havien estudiat amb nosaltres, per tant són alumnes de més edats, també alguns de 4t, 5è i 6è que han volgut mantenir. Llavors fan horari de tarda ho fan amb els mateixos professionals, però aquests alumnes aconseguixen millor nivell aprenen a trocar coses més serioses, la sonoritat és un altre. Llavors amb aquests hem fet cada any diferents concerts participatius. Des del 2012 que va ser el primer que vam actuar a l'auditoria de Barcelona amb l'orquestra (OBC) Orquestra Simfònica de Barcelona i Nacional de Catalunya , convidats arrel de tenir aquest projecte "et toca a tu", a partir de llavors vam decidir que allò ho havíem de repetir. Llavors sempre hem celebrat un o dos concerts a l'any amb diferents entitats. Mira aquí tinc alguns recordatoris (s'aixeca i els busca pel despatx) , el 2013 va ser el "Et toca a tu", el mateix any com estàvem de Comenius de viatge, van venir dues escoles d'Holanda i una de música d'Estònia i vam tocar unes peces tots plegats, va ser molt maco, el 2014 es va fer el concert "Mar i poesia", l'autora de poemes infantils Aurora Casas va estar treballant unes lletres amb els nens, llavors la creació va ser conjunta i després diferents compositors van posar música als poemes.

[l'autora Lola Casas surt video dient que va estar a Toca tu i va trobar a faltar lletra en aquell concert. I els va proposar posar ella les lletres amb els alumnes]

El 2015 va ser el concert de "Periplus", el 2016 va ser el concert de "Ronald Dahl" coincidint amb l'any del centenari de l'autor (va néixer el 1916), es va fer molts actes a nivell de ciutat i del territori i ho vam lligar, vam fer com una mena de musical, i al 2017 no tinc la caixa encara, però es va fer un concert com la volta al món. Aquest concert va participar l'orquestra 4Cordes, també la coral, que no t'ho he dit però la coral dins l'escola té molta tradició és d'abans del 2000, i llavors fem participar la coral de grans o la de petits perquè la vam ampliar ja que tenim llista d'espera, es fa gratuïtament i la porten a terme els mestres de música del centre en una hora a més a més que fa elles, llavors els alumnes d'algun curs, més la coral (aquest any va ser els de 6è), més l'orquestra i més l'orquestra que va venir de Tarragona, és a dir d'una escola de Tarragona que va començar el projecte 4Cordes aquest any, diem que són concerts multitudinaris perquè estan participant més de 100 persones a l'escenari i clar i has de buscar-te un teatre molt gran com el Monumental de Mataró.

Estel: I en aquestes caixes que hi guardeu dins?

05/C1/EN: el programa de mà, els cartells, productes que hagin pogut fer els nens com les lletres

Estel: Al cap dels vuit anys del projecte has pogut veure algun impacte al centre?

05/C1/EN: Des que van tenir el projecte amb els anys ens ha transformat per dins, I: Per ha esdevingut com una icona pròpia del centre, almenys ho hem intentat. Pensa que aquests concerts, es fan en hores que no tenim en dissabte, diumenges o dies per la tarda.

Estel: Els pares dels alumnes que toquen a l'orquestra s'impliquen també?

05/C1/EN: Sí, sí sí .Els tenen el seu grup de whataspp, queden per anar als assajos  
05/C1/EN anar amb els cotxes, si veiem que són molts posem un autocar nosaltres, com de l'ajuntament teníem un problema de finançament vam haver de buscar-nos la vida, en empreses privades, vam fer un timing (?) i la oficina de la Caixa ens va concedir una beca per tirar endavant amb tot això. L' ajuntament va a mínims, paga aquí o allà una mica, si tu fas un concert i necessites un piano, doncs clar el piano costa tant, que és seu el piano, però bé, s'ha d'afinar, necessitem un micro inalambric perquè el cantant que bé és...no sé...i necessita un micro de petaca, doncs lloga'l,imprimir els carteslls, jo que sé,...muntar el que sigui, els programes de mans, els autocars pels assajos,...com veus es una feina paral.lela a les nostres tasques de docència però sí que és una manera d'anar lligant amb altres centres com per exemple aquesta any a Tarragona. Veiem que és una forma de lligar, si estàs treballant la poesia ho pots lligar amb això que és prou significatiu pels nens, o si estàs fent redaccions les pots relacionar. També amb els altres projectes...per cert no t'ho he dit però a 5`e fan la "Cantania" és una cantata que van a nivel de tota Catalunya i cada any s'encarrega un autor, em sembla que ho paga la Diputació.I fan això la cantata d'un autor amb una temàtica concreta i després les escoles que han participat van un dia i la canten.

Este: per tant sí que s'ha treballat molt al comunitat no?

05/C1/EN: Sí al principi per exemple, recordo l'any del "Et toca a tu", nosaltres oferim les entrades als pares i no és que no ho volguessin és que no entenien el que era. No ho sabien. Evientment sabien que era un violí, pero no li veien el què , i quan et diuen "jo no vindré" "o no portaré al nen", dius a veure a veure posem un autocar, posa't guapu,anem a concert,...després quan estaven allà, els pèls de punta els seus i els nostres, jejeje,i llavors a partir d'aquell any i com molts tenen germans ja va canviar caa any ha sigut més fàcil véncer aquesta resistència inicial d'aquest primer concert. Despres els encanta anar a veure els seus fills o filles co canten a la coral o com participen del projecte. Després no t'ho he dit també tenim un projecte molt xulo, que aquest el fem al Palau de la Música que es diu "El projecte Clavé 21" els alumnes de les corals van un dia de final de curs juntament amb altres corals d'altres escoles o entitats, a vegades són casals de barri o així,

Estel: Creus que la manera de treballar a 4 cordes ha influenciat amb la manera com es treballa a l'aula normalment?

05/C1/EN: Sí hem intentat que sigui una mostra d'un treball globalitzador, en part o en paral·lel nosaltres com a claustre hem anat buscant metodologies on l'alumne passi a ser més el centre de l'aprenentatge, sigui més el protagonista, sigui conscient del que està aprenent i del que no i sigui significatiu per ell, i per tant motivador, llavors elements com 4cordes fa que els mestres vinguin o no vulguin s'hi hagin de posar no? de fet tot és una excusa per treballar uns continguts o desenvolupar unes competències que el currículum diu que s'ha de fer però d'aquesta forma ells ho viuen més interessadament

Estel: El concert final que es va fer el 7 de juny de Viatge pel món, (periplus) amb altres escoles quin impacte creus que hi va haver a nivell de la ciutat i a nivell de la comunitat?

05/C1/EN: No sé com mesurar-ho. Va ser una aposta de l'ajuntament el fet d'ampliar el 4Cordes d'aquí al Camí del Mig i Marta Mata, i va ser cosa d'ells que es fes així. Ells el van promocionar, era un concert restringit a pares i mares d'aquestes tres escoles, i es va haver de fer en dos tornos perquè eren moltes famílies, només es podien fer tantes entrades per família, vull dir que va ser vist per molta gent, penso que es van arrencar molts aplaudiments, estic segur que va agradar i molt i a nivell de Mataró van sortir algunes notícies al voltant.

Estel: Qui ho porta a nivell de l'Ajuntament?

05/C1/EN: La oficina municipal d'educació, el que passa que ho deleguen molt en quan al desenvolupament a l'escola de música.

Estel: El fet que el projecte s'hagi extès a d'altres escoles ha fet que hi hagi és interrelació? ha sigut un pretext perquè les escoles treballin en xarxa?

05/C1/EN: Demoment el que s'ha aconseguit és que dies abans del concert del 7 de juny vam fer un assaig conjunt a l'escola Marta Mata que és el punt intermig de les tres que som i els nens van haver d'anar allà, juntar-se i passar el matí junts. Ara són hores comptades i anaven molt per feina. També altres anys ens hem ajuntat amb les escoles de Cabrils per exemple i també era una miqueta el mateix, anar, arribar, cantar, va ser molt xulo però pocs moments de lliure circulació o que ells s'interrelacionin.

Estel: Saps si hi ha projectes aquí a Mataró on les escoles treballin juntes?

05/C1/EN: Aquests que t'he dit, la mostra de teatre, la cantania, el concert de les músiques de la bressola, la dansa,...es fa un treball previ, va i es fa. També les activitats de lleure que provoca una circulació de nens importants els caps de setmana.

Estel: I a nivell d'escola heu treballat més conjuntament?

05/C1/EN: Potser estar encara per explorar. Potser s'hauria d'acabar de posar l'accent en aquí. Si bé són contactes que s'han produït no ha sigut de forma notable no?, petits moments, petites vivències. Potser estaria bé aprofundir amb això.

Estel: potser estaria bé perquè potser us trobeu sols treballant en algun punt i us adoneu que tenir contacte que també estan fent el mateix us pot ajudar a retroalimentar-vos a saber que no esteu sols.

05/C1/EN: A Mataró érem l'escola de 4Cordes, no pel fet d'estar sols...i encara se'ns visualitza molt com això, per`això que hem viscut d'una forma molt rica i plena ens agrada poder-ho compartir, que es contemini a quants més nens millor no?

Estel: S'ha arribat a trencar estigmes de l'escola?

05/C1/EN: No. S'ha fet que la gent et coneix més i saben que fas això, també li veuen molt la part social com un accent, depèn de com es presenti a premsa i a vegades hem hagut d'anar canviant i cuidant, els pares no els agrada "ahh els pobres de Germans Bertomeu, tenen això els aplaudim i això" S'ha hagut de treballar la manera com apareixiem als mitjans de comunicació a la gent li pesa més lo altre. Això sí, ens ha donat molt visibilitat i ens ha conegut molta gent que abans ni s'hi hagués fixat. Si en un origen aquest projecte d'entrada el que també volia era fer com d'aquesta escola com un projecte imant i rebre alumnat d'una altra tipologia per part de Mataró doncs això no s'ha aconseguit. Ara hem passat de les llistes on els pares inscriuen els seus fills a P3, hem passat de no estar a cap de les opcions a estar en alguna de les opcions. I això també s'ha de valorar positivament, ara tant com que estigui en primer lloc i li donin la plaça aquí no.

Estel: Perquè per demanar la plaça aquí és per territoris?

05/C1/EN: És zona única. Qualsevol nen de mataró podria venir aquí. És zona única.

Estel: Però el fet que s'hagi aplicat a altres escoles que no són CAEP això també ha fet veure que no només les escoles pobres poden accedir..

05/C1/EN: A Cabrils és una escola molt diferent i el plantejament que van fer va ser molt diferent, des de la vessant pública no sabien segons quins nivells el que volia ser fer música i van posar això i van posar diners i pagaven i no hi havia cap problema. A Hospitalet crec que hi ha tota una xarxa d'escoles que participen en un projecte similar, per tant no és per unes escoles en concret sinó està com generalitzat A Holanda uns dels socis de Comenius que vam tenir, era justament això, era que totes les escoles ho tenien.

Estel: Heu trobat algun canvi a les classes de 4Cordes?, és a dir els nens de 3r i 4rt fora de les classes de 4cordes? canvi de comportament...

05/C1/EN: sí. A vegades hem observat que nens que són difícils de portar, que s'estiguin asseguts en una cadira i de cop i volta els hi poses un violí a les mans i són capaços d'estar concentrats i seguir perfectament. Això s'ha vist amb alumnes

concrets. A vegades són avaluacions més subjectives i descriptives posant noms concrets a nens, i no tant coses generals. A part de 4Cordes pensa que hi ha tot un treball de tutories i tot un treball que es fa des de l'escola, ja va amb la línia de donar autonomia i donar eines perquè ells se sàpiguen gestionar els seus conflictes i es posin ells mateixos les normes i els límits que sàpiguen que els han de complir i que passa si no els compleixen. És un treball que des de l'escola es fa, amb projecte 4Cordes o sense.

Estel: Heu tingut algun grup conflictiu que el seu comportament hagi millorat?

05/C1/EN: En general és difícil saber si la millora ha vingut del 4Cordes o no. Per exemple la promoció que ha sortit ara és molt conflictiva, l'any passat i els anterior, molt conflictiva. I aquest any ha anat tot com la seda. Crec que el tutor que han tingut aquest any ha tingut molt a veure i també la feina prèvia.

Estel: Heu comprovat que els recursos que es donen a 4Cordes, com per relaxar-se com per gestionar emocions ho utilitzen també a l'aula ordinària?

05/C1/EN: S'ha fet aquest any una formació inicial on també hi havien els metres tutors. Al setembre van anar els mestres d'aquí amb els professionals de 4Cordes com una formació més de la filosofia, emocional i tal, de dinàmiques de grup i etc. i a les altres escoles també van enviar a l'especialista de música que és el que habitualment acompanya al grup. Vam veure que era molt interessant que el Tutor hi fos per comprendre l'abast del projecte i fa uns quants cursos que s'ha anat incorporant dins la dinàmica de l'aula ordinària. Crec que és el tercer curs que els tutors participen en aquesta formació inicial.

Estel: Per part dels tutors hi ha algun comentari?

05/C1/EN: Els agrada. Algú ho tenia entès més com una classe de música en que els nens van aprendre a tocar l'instrument i llavors han vist que no que hi ha tota una part emocional, individual i col.lectiva que se li dóna molt de temps i que és un objectiu prioritari abans de posar-se a tocar res.

Estel: Per tant per part dels tutors ha sigut molt ben rebut el projecte.

05/C1/EN: penso que sí. Penso que és una percepció que tinc perquè no ho tinc mesurat

Estel: però hi ha hagut comentaris positius o també negatius?

05/C1/EN: Els dos

Estel: Com quin tipus?

05/C1/EN: Bé el que et deia abans, ...alguns diuen que potser es podria ensenyar més música i no tant emoció potser és que no hi veuen l'altra part no? També com comprendràs dedica molts esforços la direcció de l'escola per fer els concerts, etc. i als



tutors els hi suposa una feina extra que abans no tenies o una feina de llegir el que feien abans a la classe amb això. Com veus pot tenir la doble vessant, gent que ho agafa i li sembla super bé i li dona per treballar-ho d'una manera més competencial i amb d'altres que per no sortir de la zona de confort els hi agradava més l'antic sistema. Però en tot cas ha sigut beneficiós l'experiència que han pogut tenir no? Des d'aquí algú pot haver vist que es protegia molt l'equip professional de 4 cordes i es deixava una mica de banda els d'aquí, l'equip de tutors o bé la importància de la mestra de música que aquí té una rellevància molt important.

Estel: Perquè els professors de música tenen un hora per ensenyar i a més una hora amb 4 cordes no?

: Els mestres tenen x hores lectives, ara el curs vinent tindrem 24 hores lectives a primària, l'any passat eren 25 perquè s'ha guanyat aquest dret laboral, doncs la mestra de música com li comptem l'activitat de la coral que es desenvolupa a part doncs en comptes de fer 24 que en faci 23, tots tenen les seves hores d'exclusiva que en diem que es poden dedicar a treball personal i ha dedicar aquests projectes però això és insuficient i no te l'acabes i ho has d'acabar a casa no?, en el cas del curs de Clavé s'oferia l'opció d'anar a fer formació de direcció de coral fora del centre, llavors havien d'anar en caps de setmana dissabtes i diumenge o només dissabte segons els dies. Pot ser un problema llevar-se aviat i tal però és com tot, també pot ser un enriquiment professional i personal molt bo. Normalment té un cost econòmic i per ser del projecte doncs hi anaven gratuïtament.

Estel: Creus que el projecte 4Cordes ha reforçat l'estigma que teniu com escola?

05/C1/EN: Quin estigma?

Estel: gen pobre sense recursos amb molta immigració, poc rendiment acadèmic..

05/C1/EN: No, no crec que l'hagi reforçat, tampoc crec que l'hagi arribat a trencar, no. Però al final per les evidències que tinc de les baixes de matrícula o les altres, el que jo m'adono és que la gent li pesa més els prejudicis sobre la immigració o sobre certes cultures, que el fet de tenir un projecte molt xulo que diuen que els hi encanta i que està molt bé,, però..al final l'excusa per no matricular-lo aquí és que estem una mica massa lluny on ells viuen, o si han de fer aquests 10 minuts a peu i tenen una escola més apropi sempre intenten fer el canvi si els surt la plaça. Al moment d'acomiar-se ploren, i diuen jo no sabia on em posava, tot genial, estem molt content de l'escola, quan treguen l'Umberto el gegant jo vindre'eh? els hi sap greu marxar (parla dels pares) però marxen.

Estel: I des de l'escola feu alguna cosa per millorar la imatge de l'escola?

05/C1/EN: Si, el que et deia, nosaltres com qualsevol alta escola tenim els objectius, però el que per nosaltres és fonamental és canviar la percepció que té la població de l'escola, passa que és molt complicat, i ho hem de fer amb fets, sortir als mitjans de comunicació tenir bons resultats, que de fet és la funció de l'escola que els nens aprenguin per tant tu has d'acreditar que tu estàs en aquest punt, bé,....canviar molt tot

això però és una cosa lenta i...al final ja vas a tocar un punt que dius una mena de racisme latent, no reconegut però que existeix, etc..

Estel: clar perquè si és una zona única vol dir que la gent dels barris benestant d'aquí podrien venir a la vostra escola.

05/C1/EN: sí, poden venir si ho demanen en primera opció. Ara quan hi havia més demanda que plaça havia una competència però fa anys que hi ha més oferta que demanda

Estel: I la gent que marxa quin perfil té? quan dius marxa?

05/C1/EN: que viuen més lluny de l'escola i no són del barri. Bàsicament és això.

Estel: Ja sigui perfil immigrant o

05/C1/EN: sí majoritàriament si no són del barri són del centre amb un perfil més benestant. Aquests any marxen dos germans, i com canvien de domicili doncs marxen. Es la lògica de portar al fill a l'escola on vius a prop

05/C1/EN: perceps que hi ha un racisme latent?

05/C1/EN: Què és sinó? què és sinó? racisme o diga-li perjudicis o que t'has de sentir entre iguals, però no tant els nens, els nens és igual es senten iguals a tot arreu, el problema són els pares, el problema està en el cap dels pares, a l'entrada a la sortida, a les festes, quan són els aniversaris, sentir-se entre iguals i si no s'ho senten venen tots els problemes, i després ràpidament tots els prejudicis de "és que aquí no s'apren" o potser veuen que aprenen i pensen "oh si potser estigués a tal lloc aprendrien més"

Estel: Però 4 cordes treballa la cohesió entre els pares també oi?

05/C1/EN: a través de la implicació dels concerts, l'assistència als assajos amb les reunions que fan de funcionament, sí clar,

Estel: però hi ha un contacte bastant mínim

05/C1/EN: No, sí sí hi ha un tracte però no es tracte obertament el tema. Però per exemple teníem una membre de l'AMPA molt implicada que treballava a més dins de l'entron social com a assistenta social o educadora social ara no recordo que va dir "ja no puc més, defensar-me més" va petar perquè el bombardeig del seu marit, els sogres era molt gran i al final va marxar. Però ella deia si jo no tinc cap problema amb aquesta escola i quan poden els nens venen per aquí i ens saluden i genial i alguna vegada els he vist amb la colla geganterera, però em va dir "jo ja m'he cansat. M'he cansat, sóc jo la única que defenso aquesta idea i et sap molt de greu. També tinc el cas contrari, tinc el cas d'una família d'aquí del barri que va marxar a l'escola de Cirera, una família musulmana, magrebí, quin era el motiu del canvi? "05/C1/EN tu no em pots donar integració, els nens quan estan a la classe parlen en àrab, i no passa res l'àrab és la seva llengua però ell el que veu és que és més complicat la immersió,

el coneixement de la llengua i no només el coneixement de la llengua si'no el coneixement de la cultura i la tradició del país, etc,... Dels darrers P3 no hi ha cap catalanoparlant, hi ha alguns castellanoparlant d'origen sudamericà i la resta són àrabs o subsaharians, llavors,....abans quan els percentatge era diferent doncs els agrupaven o disbruibies d'una altra manera, però ara dius, però sóc l'únic que no els entén, entre ells s'entenen parlant àrab. Es molt difícil fer la immersió en aquests casos amb aquest percentatges tan alt d'immigració.

Estel: Veus algú punt a millorar del projecte 4Cordes?

05/C1/EN: Sí penso que el projecte hauria de tenir la seva continuïtat al llarg de l'etapa, allò que es va retallar d'inici no s'hauria d'haver tret, tot es redueix a una qüestió de pressupost, abans eren tres professionals que entraven a ser-ne dos. i buscar treballar entre iguals amb els diferents d'altres escoles. L'associació de veïns ens deien si podíem venir a tocar llavors nosaltres obríem l'escola i fèiem aquest tipus de coses no? però anivell entre escoles és molt fàcil que es fes això també, estaria bé.

Estel: s'hauria de treballar més en xarxa?

05/C1/EN: sí, penso que sí, t'ho dic pel 4cordes i sense el 4cordes eh? s'han de buscar elements cohesionadors dels nens que normalment en un barri hi ha més d'una escola i hauríem de tenir més,...

Estel: aquí a Rocafonda quantes escoles hi ha?

05/C1/EN: doncs dos, però es podria ampliar fins a 3 escoles perquè estem tocant al límit amb un altre i d'alta complexitat només és aquest. De fet un dels índex per mesurar el grau de complexitat són les nacionalitats dels alumnes

Estel: creus que s'ha apropiat la cultura al barri?

05/C1/EN: Això sí, aquest és un objectiu que s'ha aconseguit molt. Nosaltres volíem garantir l'accés a la cultura a aquests nens que no pel fet de venir recentment i de l'Àfrica no tinguessin dret a estar en un auditori o anar a veure una obra de teatre o protagonitzar-la o qualsevol audició musical, etc. Llavors en aquest sentit penso que sí que és un objectiu àmpliament aconseguit

Estel: Moltes gràcies per l'entrevista. M'agradaria saber si seria possible connectar amb algun tutor que hagi estat a 4Cordes

05/C1/EN: No t'ho vaig contestar

Estel: Com jo feia un diari de camp a 4t A era la Sílvia veritat

05/C1/EN: Sí i a 4t B era la L'Anna Castellblanc. L'Anna viu a la vora però està fent formació. Crec que la Sílvia està ja de vacances perquè m'ho va explicar. Miraré de

dir-los que es posin en contacte amb tu a través d'un e-mail perquè els enviïs algun qüestionari.

Estel: Gràcies per concedir-me aquesta entrevista malgrat que sigui a final de curs i tots esteu força enfeïnats.

### Transcripción entrevista maestra Escuela Camí del Mig. Caso 1

#### **ENTREVISTA 02/C1/EN**

Dimarts 11 de Juliol 11.30h

Participants: Mestra Escola Camí dem Mig (02/C1/EN)

Estel: Dir-te que tot això és anònim i que si surten nomes d'alumnes també. La primera pregunta és de quin curs has sigut mestra

02/C1/EN: Aquest curs he fet tercer I he pujat amb els nens que feien segon.

Estel: Com vas rebre inicialment la proposta del projecte 4cordes?

02/C1/EN: De fet era substituïda de manera que, realment jo no sabia si continuaria o no aquest nou curs, però quan ho van exposar al claustre va ser com molt interessant no? I jo em vagi quedar del pal, oh que xulo però jo això igual no ho veig I al final mira, em vaig poder quedar I ho vaig poder viure i molt bé.

Estel: I quins canvis et suposava com a mestra de l'escola?

02/C1/EN: Més que res a nivell de programació i coses així perquè com per exemple s'han fet molts assajos i així i hem hagut de sortir fora de l'escola i tot doncs clar que hagut de, casi tres o quatre dies de deixar el que estàvem fent només per fer això, realment ha estat més a nivell organitzatiu.

Estel: No tant a nivell de temari?

02/C1/EN: Bé, no tant,..de fet hem hagut de suprimir certes coses, si tu per exemple tu havies programat Medi amb tres o quatre sessions i després et dien, no que aquest dia hi ha assaig, vale doncs tot això fora i són sessions que ja no recuperes, però després t'organitzes, vull dir acabes tot fent-t'ho d'una altra manera, però t'organitzes.

Estel: llavor com has gestionat aquests canvis bé, amb mal de cap amb satisfacció?

02/C1/EN: Home, hi ha hagut alguns moments que hem dit, ostres tu, saps? Hi ha hagut moments, sobretot a final de curs , no sé si el concert el van fer el 7 de juny?

Estel: sí

02/C1/EN: doncs les tres setmanes prèvies era també el nostre final de curs, fer proves, acabar projectes, fer àlbums i en aquest sentit són hores que se'ns treuen que després ho valoren positivament però en el moment ostres tot això que tinc programat i a més en jornades de cloenda, que si el dia de la platja és com tot ostres, tot trastocat. Però després ho acabes valorant positivament.

Estel: Podries dir-me si has trobat algun canvi significatiu en els nens i entre els nens dins la classe?

02/C1/EN: Clar, he notat canvis significatius en els nens perquè els nens evolucionen i creixen, el pas de segon a tercer és un pas que els nens es fan una mica més grans i comencen a raonar més són més independents, relacionat amb el projecte no t'ho se dir. Segurament alguna cosa influeix però realment no t'ho se dir.

Estel: en quant els conflictes, creus que s'han reduït a classe?

02/C1/EN: sí en part sí. Passa que el grup és molt conflictiu i hem fet un treball molt intensiu des de tutoria. Sí que es veritat que a nivell de conflictes hi ha una part que s'ha reduït però no t'ho ser dir si és pel projecte o per altres variables. Jo sé que quan arribaven de la classe de música arribaven tots molt contents i molt motivats, això sí que t'ho puc dir. També era a primera hora que els nens estaven més frescos , però no venien amb cara de pomes agres, saps? Venien molt contents, això sí.

Estel: saps una mica el funcionament de les sessions?

02/C1/EN: Sí una miqueta sí

Estel: Allà també treballen coses de ioga com el fil per relaxar-se, això ho has pogut veure si ho han aplicat en algun moment de la classe?

02/C1/EN: No,..bueno potser en algun moment, penso quan estàvem a filosofia, no sé si és ben bé això, però potser, el torn de paraules, respectar l'altra i tot això, en algun moment alguna nena li deia en un altre "agafa el fil" però en moments molt concrets, però sí que ho he vist.

Estel: Això són indicadors que el que s'ensenya a 4Cordes surt fora de l'aula de música i es porta cap a fora

02/C1/EN: Doncs ara que ho parlo en tu, és cert que potser hi ha altres dinàmiques que realment no conec i no m'hi fixo, però en aquest cas sí que ho he vist.

Estel: Has vist algun canvi,...jo sé que en aquesta escola treballeu altres projectes, em va dir la directora que treballàveu coses de filosofia, cooperar per aprendre i aprendre a cooperar, que tot això acaba treballant la cohesió de grup i altres coses, però...podries dir-me quines característiques aporta aquest projecte 4Cordes que no aportin els altres?

02/C1/EN: Ostres, ahhhh, a veure aporta la cosa aquesta més musical, sensibilitzar-se davant d'un instrument, però és veritat que les dinàmiques que es fan a 4Cordes són dinàmiques que nosaltres ja hem aplicat en aquest sentit, llavors 4Cordes treballa el que nosaltres no treballem és més el tema aquest més tècnica de música i no sé quines més, o també les cartes que també ho fèiem l'any passat...el tema de la relaxació potser aquesta dinàmica concreta no, però n'hem fet d'altres perquè és un grup molt mogut, llavors el que aporta és més aquest tema més d'emocions a nivell musical no? El sentir la música i tot això no? Diria no?

Estel: i les cartes ho va fer només 2A o altres classes?

02/C1/EN: Bé això són dinàmiques de grup que treballa cada mestra dins l'aula a nivell individual no? I sí que hi ha dinàmiques que les parlem i s'han d'aplicar i són d'altres que són en funció del grup. Llavors quan jo vaig arribar aquí, la metra que hi havia ja ho tenia organitzat no? Llavors a la paret hi havia un sobre per a cada nen i quan els hi venia de gust s'enviaven un missatge positiu dient alguna cosa que els hi agradava no? I llavors els 5 minuts abans de plegar es llegien els que hi havia no? Llavors és molt xulo, jo quan ho vaig veure en aquí, va dir, va anem a fer una bústia vaig dir ostres això és el que feien l'any passat, perquè ho entenguessin els nens, vull dir que en aquest sentit hi havia moltes coses que eren comunes.

Estel: Per tant 3A ha treballat ja educació emocional?

02/C1/EN: Molt, molt, molt. Era molt necessari.

Estel: Clar sobretot si és un grup conflictiu. No heu canviat els alumnes de classe?

02/C1/EN: De segon a tercer són els mateixos, excepte dos que van repetir i un de tercer que va repetir, és a dir van canviar tres alumnes. Però el grup de base és el mateix.

Estel: I en relació als alumnes nous creus que s'han adaptat bé al projecte 4Cordes?

02/C1/EN: Sí

Estel: Creus que això ha permès a integrar-se més dins el grup?

02/C1/EN: Bé és que els nous de la meua classe estan molt ben integrats al grup. N'hi ha tres que són, que són àrabs i un és el que ha repetit i s'ha integrat perfectament i els altres dos porten des de P3 vull dir que formen part del grup, no es pot dir que siguin nous. No tinc xinesos,...els nous són nens nascuts aquí.

Estel: T'han comentat altres tutors algunes dinàmiques que ha fet els nens d'altres grups? Com per exemple, hem fet el fil o altres dinàmiques?

02/C1/EN: No, la veritat és que no n'hem parlat gaire en aquest sentit.

Estel: quin és el teu nivell d'implicació al projecte 4Cordes com a tutora?

02/C1/EN: Home pues realment m'hagués agradat implicar-me molt més perquè vaig anar a la primera sessió on tots els tutors hi havien d'anar per controlar una miqueta el grup i fer el traspàs dels mestres nous de música i vaig pensar aquell dia, a partir d'avui vindré perquè vull aprendre a tocar el violí saps? Però clar després en el dia a dia, és una assignatura que ells més fan mentres tu estàs fent una altra cosa, no és una hora que tu tinguis lliure saps? Llavors clar quan hem hagut de fer assajos hem d'estar allà jo he fet el màxim que podia dins de les meves possibilitats que era està molt enfora no? Però realment és un projecte que si realment disposéssim d'hores i ens ho poguéssim organitzar està molt bé.

Estel: I així s'implicaria més els tutors i...

02/C1/EN: Exacte i coneixeríem moltes més coses i moltes vegades a nivell de reunions i pensàvem bé i aquest dia com anirà, i ningú ho sabia només la gent de 4Cordes i penses doncs si de tant en tant poguéssim fer alguna reunió de coordinació com fas amb la mestra d'anglès o amb qui sigui pues també funcionaria més i millor saps? O per exemple amb l'equip directiu sí que han parlat molt però el traspàs d'informació potser costa d'arribar.

Estel: Això seria coses que milloraries oi?

02/C1/EN: Exacte més comunicació amb nosaltres, perquè jo crec que ells ho portaven superbén organitzat, però després per exemple en els concerts...com arribem? Hem de portar els instruments? Quants serem? Què hem de fer? Ha sigut molt a correuita i sobre la marxa del pal sí sí feu això i tal..

Estel: és dir que la part dels docents no s'ha vist inclosa en aquest projecte?

02/C1/EN: Clar, jo crec que en el moment de fer els assajos aquí com era el teu grup que havia d'assajar en una hora que per exemple tenia mates, per tant si estaves disponible per anar-hi molt bé, però després en el dia a dia del funcionament, hi ha coses que hi ha coses que no sabíem i que ens haguéssim agradat saber, per col·laborar una mica més eh? No és per res i també per poder explicar-los als nens, tot i que elles segur que ho han explicat, però tu a l'aula sempre recordes "recordeu que...això això i allò" i per això en aquest sentit.

Estel: Què creus que ha aportat el projecte a l'escola?

02/C1/EN: Jo crec que és un projecte superxulo i que ha aportat, no ho sé jo, m'encanta, no sé dir-te exactament doncs ha aportat això o allò, no ho sé jo crec que el canvi de música que es feia fins ara aquest canvi, ha sigut un canvi molt xulo i molt productiu i sobretot als nens els ha motivat un monton, és a dir, estan super contents, però el que és una llàstima és i després de 4t què? Què passa? després tot torna com a la normalitat, 3r 4r toquen el violí i fes-ho saps? Fins a 6è.

Estel: qui escull fer-ho fins a 6è?

02/C1/EN: No ho sé. No ho sé. O també és perquè potser han deixat de fer altres coses per fer aquest projecte, vull dir que han deixat de treballar altres continguts, clar i potser és com si fas tot aquest projecte perquè tocar un instrument és només una hora a la setmana només i és molt poquet no? Si ho fas fins a 6è realment només fas això no aprens altres coses...

Estel: teniu sisena hora en aquesta escola?

02/C1/EN: No.

Estel: Clar o seria estudiar el contingut que el X. (professor de música) dona o fer això.

02/C1/EN: Clar. Perquè si fas només una hora a la setmana, si has de tocar un instrument només pots fer això. Vull dir perquè requereix molt d'esforç i molt de treball no? Vull dir, no pots dir un dia faig o un cop al més o cada quinze dies segurament no acabes mai de tocar-lo ni aprenent-lo no? Tot depèn del que deixis de fer, i ja no només de coses dina l'aula sinó el que has de dir al Departament aquests nens han treballat això, no ho sé. Aquest tema tampoc el toco, no ho sé.

Estel: Clar, clar però crec que també és interessant que diguis això perquè no és la primera persona que ho comenta això, per exemple a les escoles Germanes Bertomeu sí que hi ha un seguiment de tota l'etapa.

02/C1/EN: Ahh síii?

Estel: Sí

02/C1/EN: Fins quan?

Estel: Fins a sisè.

02/C1/EN: Ahh que bé. Està bé.

Estel: Però ells també porten vuit anys

02/C1/EN: Ah sí? Amb el projecte?

Estel: Aleshores tenen molt més recorregut, tenen sisena hora...

02/C1/EN: Clar, tenen més disponibilitat.

Estel: Clar el perfil de les escoles són diferents. Quin impacte ha tingut el projecte a la comunitat educativa en general (pares, equip directiu,...)?

02/C1/EN: Els pares el projecte el van acceptar també molt bé. Suposo que el principi era a veure què però després el dia dels concerts era al·lucinant tant que et venien i et deien Buuuu super xulo. L'equip directiu ha estat encantat i els mestres també, vull



dir, l'única cosa que a mi també em feia pena també, sí hem fet un concert super xulo però qui no ha anat de l'escola no l'ha vist, depèn si t'interessa o el viideo no el tenim encara, no sé si l'han penjat encara però vull dir coses tant maques que fem de vegades els altres ens les perdem perquè estan fent unes altres coses pobres,...però jo crec que el projecte s'ha acceptat molt bé des de l'escola i des de les famílies també.

Estel: Perquè tu sí que tens un contacte molt directe amb els pares oi, se'ls veu motivats?

02/C1/EN: Sí, sí els pares se'ls veu motivats. Tampoc hem parlat d'allò sobre per marxar a fora perfecte, quan s'ha hagut de comprar una samarreta pel concert, cap problema tothom l'ha pagat, potser altres coses costa una miqueta més, però aquest dia no va faltar ningú nen i els hi vam dir que era super important que vinguessin i no va faltar ningú nen, gairebé totes les famílies van venir a veure el concert dels seus fills, vull dir que també és important perquè en l'entorn que estem és com "Bueno pues te dejo" perquè en aquest entorn.

Estel: Com és aquest entorn?

02/C1/EN: Bueno pues és un entorn social mig baix, que les famílies treballen molt, que de vegades els costa implicar-se segons quines coses perquè les altres coses potser no són tant importants, però en realitat tothom supermaco i superimplicat i ja et dic el que quan van acabar el concert Periplus unes quantes mares es van apropar dient "Casi he plorat, l'altra m'he emocionat un pilo no?" vull dir el seu nen era un de molts nens, i d'una orquestra i de tal i era com ostres pues que xulo i fins i tot jo era com ostres m'emociona saps? Tenien moltes ganes i aquella nit abans de fer el concert li deia a la meva parella "ah és que estic com nerviosa saps? Per ells perquè ho gaudeixin, perquè ho facin bé, perquè s'esforcin i perquè les famílies també quedin, Bueno que vegin el resultat no?"

Estel: Per la majoria era el primer concert oi?

02/C1/EN: Sí, sí. Vam fer el concert de Nadal però com aquest no n'havien fet cap.

Estel: quin paper creus que ha tingut el concert final juntament amb altres escoles a nivell de ciutat i de comunitat?

02/C1/EN: Home pues jo crec, home jo no l'he vist a la tele ni al capgross però crec que és un projecte molt xulo i que si abans només havia les germanes Bertomeu i ara ja hi han dues escoles més i és el primer concert que es fa així tan gran nosaltres ho hem valorat molt positivament i pensàvem que això no es pot deixar de fer no? És una cosa que a nivell de ciutat, els nens de les escoles, és una manera d'agrupar gent molt diferent, a quanta més gent arribi millor no? Però no sé fins a quin punt la ciutat se n'ha assabentat d'això no? Alguns deien, "els meus nens tenen un concert aquesta tarda" "Un concert de què" "pues que toquen el violí", bé ....

Estel: Potser s'ha fet poca difusió per part de l'Ajuntament

02/C1/EN: Exacte. També és això com fer el primer pas no? A més en el concert no hi havia ningú més que els pares dels nens. No hi podia entrar ningú que no fos de l'escola, no per res, no? És per una qüestió d'espai no?

Estel: I el fet que el projecte s'hagi estès a d'altres escoles a dos més, ha fet que hagi hagut més interrelació entre elles, és a dir si ha sigut un pretext perquè les escoles treballin en xarxa

02/C1/EN: Interrelació, interrelació a nivell d'equip directiu no ho sé, a nivell de nosaltres tampoc tant, vull dir sí que vam anar un dia a l'escola Marta Mata però era una escola aquí i l'altra allà i cadascuna al seu puesto per assajar vull dir la interrelació tampoc s'ha donat saps?

Estel: Potser encara faltaria més treballar més entre vosaltres

02/C1/EN: Exacte. És el que et dic la Montse, aquella mestra que et vaig parlar, sí que va anar a una reunió a l'inici de curs suposo que va anar amb els altres mestres de les altres escoles i amb l'escola de música. No sé en aquesta reunió com va ser la situació perquè jo no la vaig viure no? I ella ens va dir tot el que es va comentar faran això i faran allò però res més i durant el curs ni ens hem vist ni hem parlat ni res d'això.

Estel: De fet la idea principal d'aquest projecte era implantar-lo en centres o escoles de gran dificultat ja sigui en un context social ja sigui un CAEP i aquest any ha sigut implantat a d'altres realitats socials també trencant una mica l'estigma de que els projectes només són per la gent en problemes saps? Però si m'estàs dient que tampoc hi ha hagut una correlació o contacte amb altres escoles amb un treball conjunt..

02/C1/EN: Jo ja et dic jo no sé si a nivell de direcció ells han mantingut contacte també amb l'escola de música i tal però a nivell de tutoria i de nens la relació ha sigut molt comptada: l'assaig al Marta mata i el dia del concert.

Estel: Potser l'impacte ha sigut més a nivell de ciutat, a l'Ajuntament al veure l'impacte que ha tingut el concert a la ciutat.

02/C1/EN: Exacte però no com a treball nostre.

Estel: Bé. Has introduït algun canvi metodològic arran d'aquest projecte, d'ensenyar a les teves classes?

02/C1/EN: Doncs crec que no, perquè ja et dic que no l'he pogut viure tant, el que sí que m'agradava i que sí que m'agradaria aplicar, és que quan les veus parlar tant superalegres, dinàmiques, saps? Ens explicaven com elles havien estudiat i havien après a tocar el seu instrument i com elles volien ensenyar d'una altra manera l'instrument perquè a elles no els agradava la manera com havien sigut ensenyades no? I després escoltant-les deies, uauu quina energia, quines ganes de fer la feina, i llavors penso ui vull xuclar tot això no? Però realment al dia a dia tampoc hem pogut aplicar gaire més,

Estel: De fet si ha aplicaves les cartes no? En verita ja havia recursos que utilitzaves que eren molt similars,

02/C1/EN: Sí, exacte

Estel: T'ha portat el projecte alguna millor tan personal com professional? dolentes, en els sentit de què passarà després, quina continuïtat té, però és un projecte molt maco.

Estel: clar com que feu altres projectes mesurar l'impacte d'aquest projecte és difícil

02/C1/EN: és difícil perquè no pots separar, nosaltres fem això treball cooperatiu i el treball cooperatiu l'apliquem moltíssim. Treballem molt en equips base, treballem molt la comunicació, el diàleg, consensuar, vull dir,...a filosofia també no? Llavors el projecte és un extra, aporta, però no saps si la relació ha millorat per aquest projecte o no, Bueno és que també fem moltes altres coses no?

Estel: i algun pare ha trobat que el seu fill ha millorat el seu comportament?

02/C1/EN: tampoc m'ho han expressat i menys dient-me gràcies a això saps? Potser en el futur...no ho sé.

Estel: Clar, com aquest és el primer any que s'aplica mesurar l'impacte d'un projecte el primer any és difícil.

02/C1/EN: Clar, jo crec que és això l'any que ve tornaran a fer el projecte i si d'aquí hi ha algun que surt amb l'interès d'anar a l'escola de música i tal i tocar l'instrument allí és com es veurà la repercussió real. Però es valora molt positiu.

Estel: Doncs moltes gràcies pel teu temps. M'has fet un superfavor molt gran.

02/C1/EN: De res, a tu.

## [Transcripción entrevista maestro de música de la escuela Camí del Mig.](#)

### [Caso 1](#)

#### **ENTREVISTA 01/C1/EN**

Dimarts 11 de Juliol 11.30h

Participants: Mestre de Música Escola Camí dem Mig (01/C1/EN)

Estel: Bé, tot el que diguis serà confidencial, noms que surtin els canviaré, i el teu nom també. És anònims. Simplement per fer un anàlisi del projecte. Com vas rebre inicialment la proposta del projecte, i quins canvis et suposava?

01/C1/EN: Primer una mica de barreja de sorpresa, una sorpresa agradable eh?, i d'incertesa obvia clar perquè a nivell organitzatiu com integraria jo dins el projecte, quin seria el meu rol, si jo realment podria ser d'ajuda o no? Perquè aquest projecte em venia bastant de nou, doncs hi havia aqueta barreja d'aquests dos sentiments davant d'aquesta proposta. D'altra banda tot el que m'havia arribat d'aquest projecte era molt positiu i per tant va pesar més que la incertesa saber que podries oferir als nens una cosa engrescadora.

Estel: Clar perquè tu havies de canviar més coses que no altres tutors. A tu et tocava directament, de fet t'implicava més a tu.

01/C1/EN: Sí es clar. Per començar, clar són nens que ja els tens amb una dinàmica pròpia de treball dins l'aula i saber que hi haurà nous professors i a més seran més, no només tu sol, doncs això implica canvis, primer que has de deixar de banda l'antiga programació, la teva manera de treballar, i aquest repte de saber com t'integraràs tu en aquesta nova manera de treballar, perquè és obvi que aquesta gent que vindrà té les seves pautes de treball, la seva dinàmica i que tu no siguis un destorb sinó més aviat una ajuda no? I com ells ho enfocaran de cara a tu també. Perquè també és un altre aspecte que s'ha de tenir present. Són mestres que arriben en una escola perquè l'escola els hi ha obert les portes no? Penso que hi ha d'haver una bona simbiosi entre com tu reps aquests mestres i com ells et volen integrar dins d'aquest projecte també no?

Estel: Quants anys portes en aquesta escola?

01/C1/EN: En aquesta poquet. Dos anys.

Estel: Com has gestionat aquests canvis?

01/C1/EN: Bé, en general bé, perquè les professores en general són molt obertes. Probablement, com era tot tan, tan nou, potser sí que jo al primer moment no sabia pas massa com reaccionar ni com integrar-me. Hi ha hagut dins el projecte 4Cordes professores més proclius a integrar-te que d'altres, això és normal, sempre hi ha gent que pensa molt amb els nens i potser s'oblida una mica més del professor que hi ha dins l'aula, que és el professor de música. I n'hi ha d'altres doncs que no que desseguida tan arrossegat, va han dit "fem això, fem allò", bé però això ja forma part del teu tarannà de les persones més que del projecte no?

Estel: Però també està bé que el professors de música no se senti exclòs.

01/C1/EN: Exacte.

Estel: Sobretot perquè cedeixes l'hora.

01/C1/EN: Sí. Exacte, exacte.

Estel: Com a mestre de música has tingut tots els alumnes no? Des des de fa 2 anys, els de 3r quan feien segon fins els de 4rt. No?

01/C1/EN: Els vaig tenir l'any passat tot un curs és a dir, tots els cursos implicats al 4cordes els he tingut l'any passat com a mestre de música 1h setmanal.

Estel: Has notat algun canvi significatiu en els alumnes en particular i entre el grup?

01/C1/EN: Jo he notat més el canvi a nivell més individual. Nens que potser l'any passat eren conflictius o presentaven problemes actitudinals potents, forts, doncs aquest any s'ha vist atenuat. Havien tingut una integració molt bona dins el projecte 4cordes la qual cosa diu molt a favor del projecte no? És evident que hi ha més material docent per poder treballar que quan estàs tu sol no pots controlar com es controla dins el projecte. Però jo sí que no hi vull treure pas mèrit jo, en absolut. Jo penso que hi ha una manera de treballar que propicia això, que alumnes amb problemàtiques que provenen de qüestions més emocionals que d'altra cosa, doncs com aquí es treballen molt aquest aspecte més emocional doncs s'han vist més integrats.

Estel: Posa'm algun exemple.

01/C1/EN: He vist nens que potser demanàvem molta més atenció, la seva manera de cridar l'atenció era disruptiva, tota l'estona boicotejant una mica la classe, i en el moment que s'integren dins el projecte 4Cordes, com que hi ha aquestes estones més de reflexió i de poder-se expressar, doncs potser han vist que tenien més opció d'entrar més dins el grup classe, o a l'hora de la música han vist que tenien un protagonisme més important no? Quan joestic sol de vegades no puc atendre totes aquestes demandes, que sóc conscient que hi són perquè no són un, són dos, tres són quatre, són cinc i de vegades no pots estar per tots no? I en canvi dins el projecte 4 Cordes aquestes zones que hi havia de reflexió, de parlar entre tots doncs potser sí que han afavorit que aquest tipus d'actituds es veiessin més atenuades perquè s'han pogut potser vehicular més, encarrilar més, no sé. Potser jo crec que és fruit d'això.

Estel: Hi havia dos nens que des que vaig fer la observació participant sempre han sigut disruptius un era el Y. i l'altra el M., però sí que he pogut veure una petita evolució en el M. Ja hi havia aquest comportament els altres anys?

01/C1/EN: L'any passat els dos nens que em menciones eren disruptius, però això és una de les parts que em sorprèn, no eren tan disruptius, és a dir, s'han tornat més disruptius al 4Cordes que no pas en mi i podria dir el mateix de nens que venien per la tarda. O el cas de dos nens d'un grup de 4rt que s'han tornat més disruptius amb la implantació del projecte 4Cordes que no pas en mi. Són qüestions que no hi tinc la resposta i potser t'ho deia en una altra ocasió, que potser són nens que emocionalment no estan acostumats a expressar les seves emocions i s'han sentit incòmodes i això els ha causat una certa,...és una barreja de timidesa i falta de costum d'expressar-se emotivament i com que en aquest projecte es treballa molt això doncs ells s'han sentit incòmodes i la seva manera de defensar-se d'això ha sigut amb la tonteria, amb les actituds disruptives, allò que feia el M. de pegar-se, de riure, jo no ho sé, és l'única explicació que hi veig.

Estel: I com a grup has vist alguna millora?

01/C1/EN: Jo he vist una millora especialment en el grup de la N.,

Estel. 3r.A

01/C1/EN: sí, una millora important i gairebé diria que espectacular.

Estel. En quin sentit?

01/C1/EN: A nivell de grup, de cohesió entre ells, de disminuir les picabaralles que hi havia, que eren bastant sovintejades. Jo penso que ha sigut el grup que ha fet una evolució més positiva i més espectacular. Els altres grups, a nivell grupal, no et sabria dir si realment hi ha hagut tanta millora.

Estel: quan dius cohesió entre ells vols dir que es respecten més...

01/C1/EN: Sí, jo penso que sí. Sí, sí sí.

Estel: Interessant. T'ha arribat algun comentari d'algun tutor conforme aquests canvis que tu veus també ho veuen ells.

01/C1/EN: A nivell de tutor, no m'ha arribat res. Sí que m'han parlat que els nens estaven molt engrescats això sí, que esperaven l'hora de 4Cordes amb molta il·lusió i quan era el dia de 4Cordes o el dia abans ja ho estaven esperant i ho desitjaven, això sí. Ara una valoració sobre el grup això no m'ho han comentat.

Estel: Com es el primer any...

01/C1/EN: Jo penso que sí, que és de llarg recorregut

Estel: Què creus que ha aportat el projecte 4Cordes als nens?

01/C1/EN: En els nens?

Estel: sí, més enllà d'aprendre a tocar un instrument.

01/C1/EN: Home jo penso que l'hora de música s'ha convertit en un lloc on poder-se expressar no només a nivell musical sinó també a nivell emocional, han après noves tècniques de relaxament, això també és important, jo també en feia però no amb tanta intensitat com potser es va fer aquí. I sobretot a veure la música des d'una altra vessant, més global potser: d'interrelacionar el compositor amb l'aprenentatge de l'instrument, la posada en escena tot aquest procés global els hi ha donat una visió més àmplia del que és crear, compondre, interpretar, estar davant del públic, tot és una cosa molt global que evidentment són uns mitjans que ha pogut aportar el 4Cordes i que els hi ha donat aquesta visió tan àmplia i tan global del que és el fet musical no? De vivenciar-lo.

Estel: tu tocaves algun instrument amb ells?

01/C1/EN: No, sí que els hi ensenyo flabiol en hores extraescolars per a tots aquells nens que vulguin aprendre, però no els hi ensenyava un instrument d'una manera metòdica, regular cada classe, almenys en aquests alumnes de 4Cordes. Toquen instruments, sí els faig tocar instruments perquè les classes que jo intento fer són fonamentalment pràctiques, que vivenciïn molt, que toquin molt, però clar, per instrumentar ho tenim molt just, com a la majoria d'escoles. A moltes escoles s'implanta la flauta per exemple, sobretot al cicle mitjà tirant al superior, es fa l'inici d'aquest instrument. Però bé, jo trobo fantàstic que hagin pogut aprendre la tècnica instrumental bàsica d'un instrument de violí o com podria ser un altre eh?

Estel: Però el violí és tota una proesa poder tocar el violí en un any, i tot el que han fet els nens,...

01/C1/EN: I una altra de les aportacions que jo també penso, a part d'aquesta visió global de la música, és el treball en grup. Els hi ha portat a tenir molt aquesta consciència de grup que de saber estar en un grup, formar un grup, formar orquestra, de saber que per fer música en grup doncs han de tenir unes pautes de conducta adequades, això penso que també és important.

Estel: I a nivell de l'escola? Què creus que ha aportat aquest projecte que no aporta els altres projectes de l'escola? Qui és el punt que fa sobresaltar aquest projecte?

01/C1/EN: jo penso que és un projecte, de cara a les famílies, que els hi dona una visió molt integradora no? Veuen que el seu fill està tocant l'instrument que normalment associen en horaris extraescolars, o amb nens amb condicions econòmiques amb un estatus econòmic més alt, aquest factor de poder tenir un instrument que és pràcticament seu perquè el tenen cada sessió de 4Cordes, socialitzar aquest aprenentatge i que les famílies ho vegin com una forma normal de que puguin tocar un instrument de que puguin formar part d'una orquestra jo penso que això és el punt més important d'aquest projecte i l'escola, jo crec que els companys que no són de música ho veuen una mica distant però s'adonen que és un projecte que té llarg recorregut de que toca a molts agents implicats com les famílies, el barri, les sales de teatre, és una cosa que va més enllà de l'escola. Jo diria que ara ho comencen a veure.

Estel: Llavors veus que aquest projecte és integrador de la comunitat.

01/C1/EN: Jo penso que sí, perquè els nens no només han après a tocar un instrument sinó que també han conegut, han vist altres nens d'altres escoles de Mataró sobretot d'altres barris desfavorits doncs que estan aprenent un altre instrument, que tots junts quan s'apleguen munten un espectacle que Déu n'hi do, que ha mogut, implica que coneguïn altre gent professional com els músics de l'escola municipal de música també estiguin implicats en el projecte. Ja et dic aquesta visió que els hi ha donat als nens tan global i tan integradora alhora doncs que puguin conèixer tot el que es vivència a nivell de ciutat a nivell musical, doncs és molt integrador. Conèixer companys d'altres escoles, conèixer els músics d'aquí de la

ciutat, els teatres de la ciutat, barrejar totes les famílies, les famílies veuen com els nens, els seus fills estan tocant en grup, penso que és molt integrador.

Estel: potser ja m'ho has contestat, però quina és la implicació dels pares en el projecte? Com ho han rebut?

01/C1/EN: Molt bé. Jo tenia una mica de por de què (riu), la veritat és que les professores, la L., la N. s'ho han treballat molt, s'hi han hagut de perdre hores amb reunions, ho han fet. Les famílies han respost bé.

Estel: reunions d'elles amb els pares?

01/C1/EN? Sí. Reunions informatives i d'engrescament, d'incentivar per l'interès del que estan fent els seus fills i com elles són tan entusiastes doncs els pares els seguiran.

Estel: aquestes reunions que es feien abans, després o durant el projecte?

01/C1/EN: S'han fet abans i durant. I jo penso que sí, que les famílies han respost molt bé els va agradar tant, doncs ha implicat que per part de les famílies hi hagués un interès molt gran en seguir mantenint aquest projecte. Ells estan molt il·lusionats.

Estel: Has introduït algun canvi metodològic arrel d'aquest projecte com a professor?

01/C1/EN: És evident, que si no ets una persona molt tancada, quan veus una nova manera de treballar sempre intentes aprendre. Series una persona, una mica,....curta de mires,...de no veure realment tot el que hi ha de positiu en la manera de treballar d'altre gent, i és inevitable que tu acabis fent coses que tu veus que són positives i que apliques inevitablement. Jo penso que sí que tot i que jo no he sigut mai un professor molt tancat ni molt centrat en un treball concret conceptual de la música sinó que m'ha agradat anar una mica més enllà del currículum i que els nans, fonamentalment per a mi l'objectiu principal és que, estimin la música. Clar com que aquestes mestres també ho vivencien d'aquesta manera i d'una manera superlativa i la manera de treballar és molt metòdica, molt sistemàtica, molt més sistemàtica que la manera meva de treballar doncs hi ha molts aspectes, sobretot alhora de sistematitzar el treball, d'organitzar les fases, del que és una sessió de música,...tot aquest treball, tot aquest aspectes és el que potser jo més begut d'ells i potser intento aplicar més no? Organitzar potser ser més el que és una sessió de música en diferents fases no? Que no sigui només, fem i fem i fem, sinó com ho fem i tenir aspectes molt en compte com per exemple aquesta fase de preparar, preparar els nens, si no hi ha una bona preparació, si els nens no estan calmosos doncs, la sessió probablement no serà un èxit no? Més aviat serà un desastre (riu) No sé preparar una mica els nens i que disfrutin de la música.

Estel: aplicar tècniques com el fil i tot això? Com apropar-se als nens...

01/C1/EN: sí,...no té perquè sé el fil, jo em refereixo a l'organització de la sessió, aquesta manera de treballar que tenen que primer hi ha una fase de relaxació, tan a nivell motriu com emocional, i fins i tot de preparació del nen per fer la valoració final també trobo que és molt important també, potser els professors de música ens



centrem molt en la part central, el fem, no? Entrar ja posem els nens en acció i potser no hem reflexionat si els nens estan a punt no? Sobretot quan venen del pati no? Els nens no estan mai a punt (riu) per nosaltres una hora és curta però pels nens una hora és llarga i més si són en franges horàries que són al final com l'últim hora del matí o ja no en parlem de la tarda.

Estel: I de recursos didàctics?

01/C1/EN: sí...per exemple m'ha fet molta gràcia tot el tema aquest de la fononímia musical per tocar, veig que és bastant útil, clar que és molt pròpia i específica pels violins, però vull dir que et donen una manera de, t'apunten o et suggereixen que hi ha camins, que no cal que facis les fononímies clàssiques, que hi ha molts recursos visuals que et poden ajudar a l'aprenentatge de la música no? Hi ha altres coses,...però ara no et sabia dir...

Estel: jo com a professora de violí he vist que aquests mesos de pràctiques m'ha ajudat molt a canviar la meva metodologia a la classe...

01/C1/EN: tu també fas classes?

Estel: sí de violí i genial tot. M'he nutrit molt com a professora amb elles, també l'entusiasme com donen les classes, els recursos,...

01/C1/EN: sí,...hi ha recursos com per exemple no sé si en podríem dir un recurs o una manera de ser de la persona, però jo penso que sí que és un recurs perquè ho apliquen pràcticament totes que és el de incentivar molt l'autoestima de l'alumne, sentir parlar molt en positiu, el reforç positiu, jo crec que ho tenen com a fonament també. El reforç positiu penso que és molt important, a vegades ens falta una mica això als professors, no? Doncs de reforçar positivament, d'engrescar, si això ho estàs fent molt bé, doncs felicitar no? A vegades tenim massa tendència a veure la part negativa, no de castigar però sí de renyar massa no? (riu) el reforç positiu penso que també ho he trobat molt interessant no?

Estel: quin impacte té els concerts que s'han fet a l'escola aquest cas el de Nadal damunt dels pares i els alumnes?

01/C1/EN: Bé, els pares ja et dic, sempre estan contents, si veuen que els nens estan contents i com aquest binomi es va acomplir perfectament, per això et deia que va ser com un esperó no? Perquè el projecte s'acabés d'implantar d'ells és que ha creat moltes expectatives a la resta dels alumnes de l'escola no? "què és això del 4Cordes?, què feu? Per què us ho passeu tan bé no?" Hi ha hagut un impacte rebot per tot l'alumnat i això és positiu perquè vol dir que el projecte s'està implantant d'una manera positiva no? Que els alumnes que encara no l'han fet ja l'estan esperant, ho volen fer, per tant això ja és positiu.

Estel: els pares també oi?

01/C1/EN: els pares dels nens que encara no ho han fet ja estan avisats, això és un impacte positiu, vull dir que no hi ha hagut cap aspecte negatiu en aquest projecte. Les famílies ho han vivenciat molt bé, s'han mostrat molt col·laborat i ves, l'aspecte aquest del treballen grup els hi ha semblat fantàstic, molt bé, molt bé.

Estel: trobes encertat fer-ho a 3r. i 4rt?

01/C1/EN: Home, jo penso que, no hi veig cap aspecte negatiu en fer-ho a 3r-4rt, jo penso que sí, perquè a primer encara són, potser m'equivoco perquè no sóc professor de violí i n'hi ha per totes les mans i adaptats, però penso que és una bona edat 3r. normalment és quan hi ha prou currículum i se'ns suggereix que és quan hi ha que aplicar la pràctica instrumental i introduir al nens dins la pràctica d'un instrument.

Estel: O sigui que en el currículum ho posa?

01/C1/EN: sí sí sí, per això a totes les escoles es comença a partir de 3r. també la pràctica de l'instrument, però clar lo ideal seria que es prolongués fins a 6è no? Però això sí que és veritat que hi ha moltes famílies sobretot les de 4rt que han vist el projecte com un comenta, no? Ha passat i però, l'any que vé què? No? Què farem..

Estel: qui decideix allargar-ho això?

01/C1/EN: això no hi té res a veure cap equip docent, ni tant sols els de 4Cordes, això senzillament implica que hi hagi un pressupost perquè implica comprar més instruments, més hores pels professors, de fet aquest és el primer any que es fa a tres escoles perquè des de fa vuit anys es feia només a una escola tradicionalment, per tant aquest any hi ha hagut una ampliació pressupostària i nosaltres creiem que s'ampliarà però no aviat sinó a llarg termini.

Estel: quan dius que s'ampliarà a què et refereixes a escoles o a cursos?

01/C1/EN: a escoles i a cursos, jo penso. Això és un planteig que haurà de fer la gent del 4Cordes i els mestres.

Estel: Això també s'ha de fer veure a l'Ajuntament fins a quin punt funciona,

01/C1/EN: Home l'ajuntament ho recolza i també ha estat present en tots els actes...jo penso que és una qüestió purament econòmica no per desinterès, al contrari.

Estel: hi ha alguna continuació fora de l'escola? Per aquells que vulguin...

01/C1/EN: sí, sí sí, hi ha l'orquestra 4Cordes i els nens que han fet el projecte 4Cordes a l'escola tenen una prioritat per encabir-se dins l'orquestra de l'escola municipal. Llavors els nens se'ls hi ofereix, ja se'ls hi va oferir als de 4rt. I el curs vinent se'ls hi tornarà a insistir que poden integrar-se dins d'aquesta orquestra el que passa que aquesta orquestra ja funciona en horari extraescolar, ja no és dins l'horari escolar.

Estel: saps si hi ha algun nen que s'hi ha apuntat o els pares que s'han engrescat?

01/C1/EN: Hi ha molts nens que quan els hi van proposar des seguida van aixecar la mà, després ja a nivell familiar no sé com ha acabat la cosa, però suposo que això ja es veurà el curs que ve.

Estel: Quin impacte creus que ha tingut el concert final a nivell de ciutat i comunitat?

01/C1/EN: Per mi no és tan important el concert com tot el projecte en sí, tot el que els nens hagin anat vivint. És una part important perquè és la plasmació de tot un procés, de tot el treball no?, i ja no és del treball sinó del projecte en sí, com a projecte integrador i molt global no? Jo penso que per les famílies és importantíssim perquè veuen tot el que es pot arribar a fer amb el material humà que treballa dins la ciutat a nivell musical, tot el que es pot arribar a fer amb els nens de les escoles, nens que potser MAI, MAI a la vida podrien tenir aquesta relació amb la música com l'han tinguda aquest any, que hàgim muntat un concert que ells hagin participat, que hagin conegut al compositor que hagin estat a dins d'un muntatge escènic tan important com aquest i em penso que això és super important i les famílies s'han quedat paradíssimes, famílies que potser mai se'ls hagués ocorregut apuntar el seu fill a la classe de música, i ara moltes famílies, això sí que t'ho puc dir perquè ho han parlat amb mi, "escolta que ...l'altra dia per exemple em vaig trobar una família per carrer em diu, "digui'm quina mida de violí perquè haig de demanar perquè vull compara-li un violí al meu fill" , això ja m'ho he trobat tres o quatre famílies pel carrer que m'ho han preguntat ...això és brutal. Aquestes famílies si no hi hagués el 4Cordes MAI se'ls hagués acudit d'apuntar probablement i menys amb un instrument com el violí.

Estel: Per tant es pot dir que l'apropament a la cultura ha estat molt positiu?

01/C1/EN: total. I no una cultura així en minúscules, és que estan davant d'una obra musical amb músics professionals i no és una cultura d'entreteniment sinó que és una cultura en valors és una cultura que a més parla de relacionar cultures diferents, simbiosi, de ser molt respectuosos amb el planeta, hi ha tot un missatge en el projecte no només musical sinó també social i humà que les famílies han entès molt bé, s'han emocionat, les famílies m'ho deien. Per tant aquesta part cultural és super important, que les famílies s'integrin i que els seus fills poden fer coses culturals molt importants.

Estel: has pogut tenir contacte amb pares i mares?

01/C1/EN: Siii, els pares et diuen primer, que volen que els seus fills aprenguin el violí, nosaltres farem tot el que sigui possible per comprar-li l'instrument, a nivell de l'espectacle que estaven molt emocionats, que els havia agradat molt el missatge de l'espectacle, és que no es pot demanar més. Quan les famílies diuen això vol dir que realment hi ha hagut un impacte important, sinó les famílies no et diuen res. Passen pel teu costat et saluden i adéu, però si et paren i et diuen aquestes coses és que realment hi ha hagut un impacte a nivell emocional, o cultural, i que veuen que el seu fill pot tenir sortides, que no sigui només de jugar a futbol, el seu moment d'oci la música pot ser una via tan important com ho pot ser el futbol i això és el que sorprèn no?

Estel: El fet que els projecte s'hagi extens a d'altres escoles com dèiem abans ha fet que hi hagi més interrelació, és a dir el projectes és un pretext perquè es treballi en xarxa?

01/C1/EN: sí, però això jo crec que és un aspecte a potenciar, perquè sí que ens hem trobat, ens hem trobat en dos o tres assajos però puntualment no? Per exemple els professors de les diferents escoles que participen no ens hem trobat i això seria una cosa a treballar no? Per exemple nosaltres el projecte que fem de flabiol que es fa a moltes escoles es fa a set o vuit escoles de Mataró, hem creat un grup de treballa els mestres que participem i ens trobem regularment un cop al més.

Estel: en que consisteix aquest projecte?

01/C1/EN: doncs pràcticament amb el mateix, ensenyar un instrument i es fa un concert final en totes les escoles allà al centre de Mataró.

Estel: és extraescolar?

01/C1/EN: sí, no, en la nostra escola sí que es fa com extraescolar el flabiol però en canvi a les altres escoles, per idiosincràsia, o perquè el projecte es va iniciar dins l'escola, ho fan en horari lectiu, ells aprenen el flabiol dins l'horari de música i llavors es fa una posada en escena final, però tots els mestres sí que estem més integrats en un grup de treball, fem les propostes de com fer-ho, com treballar-ho, i això potser és el que sí trobo a faltar no? En el projecte 4Cordes que els mestres que estem treballant dins el 4Cordes no els professors de 4Cordes sinó els mestres de música potser de trobar-nos més i de tenir una xerrada més a fons de com ho has vist com ho has viscut, això és una de les coses que trobo a faltar.

Estel: Interessant. És bo saber-ho això.

01/C1/EN: Sí jo penso que sí.

Estel: El projecte t'ha aportat alguna millora personal i professional?

01/C1/EN: Home sí, clar. Dir que no seria absurd. A veure les professores són molt bones professores tenen un bagatge pedagògic brutal, alguna d'elles, alguna més que d'altres, però el tarannà, la manera de treballar tot, t'aporta molt, no només ella, aquest any també hem fet el projecte de tallers que ofereix l'escola municipal i ho hem aplicat a cicle superior i cada professor és un món, i si no vols aprendre de tots els professors potser que et retiris (riu) molt molt, a nivell de recursos pedagògics, a nivell de treballar en grup a l'aula, jo penso que moltes coses de les que he vist intentaré aplicar-les a la meua manera, perquè si vols fer una imitació exacte no et surt bé, has de posar-te la teva pàtina, la teua manera de treballar, és que si no és una còpia dolenta, m'entens?

Estel: Creus que hi ha més punts dèbils com aquests de treballar en xarxa amb altres professors? Alguna cosa a millorar?

01/C1/EN: Bé, jo li vaig comentar a la L. que hi hagués com una mena de cursos previs dirigits, adreçats als mestres de música, perquè s'integressin més dins la filosofia del 4Cordes, aquest any arrel que els vaig proposar se'n va fer un i ens vam trobar els mesters implicats. Però jo penso que això s'ha d'anar potenciant i fins i tot ampliant, fins i tot a nivell com es programen les classes, tot això, penso que el mestre de música també hauria de ser-hi més present, perquè tot això s'ha fet molt des de l'equip de 4Cordes però potser no s'ha implicat prou en el centre, a nivell de partitures,...ja venia tot fet. I del que farem,...m'ho trobava tot fet saps? Es clar no pots incidir tant sinó saps on es farà ni què es farà. Evidentment la dinàmica general ja la saps però ni tan sols, mira la setmana vinent farem això, o allò, de tant en tant farem una reunió de coordinació,...potser caldria,

Estel: tu vas veure que es dividia en cinc parts la sessió...

01/C1/EN: Bé en realitat era una manera aclaridora de presentar-ho als meus companys però en realitat els fases clares són tres, vaig fer petites subdivisions d'alguna de les fases.

Estel: i per curiositat quines eren? Perquè jo vaig veure molt clara les tres

01/C1/EN: No,...per exemple dins del que era la preparació hi ha una part molt important que és de relaxació de tècnica bucal, però hi ha una part que és molt breu però penso que és important que és quan rebem els nens, aquesta idea que el nen es faci uns propòsits positius de millora i tot això, ho vaig compartir en una de les fases perquè penso que és important, però encara no estan dins l'aula no? És com un previ, no? No recordo ara la resta de les fases ho vaig escriure-ho tot, però eren aquestes tres parts que dius no? La part del mig més conceptual, i la part de preparar més teòric més rítmic, més melòdic, quan se'ls recorda les melodies, les lletres, i la part més grupal, de l'orquestra no?, per això deia que n'hi havia cinc: entrada, relaxació, la part més conceptual del treball on es prepara la part de l'orquestra, el treball d'orquestra, de grup, que no només es tocar, sinó la col·locació, com estem com estem atents, com ens respectem, i la part final de valoració i potser que vaig posar un subapartat del que és la bústia que no és tant de valoració com d'autoestima no? Allò que rebis una carta (riu) els nens els hi reforça l'autoestima no? També té la part negativa de que, qui en rep poques, doncs es crea el contrari no? L'efecte contrari no? (riu) és una qüestió que també s'ha de tenir present no? Potser sí que és una suggerència

Estel: La idea, pel que em va donar a entendre la L. és la reciprocitat. Si tu envies una carta a una persona, probablement aquella persona també t'acabarà enviant una a tu.

01/C1/EN: Sí però a vegades són massa unidireccionals sempre hi ha les mateixes que envien i les mateixes que reben i això és una cosa que s'ha de treballar des de l'aula, dels del 4Cordes,

Estel: Va bé de veure-ho des de fora, no ho havia vist així.

01/C1/EN: bé, jo penso, perquè algun nen em deia, "jo és que no he rebut mai cap carta"

Estel: Però ell n'havia escrit?

01/C1/EN: clar jo també els hi deia i em comentava "clar com no m'escriuen "però fes una mica tu l'esforç d'escriure a veure què passa.

Estel: A la vida no s'ha d'esperar. (riu) Bona lliçó. Bé doncs moltes gràcies pel teu temps. I aquí s'acaben les preguntes.

01/C1/EN: doncs molt bé. Desitjo que et vagi molt bé el treball.

## Transcripción Grupo de discusión Directora, maestro de música y coordinadora pedagoga de la escuela Camí del Mig. Caso 1

### **GRUP DE DISCUSSIÓ C1.**

Dijous 29 de Juny 10.20h a 11h

Participants: Directora de l'escola (01/C1/GD), Mestre de música (02/C1/GD) i Coordinadora del cicle mitjà (03/C1/GD)

Esperant la directora, els he explicat l'objectiu del meu treball, i que m'agradaria saber quin ha estat l'impacte que ha tingut aquest projecte dins de l'aula, a l'escola i als nens. En 02/C1/GD ha començat a parlar:

02/C1/GD: l'impressió del que és dins de l'aula de música sí, hi ha nans que han reaccionat molt positivament, hi ha nans curiosament, com és el cas d'aquests dos.

03/C1/GD: M i S

02/C1/GD: Aquests no, no ha sigut el cas, però si que hi han hagut nans que eren bastant conflictius el curs passat i s'han portat.

Estel: A l'Aula de música?

02/C1/GD: sí, sí. El fet de poder tenir aquest paper més actius dins de l'aula, et sents més actiu. Però és clar, quan estàs a classe i estàs tu sol no puc donar atenció personalitzada a cada nen. Potser aquest paper de creure's que tenen un instrument al seu abast, de que ells són d'alguna manera guardians d'aquest instrument i poden expressar-se. Penso que en ells els hi han anat bé, en el alguns nans, en el cas concret d'alguns nans

03/C1/GD: és més motivació i fa que tinguin molta més responsabilitat de cara al material, no també?. En aquest cas l'instrument l'havien de cuidar, l'havien de mimar.

02/C1/GD: molts, se l'estimaven...és un grau de responsabilitat i de participació més activa.

03/C1/GD: i l'atenció també canvia, no? L'atenció dels alumnes que estan allà motivats i tenen ganes d'aprendre moltíssim d'aquell instrument. Vulguis o no se'ls veu que estan més centrats. Bueno al menys al primer trimestre fins al segon trimestre no han començat aparèixer així més problemes, no?. Quan ja portaven com una rutina, una dinàmica, vulguis o no ja estaven més adaptats.

02/C1/GD: Sí. Quan apareix aquest aspecte, diem-ne de rutina, doncs evidentment van sortint cosetes. Però si que és veritat també que el ritme, el ritme de classe i

aquests espais que tenien per poder-se expressar, això també penso que és força positiu.

03/C1/GD: treballar també les emocions

02/C1/GD: el 4cords també s'enfoca molt en aquest aspecte de coneixe'ls amb ells i que parlin i que es relaxin, jo penso que això els hi ha anat bé.

Estel: i això només ho feu a música, no? Només ho apliqueu a música.

03/C1/GD: ahora de música, sí.

[2.14: Entra la directora]

Estel: Hola, he demanat permís per gravar

01/C1/GD: Ah si si si.

Estel: Moltes gràcies,

01/C1/GD: ja us heu presentat?

Estel: sí a mi ja em coneixien

01/C1/GD: a sí , perquè havies vingut, no?

02/C1/GD: has vingut sovint, no? Amb pels matins bàsicament

Estel: sí hi havia l'A. també però també marxava pel matí. Bueno doncs, jo us he preparat unes preguntetes, i jo crec que amb mitja horeta ja ho tindrem això, perquè ja se que aneu molt apretats. La primera pregunta era com us veu assabentar d'aquest projecte, perquè se que a gerber (Germanes Bertomeu) es va presentar com a projecte de ciutat fa molts anys.

01/C1/GD: 7 anys

Estel: sí, fa 7 anys. No m'ha quedat gaire clar o no he pogut trobar com us va arribarà vosaltres.

01/C1/GD: doncs mira, a nosaltres ens va arribar que ens van trucar des de direcció d'ensenyament i ens van dir "tal dia farem una reunió amb la direcció de l'Escola Municipal de Música" i vam seure amb una taula a la reunió i ens ho van proposar. I en el moment que ens ho van proposar, ostres, jo em va semblar que era una cosa molt grossa i vaig anar a buscar en 02/C1/GD, vaig anar a buscar a la Cap d'estudis, perquè primer pensava com que pensava que com que nosaltres ja érem seu de l'Escola de Música, jo pensava que el que ens venien a explicar era alguna cosa relacionada amb la música fora de l'horari escolar. I clar, quan ens van explicar això, clar, ostres això no ho puc sentir-ho jo sola i vam anar a buscar en 02/C1/GD i a la cap d'estudis i a la secretaria, tot l'equip directiu.

03/C1/GD: i em sembla que va ser l'últim claustre, no?, no va ser finals de curs, del curs passat? Que tot just tot el claustre ens assabentàvem i que decidíem que ens endinsàvem en el projecte?

01/C1/GD: Sí sí, va ser molt a final de curs. I bueno realment quan ens ho van proposar, ens va semblar que bueno, que tot i que davant d'un projecte d'aquesta envergadura hi han molts interrogants, no?. jo me'n recordo que en la reunió, el 02/C1/GD com a mestre de música, doncs va plantejar molts dubtes, després quan ho vàrem parlar amb els Cicles, no?, clar tu no saps com això es materialitzarà, no? i sempre

03/C1/GD: si i tot el que implicava

Estel: clar, no més fe una hora de música, i la hora de música feu només 4cords

01/C1/GD: sí, clar, sí sí

02/C1/GD: sí,

03/C1/GD: sí. La del cicle mitja tenen el 4 cordes

Estel: jo pensava que eren 2 hores a la setmana i que 1 hora era 4 cordes

01/C1/GD: és que les escoles que fan dues hores a la setmana són les que tenen 6a hora. Com Germanes Bertomeu com les Vinyes tenen 6a hora i aleshores poden dedicar 2h a música. De fet quan nosaltres teníem 6a hora, fèiem 1h de dansa i una de música. Però bueno, ens va semblar que estaria bé implicar-nos

Estel: per tant us va arribar aquesta proposta perquè ja éreu part de la seu de l'Escola de Música, o pel perfil de l'escola que teníeu, o no ho sabeu?

01/C1/GD: no ho sabem perquè, Suposo que pel perfil, perquè ja hi havia contacte. Però la veritat no sabem perquè ens van triar a nosaltres i no a altres centres.

02/C1/GD: si perquè jo havia sentit parlar del 4cordes però tenia més la idea aquesta, de que era un projecte molt enfocat a escoles amb unes particularitats mol concretes. Un alumnat així amb bastantes necessitats socials fortes. Es clar quan ens ho van dir primerament si que és veritat que 6.41 \_\_\_\_\_ també i amb l'alumnat no tant com el Gerber, però si que hi és. Que no sé, la idea que jo tenia era aquesta, que buscaven aquest tipus d'escoles, però després si que he vist que també es fa 4cordes a escoles de Cambrils, vull dir que s'ha ampliat el ventall és més ampli, com si el tipus d'alumnat que es vol arribar també és més ampli. Amb això si que jo no...

Estel: i quins canvis va haver de fer per implementar aquest projecte a l'escola?

01/C1/GD: bueno , alguns canvis organitzatius. la primera cosa és concentrar totes les hores de musica en un dia a la setmana. Llavors això a nosaltres anem molt justos d'espai, i llavors això va implicar que tot un dia a la setmana hi han dos espais que estan dedicats a

03/C1/GD: a 4 cordes

01/C1/GD: a 4 cordes que es l'espai de l'aula de música i l'espai de la sala polivalent. Aqueta va ser la primera cosa, la segona és la part és curricular

03/C1/GD: la part de la programació, no?

02/C1/GD: exacte, bueno és clar, evidentment aquelles hores de música no es podia fer diguem-ne la música que jo feia, sinó que es via dedicar a aquest nou projecte Jo si que el s'hi vaig demanar a ells doncs que ens fessin una mica de tutoria o d'aprenentatge. Abans de començar el curs tots els mestres que ens integràvem al projecte vam anar a fer uns cursos, bé, uns parell de matinals, una mica per situar-nos a la filosofia del projecte, Perquè a mi em semblava que entrar de cop sense tenir una idea més profunda i més global doncs em semblava una mica estrany. Això es el que els hi vaig demanar jo a la primera reunió. Ells ho varen fer bé, molt bé.

Estel: Quan dius mestres implicats, vols dir música i els tutors de 3r i 4rt?

02/C1/GD: També estava obert als tutors. En aquell moment no recordo si van venir algun tutor, jo vaig assistir i bueno tot una formació que ens van fer em va semblar correcte.

01/C1/GD: Jo crec que només hi vas anar-hi tu, 02/C1/GD

02/C1/GD: No ho recordo ara mateix

03/C1/GD: diria que si

01/C1/GD: jo diria que sí

Estel: si perquè a les Germanes Bertomeu, quan he anat a fer pràctiques allà, he vist que els tutors també estaven a l'aula. Alguns formaven part de 4cordes, i aquí he vist que només hi anaves tu com a professor de música

01/C1/GD: sí. De fet hi ha una cosa que és que, a Germanes Bertomeu, com que són CAEP és un centre que té una ràtio de mestres bastant més alta que la nostra. I a més



a més, jo penso que ens coincideixen dues coses, no?. Una que és que tenim una ràtio, jo crec que aquest any potser se'ns ha ampliat una mica, però fins ara hem tingut una ràtio molt molt molt molt ajustada, i l'altra cosa que ens passa, és que nosaltres tenim uns grups classes molt plens, extra plens. Tenim entre 25-27 per aula

02/C1/GD: i 3 línies

01/C1/GD: i alguns 3 línies. I això el que comporta és que nosaltres dediquem totes les hores que podem a treballar o bé en socórrer l'aula, o bé en agrupaments o bé en desdoblament la atenció a la diversitat a les aules. Aleshores no podríem dedicar a l'hora de música, una segona persona a fer el projecte. Hauria de ser que en comptes del 02/C1/GD hi hagués el tutor, però...

03/C1/GD: clar perquè els altres estan fent reforços a altres aules

01/C1/GD: exacte, quan un grup classe te la mestre de música el tutor aquella hora la dedica a fer reforç a una altra aula. Per tant no, o sigui, perdríem moltes hores de atenció a la diversitat i de treball a les altres aules.

Estel: Igualment el 4cordes té voluntaris i suport extern que també ajuda a donar

01/C1/GD: clar, a més a més com que és això, ja és es una activitat que està molt coberta a nivell de mestres. Vull dir que no és necessari que com a escola es dediqui una persona més

02/C1/GD: Son unes classes molt ben acompanyades, que en aquest sentit no hi he trobat que hi hagués una mancança. Ni m'he sentit sol en absolut

03/C1/GD: L'altra dia parlàvem amb els tutors que va sortir el tema quan vas venir a comentar que vindria l'Estel a fer-nos aquest grup de discussió , si que van venir un parell de tutors que van comentar, que seria molt maco que tutor estigues inclòs en aquesta banda orquestral i que formés part de.... perquè ells també hi han viscut

01/C1/GD: una mica fora

03/C1/GD: una miqueta fora. Ens hem enterat de les coses organitzatives, hem anat a organitzar les sortidetes per fer els assajos, però el tutor no ha format part del projecte en si, i potser seria aquesta, clar, pel que t'ha explicat l'01/C1/GD. Tenim una logística molt diferent a les altres escoles. Però seria maco aconseguir que el tutor estigués, fins i tot el què en el concert gran, el tutor no ho pot viure de la mateixa manera si ha estat formant part. L'Esther ho deia, una de les tutores, que no se sabia les cançons i que anava una mica perduda. I potser aquesta és el puntet que estaria bé que poguéssim aconseguir algun curs.

(12.30)

02/C1/GD: Però això xoca una mica amb lo que dèiem el que després no poden estar a les sessions

03/C1/GD: no per una qüestió de que hi hagin més gent, sinó per que de persones n'hi ha de sobres. Els nens estan súper ben atesos i els objectius els assoleixen totalment. Més que res per aquest puntet de la unió vincle tutor-alumne dintre d'aquest projecte. Potser és la única coseta que no hem pogut aconseguir però per això, per la logística i la organització que tenim aquí a l'escola. Perquè anem ajustats de plantilla i necessitem com a escola obrir l'atenció a la diversitat.

01/C1/GD: però potser es podria tenir en compte, i no sé, en algun moment...

03/C1/GD: sí, o buscar internament fer canvis amb els moments de... o poder anar alguna sessió més que no pas la primera. I anar un parell o tres de sessions al trimestre i organitzar-se internament d'alguna altra manera, no ho sé, ara...

01/C1/GD: això és un, estaria bé tenir-ho en copte

03/C1/GD: també de cara al concert de nadal, i no només el concert de 4cores. Així també ells estan més al cas del que s'està treballant també.

02/C1/GD: en tot cas no ha sigut per desinterès sinó per purament logístic

03/C1/GD i 01/C1/GD: no no, evidentment

03/C1/GD: a més és el primer any que estem endinsats també, i vulguis o no s'han d'anar veient les cosetes que van sorgint sobre la marxa

02/C1/GD: això també, aquest és un projecte que es veu a llarg termini. Cosa que s'ha començat assentar, i que té una projecció \_\_\_\_\_(14.8)\_\_\_

(14.10)

Estel: En relació al curs passat que no teníeu el 4cordes, heu notat algun canvi significatiu?

02/C1/GD: a quin nivell?

Estel: ja sigui rendiment acadèmic, ja sigui dinàmica de classe, disminució de conflictes, no ho sé

02/C1/GD: Jo et puc parlar des de l'aula de música, dins de l'aula, perquè abans t'ho he comentat, ara suposo que la pregunta va és enfocada als grups

Estel: si a, ambdós

03/C1/GD: al tot, al general

02/C1/GD: Jo si, ja t'ho he dit abans, a nivell de música jo si que em penso que hi han nens que el ritme aquest que propiciaven les professores, de tranquil·litzar, de reflexionar, de poder estar i poder conèixer. Els mestres tenim molta tendència a fer moltes coses amb els nens, a fer a fer, i a vegades no coneixem prou els nens. Clar, també el mestre de musica només tens 1h, i estats tu sol i potser no tens aquest suport. I en canvi al ser dues mestres amb el suport que hi havia del propi mestre de musica i els qui veníeu, penso que es pot treballar d'una altra manera i això si que ho he notat força. Hi han nens molt moguts que aquests moments de reflexió i de calma els han beneficiat molt. I l'actitud a la aula de musica d'aquests nens concretament han anat molt millor. D'una manera clara, no et diré noms però és evident que hi han nens que si que els hi ha anat molt bé pautar-se, poder-se expressar i poder dir les seves emocions, relaxar-se al principi de la classe. És allò que et deia, com quan estàs tu sol vols fer molta feina perquè penses que no tindràs temps de fer-la i potser a vegades hauríem de parar-nos una mica més i conèixer primer els nens i després treballem. Ens passa això.

03/C1/GD: aconseguir que durant tot un curs s'hagi aconseguit fet les fases aquestes que vas explicar l'altra dia en el claustre, durant una sessió d'una hora la veritat és que és important

Estel: quines fases?

03/C1/GD: les fases de les sessions

02/C1/GD: de les sessions en si que ho teniu organitzat molt per diferents parts

Estel: si, tres parts

02/C1/GD: que jo ho he fet amb cinc, gairebé eh, però ho he triat una mica.... però vull dir que aquest procés treballa més era una rutina, que hem aconseguit que era una rutina que ells entenguin molt bé, doncs que això els hi ha anat molt bé

03/C1/GD: clar

Estel: i algun tutor ha comentat algú també sobre aquests casos en particular d'aquests nens?

03/C1/GD: Penso que potser al ser al primer curs, i que ara estem escalfant una miqueta els motors. Jo penso que a l'aula de música, com ell ha explicat, sí que s'ha de notar perquè potser al ser una persona a ser tres és molt diferent i a més les rutines i tot el que s'ha establert, el vincle, no?. Treballar les emocions de la manera en les que les han treballant tant bé. Estàs incidint. A l'aula, una hora a la setmana durant tot el curs, segur que s'ha notat però clar també s'estan treballant dinàmiques, també de cohesió, i vulguis o no, potser els tutors no ho han pogut notar tant en aquest sentit perquè penso que és el primer curs que s'està treballant. Potser a mida que vagin pujant, no?.

02/C1/GD: i també et diré una cosa, que justament els qui jo he donat, potser em correteixes, però els grups que han fet el 4cordes, no se si han repetit tutor. Perquè si el tutor els va tenir el curs passat i els ha tingut aquest pots fer la comparativa.

01/C1/GD: no, tots eren nous

03/C1/GD: no hi ha hagut cap cas

01/C1/GD: Bueno la N.

03/C1/GD; i l'A.

01/C1/GD: i l'A., és veritat.

03/C1/GD: La N. a mitat del curs passat, i l'A.

02/C1/GD: potser aquests tutors sí que et podrien

03/C1/GD: et poden valorar més

02/C1/GD: podrien valorar-ho més

03/C1/GD: la resta no

01/C1/GD: jo també penso que amb un any... I a més a més com diu la 03/C1/GD, jo penso que al llarg de tot el curs es fan moltes coses per millorar la cohesió, la relació entre els nanos, el benestar personal. no, jo crec que es fan moltes coses. Aleshores els canvis ni son tant significatius, ni tant immediats. Però jo voldria comentar dues coses. Una és que a mi em sembla que es fonamental que el 02/C1/GD, que és el professor de musica des de p3 fins a 6è, que només té una hora amb tots els alumnes de l'escola, que el seu ritme és trepidant, al tenir aquestes sessions on tu fas d'observador, jo penso que et permet un coneixement dels nanos molt gran .

03/C1/GD: i tant, i qui ha vist la evolució ha de ser ell

01/C1/GD: a més a més jo crec que el que el fet de que hakis pogut tenir aquesta visió d'observació i més propera amb els nanos perquè no has de portar l'activitat, jo crec que això es nota molt a partir d'ara amb els de 5è, amb el grup que ja no faci 4cordes i l'any següent a 6è. Jo penso que tots aquests programes, l'impacte a vegades si que hi ha un impacte molt concret, a curt termini, però els impactes jo crec que son a mig i llarg termini. I l'altra cosa que voldria dir, és que hi han hagut uns casos molt concret on problemes o dificultats que existien, no s'han creat, existien i han aflorat.

Estel: entre nens o a l'aula

01/C1/GD: nens amb una situacions personals i familiars molt complicades, que en altres moments també ja s'havien manifestat però que en aquestes estones de

4cordes on es treballen molt les emocions on es belluguen moltes coses internes, a nivell intern, i que a més a més es demana que els nanos facin una activitat que s'han d'ajustar molt a un ritme que s'han d'ajustar molt a unes normes que ajusten molt a uns compromisos i una actitud personal perquè la part col·lectiva funcioni, doncs han aflorat problemes, i han aflorat problemes jo penso que grossos. A un alumne de 4rt el tema ha sigut gros, i dos alumnes de tercer que potser no s'han manifestat tant... han sigut més a nivell personal

03/C1/GD: més motivacional, no? de cara potser més personalitats que tenen potser, són vergonyosos, introvertit, tenen poca autoestima i la por de quedar malament davant dels companys amb un instrument que ell pensa que ho farà malament, a fet que no volguessin participar de l'activitat.

02/C1/GD: sí, és curiós que aquests nens precisament en el curs passat son nens en els quals no tenien problemes gents significatius. I en canvi si que els han tingut a 4cordes. És curiós. Perquè son nens que potser és clar, jo no incidia tant amb ells perquè, és clar, sent sol no pots incidir tant com si s'incideix amb el 4cordes perquè hi ha més professorat. I a més a més el tocar l'aspecte emocional, d'haver-se d'expressar, d'haver fer abraçades, de buscar-se l'autoestima que no tenen. Això els hi ha provocat com si fos una reacció, eh d'allò a la pell. Doncs els hi ha passat això a aquest nenes. S'han tancat potser.

01/C1/GD: a més amés coincideix que els tres casos son nenes subsaharianes, de famílies subsaharianes, no ens ha passat ni amb alumnes del Marroc ni famílies del Marroc,

02/C1/GD: no, d'una manera tant forta no

01/C1/GD: ni amb alumnes de famílies de la Xina, ni amb alumnes de ètnia gitana. No ha passat, no ha passat ni amb nenes

02/C1/GD: amb nenes no

01/C1/GD: s'ha donat amb tres nenes

02/C1/GD: tres, quatre, sí

03/C1/GD: sí

02/C1/GD: subsaharianes

01/C1/GD: per tant vol dir que potser s'haurà de fer una miqueta més d'acompanyament a les famílies, en el sentit de com que potser també son famílies que no ho valoren gents. i que potser si ho valoressin una mica més...

Estel: Quines coses més, has dit que treballàveu també a part de 4coses que feien més coses de cohesió. Posa'm algun exemple

01/C1/GD: nosaltres tenim un programa a nivell de tota l'escola que és el programa "cooperar per aprendre, aprendre a cooperar" aleshores fem aprenentatge cooperatiu

Estel: ah, ho he vist aquí a fora

01/C1/GD: sí, ho fem a tots els nivells. Tenim una progressió de com (23,28) comparar a pendre a comparar els nostres alumnes(“¿¿¿¿”)\_\_\_\_\_ els nostres alumnes. I aleshores dintre d'aquest programa hi ha una part que té molt a veure amb els aprenentatges, quines estructures fem servir perquè tots participin a l'hora d'aprendre aprenentatges instrumentals. Però hi ha una altra part que és fer dinàmiques de cohesió, que és el que diu la 03/C1/GD, dinàmiques perquè ells es preparin per treballar en equip

03/C1/GD: la prèvia per entendre's amb el seu grup, la seva classe per poder tirar endavant després la feina més de continguts com t'explicava l'01/C1/GD

01/C1/GD: després hi ha un altra programa que també fem que va molt lligat també amb això, que és de programa de filosofia. Programa de "filosofia 318" és un programa que també s'aplica des de p3 i d'alguna manera és a través de l'art i a través de contes, fer adonar als nens que les diferents angles o diferents maneres que es poden mirar les coses, i treballes molt la tolerància, la mirada de l'altra, els diferents punts de vista i tot això.

(24.54)

Estel: el 4cordes sí que encaixa dins de...

01/C1/GD: plenament.

03/C1/GD: sí, amb tot sí sí

01/C1/GD: aquests programes son programes que tots es reforcen els uns amb els altres. També tenim un pla de convivència que fa que els nanos aprenguin a dialogar i a parlar dels conflictes que tenen, bueno, tot això...

03/C1/GD: cada dia es parla d'algun conflicte que hagi succeït després de l'estona del pati. O en el moment que succeeix alguna cosa, s'atura i es fa una conversa o el que calgui per solucionar el conflicte que hi hagi hagut en aquell moment. Així que estem constantment treballant les emocions, i com superar segons quines coses

02/C1/GD: 4cordes també passa això. S'ha ben encabint en el lloc on havia d'estar

Estel: quins beneficis us ha portat 4cordes a l'escola o què us ha aportat. O si veieu algun inconvenient com el milloraríeu?

03/C1/GD: Home, l'interès que tenen els alumnes ara, no ho sé, la motivació jo crec que és el punt més important.

02/C1/GD: també és important la motivació de les famílies. Les famílies han reaccionat molt bé, tant quan ens han hagut d'ajudar pel trasllat dels instruments, com després dels concerts. Tots han quedat molt contents. Aquest no és un projecte que a vegades té poc ressò entre les famílies, se sap que es fa però no han reaccionat bé, i aquest ha tingut molt bona acceptació.

01/C1/GD i 03/C1/GD: molt

02/C1/GD: i això és un pas molt important, perquè també es un dels objectius del 4cordes: el implicar les famílies i penso que s'ha aconseguit. Inconvenients? a nivell logístic

03/C1/GD: inconvenients, com dèiem abans a mida que anem rodant cada cop més en aquests projecte, s'aniran solventant de manera més òptimes, vull dir, el fet de que els dimecres sigui un dia dedicat a 4cordes fa això, que per les sortides, tots els assajos, aquell dia la resta d'assignatures d'aquell dia doncs s'han hagut de compensar per altres bandes. Perquè s'han fet bastantes mogudes organitzatives en aquest sentit, però ara ja els tutors ho saben, i de cara el curs vinent ja saben que aquell dia s'hauran de posar cosetes que siguin molt més fàcils de fer el canvi, i per tant és un pas. Pas a pas, poc a poc, aquest pas ja el tenim més o menys organitzat. Però seria un "handicap" del projecte en si: l'organització, la logística.

01/C1/GD: també es veritat que jo crec que va haver-hi un element que va reforçar molt les expectatives de les famílies que va ser la predisposició dels mestres de l'escola de música ajudant-se a que els alumnes participessin en el concert de Nadal. Això no estava previst, en el concert de Nadal no tocava, però quan els hi vàrem dir "escolteu, el nostre concert de Nadal què faran els alumnes de 4rt, perquè no fan 4cordes?" i ja saps que els músics s'engresquen amb molta facilitat

02/C1/GD: Simplement podrien haver dit que no, perquè tampoc no havíem pogut assajar cap Nadala ni res, i als demana'ls-hi la disposició va ser boníssima.

Estel: vosaltres els hi veu demanar a qui? Al les de 4cordes?

01/C1/GD: si sí, aquestes

02/C1/GD: però tots els grups participaven, perquè clar a la classe de música es prepara una cançó, i amb aquests grups "què fem amb ells"?

01/C1/GD: Vam dir "què farem? No podrien fer alguna coseta?" i de seguida van dir: "sí". I vam organitzar i realment allò, jo penso que el Desembre que les famílies veiessin que amb dos mesos i mig el que s'ha via aconseguit, és que clar, això ha creat unes expectatives per tot l'any i pel concert de Periplus molt grans. I el que diu en 02/C1/GD, de fet sí que és veritat que aquí a l'escola quan hi ha demandes per projectes concrets les famílies responen, perquè quan es fa lo del mercat de la cooperativa, quan es fan altres coses responen molt. Però el dia que havíem de traslladar els instruments al final ens van sobrar cotxes, i a l'hora de recollir també va haver-hi predisposició i després els missatges que ens envien de felicitació i això, és molt maco.

Estel: per tant l'impacte que hi ha hagut en els pares ha sigut molt positiu

01/C1/GD: sí jo em penso que si

02/C1/GD: Crec que és un projecte que està plenament establert i socialitzat entre la gent ja ho sap, totes les famílies ja ho coneixen, però no només les implicades sinó tota l'escola sap que hi ha el 4cordes.

01/C1/GD: si sí

03/C1/GD: Sí, totes les famílies

02/C1/GD: A vegades son projectes que costa anys de que els mateixos pares se'n assabentin de que estan a l'escola. Però aquest ha sigut un any i pum i ja està

Estel: ai que bé, que maco, doncs ja està, aquestes eren les preguntes crec que he estat mitja hora. Moltíssimes gràcies i moltes gràcies per haver-me deixat aquesta mitja horeta.

[AUDIO NUMERO 2]

Estel: Una pregunta, quants nouvinguts teniu?

01/C1/GD: jo diria que un 30%

03/C1/GD: sóc dolenta calculant però....

01/C1/GD: jo diria que sí, que és un 30%

Estel: per classe o a l'escola?

01/C1/GD i 03/C1/GD: en general

01/C1/GD: Hi han promocions que potser és un 25%, i d'altres que potser son 40%, però no diria que la cosa està per aquí. El que passa és que hi ha un paquet que serien d'alumnes nouvinguts, nosaltres d'alumnes nouvinguts fills de famílies estrangeres diem-ne, tenim majoritàriament del Marroc, després de la Xina i després de la Àfrica subsahariana, i després tenim un grup de famílies de Llatina Amèrica però aquests queden com molt desdibuixats, no son gents presents, ni sabem si son de Llatina Amèrica o no perquè de seguida s'incorporen tant les famílies com els nens i són pocs

02/C1/GD: en aquesta escola pocs

01/C1/GD: Però hi ha un perfil de nens i de famílies que en els darrers 5 anys han crescut que és els alumnes de fills de famílies de ètnia gitana. En aquests grups de 3r i 4rt doncs en tenim

03/C1/GD: un parell, si no?

01/C1/GD: a 4rt

02/C1/GD : però venen més de sota, dels grups que faran 4cordes.

01/C1/GD: el grup de l'any que ve que farà 4cordes, a 3rt són quatre

03/C1/GD: a la mateixa classe quatre

01/C1/GD: quatre a la mateixa classe?

03/C1/GD: no,

01/C1/GD: dos i dos

03/C1/GD: a una classe son tres

02/C1/GD: son bastants absentismes, però no al nivell del que he vist en altres escoles

01/C1/GD: no

02/C1/GD; hi han nanos de ètnia gitana que venen cada dia

01/C1/GD: si sí. Una mica tard segons com, però bueno

02/C1/GD: però venen

Estel: i heu vist, recordo que al 4cordes de3r hi havien 2 xinesos nouvinguts que no parlaven res, però jo veia

03/C1/GD: més de dos

Estel: una noia molt alta,

02/C1/GD: que parlava molt poquet

03/C1/GD: i els bessons

Estel: i els bessons, però agafaven l'instrument, copiaven i els hi anava molt be

02/C1/GD: és una activitat molt visual, allò de la fonomímia i de seguida mirant ja ho agafaven molt bé

03/C1/GD: molta imitació

02/C1/GD: sobretot la nena, la nena era fantàstica

Estel: en aquest aspecte 4cordes si que ha ajudat a incloure'ls, no?

02/C1/GD: sí, i entre ells també s'ajuden

03/C1/GD: i fins hi tot els nens moguts, bueno també nouvingut en aquest cas, a 3rB també ha anat força bé, no?

02/C1/GD: sí, sí si. En Ch., està a 4rt no?

03/C1/GD: no, en Sh.

02/C1/GD: a sí, a en Sh., li ha anat molt bé

03/C1/GD: molt bé li ha anat, ell que és molt cul inquiet l'ha fet estar tranquil a la seva manera dins del...

02/C1/GD: sí sí

Estel: Vale, doncs ja està, ja ho tinc tot. Doncs llavors no fa falta que, em vas contestar aquest e-mail "quan pugui et replego la informació"

01/C1/GD: ja no cal

Estel: No, perquè les nacionalitats veig que ja les teniu bastant diverses, les edats les tinc, nombre de nens per aula les tinc, temps que porten escolaritats bueno...

02/C1/GD: de Xinesos deunido en aquesta escola, no?

01/C1/GD: bueno sí

02/C1/GD: Si mirem comparat amb altres

01/C1/GD: sí sí hi han molts xinesos, molts molts

02/C1/GD: perquè aquí a Peramàs s'han establert una colònia molt important de Xinesos

Estel: doncs bé moltes gràcies, un altra cop, us ho agraeixo molt.

## Transcripció entrevista professor de “Educació per la Ciutadania” del I.E.S Alegre de Hospitalet de Llobregat. Caso 2

### **Entrevista 01/C2/EN**

2 Agost 2017 11.30h

Participants: Professor d'Educació per la Ciutadania

Estel: Quina tipologia d'alumnat hi ha en aquest centre?

01/C2/EN: El centre Alegre acull una tipologia d'alumnat propi de la zona on està ubicat és a dir a l'Hospitalet Nord. Aquesta zona és un conglomerat d'immigrants de diferents generacions. La primera onada migratòria era fonamentalment gent del sud d'Espanya que va poblar aquesta zona i arrel d'aquest augment social es va incrementar la demanda d'escoles entre elles l'Alegre. Actualment la primera onada ha emigrat a diferents zones de Barcelona i centre d'Hospitalet, deixant cabuda en aquesta segona onada immigratòria sobretot marroquina, sud-americana i d'altres cultures diverses com indis, xinesos i russos. Per tant la classe és un reflex de tot aquest conglomerat de cultures i diversitats. No existeix cap alumna que tingui com a llengua materna el català, és un perfil d'alumna que no fa batxillerat i tendeix o bé a fer cicles o bé a cursos PQPI.

Estel: i de quines classes ets professor?

01/C2/EN: d'Educació per la Ciutadania a tota la ESO i de Plàstica a 4t ESO.

Estel: Explica'm quina son les característiques del grup-classe de 4rt, com son? Cohesionat, grup bo, dificultats estudis, grups petits, número del grup...

01/C2/EN: a veure... és un grup que no està acostumat a treballar en equip; que ha tingut la fama de poc col·laborador amb les activitats que es feien a nivell global del centre i es comentava que estaven poc cohesionats. De fet no estan motivats i la seva actitud és bastant passiva a l'hora d'aprendre. La gran majoria de l'alumnat de 4t no farà batxillerat, faran cicles (mecànica, estètica, perruqueria, infermeria, etc) de fet hi havia un que demanava als professor poder repetir per seguir quedant-se a l'escola.

Estel: en serio, per quedar-s'hi? Que curiós.... i perquè vas decidir fer aquest taller? com et va sorgir la idea?

01/C2/EN: Primer de tot, he de dir que mai havia estat fan de la música rap, era un gènere que no li havia donat cap oportunitat ja sigui per la mala fama que té o per la típica música comercial que predomina. La idea va sorgir el dia del carnestoltes, no vam poder sortir al carrer a fer la rua perquè estava plovent, així que tots els alumnes es van quedar a les seves aules tot el dia. Els alumnes de 4t van començar a fer “Batalla de Gallos” entre ells, aquesta activitat consisteix en enfrontar a dos rapers amb improvisacions i crear rimes.

Les cançons que feien tenien com a denominador comú insultar, deixar anar renecs cada dues paraules, faltar el respecte al contrincant i a la seva família. A mesura que



passaven el minuts la crispació entre els contrincants pujava encara més de to fins al punt d'arribar algun cop a les mans. Tots els participants seguien el mateix esquema. La idea de crear un taller va sortir justament d'aquí, em vaig imaginar que existiria una batalla de rapers amb continguts més treballats i elaborats, on la rima vagi més enllà. Si ho trobava ho podria utilitzar per alguna de les meves classes.

Estel: Com el vas organitzar? Vull dir planificació, recursos necessaris...

01/C2/EN: bé, abans de començar a planificar les activitats, vaig estar investigant quins alumnes escoltaven rap, quins creaven lletres, quins feien batalles de galls regularment i quines cançons escoltaven. També em vaig posar en contacte amb una amiga que treballa a l'associació juvenil "Ítaca" de l'Hospitalet per saber si ella havia treballat mai amb el rap com a eix principal. Ella em va donar un contacte d'un educador de carrer, en Rubén, que treballa a l'associació i que a més és raper. Vaig tenir sort de que tu em vas mostrar diferents entitats a nivell global que treballen la transformació social a través de la música i en concret amb el rap. Aquell documental sobre la Família Ayara de Colombia, per exemple. Amb el Hip-hop i tal. De fet va ser parlant amb tu que va sorgir la idea de fer un taller complet de rap amb els alumnes.

Estel: sí, (ric) ens vam il·luminar bastant

01/C2/EN: Dividir unes 4 classes per parlar sobre la música, la transformació, el rap...Abans de presentar el projecte a l'escola volia tenir-lo ben definit, així que vaig quedar amb en Ruben per explicar-li la idea que tenia i que m'expliqués que podria aportar ell, quin tipus de rap treballa, si li semblava una bona idea i si volia participar. Finalment l'activitat es va dividir en 4 classes, una primera d'introducció, una segona per mostrar exemples d'entitats, una tercera de creació musical i la última el taller amb els rapers.

Estel: i com treballaves a l'aula?

01/C2/EN: Per treballar a l'aula les fitxes i les activitats programades ho vaig fer amb grups petits de 5 alumnes, grups triats per mi mateix perquè cada grup tingués al menys un alumne amb coneixements previs de rap. Aquests grups van ser els mateixos durant les 4 sessions.

Estel: interessant.... i els recursos?

01/C2/EN: Pel que fa als recursos necessaris per dur a terme l'activitat van ser pocs, on es va destinar temps fou a la preparació, buscar informació, documentals, transformar-los en fitxes de treball a l'aula perquè quedessin plasmades les activitats. El material que es va utilitzar durant el taller va ser un micròfon i un amplificador.

Estel: i clar... com va reble el centre la proposta? Perquè a vegades això pot ser un impediment

01/C2/EN: bé...Com que era el professor nou vaig anar amb peus de plom, vaig començar explicar la meua idea de fer unes classes sobre el rap molt abans de portar-

les a terme. La rebuda entre el professorat va ser molt bona. Finalment, un cop vaig tenir tota la planificació de les 4 sessions vaig demanar hora amb la direcció per presentar formalment l'activitat. La direcció em va posar totes les facilitats possibles, va acceptar el plantejament de totes les activitats i em va cedir l'espai del gimnàs perquè fes el taller final, també em van proposar que en lloc de fer una hora de taller en fes dues i que em poses d'acord amb altres professors per encaixar el taller en l'horari.

Estel: aleshores aquest primer pas va ser molt positiu no?

01/C2/EN: sí, no m'esperava tanta facilitat per part del centre la veritat

Estel: I els alumnes?

01/C2/EN: (riu) És curiós, però va ser amb l'alumnat que vaig veure més reticència quan els vaig explicar l'activitat. Uns ho veien amb incredulitat, altres no ho veien clar, uns deien que passaven perquè el rap no els agrada (majoritàriament noies) i finalment el grup d'alumnes rapers (majoritàriament nois) van ser els que s'ho van agafar amb molta eufòria.

Estel: qui ho diria, no? Normalment les activitats són ben rebudes per part de l'alumnat. Això de trencar rutines i tal.

01/C2/EN: bé, això és una classe de 30 alumnes, has de saber vendre molt bé el producte i potser no ho vaig fer-ho massa bé.

Estel: Com es va desenvolupar la intervenció? Quants alumnes hi havia?

01/C2/EN: La classe de ciutadania està dividida en dues, 15 alumnes el dimecres i els 15 restants el divendres. A la primera sessió vam fer una introducció al rap i la música protesta. A la segona sessió els alumnes van respondre molt bé a l'activitat, el documental els va agradar molt, vam estar comentant-lo. Tots els alumnes tenia assignat un personatge i entre ells complementaven els diferents punts de vista que havien tingut dels protagonistes. Molts alumnes són de llatino-amèrica i s'hi van sentir identificats. També vam estar comentant la cançó del "Rap Vs Racismo", els va encuriosir molt saber que diversos dels seus rapers preferits havien participat en la creació de la lletra.

Estel: i un cop acabada el taller com ho va valorar el centre? I els alumnes?

01/C2/EN: Durant el taller no va venir ningú fora dels talleristes, els alumnes i jo mateix. D'alguna manera els professors estaven molt contents per tots els comentaris que sentien dels joves, l'eufòria que transmetien, les fotos i dels vídeos que havien vist. Els professors de llengua em van comentar que estaria bé poder-ho fer l'any vinent per encaixar-ho amb el temari de poesia i d'aquesta manera fer que els alumnes no avorreixin la literatura. Els alumnes van disfrutar molt, de fet aquesta alegria i bon ambient va durar fins a final de curs a l'assignatura de valors. Durant la valoració, vaig demanar a l'alumnat que fes una valoració personal de les 4 sessions

més la del taller i aspectes a millorar. Un cop acabat el curs, una alumna va venir a l'escola i em va entregar una carta on expressava la seva gratitud per l'experiència que havien tingut amb el taller de rap.

Estel: Això ha de ser molt maco, això de rebre una carta d'agraïment. Diu molt de tu com a professor, com a educador, no?

01/C2/EN: sí, és gratificant. Perquè saps que marxés d'allà havent deixat una petjada.

Estel: Has notat algun canvi en els alumnes respecte entre ells mateixos i cap a l'aula?

01/C2/EN: Al final del taller, van fer una petita batalla de gallos on un dels alumnes experts va competir amb el tallerista. He de comentar que aquest alumne era un dels que tenia un vocabulari extens amb insults i rimes degradants. Doncs van fer una batalla on parlaven d'amor, d'amistat, "como ti no hay ninguno"... També, un dels alumnes rapers fan de les "Corridas de Toros" va fer una cançó sobre el maltracte animal, tema que havia escollit ell i el seu grup. Va acabar cantant davant de tota la classe el perquè no s'havia de maltractar a cap animal. Aquesta activitat va ser molt ben acollida per la gran majoria dels alumnes, però no massa per les noies. L'actitud del sector femení de la classe va anar canviant a mesura que s'apropava el dia del taller fins al punt de mirar-s'ho amb respecte però participant. En altres ocasions haurien mostrat passivitat i no haurien participat. N'estic segur.

Aquests alumnes els tenia només una hora a la setmana així que no vaig saber apreciar un gran canvi entre ells. On sí que vaig veure canvi va ser cap a mi, s'apropaven més, m'explicaven amb molta més facilitat els seus problemes.

Estel: suposo que tenen aquesta concepció de que el Rap és algo de nois. També es podria treballar això, les concepcions errònies que tenim de les activitats associades a gèneres. Podria ser una bona proposta de futur taller

01/C2/EN: (riu) ja estàs tramant més tallers? Jejeje doncs la veritat és que sí. Trencar prejudicis és important

Estel: i escolta'm una cosa, com a professor creus que ha sigut una activitat d'èxit?

01/C2/EN: Crec que sí, el meu objectiu primer era mostrar una nova manera de fer rap, un rap positiu. D'aquesta manera fer que ells el portin al barri i poder-lo mostrar a les diferents xarxes d'amics. També, volia mostrar que a través de la música també es pot millorar l'entorn on vius. És un barri on hi ha força conflictivitat i una bona manera d'arribar als joves és a través del rap. Aquest objectiu no crec que es pugui arribar amb una sola classe, sinó amb una tasca continuada.

Estel: i quina valoració en fas?

01/C2/EN: La valoració que en faig és molt positiva i crec que s'hauria d'implementar més tallers d'aquests tipus, diga'ls rap, diga'ls, música alternativa, diga'ls diskjoquer o el que volguis. Però crec que aquest tipus de tallers artístics apropa els alumnes a la possibilitat de canvi cap a ells mateixos i al seu entorn.

## Anexo 5. Guión cuestionarios Caso 1, Caso 2

### Caso 1. Guión cuestionario enviado vía e-mail a los tutores, maestros y profesora de música de la escuela Germanes Bertomeu.

1. De quin curs has sigut mestre aquest curs? (vas tenir el mateix grup el curs passat?)
2. Com vas rebre inicialment la proposta del projecte? Quins canvis et suposava fer com a mestre de l'escola?
3. Com els has gestionat aquests canvis? (satisfacció, maldecaps, problemes interns, logística horària, treball de l'equip docent)
4. Podries dir-me si has notat algun canvi significatiu **en els nens a l'aula** comparat amb cursos anteriors? (comportament, relacions entre ells, dinàmica de classe, disminució d'incidència al centre, atenció, motivació, nous nous...) posa'm exemples en particular
5. Podries dir-me si has notat algun canvi significatiu **en el grup com a conjunt** comparat amb anys enrere? (comportament, relacions entre ells, dinàmica de classe, disminució d'incidència al centre, atenció, motivació, nous nous...) posa'm exemples en particular
6. T'ha arribat el **comentari d'algun tutor** conforme aquests canvis també es noten a les altres classes?
7. (beneficis) Que creus **què ha aportat** el projecte 4cordes als **nens**? I a l'**escola**? (de quina manera aquest projecte ha enriquit més que els altres que hi ha a l'escola?)
8. Quin impacte ha tingut a la **comunitat educativa** el projecte? (pares, entorn social, infants, professors, equip directiu, **cohesió comunitat-escola**)
9. Respecte **als pares**: has notat algun canvi en comparació l'any passat? Estan contents i motivats respecte al projecte? S'impliquen? Posa un o dos exemples d'algun comentari que hagis rebut o observacions que hagis fet
10. Quin impacte creus que té els **concerts** tant a l'escola com als pares i alumnes?
11. Quin impacte creus que té el **concert final** que es fa a la ciutat amb les altres escoles a **nivell de ciutat i comunitat**?

12. El fet de que el projecte s'hagi estès a altres escoles, ha fet que hi hagi més interrelació? Ha sigut un pretext perquè les **escoles treballin en xarxa**?
13. Quins punts del projecte podrien ser millorables?
14. Has introduït algun canvi metodològic arrel d'aquest projecte alhora d'ensenyar a les teves classes? (reforç positiu, algun recurs de relaxació...)
15. T'ha aportat el projecte algun benefici de **millora personal** i professional? (professional ex: creació d'un vincle més profund amb els alumnes...)

### Caso 1. Guión cuestionario realizado a los niños participantes del proyecto 4cordes en la escuela Camí del Mig de Mataró

1. Què he après a 4cordes?
2. Què és el que més m'ha agradat?
3. Com em sento a 4cordes?

### Caso 2. Guión cuestionario realizado a los alumnos participantes del taller de Rap Ético en el I.E.S Alegre

1. Què t'ha semblat el taller realitzat?
2. Fes una valoració del taller.
3. Quins aspectos us han agradat més i quins milloraries?

## Anexo 6. Programación del Taller de Rap Ético. Caso 2

BLOC	Sessió	ACTIVITATS D'ENSENYAMENT APRENTATGE/AVALUACIÓ
<b>Introducció</b>	1	Què és el Rap, inicis, diferenciar entre un Rap Comercial i un Rap Ètic, positiu i constructiu. La crítica i la transformació social a través de la música. Exemple amb la cançó protesta durant el franquisme (la gallineta). Analitzar la lletra.
<b>Exemple</b>	2	Mostrar exemples de treball amb joves a través del Rap. "La Família Ayara", visualitzar el documental, cada alumne haurà de triar un personatge que surti i haurà d'apuntar elements que predominen en el seu entorn, el perquè va començar amb el Rap, quines maneres té d'entendre el món que l'envola, què és per aquest personatge el Rap, quina és la seva forma de vida, que els aporta el Rap, etc. Un cop vist el documental, posem en comú els personatges escollits prèviament i parlem d'ells Finalment, treballarem la cançó "Rap versus Racismo",
<b>Creació de lletres</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els grups de rap han estat escollits prèviament pel professor, han estat pensats perquè almenys en cada grup hi hagués un alumne que tingués coneixements previs de Rap. D'aquesta manera tots els grups estaven en igualtat de condicions.</li> <li>- En la primera sessió els alumnes van escriure possibles temes que actualment es podrien tractar en una cançó de rap i ser una crítica social. Els temes van ser: <b>Pobresa, amor, maltracta animal, homofòbia, desigualtats, masclisme, bulling, corrupció, alegria.</b></li> <li>- Són 6 grups de 5 persones i cada grup escull el tema que vol, es poden repetir, combinar o crear temes nous, sempre amb la consigna d'una lletra constructiva, buscant la crítica i amb ús moderat de renecs.</li> <li>- Per animar l'agilitat mental es farà l'activitat del conte. Es posarà la melodia del rap de fons.</li> </ul>
<b>Activitat amb talleristes</b>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els talleristes explicaran quin tipus de Rap fan, com es van introduir en el Rap, per què, de què treballen i ens cantaran una cançó pròpia.</li> <li>- Els grups de classe es separaran pel gimnàs per acabar de perfilar les cançons i assajar amb l'ajuda dels rapers.</li> <li>- Finalment, cada grup sortirà a l'escenari i cantarà la seva cançó a tot el grup classe.</li> </ul>
<b>Valoració</b>	5	30' inicials qüestionari + 30' finals es passarà el vídeo gravat de la sessió anterior

## Anexo 7. Letras y carta Caso 2

### Letra “Bullying”

Vamos a contaros una historia  
común entre todas las personas.  
Esta es la historia de un niño llamado  
Armando  
a quien todo el tiempo lo estaban  
maltratando.  
Por el simple hecho de ser mejor que  
ellos,  
ellos se sentían pequeños.

Le tenían envidia porque él todo lo sabía  
y nada podían hacer contra su sabiduría.  
Lo marginan porque tiene algo  
que ellos no tenían.

Su único escondite era la habitación  
donde con un lápiz y una libreta  
expresaba su situación.

Él nunca pidió estar solo,  
él pensaba que tenía una enfermedad  
y por eso se alejaban todos.

Todo el mundo tiene sentimientos  
te digo la verdad, yo no te miento.  
El que hace bullying sufre en algún lugar  
por eso é a todo el mundo quiere  
humillar.

Sus padres se preocupaban ya que el  
niño  
mucho tiempo en su habitación pasaba.  
Él saldría de su habitación y a sus padres  
explicaría su maldición.

Sus padres quedaron sorprendidos por  
todo lo que había sufrido.

Estos visitaron al director ya que no veían  
otra solución.

Cortando el tema de raíz  
y usamos el rap para darle otro matiz  
para no ver a ningún niño más sufrir.

Lorena Sánchez  
Carlos Jesús  
Alba Rodríguez

### Letra “El amor es libre”

*“Aprender a respetar”  
Creer que no es algo normal ser  
homosexual  
y no se dan cuenta del daño que pueden  
causar.  
Todos somos humanos y merecemos  
tratarnos  
por igual*

*Tendríamos que pensar que so los  
apartamos  
de la sociedad, los podemos lastimar.  
Detengamos esas ofensas que les  
pueden  
hacer sentir mal, porque después se  
refugian en la soledad.*

*Te crees intelectual por insultar a un  
homosexual?  
pero en realidad lo que te crece es la  
hipocresía  
porque te pasas insultado de noche y de  
día.*

*Dices que la homofobia es una  
enfermedad  
però en verdad es una realidad  
que lo tienes que afrontar....  
porque todos somos libres de amar  
y eso lo tienes que RESPETAR!*

Andrés Castro  
Juan Luís Rodríguez  
Emily Idrovo  
Sergi Serrano  
Jhoselin Llangari  
Sara Martínez

## Letra sobre el amor, traición y pobreza

### **El amor**

*Mi grupo viene a tratar un tema hermoso a veces verdadero a veces falso y penoso.*

*El amor es un sentimiento hermoso que no lo puedes expresar con el corazón roto.*

*Trata la vida con mucho amor y cariño la vida te lo paga con una sonrisa y un guiño.*

### **La traición**

*La traición, algo que pasa a diario damos todo y te venden por un cambio, luego al tiempo, se dan cuenta de lo que perdieron y vuelven cuando valoran lo que tuvieron*

*Somos pobres de amor y dinero pero lo estamos haciendo, tenemos un ritmo impresionante por eso callamos bocas al instante.*

*Hay políticos que quieren echar al inmigrante*

### **La pobreza**

*Pobreza no se trata solo del dinero hay personas en el mundo que pican como un minero pero por lo menos reciben un te quiero. Mientras el rico se ríe en su mansión, yo aquí en mi sillón escribiendo esta canción.*

*Trabajas veinte horas y te pagan cuatro duros mientras otros se enriquecen solo por rascarse el culo.*

Diandra  
Joel  
Nazarena  
Richard  
Salma  
Yosselin

## Letra "Pobreza"

*Los grandes peces son los que sobreviven a costa de los que se reprimen como podemos rempimir esta situación si todos somo de la misma nación? Hay Dios que indignación!*

*Els diners no ajuden, no són cap caritat, el que necessito és una mostra de la vostra amibilitat, la gent no ajuda, no són més que uns ignorants altra gent del món passa tristesa i fam.*

*Este tema nos afecta a todos, incluso a los mexicanos que son mis hermanos que tiene que aguantar al político retrasado de Donal Trump.*

Anggely Zambrano  
David Aguilar  
M<sup>a</sup> Angeles Rodriguez  
Daniel Marchante  
Ramsha Ali



### Letra “No hagas daño, piensa”

*Basta ya de maltratar al animal,  
no tienen que pasarlo mal.  
El perro siempre será tu mejor amigo  
cuando estés solo el siempre estará  
contigo.*

*Todos tenemos derecho a vivir  
No le hagas daño, no le hagas sufrir.  
No pegues a los animales por  
diversión.  
El rap siempre ha sido una forma de  
expresión.*

*No le abandones para irte de  
vacaciones,  
hay muchas opciones i muchas  
soluciones.*

*Si lo tienes cuidalo con dos cojones.*

*No seas cobarde golpeando a seres  
indefensos,  
enfrentate a tus miedos, solo escribo  
rap y digo lo que pienso.*

*Divina Villegas  
Andrea Moreno  
Abraham González  
Adrián Velázquez  
Antonio Ruíz*

### Carta escrita por una alumna dirigida al profesor de “Educació per la Ciutadania”

Mi profe, te quería agradecer todo lo que has hecho por mí y por la clase. Aunque no hayamos pasado mucho tiempo juntos, todos los momentos han sido muy buenos e inolvidables. Desde las clases de plástica con música, las actividades de valores en grupo, el mural de Carnaval, que nos expliques cosas, hasta que nos ayudes a repasar para los exámenes.

Llevo 15 años y medio en este colegio y algo que jamás olvidaré ni yo, y estoy segura que nadie, es la actividad del *Rap*, en la cual ya desde el principio pensaste en nosotros, en hacer algo diferente, en que aprendamos pero que nos divirtiéramos, y luego ya cuando te esforzaste en traernos a los raperos para hacernos la actividad, me quede flipando y estaba super orgullosa de tener un profe que se implicara tanto en nosotros y nos diera esa ilusión, y sobretodo que no solo se siga la pauta del libro, copiar y empollar.

A parte de ser un profesor has sido también un amigo y un ejemplo a seguir, por toda tu paciencia con nosotros, por regañarnos cuando debías, por perdonar nuestras tonterías, por hablar con nosotros, por mis terapias cuando algo no me salía (jajaja), por preocuparte por todo, por darnos consejos, por reírte con nosotros y por todo lo que has hecho en tan poco tiempo. Te he cogido mucho cariño y echaré mucho de menos tus clases. De verdad nunca cambies, ni tu forma de ser como persona ni como profesor, porque eres de los mejores profes que he tenido y que sobretodo recordaré con gran ilusión y con Buenos recuerdos! Espero que te vaya bien, te deseo lo mejor!

Siempre formarás parte de la etapa más importante de mi vida.