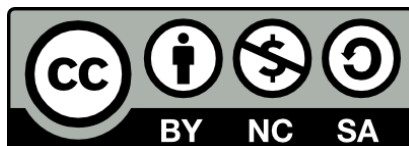




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

***“El mundo nos envía basura, nosotros le devolvemos música”:
Análisis de la incidencia del proyecto Orquesta de Instrumentos
Reciclados de Cateura en el desarrollo de habilidades para la
vida y la mejora de oportunidades sociales y educativas de sus
jóvenes músicos.***

Karol Inés Melgarejo



Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento–NoComercial–CompartirIgual 4.0 España de Creative Commons.**

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Espanya de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the terms of the **Creative Commons Attribution–NonCommercial–ShareAlike 4.0 Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad

Facultad de Educación

***“El mundo nos envía basura, nosotros le devolvemos música”:
Análisis de la incidencia del proyecto Orquesta de Instrumentos
Reciclados de Cateura en el desarrollo de habilidades para la vida y la
mejora de oportunidades sociales y educativas de sus jóvenes
músicos.***

Tesis doctoral presentada por:

Karol Inés Melgarejo

Directoras de la tesis doctoral:

Dra. Rosa Valls Carol

Dra. María Padrós Cuxart

Tutora de la tesis doctoral:

Dra. María Padrós Cuxart

Barcelona, 2024

La presente tesis doctoral ha sido financiada por el Programa de Becas “Don Carlos Antonio López” (BECAL), administrado a través del Ministerio de Economía y Finanzas de Paraguay.

AGRADECIMIENTOS

A mis directoras, María y Rosa, por su apoyo y guía. Gracias por acercarme al mundo de la evidencia científica como puerta para generar cambios reales en la sociedad.

A las personas de la comunidad del Bañado Sur, especialmente los jóvenes músicos de Cateura, quienes me abrieron sus corazones y compartieron conmigo su experiencia. Gracias a ellos, pude comprender el significado transformador de este proyecto musical.

A mi familia, mi pilar en cada momento. A mis padres, Inés y José, por su amor incondicional y por sembrar en mí los valores que me guían. Gracias por animarme abrir mis alas, permitiéndome soñar y crecer tanto personal como profesionalmente. A mis hermanas Karen y Paty, mis primeras amigas, cómplices y confidentes, con quienes he compartido momentos de risas y lágrimas. Gracias por su apoyo constante y por celebrar conmigo cada uno de mis logros. A mis sobrinos Nahiara y Ale por su cariño y alegría.

A mis amigos y amigas, mi segunda familia. A los que me acompañaron desde la distancia: gracias por sus mensajes de aliento y por estar siempre presentes. A los que conocí en esta nueva etapa: gracias por abrirme las puertas de sus vidas y hacerme sentir como en casa. Su amistad ha hecho que la desafiante aventura de migrar sea mucho más fácil de sobrellevar.

Y a aquellas personas que, desde el cielo, celebran mis logros: gracias por ser una luz constante que guía mis pasos y por darme fortaleza.

ÍNDICE

Resumen	1
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. LA BÚSQUEDA DEL DESARROLLO HUMANO E INCLUSIÓN SOCIAL	8
1.1 Desarrollo Humano, Pobreza y Exclusión Social.....	9
1.1.1. Un Contraste de la Exclusión: En Busca de la Inclusión Social	26
1.2. Contexto Socioeconómico de Paraguay.....	30
CAPÍTULO II. HABILIDADES PARA LA VIDA	43
2.1 Fomento e Importancia de las Habilidades para la Vida	44
2.2. Aprendizaje Social y Emocional en el Marco de las Habilidades para la Vida	48
2.3. Cómo se Desarrollan las Habilidades para la Vida: Teorías del Desarrollo y Aprendizaje	54
2.4. Contextos que Impulsan o Limitan el Desarrollo de Habilidades para la Vida	63
CAPÍTULO III. EDUCACIÓN MUSICAL COMO GENERADORA DE OPORTUNIDADES	68
3.1 Educación de Calidad para Superar las Desigualdades Sociales	69
3.2 La Educación Musical Como Herramienta de Transformación Social	75
3.2.1 Beneficios del Aprendizaje Musical Instrumental	76
3.2.2 Proyectos Socio-Musicales	82
CAPÍTULO IV. OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO	99
4.1 Preguntas y Objetivos de la Investigación	100
4.2 Enfoque Metodológico.....	101
4.3 Descripción del Caso.....	105
4.3.1 Contexto del Caso: Bañado Sur, Asunción - Paraguay	105
4.3.2 Motivos de Selección del Caso y Primera Aproximación	111
4.4 Estrategias de Recogida de Información	111
4.4.1 Revisión de la Literatura Científica y Documentación	111
4.4.2 Trabajo de Campo Cualitativo	113
4.5 Análisis de la Información.....	129
4.5.1 Establecimiento de las Categorías y Dimensiones de Análisis	129
4.5.2 Descripción de las Categorías de Análisis	131
4.5.3 Procedimiento de Análisis de Resultados	134
4.6 Consideraciones Éticas	135
CAPÍTULO V. RESULTADOS	138

5.1	Características y Evolución del Proyecto “Orquesta de Cateura”	139
5.1.1	<i>Inicio y Contexto Actual del Proyecto</i>	139
5.1.2	<i>Manejo Organizativo</i>	148
5.1.3	<i>Escuela de Música</i>	153
5.2	Fomento del Desarrollo Personal Positivo	163
5.2.1	<i>Habilidades para la Vida</i>	164
5.2.2	<i>Ampliación de Oportunidades</i>	204
5.2.3	<i>Aspiraciones</i>	221
5.3	Comunidad	225
5.3.1	<i>Cambios en la Percepción Sobre la Comunidad</i>	225
5.3.2	<i>Fortalecimiento del Tejido Comunitario</i>	228
5.3.3	<i>Mejoras en la Infraestructura Comunitaria</i>	230
5.3.4	<i>Ampliación Educativa de Otras Personas de la Comunidad</i>	235
5.3.5	<i>Acceso a Nuevos Servicios para la Comunidad</i>	236
5.4	Familia	240
5.4.1	<i>Cambios a Nivel Familiar</i>	240
5.4.2	<i>Percepción de los Progenitores Acerca del Proyecto</i>	243
5.4.3	<i>Dificultades que se Presentan con Algunos Progenitores y su Relación con el Proyecto</i>	244
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS		247
CONCLUSIONES		264
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		277
Anexo I		329
Anexo II		331
Anexo III		333
Anexo IV		335
Anexo V		337
Anexo VI		340
Anexo VII		342
Anexo VIII		344
Anexo IX		346
Anexo X		355
Anexo XI		357

Anexo XII360

Anexo XIII363

Anexo XIV365

Anexo XV368

Anexo XVI.....371

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Índice de tablas

Tabla 1 Principales ámbitos y factores de exclusión social	14
Tabla 2 Principales factores de integración social.....	28
Tabla 3 Evolución en porcentaje de la pobreza total en Paraguay.....	33
Tabla 4 Tenencia de seguro médico de la población paraguaya (%) 2017 - 2019	39
Tabla 5 Clasificación de las habilidades consideradas esenciales para la vida	50
Tabla 6 Habilidades socioemocionales en el marco del aprendizaje socioemocional.....	52
Tabla 7 Perspectivas teóricas sobre el desarrollo humano	55
Tabla 8 Resumen de los proyectos socio-musicales revisados	98
Tabla 9 Publicaciones consultadas e indexadas en el Journal Citation Reports.....	112
Tabla 10 Número y perfiles de la muestra	116
Tabla 11 Número de entrevistas semiestructuradas comunicativas según perfiles	118
Tabla 12 Características sociodemográficas de las personas entrevistadas	119
Tabla 13 Características sociodemográficas participantes del grupo de discusión.....	123
Tabla 14 Número de observaciones comunicativas	125
Tabla 15 Características sociodemográficas – Cuestionario (FORMS)	128
Tabla 16 Matriz de análisis de la información.....	130
Tabla 17 Ex-integrantes entrevistados: beneficiarios de becas.....	210
Tabla 18 Integrantes entrevistados: beneficiarios de becas.....	211
Tabla 19 Participantes del grupo de discusión: beneficiarios de becas	211
Tabla 20 Participantes del cuestionario: beneficiarios de becas	212

Índice de figuras

Figura 1 Esquema de contenido capítulo I.....	8
Figura 2 Objetivos de Desarrollo Sostenible	10
Figura 3 Estructura del índice global de pobreza multidimensional	12
Figura 4 Número de personas en situación de pobreza por región	12
Figura 5 Zonas de cohesión social	24
Figura 6 Pilares de la inclusión social	27
Figura 7 Mapa del Paraguay. Distribución de la población por departamento.....	31

Figura 8 <i>Gasto per cápita en salud en América Latina (US\$)</i>	38
Figura 9 <i>Esquema de contenidos capítulo II</i>	43
Figura 10 <i>Pilares de la educación</i>	44
Figura 11 <i>Habilidades transferibles</i>	46
Figura 12 <i>Teoría de los sistemas ecológicos</i>	57
Figura 13 <i>Esquema de contenidos capítulo III</i>	68
Figura 14 <i>Esquema de contenidos capítulo IV</i>	99
Figura 15 <i>Mapa de la ciudad de Asunción</i>	106
Figura 16 <i>Ubicación de la comunidad Bañado Sur</i>	107
Figura 17 <i>Esquema de contenidos capítulo V</i>	138
Figura 18 <i>Clases de música año 2006</i>	144
Figura 19 <i>Inicios del local de la escuela de música de Cateura</i>	145
Figura 20 <i>Escuela de música de Cateura en el 2022</i>	146
Figura 21 <i>Sala de instrumentos de la Escuela de música de Cateura en el 2022</i>	147
Figura 22 <i>Nube de palabras. Significado del proyecto para sus participantes</i>	206
Figura 23 <i>Escalinata antes de la intervención del proyecto musical de Cateura</i>	231
Figura 24 <i>Escalinata refaccionada</i>	231
Figura 25 <i>Proceso de elaboración del mural</i>	233
Figura 26 <i>Mural finalizado frente a la Escuela de música</i>	234

Resumen

La presente tesis doctoral analiza el proyecto “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura”, una iniciativa que nació en 2006 en la comunidad del Bañado Sur, una de las zonas más desfavorecidas de Asunción, Paraguay. Ante la falta de recursos económicos para la adquisición de instrumentos musicales, los promotores del proyecto diseñaron y construyeron los suyos propios utilizando materiales rescatados del vertedero de Cateura, dando origen a de una orquesta juvenil única que ofrece educación musical gratuita. Este trabajo busca comprender cómo este proyecto contribuye al desarrollo integral de sus jóvenes músicos, fomentando el desarrollo de habilidades para la vida y mejorando sus oportunidades socioeducativas, convirtiéndose en un motor de cambio social.

Se utiliza el método de estudio de casos desde el enfoque de la metodología comunicativa. Para la obtención de información se emplearon: entrevistas semiestructuradas comunicativas, un grupo de discusión, observaciones comunicativas y un cuestionario.

Los resultados obtenidos demuestran que este proyecto ayuda a la superación de desigualdades sociales, al ampliar el acceso de sus participantes a oportunidades educativas, sanitarias y habitacionales. Además, los hallazgos revelan un impacto positivo en el desarrollo socioemocional, fortaleciendo habilidades como la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social, las habilidades de relacionamiento interpersonal y la toma de decisiones responsables, equipando así a sus jóvenes músicos con herramientas esenciales para enfrentar los desafíos de la vida. El proyecto también ha generado cambios en la comunidad y en la comunicación familiar, contribuyendo al fortalecimiento del tejido social. Estos resultados representan una aportación al conocimiento científico en desarrollo sobre el impacto de proyectos socio-musicales, y es también una contribución en el campo de las intervenciones que, más allá de analizar la pobreza, contribuyen a superarla.

Abstract

This doctoral dissertation analyzes the Project "Cateura Recycled Instruments Orchestra", an initiative that emerged in 2006 in the community of Bañado Sur, one of the most disadvantaged areas of Asunción, Paraguay. Lacking the financial resources to purchase musical instruments, the project promoters designed and built their own using materials salvaged from the Cateura landfill, giving rise to a unique youth orchestra that offers free musical education. This study seeks to understand how this project contributes to the integral development of its young musicians, fostering the development of life skills and improving their opportunities, becoming a driver of social change.

For this purpose, a case study method is employed with a communicative methodology approach. The techniques used to obtain information were: semi-structured communicative interviews, a focus group, communicative observations, and a questionnaire.

The results obtained demonstrate that this project helps to overcome social inequalities by increasing the access of its participants to educational, health and housing opportunities. Additionally, the findings reveal a positive impact on socioemotional development, strengthening skills such as self-awareness, self-control, social awareness, interpersonal relationship skills and responsible decision-making, equipping its young musicians with essential tools to face life's challenges. The project has also generated changes in the community and in family communication, thus contributing to the strengthening of the social networks. These results represent a contribution to the still developing scientific knowledge on the impact of socio-musical projects, as well as a contribution to the field of interventions that, beyond analyzing poverty, contribute to overcoming it.

Resum

La present tesi doctoral analitza el projecte “Orquestra d’Instruments Reciclatos de Cateura”, una iniciativa que va néixer el 2006 a la comunitat del Bañado Sur, una de les zones més desfavorides d’Asunción, Paraguai. Davant la manca de recursos econòmics per adquirir instruments musicals, els promotors del projecte van dissenyar i construir els seus propis utilitzant materials rescatats de l’abocador de Cateura, donant origen a una orquestra juvenil única que ofereix educació musical gratuïta. La recerca busca comprendre com aquest projecte contribueix al desenvolupament integral dels seus joves músics, afavorint el desenvolupament d’habilitats per a la vida i millorant les seves oportunitats, convertint-se en un motor de canvi social.

S’utilitza el mètode d’estudi de casos des de l’enfocament de la metodologia comunicativa. Per a l’obtenció d’informació s’han emprat: entrevistes semiestructurades comunicatives, un grup de discussió, observacions comunicatives i un qüestionari.

Els resultats obtinguts demostren que aquest projecte contribueix a la superació de desigualtats socials, en ampliar l’accés dels seus participants a oportunitats educatives, sanitàries i d’habitatge. A més, les dades recollides revelen un impacte positiu en el desenvolupament socioemocional, enfortint habilitats com l’autoconsciència, l’autocontrol, la consciència social, les habilitats de relació interpersonal i la presa de decisions responsables, equipant als seus joves músics amb eines essencials per afrontar els reptes de la vida. El projecte també ha generat canvis en la comunitat i en la comunicació familiar, contribuint així a l’enfortiment del teixit social. Aquests resultats representen una aportació al coneixement científic encara en desenvolupament sobre l’impacte de projectes socio-musicals, i és també una contribució en el camp de les intervencions que, més enllà d’analitzar la pobresa, contribueixen a superar-la.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis se inscribe en el compromiso global de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, impulsada por las Naciones Unidas en 2015, en la cual se reconoce que la educación de calidad es un pilar fundamental para construir sociedades más justas y equitativas. El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, en particular, enfatiza la importancia de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, reconociendo que es fundamental ir más allá de la educación formal y fomentar oportunidades de aprendizaje diversas y accesibles para todas las personas, independientemente de su condición económica, género, edad o contexto social. La presente investigación responde a este llamado, centrándose en un aspecto crucial: la ampliación de las oportunidades sociales y educativas más allá de la escuela, como una estrategia clave para potenciar el desarrollo cognitivo y socioemocional de las personas, especialmente en las comunidades desfavorecidas.

El desarrollo humano se encuentra intrínsecamente vinculado a los contextos sociales, culturales y económicos en los que nacen y se desenvuelven las personas. Para ilustrar esta realidad, esta tesis estudia el caso de una comunidad que históricamente ha sido marginada: el Bañado Sur, en Asunción, Paraguay. Este territorio urbano es un claro ejemplo de las desigualdades sociales que la Agenda 2030 busca superar. En este contexto, la pobreza estructural, las precariedades en las condiciones de vida, la exposición a la violencia, la discriminación y segregación espacial, así como la escasez de oportunidades de aprendizaje, impactan negativamente en el bienestar y en las trayectorias de vida de sus residentes, especialmente de los más jóvenes (Escobar, 2018; Galeano Monti, 2017). Estas condiciones reflejan las brechas sociales que persisten entre diferentes grupos sociales (OCDE, 2018), Paraguay, al igual que muchos países latinoamericanos, se caracteriza por una profunda desigualdad social. Las políticas sociales implementadas no logran compensar las injusticias sociales heredadas, perpetuando un ciclo de desventaja para las poblaciones más vulnerables. El Bañado Sur refleja de manera evidente las desigualdades estructurales que afectan al país.

En este escenario de profunda desigualdad y marginación, donde las oportunidades se ven limitadas, surgió el proyecto socioeducativo, musical y medioambiental “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura”. La música ha demostrado ser un recurso importante para la inclusión social y el desarrollo personal. El proyecto venezolano “El Sistema”, es el ejemplo más claro de ello, evidenciando que la educación musical puede ser una herramienta

transformadora (Verhagen et al., 2016). En esta misma línea, el proyecto de la Orquesta Cateura ha mostrado cómo la práctica musical instrumental se ha convertido en un recurso importante para rescatar a jóvenes en situación de vulnerabilidad y transformar sus comunidades.

Nacido en 2006, este proyecto ha ofrecido a niños, niñas y jóvenes del Bañado Sur la oportunidad de expandir sus experiencias socioeducativas. Conscientes de las necesidades de la comunidad, el proyecto ha ampliado sus áreas de trabajo, incluyendo aspectos como salud, vivienda y educación, a fin de mejorar la calidad de vida de sus participantes.

Este proyecto se ha convertido en un símbolo de esperanza y superación, desafiando las expectativas y evidenciando el poder transformador de la educación. Al ofrecer a jóvenes en situación de vulnerabilidad la oportunidad de aprender, crecer y desarrollar sus talentos ha logrado desafiar estigmas sociales, y al convertir la basura en música, ha demostrado que el potencial humano es ilimitado, incluso en las circunstancias más desafiantes. Su éxito ha influido positivamente en la vida de sus participantes y la comunidad, ayudando a cambiar la percepción sobre el Bañado Sur y sus residentes. Esta iniciativa subraya la importancia y necesidad de generar oportunidades en todos los contextos sociales, especialmente en los más desfavorecidos.

A pesar de sus casi dos décadas de trayectoria y reconocimiento, no se ha realizado un estudio riguroso que analice los beneficios personales y sociales de participar en este proyecto. Esta tesis busca llenar ese vacío, explorando cómo esta iniciativa contribuye al desarrollo integral de sus jóvenes músicos.

Este trabajo surge del anhelo de aportar y destacar prácticas que contribuyan a superar las desigualdades. Proyectos como la Orquesta de Cateura, dirigidos a poblaciones en situación de desventaja socioeconómica, brindan un valioso apoyo al ofrecer espacios complementarios a la educación formal. Estos programas permiten a sus participantes estar en contacto con experiencias enriquecedoras, donde las interacciones sociales positivas fomentan de manera natural el aprendizaje socioemocional, proporcionando habilidades esenciales para desenvolverse en la vida y favoreciendo la inclusión social.

Estas habilidades son claves para gestionar los retos del mundo actual, especialmente teniendo en cuenta las crecientes dificultades en materia de salud mental. Según la Organización Mundial de la Salud (2021, 2022) las enfermedades mentales podrían convertirse en la principal causa de discapacidad en el futuro, con estimaciones que indican que a uno de cada siete jóvenes entre de 10 a 19 años experimenta problemas relacionados con la salud mental. Fortalecer las

habilidades socioemocionales es fundamental no solo para el desarrollo personal, sino también para construir sociedades más igualitarias y saludables (Steptoe y Wardle, 2017). En este sentido, iniciativas educativas como la Orquesta de Cateura son esenciales, ya que brindan oportunidades y experiencias de aprendizaje positivo, sembrando las semillas para un cambio social más profundo.

Presentación de la investigación

Esta tesis doctoral se estructura en los siguientes capítulos:

En primer lugar, se inicia exponiendo el estado de la cuestión y el marco teórico, que abarcan los capítulos del 1 al 3. El capítulo I explora la búsqueda del desarrollo humano e inclusión social, analizando cómo el paradigma del desarrollo ha evolucionado hacia un enfoque centrado en las personas, donde se reconoce que la pobreza y la exclusión social obstaculizan el progreso social y económico de las naciones. Asimismo, se identifican algunos factores estructurales, como la falta de acceso a servicios básicos (salud, vivienda y educación) y las barreras socioeconómicas, que socavan las oportunidades y perpetúan la vulnerabilidad. Ante este panorama, se analiza el concepto de inclusión social como un pilar fundamental para alcanzar el desarrollo humano y romper con los ciclos de exclusión. Finalmente, se contextualiza la realidad social de Paraguay para ofrecer un panorama general del entorno donde se desarrolla el proyecto de la Orquesta de Cateura.

En el capítulo II se expone la importancia las habilidades para la vida en el desarrollo integral de las personas, su participación social y el bienestar. Se analiza los procesos de adquisición de estas habilidades, fundamentados en teorías del desarrollo y aprendizaje, así como los factores que influyen en su desarrollo.

El capítulo III aborda la educación de calidad como herramienta clave para generar mejores oportunidades de vida, reducir las desigualdades y promover la inclusión social. No obstante, se reconoce que aún muchos sistemas educativos enfrentan desafíos para garantizar una educación equitativa, lo que perpetúa las brechas sociales y limita las posibilidades de desarrollo individual y colectivo. Ante este panorama, se plantea la necesidad de explorar nuevos espacios complementarios a la educación formal, tales como los proyectos socio-musicales que brindan educación musical gratuita a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad. Estos proyectos posibilitan la expansión de sus oportunidades de aprendizajes, contribuyendo a reducir

a las desigualdades sociales. Además, se detallan los beneficios del aprendizaje musical instrumental en el aspecto cognitivo, socioemocional y en la promoción de la inclusión social.

En el capítulo IV se presenta el diseño metodológico, el cual incluye las preguntas, los objetivos de investigación y el planteamiento general. Considerando que se adopta el enfoque de la metodología comunicativa, se describen los principios sobre los que se sustenta, y se justifica su elección para el tema estudiado. A continuación, se describe el contexto de la investigación, el proceso de selección de la muestra y las estrategias de recogida de información empleadas en el trabajo de campo. Posteriormente, se explica el proceso de análisis de la información: incluyendo el proceso de categorización de los datos y la identificación de las dimensiones exclusora y transformadora, propias de la metodología comunicativa, así como la triangulación de resultados. Por último, se abordan las consideraciones éticas que guiaron la investigación.

Los capítulos V y VI se enfocan en el análisis y discusión de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. En el capítulo V, se presentan los datos de manera organizada, siguiendo las categorías de análisis. El capítulo VI se centra en la interpretación de los resultados en función del marco teórico, estableciendo conexiones con teorías o investigaciones previas sobre el tema, destacando también la contribución de este estudio al campo de la educación.

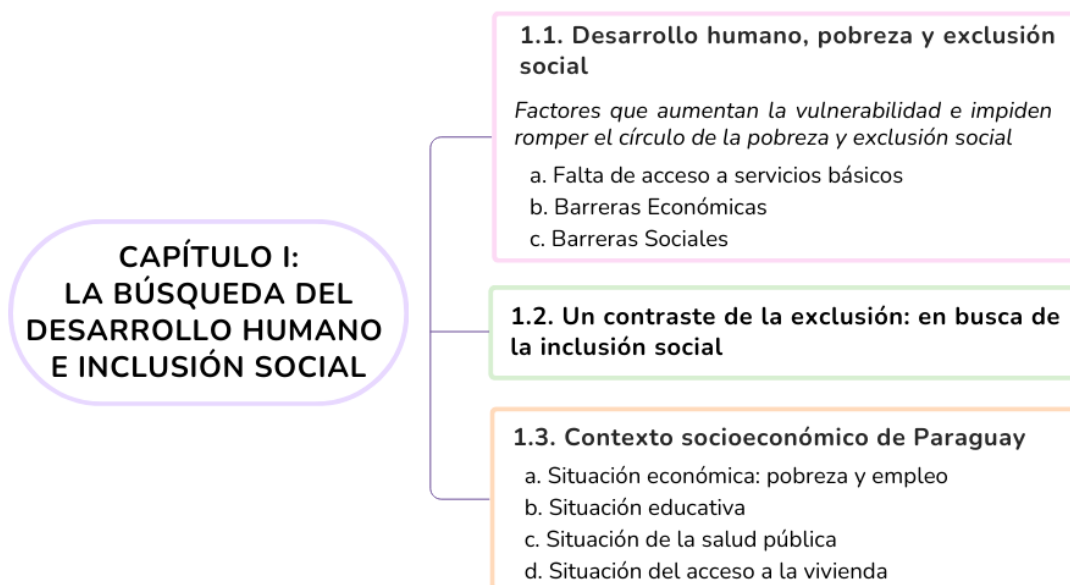
Por último, se presenta las principales conclusiones del estudio. Se responde las preguntas de investigación y se alcanzan los objetivos planteados. En esta última sección también se reconocen las limitaciones del trabajo y se proponen futuras líneas de investigación que permitan profundizar en el tema.

CAPÍTULO I. LA BÚSQUEDA DEL DESARROLLO HUMANO E INCLUSIÓN SOCIAL

Este capítulo inicial se centra en las concepciones de pobreza, desarrollo humano e inclusión social y los esfuerzos desde diferentes niveles para tratar de reducir la exclusión y desigualdad social. Como se detalla en el esquema de contenidos (figura 1), la primera sección aborda la lucha contra la pobreza, la desigualdad y exclusión social, reconociendo que estos fenómenos obstaculizan el desarrollo individual y colectivo de las naciones. Se identifican algunos factores que contribuyen a perpetuar esta situación y cómo afecta a quienes lo viven. Posteriormente, se introduce el concepto de inclusión social como contraposición a esta problemática. Finalmente, la tercera sección se centra en el análisis de la realidad del contexto de Paraguay, en el que se contextualiza la investigación. En la sección se toman en consideración aspectos como los niveles de pobreza y desigualdad, la situación laboral, educativa, la salud pública y el acceso a la vivienda.

Figura 1

Esquema de contenidos capítulo I



Elaboración propia

1.1 Desarrollo Humano, Pobreza y Exclusión Social

Durante décadas, el crecimiento económico fue considerado el principal indicador de progreso de las naciones. Sin embargo, la creciente desigualdad, la persistencia de la pobreza y la exclusión social pusieron en evidencia las limitaciones de este enfoque. Ante este panorama, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su primer informe sobre Desarrollo Humano, liderado por Mahbub ul Haq, cuestionó esta visión economicista. Inspirándose en el trabajo de Amartya Sen, el PNUD propuso un enfoque más integral centrado en las capacidades humanas. Según Sen (2000), las capacidades son las libertades o las posibilidades que tiene una persona para ser y hacer aquello que desea o contribuya a lograr su bienestar. El desarrollo humano, por tanto, se define como un proceso de expansión de estas capacidades a través de la inversión en salud, educación y otros servicios que permiten a las personas desarrollar su potencial y dirigir sus propias vidas, contribuyendo a la sociedad (PNUD, 1990). Por tanto, este enfoque, más integral y humano, busca garantizar que todas las personas tengan la oportunidad de vivir una vida plena y digna. El paradigma del desarrollo humano dio origen a una herramienta de medición más integral: el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Este índice que evalúa el progreso de los países en tres dimensiones: esperanza de vida al nacer, educación, nivel de vida (PIB per cápita), se ha convertido en un referente importante para las políticas públicas a nivel mundial. La evolución hacia un enfoque más humano del desarrollo e integral se vio reflejada en la formulación de los Objetivos de Milenio (ODM) (ONU, 2000). Estos objetivos abarcaron una amplia gama de dimensiones que se considera esenciales para el bienestar individual y social, representando el primer llamado colectivo para abordar cuestiones críticas que afectan a la humanidad y trabajar conjuntamente para mejorar las condiciones de vida de las personas.

Los ODM, vigentes hasta el año 2015, se centraron en intentar mejorar el bienestar de las personas, situando la reducción de la pobreza extrema y el hambre como el primer objetivo a alcanzar. Al concluir el período de vigencia de los ODM, la realidad mostraba, y aún lo hace, que millones de personas siguen viviendo en situación de pobreza, lo que afecta sus posibilidades de alimentarse y acceder a servicios básicos. Por esta razón, con el objetivo de continuar con el compromiso global de desarrollo, en 2015 se promulgó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible titulada “Transformar nuestro mundo”, con el objetivo de hacerlo un lugar más justo, equitativo y sostenible para todas las personas (ONU, 2015a).

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ilustrados en la figura 2, muestran una visión integral de los desafíos globales, constituyen un plan de acción global para abordar los desafíos

más urgentes que limitan el bienestar y el progreso de las naciones. Cada objetivo se enfoca en un área crucial para alcanzar un desarrollo humano. Este ambicioso plan busca comprometer a los países a mejorar la calidad de vida de las personas y proteger el planeta, para así alcanzar un auténtico desarrollo humano. Al igual que en los ODM, la erradicación de la pobreza es considerada el primer y mayor desafío a nivel global. Poner fin a la pobreza en todas sus formas es fundamental para el logro del resto de los objetivos.

Figura 2

Objetivos de Desarrollo Sostenible



ONU (2015b)

La pobreza se considera el primer obstáculo para el desarrollo humano y el bienestar, constituyéndose en una gran barrera para alcanzar una vida digna. Quienes viven en situación de pobreza se ven privados de la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, vestimenta y vivienda adecuada, careciendo o teniendo limitado el acceso a servicios de agua potable, saneamiento, atención sanitaria y educación de calidad. En este sentido, la pobreza limita severamente la libertad para participar en la vida social, política y económica, perpetuando un ciclo de exclusión y marginación que impide el desarrollo a nivel individual y colectivo.

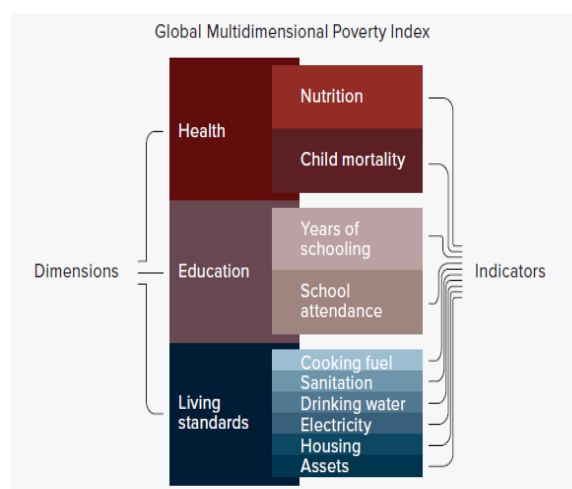
Tradicionalmente, la pobreza se ha definido desde una perspectiva economicista, como la falta de recursos económicos que impiden a las personas alcanzar ciertos estándares de vida considerados importantes para la sociedad en la que vive (European Economic Community (EEC), 1984; World Bank, 1990). Sin embargo, el enfoque del desarrollo humano ha enriquecido esta comprensión al reconocer que la pobreza es un fenómeno multidimensional que trasciende

las meras carencias materiales. Mientras que el indicador del Banco Mundial (2024) de 2,15 dólares diarios es útil para medir la pobreza extrema, no captura la complejidad que las privaciones que experimentan las personas en situación de pobreza. El enfoque de las capacidades de Sen (2000) subraya que la pobreza “debe concebirse como la privación de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos” (p.114). Desde esta perspectiva más humana, la pobreza es vista como “la falta de libertad para llevar adelante los planes de vida que una persona tiene razones para valorar”, impidiendo a las personas desarrollar los proyectos vitales que valora o anhela (Cortina y Pereira, 2009, p. 19). Sen reconoce la importancia de los ingresos como un medio importante para expandir las libertades individuales, pero destaca que las capacidades de las personas están condicionadas también por otros factores determinantes, como las instituciones sociales y económicas del país en el que viven. Es decir, la pobreza también está ligada a la posibilidad o no de acceder a servicios y satisfacer las necesidades humanas básicas, perpetuando ciclos de desventaja. En un mundo marcado por la desigualdad, incluso aquellas personas que superan el umbral de pobreza pueden enfrentar barreras significativas para desarrollar su potencial y vivir una vida digna.

Por lo tanto, al ser un problema complejo, la pobreza no puede definirse o reducirse únicamente en función de una sola dimensión como es la falta de ingresos, sino que debe ser vista como un fenómeno multidimensional, polifacético y multicausal (Narayan y Petesch, 2002; Spicker, 2009). Desde esta perspectiva más amplia, se hace evidente la necesidad de indicadores que capten su complejidad. El Índice Global de Pobreza Multidimensional (IPM), como se muestra en la figura 3, ofrece una perspectiva más completa y profunda de cómo la pobreza afecta la vida de las personas. Sus indicadores permiten construir un perfil detallado de las privaciones que se experimentan en el hogar y evaluar cómo estas afectan la calidad de vida de manera integral. De hecho, según el informe elaborado por el PNUD junto con Oxford Poverty & Human Development (OPHI) (2023), se estima que la pobreza multidimensional afecta a unos 1.100 millones de personas en el mundo, de los cuales 566 millones, son menores de 18 años. Esta situación es especialmente grave en las zonas rurales, donde se concentra la mayor parte de la pobreza mundial: se estima que el 84% de las personas pobres del mundo viven en entornos rurales. La región de África Subsahariana es la que presenta los índices más altos de pobreza. La figura 4 proporciona un análisis detallado sobre los niveles de pobreza en las distintas partes del mundo.

Figura 3

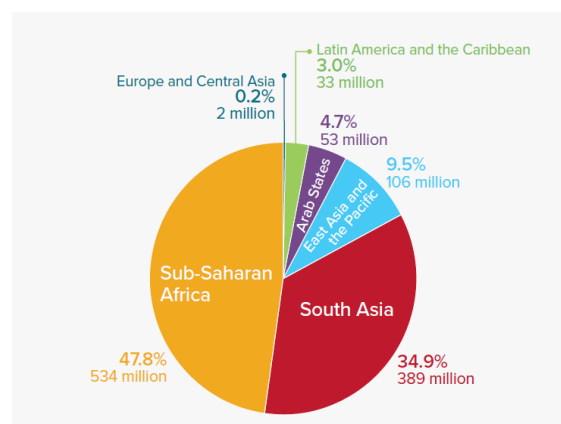
Estructura del Índice Global De Pobreza Multidimensional



PNUD y OPHI (2023, p.4)

Figura 4

Número de personas en situación de pobreza por región



PNUD y OPHI (2023, p.6)

Este informe revela la compleja realidad de millones de personas que se ven privadas del acceso a servicios básicos. Entre 824 y 991 millones carecen de acceso a saneamiento adecuado, vivienda digna y combustible para cocinar, lo que compromete su salud y bienestar. La desnutrición se estima afecta a 600 millones, comprometiendo su desarrollo físico y cognitivo. Además, las oportunidades educativas son limitadas: alrededor de la mitad de las personas afectadas por la pobreza no tienen ningún miembro del hogar que haya completado los seis años de la educación primaria (PNUD y OPHI, 2023), lo que restringe sus oportunidades de movilidad social y perpetua los ciclos de pobreza.

Asimismo, los indicadores del IPM permiten no solo identificar el nivel de severidad de las privaciones que experimentan las personas en situación de pobreza, sino también aquellos colectivos en riesgo de caer en ella. De hecho, se estima que 879 millones en el mundo se encuentran en una situación precaria, susceptibles de caer en el umbral de pobreza debido a factores como conflictos, enfermedades, cambio climático (sequías o inundación) y el desempleo (PNUD y OPHI, 2019). Esta realidad conlleva la necesidad de comprender las dinámicas y consecuencias de la situación. La pobreza actúa como una barrera social y económica que no solamente limita las libertades individuales, sino que también obstaculiza los procesos de desarrollo de la sociedad en su conjunto. Entonces, como señala Sen (2000), para que exista un auténtico desarrollo humano y social es necesario eliminar las principales fuentes de privación de libertad en la sociedad, tales como “la pobreza, la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de control de los Estados represivos” (p.19). Abordar estas privaciones es fundamental para alcanzar un progreso real de las sociedades que garantice y proteja la dignidad humana de todos los ciudadanos y ciudadanas.

Así pues, la creación de oportunidades para todas las personas independientemente de su género o condición socioeconómica es esencial para alcanzar un progreso real y mejorar en desarrollo humano. Sin embargo, como señala el informe “World Social Report: Inequality in a Rapidly Changing World” (United Nations, 2020), las sociedades con altos niveles de desigualdad enfrentan serios obstáculos para alcanzar los procesos de desarrollo de los que habla Sen. La falta de políticas e instituciones eficientes para abordar las desigualdades genera una concentración de poder político entre los grupos ya privilegiados, lo que a su vez perpetua o amplía las brechas de oportunidades entre distintos sectores de la sociedad.

Esta situación de desventaja y falta de integración social configura lo que se conoce como exclusión social, un término acuñado por el político francés René Lenoir para referirse a las personas que, debido a la pobreza, se encontraban excluidos de la vida social. Esta idea fue posteriormente ampliada y adoptada por la política europea, convirtiéndose en un paradigma clave en el debate sobre la pobreza y la desigualdad social a nivel global (Jiménez Ramírez, 2008).

En efecto, el término exclusión social ha ido evolucionando desde sus orígenes. Diversos autores han aportado diferentes matices a esta compleja noción. Brugué et al. (2002) la definen como “la imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal e inserción socio-comunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección” (p.10). Esta

definición profundiza en la idea de que la exclusión social va más allá de la pobreza, aunque esta última sea una de sus manifestaciones más comunes (Hernández, 2008). Jiménez Ramírez (2008), por su parte, enfatiza en el carácter estructural, multidimensional y dinámico de la exclusión social, vinculándola a la privación de derechos fundamentales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política. Esta privación anula la ciudadanía de las personas que sufren la exclusión, pues supone la negación de derechos que son esenciales para la plena integración y participación en la sociedad. Por otro lado, la situación de exclusión social no es un fenómeno que se da de forma repentina, sino que se desarrolla a lo largo del tiempo debido a la acumulación de riesgos sociales.

Las situaciones de exclusión no solo profundizan las desigualdades, sino que también conllevan la pérdida de vínculos, desafiliación, desconexión o marginación social. Esto genera fracturas en el tejido social, rompiendo los elementos fundamentales para la integración y participación social. En otras palabras, la exclusión social crea una división social en términos de dentro/fuera (Subirats et al., 2004, 2005), y esta división tiene consecuencias profundas para las personas excluidas. De manera a ilustrar mejor estos ámbitos y factores de exclusión, en la tabla 1 se presentan los ámbitos y los factores de exclusión social.

Tabla 1

Principales ámbitos y factores de exclusión social

ÁMBITOS	FACTORES DE EXCLUSIÓN	EJES DE DESIGUALDAD SOCIAL		
ECONÓMICO	Pobreza económica Dificultades financieras Dependencia de las prestaciones sociales Carencia de protección social	SEXO	EDAD	ETNIA/LUGAR DE NACIMIENTO
LABORAL	Desempleo Subocupación Falta de experiencia o no cualificación laboral Imposibilidad de trabajar Precariedad			
FORMATIVO	No escolarización o sin acceso a la educación obligatoria Analfabetismo o baja instrucción Fracaso escolar Abandono prematuro del sistema educativo Barrera idiomática			

SOCIOSANITARIO	Sin acceso al sistema y a los recursos sociosanitarios básicos Adicciones y enfermedades asociadas Enfermedades infecciosas Trastorno mental, discapacidad o enfermedades crónicas que provocan dependencia
RESIDENCIAL	Carencia de vivienda propia Vivienda con infraestructuras deficientes o malas condiciones de habitabilidad Inseguridad en la tenencia Espacio urbano degradado, ubicado en zonas marginales o aisladas
RELACIONAL	Deterioro de vínculos familiares (conflictos o violencia intrafamiliar) Escasez o debilitamiento de redes familiares (monoparentalidad, soledad, etc.) Escasez, debilidad o carencia de redes sociales de apoyo Rechazo o estigmatización social
CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN	No acceso o acceso restringido a la ciudadanía Privación de derechos por proceso penal No participación política ni social

Elaborado a partir de Subirats et al (2004).

Como hemos visto, tanto el enfoque basado en la perspectiva de la exclusión social, como el concepto del Desarrollo Humano del PNUD, inspirado en el trabajo de Amartya Sen, nos muestran que la pobreza y la desigualdad son resultado de sistemas complejos y entrelazados. Al analizar la estructura social a través de estas perspectivas, es posible identificar una amplia gama de factores que, interconectados, generan marginación y limitan las oportunidades de las personas. Estos factores, que abarcan dimensiones desde la educación y la salud, hasta el acceso a la vivienda y el empleo, están estrechamente vinculados y se refuerzan mutuamente, creando barreras que dificultan la movilidad y participación social. En la siguiente sección, se profundizan sobre algunos de estos factores.

Factores que Aumentan la Vulnerabilidad e Impiden Romper el Círculo de la Pobreza y Exclusión Social

Como se ha visto, la pobreza y la exclusión social son realidades complejas y difíciles que mantienen atrapadas a millones de personas en todo el mundo. En este apartado, se profundiza sobre las barreras que limitan las capacidades de las personas, afectando no solo la situación

económica, sino también su bienestar físico y mental. Para ello, se analizan tres dimensiones estrechamente interrelacionadas: la falta de acceso a servicios básicos, las limitaciones económicas y los obstáculos sociales, como la discriminación y el estigma, que impiden la participación plena en la sociedad.

a. Falta de Acceso a Servicios Básicos

La desigualdad en el acceso a servicios básicos como vivienda, atención médica y educación de calidad crea brechas profundas que restringen las oportunidades de desarrollo individual y colectivo y perpetúa ciclos de pobreza y marginación. A continuación, se explora en detalle cómo cada uno de estos servicios básicos impacta en la vida de las personas y cómo su ausencia intensifica las desigualdades.

Salud

La salud, tanto en términos de estado físico como de acceso a servicios sanitarios, es uno de los ámbitos donde la desigualdad se acentúa de manera más evidente. Como señala la Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2009), las condiciones sociales, políticas, económicas, ambientales y culturales en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen influye de manera decisiva en su estado de salud.

Las investigaciones en este ámbito muestran la influencia del gradiente social en el estado de salud de las personas, demostrando una relación directa entre nivel socioeconómico y salud: a medida que la posición socioeconómica decrece, también lo hace el estado de salud (Adler et al., 1994; Marmot et al., 2008; Marmot y Bell, 2012). Entre otros aspectos, las personas y colectivos en situación de desventaja socioeconómica enfrentan mayores dificultades para acceder a servicios de salud adecuados. Estas limitaciones pueden deberse a la disponibilidad limitada de servicios en su zona de residencia o a la falta de recursos financieros para costear el traslado, las medicinas y la atención médica (Peters et al., 2008).

En este sentido, Wagstaff (2002) señala que existe una asociación causal y bidireccional entre pobreza y problemas de salud. Cuando una persona precisa atención médica, pero la pospone por desconocimiento, razones económicas o no la puede obtener, su salud va empeorando. Esto, a su vez, conduce a la pérdida de ingresos y a mayores costos médicos, los cuales agravan la situación de vulnerabilidad. Generando un círculo negativo donde la pobreza conduce a una mala salud y la mala salud mantiene la pobreza.

El peor estado de salud de las personas en situación de pobreza conlleva, de hecho, mayores tasas de morbilidad y mortalidad prematura (Cohen et al., 2003; Marmot y Bell, 2012). El estudio de Aldridge et al. (2018) revela que las poblaciones socialmente excluidas tienen una tasa de mortalidad casi ocho veces mayor para los hombres y casi doce veces mayor para las mujeres en comparación con la población promedio.

Además, numerosas investigaciones (Bradley y Corwyn, 2003; De Carlo Santiago et al. 2011; Kivimäki et al. 2020; Miller et al. 2011), entre otras, muestran que los efectos de vivir en condición de pobreza y privación durante la infancia tiene repercusiones en la salud en la edad adulta, estableciéndose una relación causal entre las experiencias adversas en la infancia y el deterioro de la salud a largo plazo. Las personas que han sufrido privaciones en la primera infancia muestran mayor predisposición a desarrollar enfermedades vasculares, trastornos autoinmunes, trastornos mentales, abuso de sustancias y sufrir una muerte prematura en la adultez.

Los factores que podrían explicar esta relación son varios e incluyen la mala nutrición, las condiciones de vida hacinadas e insalubres, la falta de acceso a una atención médica de calidad, junto a la exposición a situaciones estresantes que desencadenan procesos biológicos que pueden dañar la salud a largo plazo.

Repetti et al. (2002) señalan específicamente que los niños y niñas en situación de desventaja socioeconómica lidian con una gama de factores estresantes como el estrés físico (por ej.: viviendas deficientes, ruido, hacinamiento) y el estrés psicosocial (por ej.: problemas familiares, violencia en la familia o en la comunidad, crianza deficiente o relaciones familiares frías, insolidarias y negligentes) que pueden terminar dañando los sistemas reguladores biológicos y psicológicos. En concreto, la evidencia acumulada demuestra que la exposición crónica al estrés aumenta los niveles de cortisol (la hormona principal del estrés), que, aunque es una respuesta corporal natural para proteger al organismo, su elevación sostenida altera la estructura del cerebro, generando la pérdida de conexiones neuronales en áreas clave como el hipocampo, asociada con la memoria, y la corteza prefrontal, vinculada con el desarrollo de funciones ejecutivas tales como la toma de decisiones, la autorregulación, el control del estado de ánimo y los impulsos (Barboza Solís et al., 2015; Evans y Kim, 2013; Hanson et al., 2013; Holmes y Wellman, 2009; Shonkoff et al., 2012).

En este sentido, los testimonios recopilados en el libro “La Voz de los Pobres” (Narayan y Petesch, 2002) visibilizan las experiencias de estrés que atraviesan las personas en situación de pobreza y como estas impactan en su salud mental y bienestar general. Los relatos coinciden en

que la pobreza genera un profundo malestar, no solo por la carencia de materiales como alimentos, vivienda y medios de vida, sino también por un cúmulo de experiencias emocionales (hambre, dolor, agotamiento, soledad, miedo), llevando a las personas a experimentar una sensación de exclusión, vulnerabilidad e impotencia.

Se puede decir que estos testimonios ponen de manifiesto el alto costo humano de la pobreza: la situación de pobreza además de limitar el acceso a recursos básicos también genera una degradación a la dignidad humana, afectando gravemente el bienestar físico, psicológico y emocional de quienes la experimentan. Investigaciones como las de Hanandita y Tampubolon, (2014); Ridley et al. (2020) corroboran esta realidad, al demostrar que la pobreza y la salud mental están relacionadas. Las personas que viven con ingresos limitados enfrentan más probabilidades de experimentar problemas de salud mental. Ridley et al. (2020) reconocen que esta relación es compleja y puede ser bidireccional: la pobreza aumenta el riesgo de desarrollar problemas de salud mental, y a su vez, los problemas de salud mental pueden aumentar el riesgo de caer en la pobreza.

Asimismo, Thoits (2010) profundiza en esta relación, destacando la importancia de los recursos personales y sociales para la salud mental y física. La falta de estos recursos, común en poblaciones marginadas, limita la capacidad de las personas para hacer frente a las situaciones de estrés y mantener una buena salud, elevando el riesgo de desarrollar enfermedades. La sensación de control, la autoestima y el apoyo social, fundamentales para la resiliencia, son recursos con los que las personas en situación de pobreza a menudo tienen más limitados.

En vista de lo presentado, la evidencia es clara: la pobreza y la salud están íntimamente relacionadas. La desigualdad en el acceso a la atención médica y los determinantes sociales afectan la salud de las personas de manera significativa.

Vivienda

El acceso a una vivienda adecuada es un derecho humano. Según las Naciones Unidas (1991), para calificar como adecuada una vivienda debe cumplir diversos criterios, tales como la seguridad en la tenencia, la disponibilidad de servicios (agua potable, energía, instalaciones sanitarias adecuadas, calefacción, entre otros), la asequibilidad, la habitabilidad y la accesibilidad. A pesar de este reconocimiento, millones de personas en todo el mundo carecen de un hogar que cumpla con estos estándares. La crisis habitacional global, agravada por la rápida urbanización y el crecimiento demográfico, ha generado el aumento de barrios marginales

o asentamientos informales, especialmente países en vía de desarrollo. Se estima que en el mundo alrededor de 1.100 millones de personas habitan en barrios precarios y, unos 2.800 millones tienen una vivienda inadecuada (UN-Habitat, 2023).

Además de ser un derecho humano en sí, las investigaciones hasta el momento han demostrado que las condiciones de la vivienda inciden directamente en la salud física y mental de sus habitantes llegando a afirmaciones como la de Boch et al. (2020) de que es en el hogar donde está la salud. En este sentido, el estudio de Bonnefoy, (2007) señala que factores como el confort térmico y energético, la seguridad del hogar, la calidad del aire y los materiales de construcción afectan la calidad del sueño y la salud en general. Asimismo, las malas condiciones de vivienda, como una mayor exposición a la humedad y al moho, la dificultad para aislar la temperatura, la presencia de sustancias nocivas, y problemas con la ventilación o el sistema de alcantarillado, se asocian a una amplia gama de enfermedades, tales como infecciones respiratorias, asma, tuberculosis, envenenamiento por plomo, lesiones (Krieger y Higgins, 2002; Lee et al., 2022).

Obviamente, las personas en situación de pobreza o exclusión social son las que se ven más obligadas a residir en viviendas precarias, en las que se dan lugar a situaciones de hacinamiento que no solo limita la privacidad de los miembros del hogar, sino que también aumentan el riesgo de transmisión de enfermedades debido a la mala calidad del aire y la exposición al ruido (Nkosi et al., 2019). Esta situación, junto con la tenencia insegura, y la falta de asequibilidad de la vivienda, generan situaciones de estrés que impacta negativamente en la salud mental de las personas, generando angustia psicológica (Pierse et al., 2016). Estudios como los de Pengcheng et al. (2021) y Ruiz-Tagle y Urria (2022) confirman esta relación, demostrando que una mayor densidad en los hogares se asocia con un aumento de los síntomas depresivos y un deterioro general del bienestar psicológico.

Resulta importante destacar que la vivienda adecuada no solo se define por sus características físicas, sino que también incluye el entorno en el que se ubica. Un entorno que ofrezca oportunidades básicas de empleo, salud, y educación es esencial para garantizar el bienestar de sus residentes. Como ya se ha destacado, el contexto socioeconómico en el que una persona nace y crece influye profundamente en sus oportunidades de vida (Sen, 2000). Las viviendas situadas en entornos desfavorecidos, con recursos y servicios limitados, perpetúan las desigualdades sociales y restringen las posibilidades de desarrollo de sus habitantes. Por tanto, las condiciones de vida, tanto dentro como fuera de la vivienda, se entrelazan e influyen en el

bienestar de las personas. En este sentido, Leventhal y Brooks-Gunn (2000) señalan que existen tres factores principales del entorno vecinal que tienen una influencia significativa en el desarrollo de las personas: (1) los recursos institucionales (disponibilidad, asequibilidad y calidad de servicios educativos, sociales y recreativos), (2) las redes de apoyo y (3) las normas o eficacia colectiva (presencia de instituciones formales e informales que supervisan y monitorean el comportamiento de los residentes, especialmente de los más jóvenes, en términos de la prevención de conductas de riesgo). La ausencia de uno o de varios de estos factores puede tener consecuencias negativas para sus habitantes. Así, quienes residen en barrios donde se concentran altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica suelen verse afectados por la falta de oportunidades sociales (Sandel et al., 2016) y laborales (Chyn y Katz, 2021), limitando significativamente el desarrollo de sus capacidades.

Por otro lado, las condiciones desfavorables del entorno pueden influir significativamente no solamente en el presente de sus residentes sino en sus trayectorias de vida. Por ejemplo, Crowder y South (2003) apuntaron que el contexto del vecindario puede ser un factor de riesgo significativo para el abandono escolar y que, en barrios con altos niveles de pobreza, desempleo y bajos niveles educativos, las y los jóvenes tienen mayores probabilidades de desarrollar aspiraciones educativas limitadas. No obstante, estos autores señalan que la presencia de redes de apoyo sólidas, especialmente de adultos, puede mitigar estas influencias negativas. Así mismo, cuando los residentes no confían en la seguridad y el control social de su vecindario, la atmosfera es percibida como amenazante, desordenada y adversa dificultando la formación de vínculos sociales. El estrés crónico asociado con vivir en un entorno inseguro daña la salud de sus habitantes (Ross y Mirowsky, 2001).

De hecho, las investigaciones de Cutrona et al. (2006); Kim (2010) y Rudolph et al. (2014) coinciden en que el estatus socioeconómico de una comunidad afecta el estado de salud mental de sus residentes. Vivir en un barrio socialmente desfavorecido se asocia con niveles más altos de depresión y ansiedad, ya que limita las oportunidades para establecer conexiones sociales y emocionales. Sin embargo, estos efectos negativos no son inevitables. Kim (2010) señala que, si se logra establecer vínculos de apoyo entre vecinos y vecinas esto puede mitigar el impacto de vivir en un vecindario desfavorecido, puesto que las redes de apoyo solidarias actúan como un factor protector ante las situaciones de estrés y contribuyen al bienestar.

En este sentido Van Ham et al. (2014) advierten que la ausencia de intervenciones para abordar las desigualdades barriales perpetúa las condiciones de desventaja entre generaciones. Al

perpetuar las condiciones de precariedad habitacional y los contextos de desarrollo desfavorables, se genera una dinámica que dificulta las oportunidades de movilidad social. Estos autores sostienen que es altamente probable que los niños y niñas que crecen en vecindarios con alta concentración de pobreza terminen viviendo en lugares similares en su adultez, reproduciendo así las desigualdades intergeneracionales.

Educación

La educación desempeña un papel fundamental en la superación de la pobreza y exclusión social. El hecho de equipar a las personas con los conocimientos y habilidades necesarias para acceder a mejores oportunidades sociolaborales, facilitando el desarrollo personal y promoviendo la movilidad social y el desarrollo, tanto individual como colectivo. Esta función adquiere aún más relevancia en el contexto actual de la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, pese a este papel fundamental, el derecho humano a la educación de calidad aún está lejos de ser universal. El informe de la UNESCO (2020) revela que 258 millones de niños, niñas y jóvenes están fuera del sistema educativo, principalmente debido a la pobreza, las barreras geográficas, la discriminación de género y el origen étnico. Pero además de las acuciantes desigualdades en el acceso a la educación, hay enormes desigualdades en la calidad de la educación recibida y los aprendizajes adquiridos. Evaluaciones internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment's) y en su versión para países en desarrollo, PISA-D, revelan la existencia de brechas significativas entre estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos. El alumnado proveniente de familias con mayores recursos tiende a obtener mejores resultados que aquellos en situación de vulnerabilidad social (Bos et al., 2018; OECD/UNICEF, 2021). Esto evidencia las profundas inequidades educativas en la mayoría de las sociedades, donde la trayectoria educativa del alumnado se ve limitada por factores como el origen familiar, el entorno social y las condiciones de vida.

Estas inequidades se ven reflejadas en las altas tasas de abandono escolar del alumnado proveniente de entornos desfavorecidos. Se estima que, en todos los países, con excepción de los de altos ingresos de Europa y América del Norte, solo 18 jóvenes en situación de pobreza logran terminar la escuela secundaria por cada 100 de sus pares más ricos (UNESCO, 2020). Esta desvinculación escolar temprana tiene graves consecuencias sociales y económicas, tanto para el alumnado que abandona como para sus familias y la sociedad en general. Al limitar el acceso a una educación de calidad, se dificulta la movilidad social de las personas. Según Bellei (2013), el nivel educativo es un factor determinante en la estratificación social, siendo un predictor

y elemento delimitante de la clase social a la que pertenecen las personas. Quienes no logran culminar la educación básica ven considerablemente reducidas sus oportunidades de empleo, lo que los conduce a trabajos precarios, mal remunerados y con escasas oportunidades de ascenso (Christle et al., 2007). Esta situación impacta negativamente en su desarrollo personal y en su capacidad para integrarse plenamente a la sociedad.

Las repercusiones de la desigualdad educativa, además de afectar las oportunidades laborales, impactan en una amplia gama de aspectos de la vida, desde la salud y la vivienda hasta la participación social. Numerosas investigaciones, como las de Alexiu et al. (2010); De La Guardia Gutiérrez et al. (2020); Gakidou et al. (2010); Hayes et al. (2002); Martin et al., (2002); Ross y Wu, (1995), corroboran esta afirmación: las personas con bajo niveles educativos tienen mayores probabilidades de experimentar problemas de salud, involucrarse en actividades delictivas o en conductas de riesgo, presentar un comportamiento antisocial, depender de mayor asistencia social, mostrar una escasa participación e involucramiento político, y enfrentar un mayor riesgo de exclusión de las políticas de vivienda. En consecuencia, estas situaciones no solo afectan a las personas que lo sufren directamente, sino que también repercute negativamente en la sociedad en su conjunto, pues socavan los principios fundamentales de justicia y equidad. La desigualdad educativa, por tanto, genera obstáculos para el desarrollo y la cohesión social.

En el Capítulo III se profundiza en el análisis de la importancia de la educación y la ampliación de oportunidades para construir una sociedad más justa y equitativa.

b. Barreras Económicas

Como bien lo señala Sen (2000), los recursos económicos determinan en gran medida lo que una persona puede o no hacer. Más allá de permitir la adquisición de bienes y servicios, los ingresos se convierten en un factor decisivo para el desarrollo de capacidades elementales como por ejemplo evitar la inanición, desnutrición, las enfermedades prevenibles, la mortalidad prematura, tener acceso a educación, entre otras. La renta, en definitiva, otorga los medios para vivir una vida digna y participar en la sociedad.

En este sentido, la pobreza monetaria, entendida como la carencia o insuficiencia de ingresos para satisfacer las necesidades básicas, impide a las personas que lo sufren acceder a una vivienda digna, una educación de calidad y a servicios médicos oportunos, lo que dificulta su plena integración en la sociedad.

Si bien la pobreza monetaria es un factor clave asociado a la exclusión social, Subirats et al. (2005) refieren que existen otras situaciones que también suponen barreras económicas que también pueden dar lugar a este proceso y agravar las desigualdades. Entre estas se incluyen:

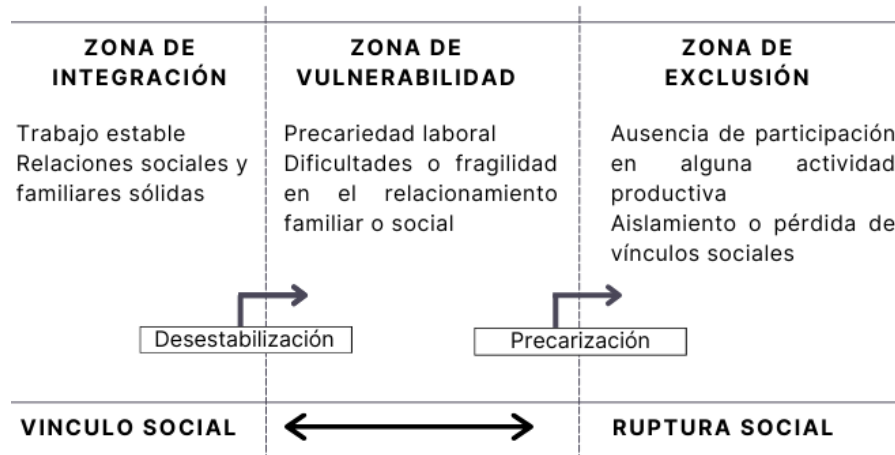
- Los problemas financieros puntuales, como retrasos en pagos o la incapacidad de ahorrar, que pueden generar inestabilidad económica incluso en hogares que no se encuentran en situación de pobreza.
- La dependencia de ayudas sociales, cuando las personas o familias deben recurrir a pensiones y subsidios para cubrir sus necesidades básicas.
- El déficit de protección social, ya que la carencia de mecanismos como subsidios por desempleo o la atención sanitaria universal expone a las personas a mayores vulnerabilidades económicas.

Sin duda, un factor determinante en la situación económica, y estrechamente relacionada con los problemas financieros y la dependencia de ayudas sociales, es la situación laboral. De hecho, la falta de empleo o la precariedad laboral limitan el acceso a ingresos estables, dificultando la cobertura de necesidades básicas y aumentando la vulnerabilidad. El empleo, más allá de ser una fuente principal de ingresos y de subsistencia, también es un mecanismo fundamental para articular las relaciones sociales. Por ello, la carencia o precariedad laboral no solo tiene repercusiones económicas, sino también sociales (Subirats et al., 2005).

En este sentido, se puede afirmar que Castel (1995, 1997) previó acertadamente cómo la transformación del mundo laboral en las sociedades postindustriales conduciría a una fragmentación social cada vez mayor. Esta división se ve reflejada en distintos ámbitos: en la división social, en las formas de participación ciudadana y en los sistemas de protección. Según Castel, la relación con el empleo divide a la sociedad en tres zonas de cohesión social: *integración*, *vulnerabilidad*, y *exclusión*. La figura 5 ofrece una explicación más detallada de estas zonas y sus consecuencias.

Figura 5

Zonas de cohesión social



Elaboración propia a partir de Castel (1995)

Castel subraya que la precarización de las condiciones laborales y las dificultades para acceder a servicios básicos empujan a las personas hacia la zona de vulnerabilidad y aumentan el riesgo de exclusión. Esta situación se agudiza en el contexto de la transformación digital del mercado laboral, donde la demanda de habilidades técnicas restringe las oportunidades de quienes no poseen dichas competencias. Como señala Jiménez Ramírez (2008), entre los principales factores que influyen en este proceso de exclusión se encuentran la dificultad para acceder al empleo debido a la baja cualificación o sobre cualificación, la pérdida de empleo o el desempleo, y las condiciones laborales precarias. Estas últimas exponen a las personas a una mayor vulnerabilidad, especialmente en contextos de crisis como fue la pandemia de COVID-19. La falta de recursos y la inestabilidad laboral dificultan enfrentar estas situaciones las crisis, lo que puede llevar rápidamente a caer por debajo del umbral de pobreza (Oficina Internacional del Trabajo, 2021).

c. Barreras Sociales

Las redes sociales sólidas desempeñan un papel fundamental en la integración de las personas a la sociedad. La carencia de redes sólidas no solo limita el apoyo emocional y material, sino que también restringe la participación en la vida social y política, perpetuando las desigualdades y agravando la sensación de exclusión (Subirats et al., 2009).

Como se ha visto, los barrios con alta concentración de vulnerabilidad social pueden dificultar la formación de vínculos comunitarios, limitando el acceso a recursos y redes apoyo. En estos contextos, factores como la movilidad residencial y el deterioro ambiental pueden dificultar la

cohesión social y debilitar el capital social disponible (Cattell, 2001). Esto puede derivar en redes sociales más limitadas y lazos menos sólidos, un impacto que puede ser más pronunciado en ciertos grupos, como los hombres (Cornwell y Behler, 2015). En la misma línea, los testimonios recogidos por Narayan y Petesch (2002) resaltan que la privación económica puede erosionar los lazos familiares y vecinales existentes. Sin embargo, es fundamental reconocer que, a pesar de estas dificultades, abundan ejemplos inspiradores donde la organización colectiva y las redes sociales han demostrado ser fuentes valiosas de recursos y protección frente a situaciones adversas.

Otro aspecto relevante relacionado con las redes sociales de las personas en situación de pobreza y exclusión consiste en la mayor vulnerabilidad a estigmas y discriminación, que suponen a su vez barreras añadidas en áreas claves de la vida, como la educación, la vivienda, el empleo, la atención sanitaria y el sistema de justicia penal (Major y O'Brien, 2005). Como señalan Hatzenbuehler et al. (2009, 2013), el estigma opera no solo a nivel estructural, limitando el acceso a recursos esenciales, sino también a nivel interpersonal. La estigmatización genera aislamiento social, dado que las personas pueden sentirse inclinadas a retirarse de las interacciones sociales para evitar el rechazo y la discriminación, y puede conducir a comportamientos de afrontamientos desadaptativos como fumar o beber en exceso. En conjunto, estas experiencias han demostrado tener un impacto negativo en el bienestar psicológico y la salud de las personas afectadas (Schmitt et al., 2014).

El estudio de Walker et al. (2013) profundiza en las consecuencias psicológicas de la estigmatización relacionada a la pobreza. Estos autores refieren que las personas que viven en contextos desfavorecidos pueden experimentar sentimientos de inferioridad y vergüenza, lo que puede generar un retraimiento social y una sensación de ineffectividad personal. Esta autopercepción negativa, alimentada por las actitudes y acciones de quienes ocupan posiciones socioeconómicas más altas o incluso por las propias instituciones, puede conducir a sentimientos de desesperanza e incluso a ideaciones suicidas.

En este mismo sentido, la investigación de Reutter et al. (2009) evidencia cómo las personas con bajo ingresos internalizan estas miradas estigmatizantes, percibiendo que otros las consideran como una carga para el Estado, etiquetándolas como personas perezosas e irresponsables que optan por una vida fácil. Ante estas percepciones, las personas desarrollan diversas estrategias de afrontamiento: enfrentando directamente la discriminación, ignorando las opiniones de los demás o manteniendo lazos solidarios con aquellos en una situación similar. Sin embargo, para

algunos, la carga de este estigma puede ser tan abrumadora, que los lleva a un aislamiento social cada vez más profundo.

Más allá de estas implicaciones psicológicas, la evidencia científica respalda las consecuencias negativas del aislamiento social y la soledad en la salud de las personas. Estudios como los de Berkman et al. (2000), Cacioppo y Hawkey (2009), Ford y Collins (2013), y Hawkey y Capitanio (2015) vinculan consistentemente la falta de vínculos sociales con un mayor riesgo de mortalidad prematura, aumento de la morbilidad, especialmente en lo que respecta a problemas cardiovasculares, deterioro cognitivo, aumento de la negatividad y de estados depresivos, mala calidad del sueño y una función inmunológica debilitada.

En base a lo expuesto a lo largo de este apartado, resulta evidente que la pobreza y exclusión social son el resultado de un complejo entramado de factores estructurales, que van más allá de las decisiones individuales. Atribuir estas situaciones a características personales como la supuesta pereza o la falta de esfuerzo de las personas en situación de pobreza no solo es injusto, sino que también resulta erróneo. Las personas en situación o en riesgo de exclusión social, como se ha visto, enfrentan múltiples barreras, incluyendo la falta de acceso a servicios básicos, limitaciones económicas y discriminación, que les dificultan enormemente salir de esta situación. Es fundamental reconocer que la solución a este desafío requiere de medidas que respondan a las diferentes barreras y retos de manera efectiva.

1.1. Un Contraste de la Exclusión: En Busca de la Inclusión Social

Tras haber analizado los factores que perpetúan la pobreza y la exclusión social, resulta fundamental profundizar en su contraparte: la inclusión. Como se ha mencionado, el paradigma del desarrollo humano sostiene que la verdadera riqueza de una nación reside en su capital humano. Para lograrlo, es necesario garantizar condiciones que permitan a todas las personas gozar de una buena salud, educación y oportunidades para participar activamente en la vida social, política y económica.

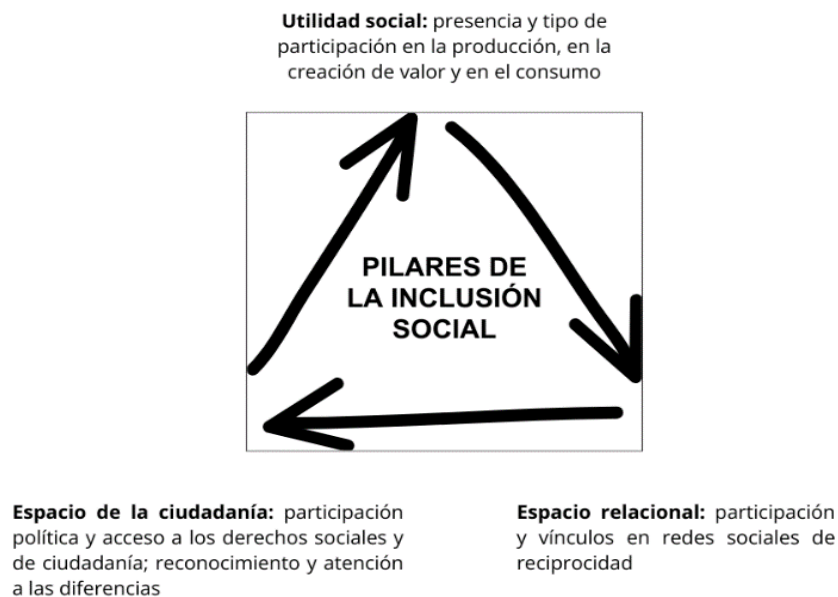
En los últimos años, las políticas sociales han puesto de manifiesto la necesidad imperativa de incluir a todas las personas para avanzar como sociedad. Los ODS ejemplifican este enfoque al buscar “no dejar a nadie atrás” (ONU, 2015b). Esta consigna reafirma el compromiso de los países miembros de erradicar la pobreza, la discriminación y la exclusión, reduciendo las desigualdades y vulnerabilidades que limitan el potencial humano. En este sentido, la Agenda

2030 insta a los gobiernos a adoptar políticas y medidas que promuevan la inclusión social de todos y cada uno de los miembros de la sociedad.

Subirats et al. (2004, 2009) proponen un modelo basado en tres ejes principales para entender la inclusión social en las sociedades postindustriales, destacando la importancia de la participación en la economía, la política y la esfera social, tal como se ilustra en la figura 6.

Figura 6

Pilares de la inclusión social



Elaboración propia a partir de Subirats y colaboradores (2004, 2009)

Por su parte, las instituciones internacionales ofrecen definiciones amplias del concepto, que orientan sus políticas específicas. La Unión Europea (2010), por ejemplo, entiende la inclusión social como:

un proceso que trata de asegurar que las personas en riesgo de pobreza y exclusión social vean incrementadas las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural, así como para gozar de un nivel de vida y de bienestar considerados normales en la sociedad en la que viven. La inclusión social también garantiza el acceso a los derechos fundamentales por parte de los grupos y las personas vulnerables, así como una mayor capacidad de participación en la toma de aquellas decisiones que les afecten directamente. (p.1)

El Banco Mundial (2014), a su vez, subraya la importancia de mejorar las condiciones para que las personas y grupos en situación de desventaja puedan participar plenamente en la sociedad, promoviendo acciones para mejorar sus habilidades y oportunidades, así como la promoción de su dignidad.

A pesar de las diferencias en sus enfoques, ambas definiciones coinciden en un punto central: la inclusión social busca garantizar que todas las personas tengan la oportunidad para prosperar. Esto implica eliminar las barreras, promover la igualdad y garantizar el ejercicio de derechos fundamentales. Como muestra la tabla 2, la integración social es un proceso multidimensional que involucra diversos factores, desde el ámbito económico hasta la participación ciudadana. Estos elementos son esenciales para construir sociedades más justas y equitativas.

Tabla 2

Principales factores de integración social

ÁMBITOS	FACTORES DE INTEGRACIÓN
ECONÓMICO	Buen nivel de ingresos Ingresos regulares Diversas fuentes de ingresos Cobertura de la seguridad social
LABORAL	Empleo fijo o indefinido Estabilidad laboral Experiencia laboral Cualificación laboral
FORMATIVO	Dominio de lenguas extranjeras Alto nivel de instrucción Formación continua Dominio de las TICs
SOCIOSANITARIO	Cobertura de servicios sanitarios Buen estado de salud
RESIDENCIAL Y ESPACIAL	Vivienda propia Vivienda con infraestructura adecuada
PERSONAL	Capacidad e iniciativas personales Habilidades personales Socialmente valoradas Motivaciones fuertes Optimismo y voluntad Facilidad en el trato Personal
SOCIAL Y RELACIONAL	Apoyo familiar Intensa red social (amistades y otros tipos de relaciones sociales solidarias) Pertinencia a asociaciones Integración territorial
CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN	Participación de los derechos y libertades básicas, asociadas con el bienestar

Elaborado a partir de Jiménez Ramírez (2008, p.182).

Para avanzar hacia una sociedad verdaderamente inclusiva se requiere de la formulación y adopción de políticas y medidas que prioricen el bienestar integral de sus habitantes. En línea con esta idea, Nussbaum (2012) refiere que las políticas gubernamentales deben, en primer lugar, tratar a todas las personas con respeto, y procurar garantizar que tengan acceso a las siguientes diez capacidades:

- 1) Vida: asegurar las condiciones para vivir una vida de duración normal, libre de amenazas prematuras a la existencia.
- 2) Salud física: capacidad para sostener una buena salud, esto incluye una adecuada nutrición y vivienda.
- 3) Integridad física: garantizar la libertad de movimiento y la seguridad física.
- 4) Sentidos, imaginación y pensamiento: cultivar estos aspectos a través de una educación de calidad y el acceso a la cultura.
- 5) Emociones: fomentar el desarrollo emocional.
- 6) Razón práctica: asegurar la libertad de pensamiento.
- 7) Afiliación: capacidad de formar relaciones sociales significativas, de pertenecer a una comunidad y de participar en la vida política.
- 8) Otras especies: fomentar una relación de cuidado con el medio ambiente y con otras especies.
- 9) Juego: fomentar actividades recreativas que permitan el disfrute de pasatiempos.
- 10) Control sobre el propio entorno: capacidad de participar en las decisiones que afectan nuestras vidas, de tener propiedad, y de trabajar en condiciones dignas.

Los hallazgos de DeHaan et al. (2016), que muestran una estrecha relación entre estas capacidades propuestas por Nussbaum y el bienestar subjetivo, corroboran la perspectiva de Sen (2008) sobre la importancia de que las sociedades e instituciones brinden a las personas oportunidades para desarrollar una vida que consideren valiosa.

Sin embargo, a pesar de que existe una mayor concientización sobre la necesidad de construir una sociedad más inclusiva y equitativa, la realidad muestra una brecha entre estas buenas intenciones y los resultados concretos. Numerosas políticas públicas han realizado inversiones importantes en contextos de pobreza, pero no han logrado los efectos deseados (Garzón Garzón, 2017; Martínez-Carrasco Pleite et al., 2014; Sigalla y Carney, 2012). Por ello, es vital identificar programas e intervenciones que sí consiguen revertir la pobreza y analizar las características que permiten su éxito, de modo que puedan ser recreadas en otros contextos (Singh y Chudasama, 2020). En este sentido, la investigación tiene la responsabilidad no solo de

proporcionar un análisis profundo y preciso de los factores que agravan la pobreza y la exclusión, sino también de identificar y proponer soluciones para reducirlas. Para que estas soluciones sean verdaderamente efectivas, es esencial la participación de las personas directamente afectadas. Al combinar el conocimiento científico con las experiencias de vida, se puede construir un conocimiento más sólido y relevante para diseñar políticas públicas. De esta manera, la investigación adquiere una utilidad social y se convierte en motor de cambio, generando conocimiento útil para transformar vidas (Valls y Padrós, 2011).

La presente tesis pretende ser una contribución en este sentido, analizando en profundidad una iniciativa concreta que trata de promover la inclusión social en una zona de Paraguay históricamente marcada por la desigualdad y la exclusión social. Analizar cómo este proyecto funciona como una herramienta de transformación social en un contexto de pobreza requiere, necesariamente, contextualizar la realidad en la se desarrolla. Por ello, en el siguiente apartado se detalla acerca del contexto socioeconómico de Paraguay, identificando los factores y barreras que limitan las oportunidades de desarrollo de sus habitantes.

1.2. Contexto Socioeconómico de Paraguay

América Latina y el Caribe es una de las regiones con mayores índices de desigualdad a nivel mundial. El informe regional de desarrollo humano del PNUD (2019), revela que los países de esta región se encuentran en una doble trampa de desarrollo generada por los altos niveles de desigualdad y la baja productividad. Esta situación se mantiene en el tiempo debido a la concentración de poder, la violencia y la insuficiencia de los sistemas de protección social. Sobre esto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021) detalla los principales desafíos sociales que agravan esta problemática, entre ellos desigual distribución de los ingresos y los recursos, problemas laborales, brechas educativas, acceso limitado a servicios básicos y salud, inseguridad alimentaria, violencia y discriminación hacia grupos vulnerables.

Paraguay, a pesar de su sólido crecimiento económico y estabilidad macroeconómica en los últimos 15 años, no está escapa a esta realidad regional y sigue enfrentando desafíos importantes en materia de desigualdad (OCDE, 2018). Ubicado en el centro de Sudamérica, el país comparte con Bolivia la condición de no tener salida al mar, lo que representa una desventaja en términos geopolíticos y económicos.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2023a), la población paraguaya se compone aproximadamente de 7.554.796 habitantes. En cuanto a su división territorial política, el país se divide en dos grandes regiones separadas por el río Paraguay: la Región Oriental, que abarca 14 departamentos y concentra el 97% de la población, y la Región Occidental o Chaco, conformada por los tres departamentos de mayor extensión y habitada por el 3% restante. La distribución de la población por departamentos se ilustra en la figura 7.

Figura 7

Mapa del Paraguay. Distribución de la población por departamento



Instituto Nacional de Estadística (2023a)

Si bien la existencia de departamentos con sus respectivas gobernaciones sugiere una distribución del poder, en realidad, la toma de decisiones políticas se concentra en el Poder Ejecutivo, compuesto por el Presidente de la República, el Vicepresidente y 17 ministros (Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación, 2024). Esta centralización del poder ubica a Paraguay en una etapa incipiente de descentralización política, lo que genera obstáculos para participación ciudadana, la transparencia, la rendición de cuentas, y, en última instancia, el desarrollo del país. Esta situación se ve reflejada en informes internacionales como el de Transparency International (2024), que ubica a Paraguay en el puesto 136 de 180 en el Índice de Percepción de la Corrupción en el Sector Público, posicionándolo como uno de los

países más corruptos a nivel mundial. Asimismo, el Instituto V-Dem (2024) clasifica a Paraguay como un “Régimen Electoral”, señalando que aunque el país cumple con los requisitos mínimos de una democracia, como la celebración de elecciones libres, arrastra graves deficiencias en otras áreas, tales como la debilidad del Estado de Derecho, el poder judicial subordinado a la injerencia política, la corrupción generalizada, las restricciones a la libertad de expresión (incluida la intimidación y acoso a periodistas y activistas), y la discriminación contra mujeres, indígenas y personas LGBTI+.

Estas debilidades institucionales son corroboradas por análisis específicos desde hace años, como es el caso de Borda (2009), quien sostenía que la intervención del Estado Paraguayo se caracteriza por su debilidad y la presencia de distorsiones y sesgos que no atienden a las necesidades de la población más vulnerable y que esta situación, sumada a la prevalencia de una política clientelista, dificulta el desarrollo de una ciudadanía plena y deja de lado funciones vitales para el bienestar y el progreso social, como la educación, salud y vivienda. En consonancia con esto, los trabajos de Rodríguez (2011) y Serafini (2016) señalan que Paraguay es uno de los países con menor inversión social en la región, y con una política fiscal desigual. Para comprender mejor la realidad social, a continuación, se presentan brevemente algunos datos sobre la situación económica, la educación, la salud pública y acceso a una vivienda digna.

a. Situación Económica: Pobreza y Empleo

El análisis de Rodero y Merino (2018) revela una paradoja en el desarrollo económico de Paraguay: mientras el país ha experimentado un crecimiento económico sostenido en los últimos años, con un promedio anual del 4,5% desde 2016, la desigualdad y la pobreza aún persisten en altos niveles. Esto ha generado una marcada división socioeconómica: por un lado, está un sector minoritario y favorecido que experimenta crecimiento y acumulación de riqueza; y por el otro, la mayoría, se encuentra inmersa en la precariedad laboral y en una lucha diaria para acceder a oportunidades y condiciones de vida dignas. Esto se ve reflejado en los datos de pobreza proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística: a pesar de una leve disminución en los últimos 10 años, la pobreza aún afecta a una proporción significativa de la población, como se refleja en los datos de la tabla 3.

Tabla 3

Evolución en porcentaje de la pobreza total en Paraguay

AÑO		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
POBREZA TOTAL	<i>País</i>	28	27,2	26,6	28,9	26,5	24,2	23,5	26,9	26,9	24,7	22,7
	Urbana	21,3	20,7	19,4	21,9	20,2	17,8	17,5	22,7	22,4	19,5	19
	Rural	37,9	37	37,7	39,7	36,2	34,6	33,4	34	34,6	33,8	28,8

Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística (2023b, 2024c)

Si bien esta reducción es positiva, una mirada más profunda a los datos revela una compleja realidad. Según Serafini y Zavattiero (2018), quienes han salido del umbral de pobreza no se encuentran en una situación segura, sino que han pasado a formar parte del grupo de personas en situación de vulnerabilidad. De hecho, estos autores señalan que casi la mitad de la población (44%) tiene un alto riesgo de caer en la pobreza. Esta situación de vulnerabilidad se agudiza por la alta desigualdad en la distribución de la riqueza, con una clase media que representa solo el 25,9% y la clase alta aún menor (1,2%).

Esta concentración de la riqueza limita las oportunidades de movilidad social y profundiza las brechas existentes, afectando principalmente a grupos más vulnerables, especialmente a niños, niñas y adolescentes. De hecho, el Gabinete Social (2018) señala que la mitad de la población en situación de pobreza y vulnerabilidad pertenece a este grupo etario. Esto provoca una serie de problemas sociales, como el trabajo infantil, situaciones de abuso y violencia, y la imposibilidad de satisfacer sus necesidades básicas como alimentación, el acceso a la salud, la educación y una vivienda digna, además de otras dificultades, como el embarazo precoz.

Las raíces de esta desigualdad se encuentran en un modelo de desarrollo altamente concentrado y excluyente, basado principalmente en el sector agropecuario (Molinier, 2014). La distribución y posesión de tierras es altamente desigual, con un coeficiente de Gini de 0,93, uno de los más altos del mundo (Molinier y Serafini, 2017). El último censo agropecuario, realizado en el 2008, reveló que el 2,6% de la población posee el 84,8% de la superficie agropecuaria (Borda y Caballero, 2020). Esta concentración de la tierra en manos de unos pocos ha dado lugar a un sistema de latifundio, que beneficia a un pequeño círculo de personas y empresas agroganaderas dedicadas a la producción y exportación de granos, cereales y carne, dejando a los pequeños productores en una situación de desventaja y perpetuando la desigualdad (Molinier y Serafini, 2017).

Como consecuencia de esta desigualdad estructural y la falta de oportunidades en el sector rural, el éxodo rural se ha intensificado en las últimas siete décadas. Esto ha provocado un notable incremento de la población urbana. En 1950, la población rural paraguaya representaba el 65,4% (Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos, 2002). En la actualidad, ese porcentaje ha disminuido drásticamente al 36,3%, mientras que la población urbana ha aumentado al 63,7% (Instituto Nacional de Estadística, 2023a). Esta acelerada urbanización tiene sus raíces en el pasado, particularmente en el régimen dictatorial de Alfredo Stroessner, quien gobernó durante 35 años (1954-1989). Según el informe de la Comisión de Verdad y Justicia (2008), durante ese período, el 20% del territorio paraguayo fue distribuido de manera a una minoría privilegiada (familiares, allegados y seguidores del régimen). Esto representó casi siete millones de hectáreas de tierras que estaban destinadas a la reforma agraria y a las poblaciones indígenas. Guereña y Rojas Villagra (2016) señalan que, hasta hoy día, estos territorios ancestrales siguen siendo alquilados con la complicidad de instituciones del Estado, lo que también ha generado la expulsión continua de las comunidades indígenas de sus tierras. Esta situación, lejos de ser superada o resarcida, ha perpetuado la concentración de la tierra y la riqueza en pocas manos, impulsando la expansión del modelo agroindustrial a costa de la agricultura familiar. La imposibilidad de subsistir en el campo ha obligado a muchas personas y familias a migrar a las ciudades en busca de oportunidades, engrosando así los territorios que configuran los cinturones de pobreza de los centros urbanos (Galeano Monti et al., 2014).

Las secuelas de estas políticas continúan moldeando la realidad paraguaya, perpetuando la desigualdad y el subdesarrollo. Según Galeano (2021), en 2019, el índice de Gini se situó en 0,458, lo que posiciona a Paraguay como el tercer país con mayor desigualdad de América Latina. Esto significa que el 20% de la población más rica concentra el 51% de los ingresos, mientras que el 20% de la población más pobre solo dispone del 5%. En cifras, esto se traduce en un ingreso promedio mensual de 10,2 millones de guaraníes (aproximadamente 1345 euros) para el 20% más rico, frente a los 1,4 millones de guaraníes (alrededor de 185 euros) para el 20% más pobre.

Esta desigualdad en los ingresos y la concentración de riquezas puede explicarse, entre otras razones, por el alto nivel de informalidad que caracteriza al mercado laboral paraguayo, en el que las condiciones laborales suelen ser inestables y de baja calidad (Hardy, 2014). De hecho, según el Instituto Nacional de Estadística (2024a, 2024b), del total de la población ocupada (65,7%), el 62,1% lo hace de forma informal. Casali et al., (2018) confirman esta situación, ubicando a Paraguay entre los países con mayores tasas de informalidad de la región. De acuerdo con

Reinecke et al. (2020), la informalidad está presente tanto en establecimientos formales como informales. Esto tiene consecuencias negativas en la productividad, los ingresos y los derechos laborales. Por ejemplo, Montt et al. (2021) señalan que solo el 24,5% de los ocupados accede a la seguridad social, lo que revela una cobertura limitada en materia de salud y jubilación. Así, las y los trabajadores informales se encuentran en una situación de vulnerabilidad, percibiendo salarios inferiores al mínimo y quedando excluidos de la seguridad social, la representación y asociación sindical, el apoyo legal y el cumplimiento de las normas de salud y seguridad en el trabajo. Estas condiciones de precariedad afectan en mayor medida a ciertos grupos de la población, como indica el Gabinete Social (2018), que identifica a jóvenes y las mujeres como los principales afectados por la informalidad, subocupación y desempleo abierto.

En definitiva, la alta tasa de informalidad expone a una gran parte de la población paraguaya a una situación de vulnerabilidad. Los bajos salarios, la falta de acceso a la seguridad social y la ausencia de un sistema de protección frente al desempleo (Gabinete Social, 2018), dejan a las personas desprotegidas ante eventuales shocks” económicos; problemas de salud en la familia, la pérdida de empleo o daños en la producción agrícola, la muerte o retiro laboral de la persona proveedora, pueden aumentar significativamente la posibilidad que la población caiga en situación de pobreza o vulnerabilidad (Serafini Geoghegan y Zavattiero, 2018).

b. Situación Educativa

Si bien el sistema educativo paraguayo ha experimentado avances en las últimas décadas, como lo demuestra el aumento en el promedio de años de estudio - de 7,8 años en 2007, se elevó a 9,1 años en 2017 (Juntos por la Educación, 2019) - persisten importantes desafíos que obstaculizan el acceso a una educación de calidad para todos sus habitantes.

El informe comparativo regional de educación TERCE¹ llevado a cabo por la UNESCO (2015) revela que Paraguay “es uno de los países con mayor dispersión de resultados (más desiguales)” (p.11), poniendo de manifiesto la necesidad de que el sistema educativo realice mejoras en el aprendizaje promedio del alumnado y, al mismo tiempo, avance hacia una distribución más equitativa de dichos aprendizajes.

¹ El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) estudió los logros de aprendizaje de 15 países de América Latina y el Caribe (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay). Evaluó el desempeño escolar en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura) y matemática en tercer y sexto grados de primaria y, además, ciencias naturales en sexto grado.

Las brechas en el acceso a la educación entre zonas urbanas y rurales, y entre sectores socioeconómicos, continúan siendo un problema significativo. La población urbana cuenta con 2,97 años más de estudios en promedio que la población rural (Juntos por la Educación, 2019). Además, se observan diferencias significativas entre las poblaciones en situación de pobreza y aquellas con una mejor posición socioeconómica. Según Serafini y Zavattiero (2018), las personas en situación de pobreza estudian, en promedio, solo 6,5 años, mientras que la clase alta llegan a un promedio de 12,6 años.

Un estudio de UNICEF (2023) revela que 457.844 niños, niñas y adolescentes de entre 5 y 17 años están excluidos de la escuela. Factores como la pobreza, el bajo nivel de escolaridad de los progenitores, la falta de acompañamiento y apoyo, la discriminación, el poco dominio de la lengua castellana y la escasez de recursos básicos en las escuelas inciden en esta alarmante cifra. Esta exclusión temprana tiene consecuencia a largo alcance, ya que aumenta la probabilidad de que estas personas jóvenes enfrenten dificultades para acceder a la alfabetización en la adultez. De hecho, la tasa de analfabetismo muestra un preocupante aumento, pasando del 4,4% en 2015 a un 6,8% en 2019. Se estima que, a nivel país, 338.350 personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir. Esta situación afecta principalmente a la población en situación de pobreza (Wehrle Martinez, 2020). Además, la organización Juntos por la Educación (2019) denuncia que, en las zonas rurales, la tasa de analfabetismo es tres veces mayor que en las zonas urbanas, evidenciando así la inequidad en el acceso a servicios educativos.

Aunque se ha logrado ampliar la cobertura educativa, el problema del abandono escolar persiste y se intensifica en los niveles superiores. Si bien la Educación Inicial (0-5 años) es obligatoria y gratuita en las instituciones públicas desde 2010, la cobertura de programas integrales de atención a la infancia aún es limitada: prejardín 8%, jardín 38% y preescolar 73% (Jimenez Chaves y García Torres, 2019).

En cuanto a la Educación Primaria, aunque las tasas de finalización del primer ciclo (6 a 8 años) son altas (90%), disminuyen considerablemente en los ciclos siguientes, alcanzado solo el 68 % en el segundo (9 a 11 años) y tercero (12 a 14 años). La situación se agrava en la educación secundaria (15 a 17 años) donde solamente el 65% del alumnado la concluye (OCDE, 2018).

Las tasas bajas de finalización de la educación secundaria son un motivo de preocupación. Según Juntos por la Educación (2019), solo 6 de cada 10 estudiantes completan los nueve años de educación básica y solo 4 de cada 10 finaliza la educación secundaria. Factores como, la

situación socioeconómica, el género y el lugar de residencia influyen significativamente en el abandono escolar.

Este problema se extiende al acceso y la graduación en la educación superior. Según estimaciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2022), solo el 10% de los matriculados en carreras de grado logran finalizar sus estudios. Una encuesta realizada a 840 jóvenes de entre 18 y 29 años, residentes en diversas ciudades del país, reveló que los principales obstáculos para continuar con estudios superiores son las limitaciones económicas del hogar, la dificultad para conciliar el trabajo con los estudios y los altos costos de los grados universitarios (Instituto de Desarrollo, 2023).

Además de los desafíos en el acceso y la permanencia, la calidad de la educación representa otro problema importante. El informe de la UNESCO (2021) sobre las pruebas ERCE² revela que el país no alcanza el nivel mínimo de competencia (MPL) en ninguna de las áreas evaluadas: lectura, matemática y ciencias. Este informe también pone en relieve que las diferencias en el rendimiento académico están estrechamente relacionadas con factores socioeconómicos. En este sentido, el tipo de financiamiento de la escuela (público o privado) puede convertirse en un factor determinante para el logro educativo del alumnado.

Estas deficiencias en la educación tienen consecuencias directas en las oportunidades laborales de los jóvenes. La OCDE (2018) señala que la baja calidad educativa repercute negativamente en la transición al mundo laboral. Además de las dificultades en áreas académicas básicas, también se presentan limitaciones en competencias, como las habilidades socioemocionales, que incluye el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación. Asimismo, se resaltan la existencia de deficiencias en habilidades técnicas, como las relacionadas con las finanzas y la computación, entre otras.

Dadas estas problemáticas relacionadas con la baja calidad educativa, se restringen las posibilidades de los paraguayos y paraguayas, especialmente de aquellos que se encuentran en los sectores más vulnerables. El sistema educativo paraguayo aún enfrenta grandes desafíos para convertirse en una herramienta eficaz que contribuya a romper el ciclo generacional de la pobreza y exclusión social.

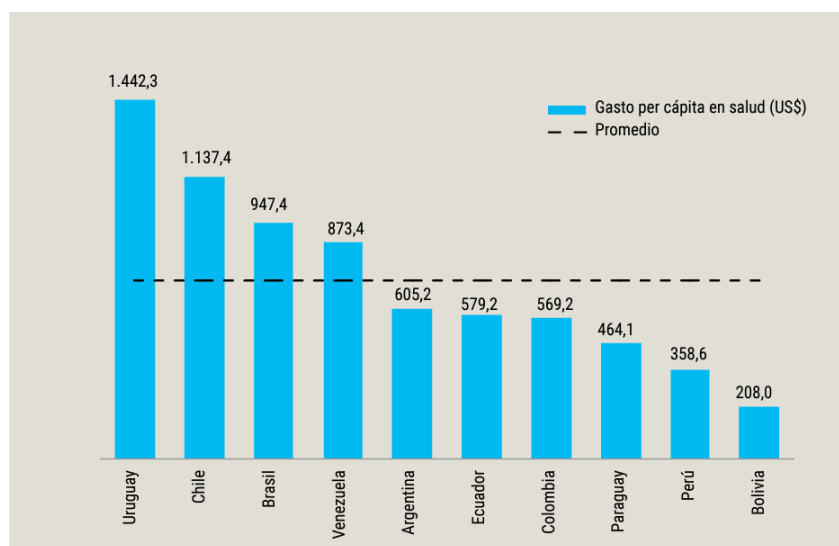
² Cuarta versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo

c. Situación de la Salud Pública

Paraguay se encuentra entre los países de la región que menos invierten en salud pública por persona, con un gasto per cápita de 464,1 USD (aproximadamente 432,61 EUR), como se ilustra en la figura 8. Esta baja inversión, tiene consecuencias directas en el acceso y la calidad de los servicios de salud.

Figura 8

Gasto per cápita en salud en América Latina (US\$)



Benítez (2017, p. 10)

El sistema de salud de Paraguay, como describe Serafini (2016), está compuesto por tres subsistemas principales: público, privado y la seguridad social. El sector público, administrado por el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPBS), ofrece atención a la población general a través de hospitales y centros de salud; sin embargo, a raíz de la baja inversión enfrenta limitaciones significativas en infraestructura, personal y recursos, estos problemas se agravan notablemente en las zonas rurales. Por otro lado, el sistema privado proporciona servicios médicos mediante el pago directo de los costos o a través de aseguradoras, siendo una opción accesible principalmente para quienes cuentan con mayores recursos económicos. Finalmente, el subsistema de seguridad social, gestionado por el Instituto de Previsión Social (IPS), es financiado con aportes de empleadores, empleados y el Estado, y se dirige exclusivamente a sus asegurados. No obstante, su alcance es limitado debido, sin embargo, como se ha visto, al alto índice de informalidad laboral, dejando a gran parte de la población fuera de este esquema. De

acuerdo con datos de 2019, un poco más del 70% de la población (ver tabla 4) carecía de seguro médico.

Tabla 4

Tenencia de seguro médico de la población paraguaya (%) 2017 – 2019.

	2017	2018	2019
TIPO DE SEGURO MÉDICO			
No tiene seguro médico	73,1	72,9	71,9
Seguro Del Instituto De Previsión Social - IPS	19,6	19,4	19,7
Otro tipo de seguro	7,4	7,7	8,3

Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística (2020)

Esta falta de cobertura médica expone a las familias a graves consecuencias socioeconómicas en caso de enfermedades graves. Capurro y Robledo (2020) refieren que el sistema público presenta una cobertura limitada y una calidad de atención cuestionable. En cuanto a las aseguradoras privadas, aunque ofrecen servicios a sectores socioeconómicos medio-altos, también presentan restricciones. Rivarola (2018) señala que estas suelen excluir enfermedades y tratamientos de alta complejidad como los genéticos, congénitos, mentales, cáncer, cirugías complejas, diálisis, terapias intensivas, medicamentos ambulatorios y estudios laboratoriales avanzados. Como consecuencia, ante alguna condición médica grave, incluso las personas con seguro privado deben recurrir al sistema público para acceder a estos servicios.

La deficiente inversión pública en salud obliga a las familias a asumir gastos de bolsillo para cubrir las necesidades médicas, impactando de manera más negativa en aquellas con menores ingresos. Para las personas en situación de pobreza, afrontar el costo de una enfermedad o accidente representa alrededor del 40,7% de sus ingresos, mientras que para quienes viven en pobreza extrema, puede acaparar hasta el 95,8% de sus ingresos (Rodero y Merino, 2018). Ante esta precariedad, la solidaridad y el apoyo social se ha convertido en una estrategia de supervivencia para muchas familias, que organizan diversas actividades, como la venta de comidas o sorteos para recaudar fondos y cubrir los gastos médicos. Está claro que, si bien estas acciones alivian temporalmente la carga económica, no son una solución sostenible al problema de fondo.

La precariedad del sistema de salud paraguay vulnera el derecho humano a la salud y deja a la población más vulnerable en una situación de desprotección. La estrecha relación entre el nivel económico y el acceso a servicios sociosanitarios perpetúa las desigualdades y limita las oportunidades de desarrollo (Borda y Caballero, 2020).

d. Situación del Acceso a la Vivienda

El acceso a una vivienda digna, como se ha visto, es un aspecto fundamental para garantizar el bienestar y desarrollo de las personas. Sin embargo, en Paraguay, un elevado porcentaje de la población enfrenta dificultades para acceder a una vivienda adecuada. A pesar de la importancia del tema, no existen datos actualizados sobre el déficit habitacional a nivel país. El último informe disponible corresponde al censo de 2012, el cual estimaba que el 63,7% del total de las viviendas se encontraban en situación deficitaria o con problemas (Secretaría Nacional de la Vivienda y el Hábitat [SENAVITAT], 2018). Este déficit abarca tanto la demanda de nuevas viviendas (tipo cuantitativo) como la necesidad de ampliación y/o de mejoramiento (tipo cualitativo), siendo el 87% de carácter cualitativo, y el 13% restante cuantitativo (SENAVITAT, 2013).

Un análisis detallado de las viviendas revela que un alto porcentaje está construido con materiales de baja calidad, lo que afecta las condiciones de habitabilidad. En cuanto a los materiales de construcción, el 26,6% de las viviendas tiene paredes de madera, mientras que un 3,9% está hecha de materiales inadecuados como estaqueo, adobe, cemento, cartón, entre otros. En lo que respecta al suelo, el 17,1% es de tierra, el 10% de ladrillo y 2% de madera. En cuanto al techo, el 17,7% con fibrocemento, el 14,65% con chapa de zinc y el 6,3% con paja. En términos de eliminación de residuos, un poco más de la mitad de las viviendas (52,1%) quema la basura, mientras que el 9,6% la arroja a espacios no aptos, como arroyos, baldíos o calles. Finalmente, en relación con el combustible utilizado para cocinar, el 33,8% de los hogares emplea leña y el 7,7% utiliza carbón (Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos, 2012).

La deficiencia habitacional no solo se limita a la falta de viviendas adecuadas, sino que también incluye la escasez de servicios esenciales, como el acceso a agua potable y alcantarillado sanitario. En el ámbito rural, y en algunas áreas urbanas, persisten serios desafíos relacionados en este sentido, lo que representa un riesgo significativo para la higiene, la salud humana y el medio ambiente (Serafini, 2016). Por ejemplo, casi el 90% de las viviendas no están conectadas a la red de alcantarillado sanitario, debido a la escasa cobertura de este servicio a nivel nacional. Las opciones más comunes para el saneamiento son las cámaras sépticas y los pozos ciegos (44,16%), los pozos ciegos sin cámara séptica (19,26%) y las letrinas comunes (25%) (Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos, 2012).

La distribución desigual de la tierra afecta también el acceso a la vivienda. La migración masiva del campo a la ciudad no fue acompañada por políticas urbanísticas o territoriales adecuadas, lo

que ha generado un aumento de la población en áreas urbanas periféricas, lo que ha resultado en una grave falta de servicios, infraestructura y equipamiento urbano (Cristaldo y Silvero, 2010). Además, la ausencia de políticas laborales y habitacionales en este flujo migratorio ha derivado en el aumento de asentamientos precarios y zonas marginales. En las ciudades del Área Metropolitana de Asunción, que concentra al 56% de la población urbana del país, existen alrededor de 405 asentamientos precarios, donde viven aproximadamente 38.179 familias, el 61.98 % comparte un mismo lote, lo que evidencia el grave problema de hacinamiento (Techo, 2015). En el interior del país, particularmente en el departamento de Alto Paraná, existen 271 asentamientos precarios que albergan a unas 30.441 familias (Techo, 2020). La precariedad de estas condiciones habitacionales se refleja en las dificultades que muchas estas familias enfrentan para acceder a los servicios básicos. Aquellos que logran acceder a estos servicios, a menudo lo hacen a través de conexiones irregulares, como es el caso de la electricidad (Techo, 2015, 2020).

A pesar de que el Ministerio de Urbanismo, Vivienda y Hábitat (MUVH) ofrece programas para acceder a viviendas sociales y asistencia en la construcción de viviendas, estas iniciativas han mostrado limitaciones en cuanto a su alcance y eficacia. Las dificultades burocráticas, tanto en términos de tiempo como de recursos económicos, desmotivan a las familias en su búsqueda de estas ayudas (Fleitas, 2020). Además, según Cristaldo y Silvero (2010), incluso aquellas personas que logran acceder a viviendas sociales optan por abandonarlas debido a la imposibilidad de cubrir los costos de transporte, derivados de la distancia a las zonas urbanas. Esta situación las obliga a regresar a asentamientos informales ubicados más cerca de los mercados laborales.

En contraste, las familias con una mejor situación económica suelen recurrir al alquilar viviendas, lo que puede representar un gasto del 30 o el 40% de sus ingresos. Sin embargo, para reducir este alto costo, algunas optan por vivir con parientes ampliados, lo que puede dar lugar a situaciones de hacinamiento (Neumann Vallejo, 2021).

Las desigualdades en el acceso a la vivienda, junto con las brechas en educación, salud y empleo que afectan a una gran parte de la población paraguaya, limitan considerablemente el desarrollo de capacidades y obstaculizan la movilidad social, especialmente de la población en situación de desventaja socioeconómica, perpetuando ciclos de vulnerabilidad y exclusión social. Este panorama, aunque desafiante, no es irreversible. Puede ser transformado a través de intervenciones tanto públicas como de la sociedad civil que promuevan la inclusión social. En este sentido, las acciones implementadas deben considerar un enfoque integral que aborde no

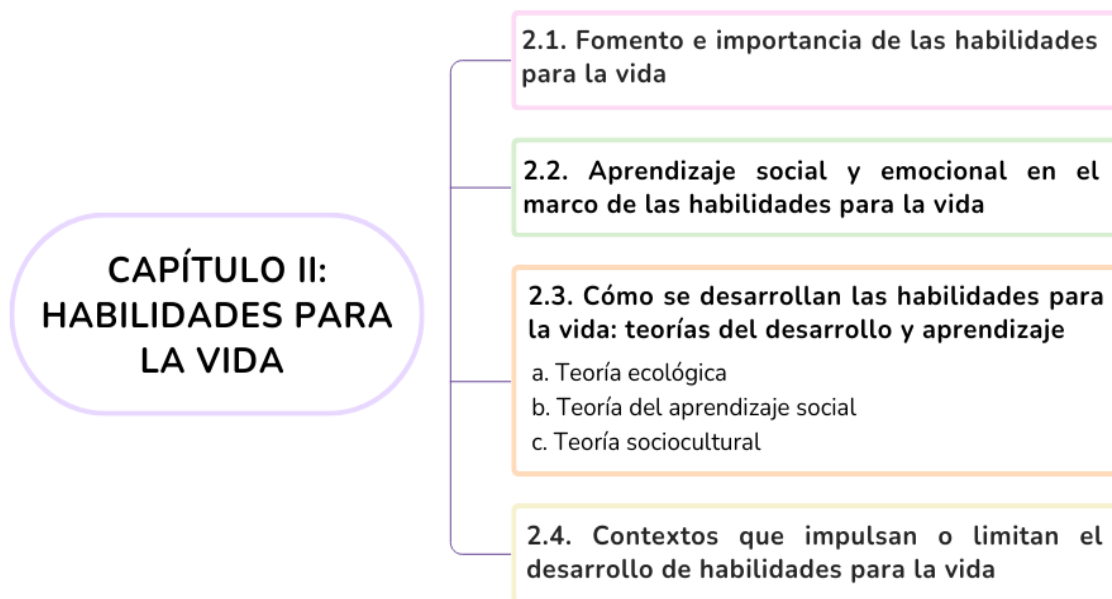
solo las necesidades materiales básicas, sino también el desarrollo de competencias y habilidades que faciliten la participación plena de las personas en la sociedad. En este contexto, el concepto de habilidades para la vida emerge como una herramienta que puede ayudar a este propósito. En el siguiente capítulo se explora cómo la promoción de estas habilidades puede contribuir al bienestar personal y social.

CAPÍTULO II. HABILIDADES PARA LA VIDA

En el segundo capítulo de esta tesis doctoral se aborda el tema de las habilidades para la vida. Como se muestra en el esquema de contenidos (figura 9), el primer apartado se subraya la importancia de fomentar tanto las habilidades cognitivas como las socioemocionales a lo largo de la vida. Se conceptualizan las habilidades para la vida, se clasifican, y se explican desde el marco del Aprendizaje Socioemocional. Además, se analiza cómo se desarrollan estas habilidades, considerando teorías del desarrollo y aprendizaje, y se exploran los contextos que impulsan o limitan este desarrollo.

Figura 9

Esquema de contenidos capítulo II



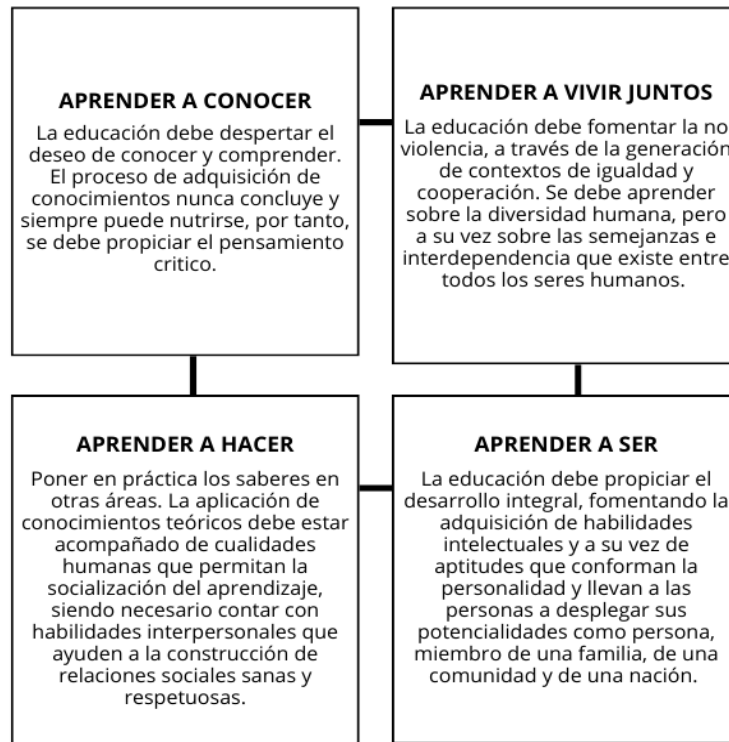
Elaboración propia

2.1 Fomento e Importancia de las Habilidades para la Vida

El sistema educativo tradicional se ha ocupado principalmente de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos en áreas como lenguas, ciencias, matemáticas o geometría. Sin embargo, la sociedad actual, caracterizada por la rápida evolución tecnológica y la globalización, demanda un perfil más completo de conocimientos y habilidades. El informe de Delors (1996) anticipó esta necesidad, proponiendo una educación integral que fuera más allá del saber entendido como conocimientos, y que incluyera el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. Esto cuatro pilares de la educación (figura 10), siguen siendo válidos y relevantes en la actualidad.

Figura 10

Pilares de la educación



Elaboración propia a partir de Delors (1996).

En las siguientes dos décadas, se han multiplicado las conceptualizaciones y definiciones de diferentes tipos de habilidades y competencias que necesitan las personas en el mundo actual. Por ejemplo, Fiszbein et al. (2016) identifican tres tipos de habilidades claves para el éxito en el siglo XXI. En primer lugar, destacan las habilidades básicas, como la alfabetización y las matemáticas, que constituyen el fundamento del aprendizaje. En segundo lugar, subrayan la

importancia de las habilidades técnicas y profesionales, esenciales para facilitar la inserción laboral. Por último, señalan las habilidades socioemocionales, que son transversales y complementarias a las anteriores, fundamentales para un desarrollo integral. Estas últimas, según Danner et al. (2021), ayudan a las personas a trabajar con mayor eficacia, superar obstáculos, construir relaciones sólidas, manejar el estrés y las dificultades, así como liderar y motivar a otras personas. Por tanto, las habilidades socioemocionales no solo constituyen un aspecto clave para el aprendizaje sino también se consolidan como habilidades esenciales para la vida, pues permiten a las personas adaptarse con éxito a los desafíos del mundo actual, tanto en el ámbito de las relaciones sociales como en el desarrollo profesional. Desde este punto de vista, es fundamental que la educación fomente estas habilidades, las cuales se alinean claramente con los pilares de la educación. Haciéndolo, se fomenta una formación integral que promueve el descubrimiento, la estimulación y el desarrollo de capacidades en las personas, impulsándolas a trabajar y perseguir sus proyectos y anhelos vitales.

Antes de profundizar en las habilidades para la vida, es necesario aclarar qué entendemos por “habilidad”. En el ámbito de las ciencias sociales, al igual que en el lenguaje común, se utiliza como sinónimo de competencia, capacidad, aptitud y talento (Green, 2011). Según la Real Academia Española, una habilidad es la capacidad y disposición para realizar una tarea con gracia y destreza³. Esta definición se amplía, cuando se considera el enfoque de la Comisión Europea que la concibe como la capacidad de aplicar y utilizar conocimientos con el fin de completar tareas o resolver problemas (CEDEFOP, 2014). Esta perspectiva subraya el carácter activo y adaptable de las habilidades. Además, Güneş y Söylemez (2018) destacan que las habilidades implican un proceso cognitivo complejo y voluntario. Es importante resaltar que las habilidades no son rasgos innatos, sino que son características que se desarrollan y perfeccionan a lo largo de la vida. Steptoe y Wardle (2017) enfatizan esta idea, señalando que el término habilidad se utiliza para destacar la maleabilidad de estas características.

Esta concepción dinámica de las habilidades es especialmente relevante para entender las habilidades para la vida, ya que estas se desarrollan y fortalecen a través de la experiencia y la práctica. A lo largo del tiempo, la importancia de estas habilidades ha sido cada vez más reconocida, no solo en el ámbito personal, sino también en el contexto educativo y laboral.

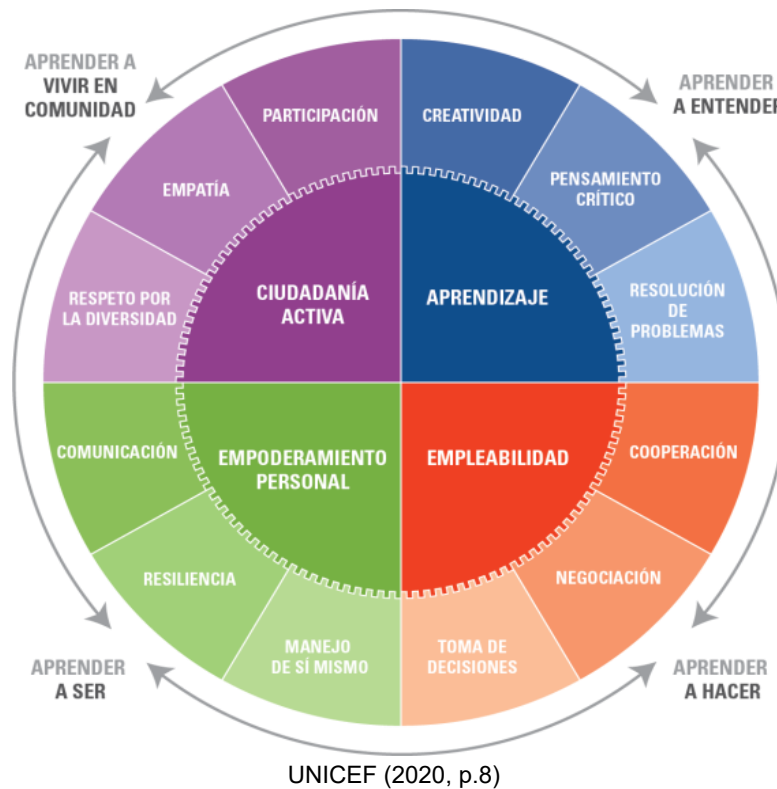
Organismos internacionales como la OCDE, UNICEF, OMS, Banco Mundial, Banco Interamericano y la Unión Europea se han hecho eco de la necesidad que los sistemas

³ Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>>

educativos vayan más allá de la preparación académica, y abogan por que los programas educativos estimulen también las habilidades socioemocionales, con el objetivo de formar ciudadanos responsables que contribuyan a la mejora de la sociedad y sean capaces de enfrentar los desafíos del futuro. En este sentido, por ejemplo, UNICEF (2020), retomando los cuatro pilares de la educación de Delors, propone una serie de habilidades socioemocionales interconectadas y transferibles (figura 11) que considera esenciales para que los niños, niñas y adolescentes puedan navegar con éxito en un mundo cada vez más complejo y cambiante.

Figura 11

Habilidades transferibles



La razón detrás de este llamado a promover habilidades para la vida radica en que los constantes cambios y retos de la sociedad actual ejercen una presión considerable en el bienestar de las personas, especialmente en los más jóvenes, generando preocupaciones acerca del futuro. Sin las herramientas necesarias para gestionar sus emociones y relaciones, las personas tienen más dificultades para adaptarse a los cambios, establecer relaciones saludables y alcanzar sus metas. Estas inquietudes pueden dar lugar a problemas como la baja autoestima, la falta de confianza y motivación, lo que puede derivar en conductas de riesgo, tales como el abandono escolar y el abuso de sustancias (Guerra y Bradshaw, 2008).

Por el contrario, Heckman et al. (2006) subrayan que la estimulación paralela de habilidades cognitivas y socioemocionales aumenta las probabilidades de que las personas jóvenes finalicen sus estudios y tengan menos problemas de conductas o relaciones conflictivas. Es importante destacar que, aunque habitualmente se menciona las habilidades socioemocionales y cognitivas como aspectos separados, en realidad, ambos están entrelazados y se influyen mutuamente. Como menciona Racionero-Plaza (2018), emoción, pensamiento y conducta están íntimamente vinculados.

Por ello, al hablar de habilidades para la vida, se hace referencia a un desarrollo tanto de los aspectos cognitivos como de los socioemocionales. Por tanto, se aspira a que la educación promueva el desarrollo integral de las personas, impulsando no solo el aprendizaje instrumental, sino también las habilidades relacionadas con la inteligencia socioemocional. Bar-On (2006) define la inteligencia socioemocional como un conjunto interrelacionado de habilidades, competencias y facilitadores emocionales y sociales. De acuerdo con esta perspectiva, una persona social y emocionalmente inteligente es capaz de gestionar eficazmente los cambios personales, sociales y/o ambientales, pudiendo afrontar la situación inmediata de manera realista y flexible, gestionando las emociones de forma que favorezcan la toma de decisiones y resolución de problemas.

Para comprender mejor cómo se manifiesta esta inteligencia en la práctica, Bar-On et al. (2007) sugieren que la inteligencia socioemocional se compone de cuatro habilidades básicas: 1) capacidad para reconocer y expresar eficazmente las emociones y necesidades propias; 2) capacidad para identificar y responder a las emociones de las demás personas de manera a entablar relaciones satisfactorias; 3) capacidad para manejar las emociones y controlar los comportamientos impulsivos; 4) capacidad para adaptarse y ajustar las emociones permitiendo responder eficazmente a problemas personales e interpersonales.

Estas habilidades han captado la atención de diversos sectores de la sociedad. Desde la mirada de los sectores educativo, de salud y económico, se ha destacado la importancia y necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales desde edades muy tempranas ya que esto aportaría beneficios a largo plazo para la sociedad en su conjunto (Elias y Weissberg, 2000; Heckman et al., 2006). Varios estudios han demostrado su influencia positiva en diversas áreas como la salud (Domitrovich et al., 2017), las interacciones sociales (Epstein et al., 2000), el desempeño escolar y/o laboral (Poropat, 2009), el bienestar subjetivo y la sensación de autorrealización (Cohn et al., 2009; Rammstedt et al., 2017). Asimismo, las evidencias indican que aquellas personas que presentan déficits socioemocionales tienen mayores probabilidades de

involucrarse en conductas problemáticas como agresión, uso de sustancias y delincuencia (Arsenio et al., 2009; Moffitt et al., 2011).

Dada la sólida evidencia de los beneficios de las habilidades socioemocionales en diversos ámbitos, resulta razonable pensar que si se realizan esfuerzos por educar a niños, niñas y jóvenes para que sean social y emocionalmente habilidosos ayudaremos a construir organizaciones, comunidades y sociedades más eficientes y humanas.

Las habilidades para la vida emergen entonces como un elemento clave en el marco de la Agenda 2030, en la que los gobiernos se comprometen a garantizar que todas las personas adquieran conocimientos teóricos y prácticos para la promoción de un desarrollo sostenible, la inclusión social y la protección del medioambiente. Para lograr estos objetivos, la educación debe necesariamente apuntar a la adopción de estilos de vida saludables y sostenibles que estén basados en el respeto por los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y de no violencia, y la formación en una ciudadanía global que reconozca y acepte la diversidad cultural como un factor de enriquecimiento humano.

La visión de la Agenda, respecto a la educación subraya así la importancia de las habilidades socioemocionales, tales como la empatía, la tolerancia y el respeto, que son fundamentales para llegar a acuerdos orientados al bien común. Al desarrollar y fortalecer estas habilidades, las personas no solo estarán mejor preparadas para adquirir nuevos conocimientos, enfrentar los desafíos cotidianos, sino que también estarán impulsando un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Como se ha visto, el aspecto socioemocional es la base que permite e impulsa a las personas a aprender y adquirir nuevos conocimientos, basándose en el respeto por uno mismo y los demás.

Habiendo revisado la importancia de las habilidades para la vida, en el siguiente apartado se profundiza sobre su concepto desde la perspectiva del aprendizaje socioemocional.

2.2. Aprendizaje Social y Emocional en el Marco de las Habilidades para la Vida

Ante el aumento de riesgos como el consumo de sustancias y la violencia en los años 90, la Organización Mundial de la Salud identificó la necesidad de fortalecer los recursos socioemocionales de la población, especialmente los jóvenes, para que pudieran enfrentar los desafíos de la vida de manera saludable y efectiva. En consecuencia, surgió la iniciativa de las “habilidades para la vida” con el propósito de promover el desarrollo personal y social, prevenir

problemas sanitarios y sociales, y proteger los derechos humanos (World Health Organization, 1999).

Si bien el término habilidades para la vida está abierto a una amplia interpretación, la OMS las define como un grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales que ayudan a las personas a tomar decisiones informadas, resolver problemas, pensar de forma crítica y creativa, comunicarse eficazmente, establecer relaciones sanas, empatizar con los demás, y afrontar y gestionar sus vidas de forma saludable y productiva (World Health Organization, 2003). En otras palabras, hace referencia a un conjunto diverso de habilidades, comportamientos, actitudes y características personales que permiten a las personas desenvolverse eficazmente en su entorno, trabajar bien con otras personas, obtener buenos resultados y alcanzar los objetivos que se propongan (Lippman et al., 2015).

Sin embargo, la identificación, exacta de qué habilidades componen este conjunto es un desafío. Dado que la cantidad de habilidades para la vida podría ser extensa, aún no se ha logrado elaborar un listado único. Profesionales de la educación, salud, miembros de gobiernos y organismos internacionales no han logrado ponerse de acuerdo sobre cuáles son las habilidades específicas que se deben fomentar. Esta falta de consenso se refleja en la diversidad de términos utilizados para referirse a las habilidades consideradas esenciales para la vida, tales como habilidades del siglo XXI, habilidades transferibles, habilidades blandas, habilidades esenciales, habilidades no cognitivas, habilidades socioemocionales, competencias socioemocionales, habilidades para el trabajo, aprendizaje socioemocional, entre otras. (Lippman et al., 2015; Way et al., 2022). A pesar de estas diferencias terminológicas, existe un acuerdo generalizado sobre que estas habilidades contribuyen al desarrollo personal, la convivencia pacífica, el bienestar socioemocional y las conductas no violentas (Cefai y Cavioni, 2014) e influyen en una variedad de dominios como son el éxito económico, el funcionamiento social, el bienestar físico y mental (Steptoe y Wardle, 2017). El panorama sobre los marcos y listados asociados al desarrollo de habilidades para la vida revela la existencia de más de 136 marcos distintos en uso (Berg et al., 2017). A continuación, en la tabla 5, se presenta un resumen de 6 clasificaciones de habilidades que se consideran esenciales para ayudar a las personas a prosperar en sus vidas.

Tabla 5

Clasificación de las habilidades consideradas esenciales para la vida

CLASIFICACIÓN	INSTITUCIÓN/ ORGANIZACIÓN/	DIMENSIONES	HABILIDADES
Habilidades para la vida	Organización Mundial de la Salud (OMS)	Cognitiva	Capacidad de tomar decisiones, resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo
		Social	Habilidad para comunicarse de forma efectiva, expresar sentimiento y dar opiniones, asertividad, capacidad de negociación y rechazo, de establecer empatía, cooperación y trabajo en equipo, respeto por las diferencias
		Emocional	Conocimiento de sí mismo/a, autoestima, autoconfianza, autocontrol, habilidad para manejar las propias emociones, las tensiones o estrés, pensamiento positivo.
Habilidades para el siglo XXI	National Research Council (EE. UU)	Cognitivo	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad, innovación
		Intrapersonal	Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional, autorregulación
		Interpersonal	Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión, liderazgo
Habilidades para el progreso social	OCDE/ UNESCO	Alcanzar objetivos	Responsabilidad, persistencia, perseverancia, autocontrol y autoeficacia
		Trabajo con otros	Sociabilidad, respeto, cuidado de otros
		Manejo de las emociones	Autoestima, optimismo, autoconfianza
Aprendizaje socioemocional	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Autoconciencia	Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficacia, autopercepción
		Autocontrol	Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro, automotivación
		Conciencia social	Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad, respeto por otros
		Relaciones sociales	Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos, trabajo en equipo
		Toma de decisiones	Identificación de problemas, evaluación, responsabilidad ética
Desarrollo Juvenil Positivo Richard Lerner		Competencia	Visión positiva de las acciones propias en áreas específicas, como la social, académica, cognitiva y la vocacional o profesional.
		Confianza	Autoestima positiva y autoeficacia.
		Conexión	Capacidad de establecer vínculos positivos con personas e instituciones.
		Carácter	Respeto por las normas sociales y culturales, moralidad, e integridad.
		Cuidado	Simpatía y empatía por los demás.
Los cinco grandes de la personalidad (The Big Five) Lewis Golberg		Apertura a la experiencia	Curiosidad, tolerancia y creatividad
		Responsabilidad	Orientación al logro, responsabilidad, autocontrol
		Extraversión	Sociabilidad, asertividad, energía
		Colaboración	Empatía, confianza, cooperación
		Estabilidad Emocional	Resistencia al estrés, optimismo, control emocional

Elaboración propia a partir de Bowers et al. (2010); CASEL, (2020); Goldberg (1993); National Research Council (2012); OECD (2015); World Health Organization (2003)

Se puede apreciar que las diferentes clasificaciones emplean términos distintos para referirse a las habilidades para la vida, pero coinciden en subrayar cinco competencias esenciales para un desarrollo saludable (Guerra y Bradshaw, 2008): (1) un autoconcepto positivo sobre, que abarca la autoconciencia, la autoeficacia y la autoestima; (2) el autocontrol como herramienta para regular emociones, pensamientos y comportamientos; (3) la capacidad para tomar decisiones responsables; (4) un fuerte sentido moral que guía la conducta, asociado a valores como la responsabilidad, la honestidad, el respeto y el civismo; y (5) habilidades sociales que facilitan una interacción positiva y un vínculo saludable con los demás. En resumen, los diferentes marcos coinciden en que las personas deben estar equipadas con habilidades personales que les permitan reflexionar sobre sus comportamientos antes de tomar decisiones, interactuar de manera efectiva con otras personas, y pensar asertivamente sobre sus propias capacidades.

Con el objetivo de unificar y clarificar este conjunto de habilidades, la Universidad de Harvard ha desarrollado “*Explore SEL*”⁴, una plataforma que reúne y conecta los principales marcos teóricos sobre las habilidades para la vida, entendidas principalmente desde la dimensión socioemocional. Además, este recurso ofrece herramientas e ideas prácticas para fomentar su desarrollo en diferentes contextos.

Dado la amplia variedad de habilidades para la vida y sus diversas clasificaciones, en este trabajo se ha optado por utilizar el marco del aprendizaje socioemocional como referencia principal para identificar y categorizar dichas habilidades. Esta elección se fundamenta en el amplio reconocimiento internacional que ha adquirido este marco, así como en su concepción integral del desarrollo humano. Dicho enfoque abarca tanto el crecimiento personal como las interacciones sociales, ofreciendo un marco robusto y ampliamente validado para abordar competencias clave relacionadas con el bienestar, la convivencia y el desarrollo humano sostenible.

Aprendizaje Social y Emocional (CASEL)

La organización Collaborative for Academic, Social and Emotional learning (CASEL), fundada en 1994 en el Yale Child Study Center, popularizó el concepto Social and Emotional Learning (SEL), o aprendizaje socioemocional, con el objetivo de apoyar a las escuelas y familias, y resaltar la interrelación entre lo cognitivo, lo social y lo emocional, (Elias et al., 1997).

⁴ Para más información, acceder a <http://exploresel.gse.harvard.edu/>

Desde entonces se ha ido formulando diferentes definiciones. Por ejemplo, Brackett et al. (2015), lo definen como el proceso para ayudar a las personas a desarrollar habilidades fundamentales para vivir, que incluyen el reconocimiento y manejo de las emociones, el cuidado y la preocupación por otras personas, el establecimiento de relaciones positivas, la toma de decisiones responsables y la gestión ética de las situaciones. La aplicación práctica de estas habilidades permite a las personas adoptar estilos de vidas saludables, construir relaciones sólidas y alcanzar sus metas tanto personales como colectivas (CASEL, 2020).

En línea con esta perspectiva, el aprendizaje socioemocional se alinea estrechamente con la definición de habilidades para la vida propuesta por la Organización Mundial de la Salud (2003). Ambas concepciones comparten el objetivo de fomentar el desarrollo saludable de las personas, equipándolas con recursos personales necesarios para afrontar los desafíos y desenvolverse eficazmente en la vida. En este sentido, las habilidades para la vida pueden considerarse una aplicación práctica de los principios del aprendizaje socioemocional en diversos contextos. En este marco, Elias y Weissberg (2000) explican que CASEL identificó inicialmente ocho habilidades esenciales para el desenvolvimiento exitoso en la vida académica, social y laboral:

1. Comunicación eficaz
2. Capacidad para trabajar de forma cooperativa
3. Autocontrol y expresión adecuada de las emociones
4. Empatía y toma de perspectiva
5. Optimismo, humor y autoconciencia
6. Capacidad de planificar y establecer objetivos
7. Resolución de problemas y conflictos de forma asertiva y no violenta
8. Aplicar un enfoque reflexivo (aprender a aprender) en todos los ámbitos de la vida

Estas habilidades, aunque fundamentales, han sido posteriormente agrupadas y ampliadas en cinco categorías principales: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades de relacionamiento interpersonal y toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). A continuación, en la tabla, 6 se detallan estas categorías.

Tabla 6

Habilidades socioemocionales en el marco del aprendizaje socioemocional

La **autoconciencia** es la habilidad para comprender las propias emociones, pensamientos, objetivos personales y valores, y cómo estos influyen en el comportamiento. Esto incluye la capacidad de reconocer las fortalezas y limitaciones personales, poseer un pensamiento positivo, un sentido de

autoeficacia y optimismo, y tener una mentalidad de crecimiento constante. Un alto nivel de autoconciencia requiere la capacidad de reconocer que los pensamientos, sentimientos y conductas están interconectados unos con otros. Esta autorreflexión contribuye al desarrollo de una identidad positiva basada en la valoración personal, la confianza y una actitud optimista hacia el futuro, generando una disposición continua hacia el aprendizaje y crecimiento personal.

El **autocontrol** hace referencia a la habilidad para regular las emociones, los pensamientos y las conductas de manera efectiva para lograr metas personales y educativas. Está relacionado con la capacidad de retrasar la gratificación, manejar el estrés e impulsos, y perseverar ante las dificultades. Por tanto, implica autorregulación emocional, disciplina y capacidad organizativa.

La habilidad de la **conciencia social** permite sentir empatía, compasión, comprensión y respeto por las perspectivas de personas provenientes de diferentes orígenes, culturas y contextos. Esta habilidad implica la comprensión y adquisición de normas sociales de comportamiento, así como el reconocimiento de los recursos y apoyos dentro la familia, la escuela y la comunidad.

Las **habilidades para relacionarse** facilitan el establecimiento y mantenimiento de relaciones positivas, saludables y de apoyo, además de promover la adaptación a las normas sociales. Dentro de estas habilidades se encuentra la capacidad para comunicarse de manera efectiva, escuchar activamente, cooperar, resistir la presión social, negociar conflictos de manera no violenta y buscar ayuda cuando sea necesario.

La **toma de decisiones responsables** implica la habilidad de evaluar y elegir acciones constructivas que favorezcan el bienestar personal y las interacciones sociales en diversas situaciones. Esto requiere de un conocimiento sólido de las normas éticas, así como la capacidad de evaluar problemas de seguridad y considerar los beneficios tanto a nivel individual como colectivo.

Elaboración propia a partir de Weissberg et al. (2015); CASEL (2020)

De acuerdo con Elias et al. (1997), las habilidades socioemocionales planteadas por CASEL son fundamentales para afrontar con éxito los retos que de la vida presenta, ya sea en el ámbito de los estudios, así como en la formación de relaciones interpersonales, la resolución de problemas cotidianos y la adaptación a las exigencias que surgen a medida que las personas crecen. Los autores destacan que estas habilidades pueden ser enseñadas, modeladas, practicadas y aplicadas en una variedad de contextos, como las aulas escolares o las actividades extracurriculares. Además, pueden desarrollarse o estimularse en un entorno escolar, familiar y/o comunitario favorable, que promuevan aprendizajes seguros, cuidadosos, cooperativos y participativos.

Con el objetivo de potenciar estas habilidades, numerosas instituciones educativas han implementado programas de aprendizaje socioemocional. Estos programas, que abarcan desde la etapa infantil hasta la secundaria, se basan en un conjunto de prácticas orientadas a fomentar

las habilidades socioemocionales, mejorar el comportamiento y las relaciones interpersonales, con el objetivo de influir positivamente en el rendimiento académico del alumnado y promover un desarrollo juvenil positivo (Taylor et al., 2017). Diversas evaluaciones externas han analizado y comparado los resultados de estos programas concluyendo que en muchos casos inciden positivamente en la convivencia y clima escolar, reduce las situaciones de acoso entre pares y las conductas de riesgo, aumenta la motivación escolar y ayuda a fomentar una autoimagen más positiva (Sklad et al., 2012; Smith y Low, 2013; Yang et al., 2020).

Más allá de programas específicos, el marco del aprendizaje socioemocional de CASEL aporta una concepción relevante de las habilidades para la vida y de cómo estas pueden ser aprendidas bajo determinadas condiciones o intervenciones. Este marco no solo incluye intervenciones estructuradas para desarrollarlas en clase, sino que también plantea orientaciones para su fomento en contextos comunitarios. Para profundizar en cómo se promueve el aprendizaje socioemocional en organizaciones diversas, a continuación se abordan los enfoques teóricos sobre el desarrollo humano y el aprendizaje.

2.3. Cómo se Desarrollan las Habilidades para la Vida: Teorías del Desarrollo y Aprendizaje

El desarrollo de habilidades para la vida puede compararse con el efecto de una bola de nieve: comienza con la adquisición de habilidades básicas que se perfecciona a medida que la persona crece y evoluciona (OECD, 2015). Estas habilidades iniciales se convierten en la base para el desarrollo de otras competencias más avanzadas, generando un efecto acumulativo y progresivo.

Para comprender cómo las personas adquieren estas habilidades, resulta necesario analizar el proceso de desarrollo humano y los marcos teóricos que explican los factores que influyen en su aprendizaje y adquisición a lo largo del ciclo vital. En este sentido, varias teorías abordan la cuestión del desarrollo humano desde diferentes perspectivas. Algunas postulan que es un proceso continuo que abarca toda la vida, mientras que otras lo conciben como un proceso discontinuo, marcado por etapas cualitativamente distintas entre sí. Además, existen teorías que destacan el papel activo o reactivo de las personas en su propio proceso de desarrollo (Berk et al., 1999; Papalia, 2021; Rice, 1997). En la actualidad, el estudio sobre el desarrollo personal y social del ser humano ha evolucionado, pasando de un enfoque centrado exclusivamente en el desarrollo infantil y en etapas rígidas hacia una comprensión más amplia y dinámica que

abarca todo el ciclo vital, reconociendo las diversas influencias y factores que configuran la trayectoria de desarrollo individual.

Entre las teorías más destacadas que abordan el desarrollo integral del ser humano se encuentran las perspectivas psicoanalíticas, del aprendizaje, humanistas, cognoscitivistas, sociocultural y ecológica. A continuación, en la tabla 7, se presenta un resumen de algunas de estas teorías, cuya clasificación se ha elaborado tomando como referencia principal las divisiones propuestas por Papalia (2021) y Rice (1997). Es importante señalar que esta categorización puede ser objeto de debate, ya que algunas teorías pueden encajar en más de una perspectiva. Por ejemplo, la teoría sociocultural, que se detalla más adelante, tiene un componente importante vinculado al contexto y las relaciones sociales. Asimismo, la tabla proporciona una visión general de estas teorías, pero no pretende ser una lista exhaustiva de todos los enfoques teóricos.

Tabla 7

Perspectivas teóricas sobre el desarrollo humano

Perspectiva	Teorías más reconocidas	Premisa
Psicoanalítica	Teoría psicosexual de Freud	La conducta está controlada por procesos inconscientes y conflictos internos.
	Teoría psicosocial de Erickson	El desarrollo de la personalidad se produce a través de una serie de etapas, cada una marcada por un conflicto psicosocial. La interacción de la persona con su entorno social es fundamental para resolver estos conflictos y avanzar hacia la siguiente etapa. Este proceso continúa a lo largo de la vida.
Del aprendizaje	Conductismo (Skinner, Watson y Pavlov)	El comportamiento humano es resultado de la interacción con su entorno. A través del condicionamiento clásico y operante, las personas aprenden a asociar estímulos y respuestas, y a modificar su conducta en función de las consecuencias que obtienen.
	Teoría del aprendizaje social	Las personas aprenden nuevas conductas observando e imitando a modelos de su entorno. Este proceso, conocido como modelado, se ve influenciado por factores cognitivos y motivacionales.
Humanistas	Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow	La conducta y deseos de las personas están moldeados por una jerarquía de necesidades que van desde los aspectos más básico como la supervivencia (necesidades fisiológicas) hasta las necesidades superiores relacionadas con la autorrealización y el crecimiento personal.
Cognoscitivista	Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget	Los niños y niñas atraviesan una serie de etapas cualitativamente distintas donde su pensamiento y comprensión del mundo va evolucionando. La interacción con el entorno posibilita la construcción activa de su propio conocimiento.
	Teoría sociocultural de Vygotsky	El desarrollo cognitivo es un proceso dinámico que se genera a través de la interacción social. El lenguaje desempeña un papel crucial en este proceso.
Contextual	Teoría ecológica de Bronfenbrenner	El desarrollo humano es influenciado por múltiples sistemas interconectados.
Evolutiva o etiológica	Teoría del apego de Bowlby	Los primeros vínculos de apego que un infante establece con sus cuidadores primarios son fundamentales para su desarrollo emocional, social y psicológico a lo largo de toda la vida.

Elaboración propia a partir de Papalia (2021); Rice (1997)

Tras presentar brevemente las teorías más relevantes sobre el desarrollo del ser humano, es importante destacar que cada una de ellas aporta una visión singular la naturaleza del mismo, influenciada por la perspectiva de sus respectivos teóricos (Saracho, 2023). Hoy en día, ninguna de estas teorías domina de forma exclusiva en el campo, pero se reconoce que todas han realizado valiosas aportaciones, lo que ha dado lugar a importantes investigaciones en este ámbito. A raíz de estos estudios, Miller (2022) refiere que han surgido nuevos modelos que resaltan la complejidad del desarrollo humano individual, reconociendo que este proceso está influido por una gama de factores interdependientes, que incluyen aspectos biológicos, psicológicos y culturales.

En consonancia con esto, los avances en el campo de las neurociencias han proporcionado una comprensión más profunda sobre cómo el sistema nervioso se moldea a lo largo de la vida. Se ha demostrado que el cerebro es un órgano en constante evolución, lo que subraya la importancia de las experiencias vividas en el desarrollo cognitivo. La plasticidad cerebral, una característica compartida por todos los seres humanos, permite que el aprendizaje sea posible en todas las etapas de la vida y que las conexiones neuronales puedan modificarse (Kandel et al., 2021).

En virtud de esta interacción dinámica y continua entre la biología y la experiencia (Plomin y Rende, 1991), los sistemas biológicos, según Boyce et al. (2021), se encuentran constantemente en un proceso de interpretación y adaptación al entorno, enviando señales continuas al cerebro. Como describe Shonkoff (2010), los genes establecen el patrón inicial para la construcción de la arquitectura cerebral, pero son las influencias ambientales y sociales las que moldean cómo se configuran los circuitos neuronales. Esta interacción recíproca entre las predisposiciones genéticas y las experiencias vividas establece las bases sobre las que se fundamentan el aprendizaje, la conducta, las habilidades y la salud de cada persona.

Dado que incluso los estudios sobre biología reconocen la importancia de las experiencias sociales y contextuales en el desarrollo humano, y puesto que este trabajo busca analizar y comprender el proceso de adquisición de las habilidades para la vida a través de la participación en el proyecto socio-musical de Cateura, se profundizará en algunas perspectivas teóricas que integran la influencia del entorno y las relaciones sociales en el desarrollo cognitivo, social y emocional.

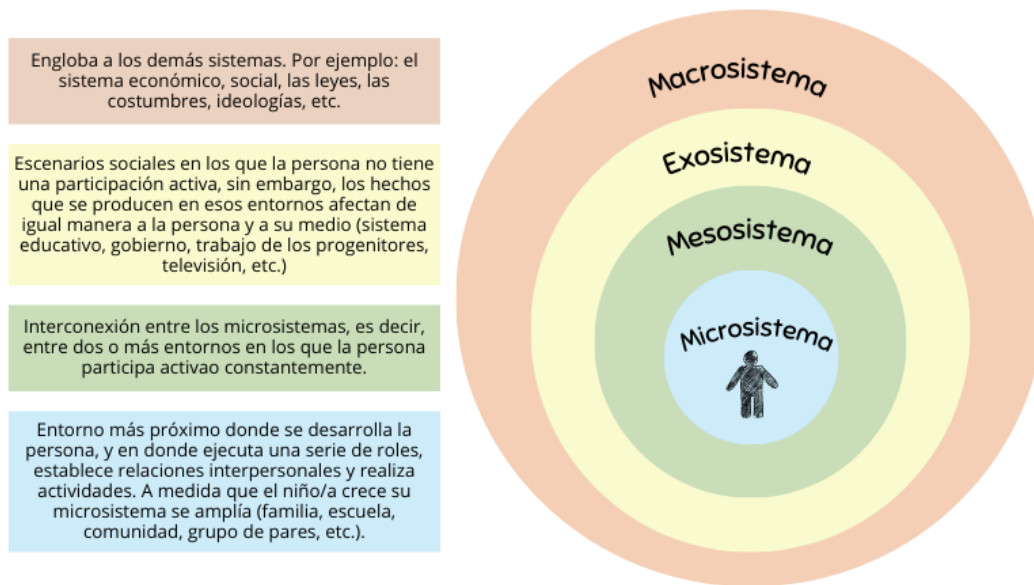
a. Teoría Ecológica

La teoría ecológica propuesta por Urie Bronfenbrenner concibe al desarrollo humano como un proceso dinámico que tiene lugar dentro de un sistema complejo y en constante cambio. Este

sistema está compuesto por diferentes niveles interconectados que se influyen mutuamente, tal como se ilustra en la figura 12. Desde esta perspectiva, la persona no solo influye en estos sistemas, sino que también es influenciada por ellos (Bronfenbrenner, 1987). Este enfoque busca profundizar en la comprensión de las condiciones y los procesos en esta relación con el entorno (Bronfenbrenner y Evans, 2000).

Figura 12

Teoría de los sistemas ecológicos



Elaboración propia a partir de Bronfenbrenner (1987)

Bronfenbrenner (1987) señala que los sistemas ecológicos son complejos y están en constante evolución. Dentro de estos sistemas, las personas experimentan cambios a lo largo de su vida, lo que se conoce como transiciones ecológicas, que afectan la posición que una persona ocupa en su ambiente o dentro del sistema, esto se conoce como cronosistema. Estas transiciones, que pueden ser el resultado de cambios biológicos producto de la maduración física, experiencias emocionales, modificaciones en el ambiente o de una combinación de estos factores. Independientemente de su origen, todos estos cambios impulsan o motivan un proceso de desarrollo.

Como parte de la actualización del modelo en 2006, Bronfenbrenner y Morris enfatizan que las trayectorias de vida de las personas, desde el período prenatal hasta sus últimos días, están influenciadas por una interacción continua e inseparable entre el organismo humano biopsicológico activo y en evolución, y las personas de su entorno inmediato. A medida que la persona crece, el proceso de interacción con los sistemas se vuelve cada vez más complejo. Los

autores introducen el concepto de procesos proximales para referirse a los intercambios duraderos y recurrentes con el entorno inmediato. Ejemplos de estos procesos incluyen actividades cotidianas como cuidar, jugar o conversar con el niño/a, las cuales son fundamentales para su desarrollo, ya que favorecen un intercambio continuo con el entorno cercano.

Esta teoría encuentra respaldo en las investigaciones del Center on the Developing Child (2012, 2016, 2020) de la Universidad de Harvard que corroboran la importancia del entorno en el desarrollo cerebral. Estos estudios han profundizado en cómo las primeras experiencias de vida influyen en la arquitectura del cerebro, demostrando que la presencia, ausencia o calidad de los estímulos físicos, ambientales y cognitivos durante la primera infancia ejercen una influencia significativa en el desarrollo cognitivo y socioemocional. Aunque los estudios se centran en la niñez temprana, sus hallazgos sobre la influencia del entorno en el desarrollo cerebral pueden extrapolarse a todas las etapas de la vida, dado que la plasticidad cerebral, mencionada anteriormente, resalta la influencia del entorno en el sistema nervioso a lo largo de toda la vida.

Evans et al. (2005), refieren que un entorno propicio para el desarrollo se caracteriza por la estabilidad, la coherencia, la anticipación y la capacidad de control. En contraste, un entorno físico y social impredecible, desestructurado, inconsistente y poco seguro puede afectar negativamente la percepción que las personas tienen de sus capacidades personales, lo que puede llevarlas a experimentar una sensación de impotencia. Además, según estos autores, la falta de rutina, estructura y estimulación adecuada puede afectar el desarrollo del autocontrol.

Entre los factores clave del contexto, las relaciones sociales estables y de apoyo desempeñan un papel fundamental. Estos vínculos actúan como un amortiguador ante el estrés, que, como se mencionó, puede afectar la arquitectura cerebral, ya que ayudan a reducir las respuestas fisiológicas negativas y facilitan el retorno a un estado de calma y regulación (Shonkoff et al., 2012).

b. Teoría del Aprendizaje Social

También conocida como teoría social cognitiva, la propuesta de Albert Bandura se fundamenta en la premisa de que gran parte del aprendizaje humano tiene lugar en el contexto social. Bandura (1982, 1987) considera que las personas no nacen con un repertorio innato de conductas, sino que deben aprenderlas, y las influencias del contexto social tienen un papel clave en el desarrollo y activación de estos repertorios. Este autor sostiene que las personas aprenden a través de la observación e imitación de comportamientos, un proceso que denomina modelado. Esta dinámica de aprendizaje surge de la interacción constante entre los factores

personales (cognitivos), la conducta y el ambiente, lo que Bandura denomina determinismo recíproco.

El entorno social facilita el aprendizaje y moldea el comportamiento. Bandura y Walters (1974) demostraron que la exposición a diversos modelos y experiencias sociales puede acelerar el proceso de aprendizaje. A través de la retroalimentación y el refuerzo social, las personas aprenden a evaluar la conveniencia de sus comportamientos, lo que contribuye a la consolidación, modificación o eliminación de conductas. Además, el contexto social desempeña un papel crucial en el desarrollo de la autorregulación, un proceso mediante el cual las normas externas se interiorizan para controlar los impulsos.

Así como el entorno social moldea el comportamiento, también da forma a la identidad. La identidad personal y el sentido de quién es uno están influenciadas y moldeadas por las interacciones y experiencias sociales (Bandura, 2006). A medida que la persona va creciendo va formando su propio sistema de valores y creencias personales, que incluye aspectos fundamentales como la autoeficacia, la determinación y la autorregulación. Un sistema de creencias es fundamental para el bienestar, puesto que proporciona un marco de referencia interno que otorga sentido y dirección a la vida, permitiendo afrontar las dificultades con mayor seguridad y confianza. Sin este sistema bien desarrollado, las personas son más propensas a experimentar soledad, desánimo, dificultades para encontrar significado a sus vidas y una mayor susceptibilidad a las influencias externas negativas (Bandura, 1987).

La autoeficacia, un concepto destacado de la teoría de Bandura, se refiere a la creencia en las propias capacidades para ejecutar tareas y alcanzar objetivos. Esta creencia se desarrolla a través de cinco vías: 1) experiencias positivas al poner en marcha acciones y dominarlas; 2) observación de modelos similares que tienen éxito; 3) persuasión y apoyo social; 4) influencia de los estados emocionales y fisiológicos en las creencias personales; 5) la evaluación de resultados anteriores (Bandura, 2012). Para este autor, las creencias en las propias capacidades tienen un impacto significativo en el desempeño personal. Un entorno favorable, donde las acciones se perciben como eficaces, fortalece la autoeficacia, lo cual, a la vez, facilita el desarrollo de la autorregulación.

Sobre las características del entorno, Shonkoff y Phillips (2000) señalan que un entorno familiar, escolar o comunitario que brinda apoyo y fomenta la confianza en las propias capacidades tiene un impacto positivo en la vida de las personas, reforzando de manera positiva su motivación para aprender y actuar. Asimismo, la evidencia muestra que un entorno cálido y receptivo favorece el

desarrollo de la autorregulación. Este tipo de ambiente fomenta el desarrollo de habilidades para manejar emociones e impulsos, seguir reglas y tomar decisiones responsables (Bernier et al., 2010, 2012; Carlson, 2003; Sheffield Morris et al., 2007).

c. Teoría Sociocultural

El psicólogo Lev Vygotsky es considerado el referente principal de las teorías socioculturales. Su legado sigue ejerciendo una influencia significativa en el ámbito de las ciencias del aprendizaje y la psicología de la educación. La perspectiva sociocultural, desarrollada por Vygotsky junto a sus colaboradores como Luria y Leontiev, plantea que el desarrollo cognitivo está estrechamente vinculado con la sociedad y la cultura. Esta visión ha servido como base para las contribuciones de otros teóricos, como Bárbara Rogoff y Michael Cole, quienes han ampliado y profundizado estas ideas en sus trabajos.

Si bien la obra “Pensamiento y Lenguaje” de Vygotsky se publicó en 1995, las ideas centrales de su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo fueron concebidas y desarrolladas entre principio de la década de 1920 y 1934, el año de su fallecimiento. En esta obra, Vygotsky sostiene que la mente no puede ser entendida fuera de la sociedad, y que no es posible estudiar la cognición sin tener en cuenta el contexto social, cultural, histórico y político en el que las personas se desarrollan.

La teoría sociocultural considera que la inteligencia y los procesos psicológicos superiores, como la percepción, razonamiento, memoria, atención y lenguaje, se desarrollan socialmente a partir de las interacciones con los demás. Las relaciones sociales actúan como mediadores culturales, facilitando el desarrollo cognitivo a través del lenguaje. En este sentido, el lenguaje es visto no solo como una forma de expresión de conocimientos e ideas, sino también como un medio esencial para aprender y pensar acerca del mundo. (Vygotsky 1995, 2000).

A través de las interacciones sociales, las personas internalizan las formas de pensar y comportarse de su cultura. El aprendizaje se inicia en un plano social (interpsicológico) para luego ser interiorizado (intrapsicológico). Por tanto, la participación en actividades culturales, guiada por adultos o pares más avanzados, facilita la interiorización de conductas y conocimientos. Este aprendizaje colaborativo permite abordar y resolver problemas con mayor madurez que si se hiciera de manera independiente. Vygotsky (2000) resalta que todo conocimiento parte de una idea inicial que, con la ayuda de otras personas, puede desarrollarse hasta alcanzar un nivel superior de comprensión. Esta asistencia posibilita el paso del “nivel de

desarrollo real” al “nivel de desarrollo potencial”, y la distancia entre ambos se conoce como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Ampliando esta perspectiva, Rogoff (1993) profundiza en cómo el desarrollo cognitivo está ligado a las experiencias socioculturales. La autora señala que el desarrollo infantil implica la adquisición de instrumentos y habilidades valorados por la comunidad cultural en los que están inmersos. De este modo, tanto las instituciones formales como las interacciones informales desempeñan un papel esencial en este proceso, al proporcionar las oportunidades necesarias para que los niños y niñas internalicen los conocimientos y conductas valorados por su contexto. Asimismo, Rogoff añade que las personas desempeñan un papel activo en el proceso de aprendizaje, el cual involucra no solo el pensamiento sino también el sentir y actuar, siendo estos tres elementos integrados a la cognición. Por tanto, la resolución de problemas no es un proceso puramente lógico y racional, sino que también está influenciado por aspectos emocionales y sociales.

La visión integral del aprendizaje, que resalta la interconexión entre lo cognitivo, lo social y lo cultural se refleja en la teoría del aprendizaje dialógico, una perspectiva actual y relevante. Los principios del aprendizaje dialógico han sido desarrollados a partir de las ideas de Vygotsky y otros destacados autores como Habermas, Freire, Bruner y Mead (Aubert et al., 2008).

El aprendizaje dialógico, concepto desarrollado por Ramón Flecha (1997), resalta el papel esencial que tienen las interacciones sociales en el proceso de aprendizaje. Sostiene que el aprendizaje se produce en interacciones que pueden tener lugar tanto en el aula como en cualquier ámbito de la vida cotidiana, y que estas “aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert et al., 2008, p.167).

Partiendo de la concepción del aprendizaje como un proceso socialmente construido, el aprendizaje dialógico se basa en siete principios:

-
1. *Diálogo igualitario*: es un diálogo basado en el respeto, la igualdad y con pretensiones de validez, es decir, que las aportaciones que hacen las personas se consideran válidas por la calidad de sus argumentaciones y no por la posición que ocupan, no se tiene en cuenta su origen socioeconómico, étnico, género, nivel académico y edad. Este tipo de diálogo genera entendimiento y aprendizaje, permite poner en común los conocimientos
-

de diferentes tipos de personas, generando un mayor aprendizaje y solidaridad dentro de la comunidad educativa.

2. *Inteligencia cultural*: se reconoce que todas las personas la poseen, pues poseen capacidades innatas para comunicarse a través del lenguaje. Este tipo de inteligencia es fundamental para resolver situaciones que una persona de forma solitaria no podría hacerlo. Esta inteligencia aporta a la comunidad educativa un conjunto de saberes populares, tradicionales, familiares que se combinan con los saberes de la escuela, logrando enriquecer las fuentes de conocimiento y la comprensión de la diversidad de saberes

 3. *Transformación*: la educación es vista como un motor de transformación social. A través de los centros se busca transformar las relaciones entre las personas y su entorno, generando la participación en actividades sociales y culturales a modo de favorecer el desarrollo de la comunidad en la que se encuentra inserta.

 4. *Dimensión instrumental*: se busca que todo el alumnado aprenda el aspecto técnico y humano de manera a hacer posible que la calidad educativa sea factible para todos y todas, y los resultados académicos exitosos pueda ser una realidad para todo el alumnado, especialmente para aquellos que se encuentran en su situación de desventaja social.

 5. *Creación de sentido*: a través del aprendizaje y los conocimientos se busca ayudar al alumnado a que puedan definir sus proyectos vitales. De manera que pueda decidir libremente qué sentido u orientación quieren darles a sus vidas. La interacción con diferentes personas de su comunidad permite estar en contacto con modelos diferentes a los de su familia y ampliar sus expectativas con respecto a lo que quiere o como desea ser cuando crezca.

 6. *Solidaridad*: promover comportamientos y acciones solidarias, es un valor que está presente en las interacciones, se vive en el aula.

 7. *Igualdad de diferencias*: se basa en el respeto por las diferencias y en una igualdad verdadera donde todas las personas tienen el derecho ser y vivir de diferentes maneras, y quienes merecen ser tratadas con respeto y dignidad.
-

Elaboración propia a partir de Aubert et al., (2004, 2008); Elboj et al., (2002).

De acuerdo con Flecha (2009), la perspectiva del aprendizaje dialógico ha demostrado tener éxito en la práctica, como se observa en las comunidades de aprendizaje, contribuyendo al aumento del aprendizaje instrumental del alumnado y fomentado un clima de solidaridad y cooperación. Este clima solidario facilita la superación de problemas de convivencia. La Community of Research on Excellence for All (CREA) de la Universidad de Barcelona (CREA) ha

realizado un estudio exhaustivo sobre las contribuciones e impacto social del aprendizaje dialógico (Soler-Gallart, 2017).

En síntesis, las teorías revisadas ofrecen un panorama sobre cómo se desarrollan las habilidades para la vida. Aunque cada una presenta matices particulares, todas coinciden en destacar la naturaleza social del ser humano. La teoría ecológica enfatiza los múltiples sistemas que influyen en el desarrollo; la teoría del aprendizaje social resalta el papel del modelado y refuerzo social; y la teoría sociocultural subraya la importancia de la cultura y las interacciones sociales en la cognición. En conjunto, puede afirmarse que la adquisición de habilidades está profundamente vinculada al contexto social y a las experiencias que este proporciona. Considerando esto, en el siguiente apartado se analizan los contextos que favorecen el desarrollo de habilidades para la vida.

2.4. Contextos que Impulsan o Limitan el Desarrollo de Habilidades para la Vida

Como se ha visto, las habilidades para la vida no surgen de forma aislada, sino que se desarrollan en el seno de contextos sociales. La familia, la escuela y la comunidad, como principales sistemas de socialización, juegan un papel crucial en la adquisición y fortalecimiento de estas habilidades. Sin embargo, no todos los entornos ofrecen las mismas oportunidades. Ante estas desigualdades, resulta crucial identificar cuáles son los factores dentro de los contextos sociales que pueden marcar una diferencia positiva.

Entre los múltiples componentes que conforman estos contextos, las relaciones sociales y los entornos seguros emergen como factores especialmente relevantes para el desarrollo de habilidades para la vida. Shonkoff et al. (2012) destacan la importancia de estas dimensiones, junto con una nutrición adecuada, para un desarrollo saludable. Dado que las primeras dos dimensiones se relacionan especialmente con las interacciones sociales se profundizará en su influencia como factores clave en el desarrollo de habilidades para la vida y, en consecuencia, para el bienestar individual como colectivo.

La teoría del apego, formulada por John Bowlby a lo largo de las décadas de 1950 y 1960, fue pionera en resaltar la importancia de los vínculos afectivos en el desarrollo humano. Bowlby (1998) estudió cómo los lazos emocionales con las figuras de apego (progenitores o cuidadores primarios) impactan significativamente en el desarrollo socioemocional, influyendo en la socialización y autopercepción durante en la infancia. Inicialmente, su teoría se centró en el ámbito familiar y la infancia, pero luego se amplió para incluir otros tipos de relaciones, como las

amistades y de pareja (Bowlby, 2014). En este sentido, Jakubiak y Feeney (2016) sostienen que la búsqueda de apoyo social y seguridad en las relaciones interpersonales es una necesidad que se mantiene a lo largo de la vida.

Estas ideas encuentran un sólido respaldo en las evidencias científicas. Numerosos estudios han demostrado que las relaciones sociales son un determinante clave de la salud y el bienestar de las personas (Cohen, 2004; Feeney y Collins, 2015; Pietromonaco y Collins, 2017; Uchino, 2009). Además de su impacto en la salud física y mental, las relaciones sociales desempeñan un papel crucial en el aprendizaje, el procesamiento de la información y el desarrollo de habilidades, tal y como se ha visto con las teorías revisadas.

No obstante, para que las relaciones contribuyan verdaderamente al bienestar, es indispensable que sean de calidad. Según Racionero-Plaza (2018), los vínculos sociales de calidad son aquellos en los que están presentes la solidaridad y el compromiso. Estos lazos fomentan un apego seguro y otorgan a la persona confianza y seguridad para explorar su entorno, sabiendo que cuenta con un círculo social receptivo y dispuesto a ofrecer apoyo y acompañamiento (Dykas y Cassidy, 2011; Smith y Pollak, 2021).

En línea con esta perspectiva, Viner et al. (2012) destacan la importancia de las conexiones sólidas con la familia, el grupo de pares y la comunidad para promover un desarrollo saludable, especialmente en los más jóvenes. Mediante el diálogo y las actividades compartidas, las personas aprenden a regular sus emociones, pensamientos y acciones, lo cual es crucial para su bienestar (Lakey y Orehek, 2011).

Por su parte, Pietromonaco y Collins (2017) complementan esta idea al resaltar la importancia de los vínculos cercanos y solidarios para la gestión positiva de situaciones estresantes. Estas relaciones no solo ayudan a las personas a enfrentar desafíos, sino que también les permite satisfacer sus necesidades básicas de conexión social, como el amor, la intimidad, el compañerismo y la seguridad. Además, contribuyen al crecimiento personal, la exploración y el logro de objetivos, aspectos esenciales para la salud y el bienestar general. Según estos investigadores, las personas tienen mayor probabilidad de prosperar cuando mantienen conexiones profundas con los demás.

De manera similar, Feeney y Collins (2015) destacan que las interacciones afectuosas fortalecen la resiliencia y además, potencian las emociones y autoevaluaciones positivas, dotando de un mayor significado a la vida. Estas relaciones, al reforzar la seguridad en las propias capacidades,

contribuyen al desarrollo de recursos personales clave, como la confianza, el optimismo, la autoeficacia y las habilidades para la resolución de conflictos.

Asimismo, las relaciones sociales de calidad desencadenan sentimientos positivos hacia uno mismo y promueven un interés genuino por los demás. Este tipo de vínculos también se asocian con un aumento de la actividad y vitalidad, lo que a su vez puede mejorar la inmunidad y el bienestar físico (Lyubomirsky et al., 2005).

Si bien los beneficios de las relaciones sociales de calidad se extienden a lo largo del ciclo vital, Racionero-Plaza (2018) pone especial énfasis en el papel crucial que desempeñan las amistades durante la adolescencia. En esta etapa, estos vínculos ejercen una poderosa influencia en el desarrollo o la prevención de conductas de riesgo. Mientras que las relaciones positivas pueden ser un factor protector, las conflictivas pueden aumentar la vulnerabilidad a conductas perjudiciales. Telzer et al. (2015) señalan que para los adolescentes que se ven involucrados en relaciones interpersonales conflictivas la búsqueda de aceptación social puede conducir a la participación en conductas riesgosas. Motivados por el deseo de ser aceptados y ganar estatus dentro de sus grupos de pares, estos jóvenes suelen iniciar comportamientos peligrosos, como el tabaquismo, el consumo de drogas y alcohol o las relaciones sexuales sin protección, una forma de destacar y sentirse parte de un grupo. Esta gratificación social refuerza el atractivo hacia las conductas de riesgo. En este sentido, tanto Racionero-Plaza (2018) como Telzer et al. (2015) subrayan la importancia y necesidad de fomentar relaciones positivas y de apoyo entre pares como una medida efectiva de protección y prevención de conductas riesgosas.

Mientras que las amistades positivas pueden servir como un amortiguador contra el estrés y fomentar comportamientos saludables, la ausencia o calidad deficiente de estas conexiones puede tener efectos adversos. La soledad y el aislamiento social se asocian con estados emocionales negativos, como la tristeza, la ansiedad y la ira (Pietromonaco y Collins, 2017). Según Twenge et al. (2003, 2007), las personas que enfrentan rechazo o exclusión social tienen una mayor probabilidad de experimentar sentimientos de desesperanza y falta de sentido, así como a mostrar mayor letargo y pasividad. Esta situación puede, además, llevar a una disminución de la empatía, la confianza y los comportamientos prosociales, como la ayuda y cooperación. La falta de vínculos sociales, como ya se mencionó en el capítulo I, tiene consecuencias negativas para la salud.

Dado que las relaciones sociales impactan en el bienestar y la salud de las personas, es necesario brindar espacios que faciliten la interacción y promuevan la construcción de redes

sociales sólidas en entornos cálidos y acogedores que incentivan la aparición de conductas cooperativas y afectuosas (Brownell y The Early Social Development Research Lab, 2016; Carlo et al., 2011). Además, León-Jiménez et al. (2020) subrayan que los entornos inclusivos y libres de violencia, no solo favorecen el aprendizaje, sino que también contribuyen a fortalecer la autoestima y el autoconcepto, potenciando el bienestar social y emocional de sus participantes. En esta línea, Villardón-Gallego et al. (2018) y Lenzi et al. (2012) respaldan la idea de que los entornos prosociales generan un círculo virtuoso de conductas positivas, favoreciendo la formación de amistades.

Por lo tanto, resulta evidente que los entornos sociales que ofrecen apoyo y calidez promueven el desarrollo de habilidades para la vida. Además, cuando estos contextos ofrecen oportunidades para que las personas inviertan su energía en el desarrollo de competencias personales, se estimula aún más su crecimiento cognitivo y socioemocional. Esta premisa, válida para todas las edades, cobra especial relevancia en la infancia y adolescencia, ya que durante este período se producen importantes cambios a nivel físico, cognitivo, emocional y social que sientan las bases para la vida adulta.

En contraste, los entornos adversos suelen enfocar a las personas en la lucha por la supervivencia, lo que puede limitar considerablemente su potencial de crecimiento y desarrollo. Mientras los entornos enriquecedores facilitan el desarrollo de habilidades, los adversos pueden dificultar la construcción de una base socioemocional sólida para el futuro. Como señala Sandler (2001), la exposición a experiencias que amenazan la satisfacción de las necesidades básicas, como la seguridad física, la autoestima, la autoeficacia y la pertenencia a una red social positiva, dificulta un desarrollo saludable. Ejemplos comunes de situaciones adversas incluyen el maltrato y la negligencia infantil, el presenciar violencia en el hogar o en la comunidad, ser víctima de acoso escolar, la pobreza, la inseguridad alimentaria, la falta de vivienda, la ausencia prolongada o muerte de los progenitores (Mersky et al., 2017).

Como se expuso en el capítulo I, crecer en un contexto adverso expone a las personas a situaciones de estrés tóxico, afectando así su salud. Según Theokas y Lerner (2006), los niños, niñas y adolescentes que no logran satisfacer sus necesidades de desarrollo en estas etapas es muy probable que entren a la edad adulta sin las habilidades necesarias para afrontar los desafíos, lo que incrementa el riesgo de verse involucrados en conductas problemáticas o de desarrollar enfermedades mentales (Chartier et al., 2010; Hughes et al., 2017; Rothman et al., 2008).

Sin embargo, los estudios de McLaughlin y Lambert (2017), Runsten et al. (2014), Wymbs et al. (2020) aportan una perspectiva alentadora. Estas investigaciones han demostrado que, aunque las experiencias adversas en la infancia pueden tener un impacto negativo en el desarrollo cognitivo y socioemocional, estas no determinan el futuro de una persona. De hecho, enfatizan en el papel fundamental de las relaciones de apoyo como un factor que puede mitigar los efectos del estrés tóxico. Entornos familiares y comunitarios positivos pueden actuar como amortiguadores, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales y de afrontamiento, contribuyendo así a la promoción de la resiliencia y la recuperación del trauma.

Esta evidencia subraya la importancia de crear entornos enriquecedores que promuevan el crecimiento personal y social a lo largo del ciclo vital. Como señala Damon (2004), todas las personas poseen el potencial para un desarrollo saludable y exitoso, pero este potencial requiere de un entorno enriquecedor para florecer. La plasticidad cerebral brinda al ser humano la oportunidad para seguir aprendiendo y creciendo. Por lo tanto, es imprescindible ofrecer a las personas, a lo largo de su vida, diversas oportunidades socioeducativas que les permitan seguir desarrollando sus habilidades y alcanzar su máximo potencial. Estos entornos pueden incluir desde la educación formal hasta la formación continua, abarcando también actividades culturales, sociales y comunitarias.

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que los entornos que promueven conexiones sociales positivas son fundamentales para el desarrollo y el aprendizaje. Como hemos visto, el aprendizaje es un proceso social y emocional; las personas que se sienten seguras, valoradas y conectadas con los demás están en una mejor disposición para aprender. Por ello, la creación de espacios cálidos y seguros es de suma importancia, particularmente para los niños, niñas y jóvenes, quienes atraviesan una etapa crucial en la construcción de su identidad y personalidad. Esta necesidad se intensifica aún más en contextos adversos, donde la pobreza y la violencia obstaculizan el ejercicio pleno de los derechos de las personas.

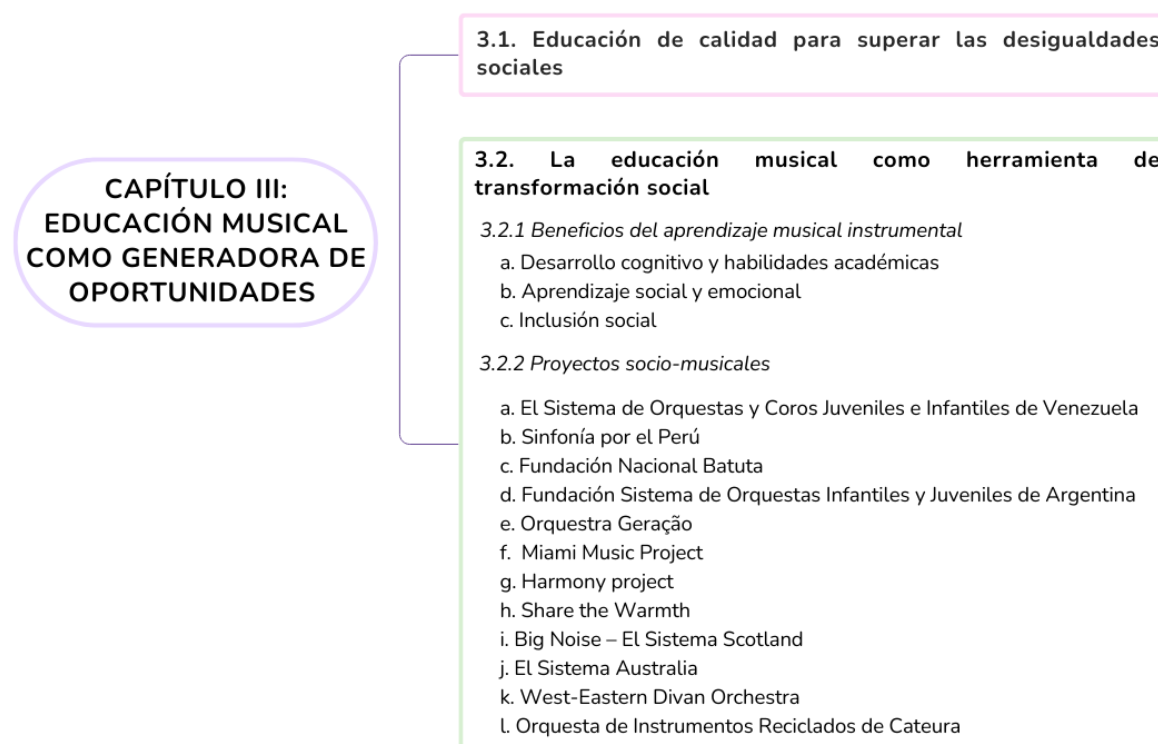
En el siguiente capítulo, se propone la educación como un espacio que puede brindar seguridad y estimular el desarrollo. Específicamente, se explora la educación musical fuera de la escuela como un contexto de aprendizaje complementario que ofrece un entorno enriquecedor para el desarrollo de habilidades musicales y personales, contribuyendo al bienestar y favoreciendo el progreso en la vida. En este sentido, la educación musical se utiliza como una herramienta para promover la inclusión social.

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN MUSICAL COMO GENERADORA DE OPORTUNIDADES

El tercer capítulo de este trabajo explora la educación como un medio para generar nuevas y mejores oportunidades en la vida de las personas. Como se puede apreciar en el esquema de contenidos (figura 13), en la primera sección se analiza la importancia de la educación de calidad como una herramienta clave para superar las desigualdades y promover la inclusión social. Posteriormente, se profundiza en el papel de la educación musical como un impulsor de oportunidades sociales y educativas. En esta sección, se describen los beneficios del aprendizaje musical instrumental y se presentan una serie de proyectos socio-musicales que demuestran cómo la música puede ser un vehículo para la transformación social.

Figura 13

Esquema de contenidos capítulo III



Elaboración propia

3.1 Educación de Calidad para Superar las Desigualdades Sociales

El derecho humano a la educación establece que toda persona, sin discriminación alguna, debe tener acceso a una educación básica gratuita (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948; UNESCO, 1960). Si bien a lo largo del siglo XX se hicieron grandes avances en la expansión del acceso a la educación, asegurando así el derecho a la asistencia, aún persiste el desafío de garantizar una educación de calidad que fomente el aprendizaje instrumental y contribuya a la superación de las desigualdades y la justicia social. De hecho, el derecho a aprender es, hoy día, más relevante en comparación con cualquier otro período de la historia (Darling-Hammond, 2001). Esto se debe, entre otros factores, a los cambios significativos relacionados con el uso de la tecnología y el acceso a la información, los cuales han cambiado la naturaleza del trabajo y las formas de relacionarse. La educación se presenta como un elemento clave para adaptarse a estas nuevas demandas laborales y sociales.

Considerando el poder transformador de la educación en la lucha contra la pobreza y las desigualdades sociales, su influencia en la salud, la promoción de la igualdad de género y el fomento de la paz, esta se posiciona como una herramienta fundamental para la construcción de sociedades más justas y sostenibles. En línea con esta visión, diversos compromisos internacionales, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos (2000); los Objetivos de Desarrollo del Milenio y, posteriormente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, han proporcionado una hoja de ruta para abordar los desafíos en el campo educativo de manera a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje para todas las personas a lo largo de la vida.

Estos objetivos responden a un amplio reconocimiento, como ya se ha introducido en el primer capítulo, de la importancia de la educación para la promoción de la inclusión social y el acceso a mejores oportunidades sociales. Se ha comprobado que existe una conexión directa entre el nivel educativo y la exclusión social (Elboj, 2010; Jiménez Ramírez, 2008; Subirats et al., 2004). Esta relación resalta la importancia de la educación no solo como un medio para adquirir conocimientos y habilidades, sino también como un instrumento para mejorar la integración social y abrir puertas a oportunidades de vida más favorables.

Por consiguiente, la inversión en educación a lo largo de la vida es una de las mejores estrategias para superar las desigualdades. Esta inversión se ve reflejada en la sociedad a través de la mejora del capital humano, la reducción de la criminalidad, una mayor cohesión social y avances

científicos y tecnológicos, lo que también contribuye positivamente al crecimiento y desarrollo socioeconómico de una nación (Briceño Mosquera, 2011). En consecuencia, los sistemas educativos y las iniciativas educativas presentes en las comunidades tienen el potencial de crear una sociedad más equitativa y cohesionada.

Sin embargo, a pesar de este potencial, los sistemas también pueden acentuar las desigualdades sociales al brindar una educación de baja calidad al alumnado perteneciente a sectores socialmente vulnerables (Keeley, 2018). De acuerdo con la investigación acumulada, el alumnado con un nivel socioeconómico bajo suele recibir una educación de menor calidad (Gustafsson et al., 2018; Schmidt et al., 2015). Esto consolida y acrecienta las desigualdades educativas. Un ejemplo claro del mantenimiento de esta situación es la baja cualificación del profesorado en las escuelas donde asisten estudiantes con bajo rendimiento, minorías étnicas y/o en situación de desventaja socioeconómica, lo que puede afectar negativamente la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (Goldhaber et al., 2015; Kalogrides y Loeb, 2013; OECD, 2016). En contraste, los grupos privilegiados tienen frecuentemente acceso a una educación de mayor calidad y, por ende, a una mayor cantidad de información que les permite conectar con la sociedad. Esta situación es lo que Merton (1968) denominó el “efecto Mateo”: dar más a quien tiene más.

Diferentes autores, como Apple (2018) o Freire (2005) entre otros, han señalado también que se producen diferencias significativas en los currículos de estudiantes socioeconómicamente más aventajados en comparación con aquellos que no lo son. Mientras el primer grupo recibe un currículum enfocado en competencias y esfuerzo, al otro grupo se le presenta un currículum centrado en la felicidad y sociabilidad (Díez-Palomar y Flecha García, 2010). En cambio, al alumnado en condiciones de ventaja socioeconómica se les ofrece un currículum que, muy probablemente, les garantizará el desarrollo de las competencias necesarias para acceder a la universidad e insertarse con éxito en el mercado laboral y en la sociedad en general (Aubert y García, 2009).

Las llamadas teorías de la reproducción, en el último tercio del siglo XX, se limitaron a señalar que las instituciones escolares perpetuaban y reforzaban las desigualdades sociales, y ponían en duda el impacto real de las escuelas o la educación en el cambio social y la mejora de las vidas del alumnado. Estos supuestos inspiraron una serie de investigaciones sobre el rendimiento escolar, siendo el más conocido el Informe Coleman, en el cual se consideró que el contexto socioeconómico y al origen étnico eran aspectos determinantes para el aprendizaje y los resultados educativos, como explican Flecha y Buslon (2016). Las críticas a las teorías

reproduccionistas señalan su visión determinista al considerar que los resultados educativos son predecibles y fijos, y no dejaban espacio para el cambio. Además, estas ignoran la capacidad de agencia humana (Flecha y Villarejo, 2015) al no tener en cuenta que el alumnado, el personal docente y otros miembros de la comunidad educativa pueden desafiar o reinterpretar las estructuras y contenidos educativos, y considerarlos como simples receptores pasivos de la cultura y las estructuras sociales existentes. En último término, las teorías reproduccionistas legitimaban la falta de inversión y de reformas en la educación pública (u otras iniciativas) dirigidas a mejorar la situación social y educativa de los grupos más vulnerables.

Frente a estas perspectivas limitantes, surgieron las pedagogías críticas y transformadoras, generando valiosas aportaciones. Más allá del análisis de la realidad, estas pedagogías, cuestionan y buscan transformar la injusticia y desigualdades sociales y educativas. El trabajo de Paulo Freire, uno de los principales exponentes de la pedagogía crítica, ha inspirado a otros destacados teóricos como Michael Apple, Paul Willis, Kincheloe y Steinberg, abogando por un cambio de paradigma hacia una educación más democrática, igualitaria y de calidad para todas las personas.

El objetivo claro y firme de la pedagogía crítica, según Freire (2005), es lograr la transformación de la educación y la sociedad, poniendo especial énfasis en mejorar la situación de los oprimidos, ya que solo a través de la adquisición de habilidades y conocimientos se podrá asegurar su inclusión social y emancipación.

Si bien las perspectivas críticas reconocen que las instituciones educativas tienen la capacidad de reproducir, también consideran que estas tienen la capacidad de producir nuevas y mejores realidades para las personas (Apple, 2013). En la misma línea, Aubert et al. (2004) refieren que la pedagogía crítica combina el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad: no solo denuncia los elementos del sistema educativo que contribuyen al mantenimiento de las desigualdades sociales, sino que también identifican aquellos elementos que ayudan a superarlas.

Por otro lado, ya Freire (2008) enfatizaba que para que la educación pudiera cumplir efectivamente su propósito de ser un agente de cambio para las sociedades había una necesidad imperiosa de que fuera concebida, tanto en la teoría como en la práctica, como una tarea rigurosa y bien fundamentada:

Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce. Ninguna nación se afirma fuera de esa loca pasión por

el conocimiento sin aventurarse, plena de emoción, en la constante reinvención de sí misma, sin que se arriesgue creativamente. Ninguna sociedad se afirma sin el perfeccionamiento de su cultura, de la ciencia, de la investigación, de la tecnología, de la enseñanza. Y todo esto comienza con la preescuela. (p.73)

Por lo tanto, no basta con el propósito transformador ni el reconocimiento de la agencia de los educadores y las familias para lograr que efectivamente las iniciativas educativas consigan revertir desigualdades y promover la inclusión social. En los últimos años, se ha producido un reconocimiento creciente de la necesidad de que las prácticas educativas tengan una base científica, para asegurar una educación de calidad para todo el alumnado y contribuir a la superación de las desigualdades sociales (Puigvert, Oliver, et al., 2012).

La demanda de prácticas educativas basadas en evidencias parte del reconocimiento que las prácticas educativas basadas en la intuición, ocurrencias, experiencias subjetivas, “innovaciones” no contrastadas o tendencias de moda contribuyen al mantenimiento de las desigualdades sociales y a altos niveles de fracaso escolar (Díez-Palomar y Flecha García, 2010). Para evitar esta dinámica, cada vez más iniciativas políticas, profesionales y sociales buscan identificar, difundir y transferir actuaciones que han demostrado resultados positivos. Si bien sigue siendo frecuente compartir las llamadas “buenas prácticas” que han tenido buenos resultados en contextos específicos, las investigaciones identifican también “actuaciones educativas de éxito” que logran mejorar tanto los resultados académicos como la convivencia y los valores en contextos sociales muy diversos (Molina y Flecha, 2015). De esta manera, se parte de que son las acciones educativas que se llevan a cabo en las escuelas las que determinan la mejora educativa y, no las características de las escuelas o del contexto (Álvarez, 2015). En conclusión, para concretar el derecho a una educación de calidad para todos los sectores de la sociedad, es fundamental que los sistemas educativos basen sus acciones en prácticas respaldadas y validadas por la comunidad científica.

Un matiz importante en este sentido es el hecho de incluir en la propia concepción de intervenciones “basadas en la evidencia” el concepto de impacto social. Es decir, la educación necesita de intervenciones no solamente “basadas en la evidencia científica”, como podría ser un diagnóstico o un análisis de las problemáticas existentes en un determinado entorno, sino de intervenciones basadas en evidencias científicas de impacto social: aquellas que indican qué prácticas o intervenciones logran resultados positivos en la reducción o eliminación de determinadas problemáticas (Besselaar et al., 2018).

De ahí que la investigación social y educativa debería asumir el cometido de identificar actuaciones educativas exitosas y profundizar en los elementos y características comunes que facilitan la transferencia a diferentes contextos. Por el conocimiento científico acumulado ya se dispone de algunas de las características más imprescindibles que subyacen en todo proyecto transformador. Por ejemplo, son fundamentales (aunque no suficientes por sí solas) las altas expectativas hacia todo el alumnado o personas participantes en educación, superando las perspectivas del déficit cultural (Valencia, 2010), en la línea con el principio de la inteligencia cultural antes mencionado en el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997).

Otra de las características más consensuadas de proyectos educativos exitosos en entornos con mucha desigualdad o pobreza es la cultura de colaboración entre los diferentes agentes participantes, con especial énfasis en la participación de las familias y la propia comunidad. Experiencias como Comunidades de Aprendizaje son un claro ejemplo de ello (Morlà-Folch et al., 2022). De nuevo, la participación por sí sola no garantiza el éxito educativo; sin embargo, la participación de la comunidad está documentada como un factor muy relevante en intervenciones educativas efectivas en contextos con pobreza, y, de hecho, en cualquier tipo de iniciativa orientada a la transformación de la pobreza (Bowen, 2008). En este sentido, la participación de la comunidad se refiere a una implicación real en todos los procesos de toma de decisiones y desarrollo de las intervenciones. Experiencias sobre desarrollo comunitario y sobre educación popular han evidenciado que, cuando las personas que se convierten no ya en beneficiarias sino en participantes activas de los proyectos, estos tienen mucha más capacidad de transformación (Ruiz-Eugenio et al., 2023).

Por supuesto, y tomando en cuenta lo expuesto en el capítulo II, la educación no se limita únicamente a las escuelas y el aula. Actividades extracurriculares, programas comunitarios, interacciones sociales solidarias y la participación en eventos culturales son algunos ejemplos de cómo el aprendizaje y el desarrollo se nutren de diversas fuentes, enriqueciéndose a través de las experiencias a las que están expuestas las personas.

Las intervenciones eficaces contra las desigualdades o la pobreza crean oportunidades de aprendizaje complementarias al sistema educativo formal, a través de la participación de toda la comunidad, ya sea que surjan de las escuelas o de fuera de ellas. Un ejemplo de esto en la infancia podrían ser las actividades extraescolares, las cuales se realizan fuera del horario escolar con el objetivo de proporcionar experiencias que enriquezcan la visión acerca del mundo y fortalezcan los recursos personales y sociales de manera a fomentar el desarrollo positivo de niños, niñas y jóvenes. A menudo se utiliza la expresión de “extensión del tiempo de aprendizaje”

para referirse a todo tipo de actividades después del horario escolar, en fines de semana y verano, que ofrecen formación académica adicional, apoyo académico individualizado, actividades de enriquecimiento y oportunidades de aprendizaje que enfatizan un aprendizaje real y la resolución comunitaria de problemas (Oakes et al., 2017).

Los programas de extensión del tiempo de aprendizaje pueden abarcar una amplia variedad de actividades, como arte y música, clubes de ciencia y tecnología, deportes, e incluso mentoría y tutoría.

Diversas investigaciones han establecido una relación positiva entre la participación en actividades de extensión del tiempo de aprendizaje y el ámbito académico como un aumento del apego escolar, mejores logros académicos y mayores expectativas educativas (Dotterer et al., 2007; Mahoney et al., 2005; Morlà-Folch et al., 2020; Shernoff, 2010). Esto resulta especialmente relevante para niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social, ya que contribuye a apreciar el valor de la educación e influye positivamente en su decisión de completar sus estudios y matricularse en la universidad (Peck et al., 2008; Quane y Rankin, 2006).

Otros indicadores positivos asociados con la participación en actividades estructuradas fuera del horario escolar ordinario incluyen un sentido más positivo de sí mismos, mejora del autoestima y autoconcepto (Blomfield y Barber, 2011; Kort-Butler y Hagewen, 2011; Quane y Rankin, 2006). En el trabajo de Shernoff y Vandell (2007), jóvenes que participaban en diferentes programas extraescolares, como deportes, artes y música, así como en actividades de enriquecimiento académico, reportaron que dichas actividades, especialmente los deportes, las artes y la música, les permiten vivir nuevas experiencias y les plantean desafíos estimulantes que fomentan la concentración, el disfrute y la motivación, generando estados emocionales más positivos. Estos aspectos son esenciales para el desarrollo juvenil positivo.

Por su parte, los hallazgos Hansen et al. (2003), en los que adolescentes informaron sobre su percepción respecto a su participación en actividades fuera del horario de clases, mostraron que dichas actividades se concebían como un contexto en el que se desarrollan diversos procesos de aprendizaje que contribuyen a su desarrollo personal y social. Estas actividades se asocian con la iniciativa, la exploración y reflexión de la identidad, el aprendizaje emocional, el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y la formación de vínculos con miembros de la comunidad. Además, destacan otros aprendizajes como el establecimiento de metas, la resolución de problemas, el esfuerzo y la gestión del tiempo.

Las evidencias también señalan que estos entornos favorecen la socialización, contribuyendo a la formación de relaciones sociales y de amistad con pares o personas adultas. Estas interacciones pueden constituirse en nuevas redes de apoyo (Berger et al., 2020; Quane y Rankin, 2006; Schaefer et al., 2011; Shernoff y Vandell, 2007). De hecho, Rhodes (2004) reflexiona sobre la importancia de los vínculos entre las personas encargadas de las actividades y sus participantes, destacando que estos vínculos son fundamentales para garantizar la asistencia, participación y lograr resultados saludables.

Si bien la mayoría de la literatura sobre los beneficios e implementación de actividades extraescolares se basa en el contexto estadounidense, cabe destacar que se han realizado estudios sobre los efectos de estas actividades en diferentes contextos, encontrando resultados igualmente positivos para diversas áreas como el ámbito académico, personal y social (véase Berger et al., 2020; Calero, 2016; Cladellas Pros et al., 2015; Raza Carrillo, 2019; Varela Garrote, 2006). Asimismo, las áreas que han recibido mayor atención incluyen la actividad física y el deporte, así como las artes y la música.

Así pues, la accesibilidad y gratuidad de este tipo de actividades podrían ayudar a nivelar el campo de juego al promover la igualdad de oportunidades, puesto que, como refieren Noguera y Wells (2011), las y los estudiantes que viven en situación de pobreza tienen un acceso limitado a oportunidades educativas, apoyo académico y social. De nuevo, un aspecto crucial es la calidad, y no solamente la existencia, de las actividades ofrecidas de forma extracurricular. Atendiendo a los múltiples beneficios asociados a las actividades extraescolares, Quane y Rankin (2006) resaltan la importancia de crear oportunidades de calidad para que niños, niñas y jóvenes socioeconómicamente vulnerables puedan acceder a estos espacios de aprendizaje en sus barrios, ya que estos pueden constituirse en entornos seguros donde utilicen su tiempo libre de manera positiva.

Considerando la importancia de los espacios de aprendizaje como complemento de la educación formal, y como una estrategia para luchar contra las desigualdades sociales, organizaciones de la sociedad civil y, cada vez más, instituciones públicas promueven la extensión del tiempo de aprendizaje con el fin de prevenir el abandono escolar y fomentar el bienestar de niños, niñas y jóvenes.

3.2 La Educación Musical Como Herramienta de Transformación Social

En la sección anterior, se ha revisado la posibilidad y necesidad de una educación de calidad, basada en evidencias científicas de impacto social, que se desarrolle tanto dentro del sistema

educativo formal como fuera de él, con el objetivo de romper las cadenas de desigualdad y generar oportunidades sociales para niños, niñas y jóvenes que viven en entornos marcados por la pobreza y la exclusión. Esta sección se centra en un tipo específico de intervención en educación no formal o extensión del tiempo de aprendizaje: los proyectos socioeducativos que promueven la formación musical instrumental en entornos vulnerables, con fines sociales, tales como proporcionar formación individual y oportunidades comunitarias.

En primer lugar, se destacan los beneficios del aprendizaje y la práctica musical, especialmente de la interpretación instrumental, de manera general. Posteriormente, se presentan una serie de programas en los cuales la música se utiliza como herramienta para promover la inclusión social y contribuir al desarrollo integral de sus participantes.

3.2.1 Beneficios del Aprendizaje Musical Instrumental

Se dispone ya de un cuerpo relevante de literatura que explora los beneficios del aprendizaje musical, y en concreto el aprendizaje de la interpretación de instrumentos musicales. Las investigaciones se han incrementado en los últimos años, especialmente con estudios centrados en la neurociencia, que analizan los efectos de la práctica instrumental en el cerebro humano. En este sentido, por ejemplo, Zatorre et al. (2007) consideran que ejecutar un instrumento musical es uno de los desafíos más complejos y exigentes para la mente humana, ya que involucra una serie de actividades interrelacionadas, como la concentración, la decodificación de las notas musicales, las habilidades motoras finas, el reconocimiento, la producción de patrones complejos de sonido y la ejecución de movimientos coordinados. A largo plazo, el entrenamiento musical instrumental se presenta como una experiencia intensa, multisensorial y motora. Por ello, las evidencias científicas dan cuenta de las virtudes de este tipo de entrenamiento a nivel cognitivo, educativo y social.

a. Desarrollo Cognitivo y Habilidades Académicas

Investigaciones en el área de las neurociencias demuestran que el entrenamiento musical instrumental, al involucrar varias modalidades y funciones cognitivas de orden superior, genera cambios funcionales y estructurales en el cerebro (Barrett et al., 2013; Herholz y Zatorre, 2012; Wan y Schlaug, 2010), como es el caso del hipocampo, una zona asociada a la memoria, la ubicación espacial y la regulación emocional (Herdener et al., 2010).

El estudio de Hyde et al. (2009) revela que es posible observar estos cambios en el cerebro con solo 15 meses de entrenamiento musical. En esta investigación, se comparó a un grupo de niños y niñas de primera infancia (6 años) que iniciaron lecciones semanales de teclado de media hora

de forma privada (fuera del horario de clases) con otro grupo que no recibió lecciones de música instrumental, pero que participaba en clases de música en sus escuelas, que consistían en cantar, tocar tambores y campanas. En el primer grupo, se evidenciaron mejoras en las habilidades motoras y auditivas.

Por otro lado, los hallazgos de Skoe y Kraus (2012) sugieren que un período de aproximadamente tres años de lecciones de música durante la infancia altera el sistema nervioso. Estos cambios neuronales se mantienen hasta la etapa adulta, incluso después de que el entrenamiento auditivo haya cesado (aproximadamente 7 años después).

Asimismo, el trabajo de Zuk et al. (2014) demuestra que el entrenamiento musical promueve el desarrollo y mantenimiento de ciertas habilidades de las funciones ejecutivas, como la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento.

Otras evidencias destacan el impacto positivo del entrenamiento musical en la memoria e inteligencia verbal (Chan et al., 1998; Moreno et al., 2011), así como en la mejora de las capacidades perceptivo-motoras básicas (Brochard et al., 2004), además de la atención, concentración, memoria, autorregulación (Hallam, 2010), que pueden transferirse a otras áreas y actividades.

Por su parte, Schellenberg (2006) señala que la práctica musical demanda un alto nivel de control, atención y memorización, esto puede influir en la mejora del coeficiente intelectual y el rendimiento académico. En este sentido, el acceso a actividades extracurriculares, sobre todo las que implican la ejecución de un instrumento musical, se relaciona positivamente con el rendimiento académico (Costa-Giomi, 2004; Osborne et al., 2016; Young et al., 2014), especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas (Egaña Del Sol, 2008).

En definitiva, los estudios coinciden en los efectos positivos del aprendizaje y la práctica musical, especialmente de la interpretación instrumental, sobre el rendimiento académico y las capacidades cognitivas. Sin embargo, persisten diversos interrogantes y elementos pendientes de profundización. Por ejemplo, el metaanálisis de Román-Caballero et al. (2022) subraya la escasez de estudios que puedan compararse correctamente para obtener conclusiones firmes sobre la causalidad de la formación musical en la producción de determinados beneficios o condiciones cognitivas. Sin embargo, dicho estudio concluye o que, a pesar de la posible coexistencia de ventajas cognitivas preexistentes entre aquellos que se forman musicalmente y los beneficios causados por la formación en sí, el impacto en las habilidades cognitivas y en los aspectos académicos es indiscutible. No obstante, Southgate y Roscigno (2009) señalan que se

debe tener en cuenta que el éxito educativo no siempre se distribuye de manera equitativa, al igual que las oportunidades de participar en actividades extraescolares. Por lo tanto, estos autores consideran que, al realizar conclusiones asociadas al ámbito académico, se debe prestar atención a la posible existencia de sesgos de clase social.

Asimismo, el alcance de estos impactos también varía en función de múltiples factores, desde la metodología de la instrucción, hasta la motivación individual. Para Hallam (2010), los efectos positivos de la formación musical (en desarrollo del lenguaje, alfabetización, aritmética, medidas de inteligencia, logros generales, creatividad, motricidad fina, concentración, autoconfianza, sensibilidad emocional, habilidades sociales, trabajo en equipo, autodisciplina y relajación) solo proceden si la experiencia es gratificante.

b. Aprendizaje Social y Emocional

Más allá de los aspectos cognitivos y su influencia y transferencia en habilidades académicas, la investigación acumulada hasta el momento refleja que el aprendizaje musical también ha demostrado una incidencia positiva en lo que respecta al desarrollo personal y social.

El aprendizaje y ejecución de un instrumento promueven el desarrollo de capacidades no musicales como la disciplina, la perseverancia, la motivación, la coordinación y el trabajo en equipo (Hallam, 2010). Además, fortalecen la autoestima y estimulan una identidad más positiva (Costa-Giomi, 2004; Rickard et al., 2013). Fomentan las habilidades sociales, la autoconciencia y la confianza (Blandford y Duarte, 2004), y contribuyen a la capacidad de retrasar la gratificación (Hennessy et al., 2019).

Estas habilidades y actitudes personales desarrolladas a través de la práctica musical se traducen en un bienestar general que se extiende más allá de la música misma. Se ha demostrado que las personas con formación artística muestran una mayor predisposición a percibir esta actividad como una fuente de calma y tienden a realizarla para mejorar su estado anímico (Calderón-Garrido et al., 2018). La investigación realizada por Koehler y Neubauer (2020) profundiza en esta relación, al demostrar que creación musical se asocia al bienestar afectivo al verse satisfechas las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación.

Asimismo, se ha comprobado que la formación musical, especialmente aquella realizada en grupo, favorece el desarrollo de habilidades prosociales. Fomenta la cohesión social y la cooperación, orientando hacia actitudes de ayuda y apoyo (Blandford y Duarte, 2004; Schellenberg et al., 2015). Además, contribuye a cultivar la empatía (Rabinowitch et al., 2012) y

mejorar la habilidad para resolver conflictos (Wright et al., 2006). Estas habilidades sociales aprendidas, junto con la interacción con otras personas, pueden ayudar al establecimiento de nuevas relaciones de amistad (Pitts, 2007) y mejorar la dinámica familiar (Whitson et al., 2020).

En relación específicamente con el Aprendizaje Socioemocional al que se ha hecho referencia en el capítulo anterior, todavía es escasa la literatura que vincule y analice de forma sistemática los beneficios de la formación musical para el desarrollo de las diferentes dimensiones definidas por CASEL. Una revisión de 100 estudios diferentes realizada por Váradi (2022) confirma este beneficio, pero es preciso seguir profundizando en qué modalidades y de qué manera las intervenciones de formación musical producen este impacto. Edgar (2013) subraya la conexión natural entre música y emociones, así como el potencial de la educación musical para fomentar el aprendizaje socioemocional, aunque señala la necesidad de formación específica para el profesorado de música.

c. Inclusión Social

Considerando los beneficios del aprendizaje y la práctica musical en aspectos cognitivos y emocionales, en las habilidades académicas y las habilidades sociales, resulta evidente que esta también tiene efectos positivos en la inclusión social tanto a nivel individual como colectivo.

Movimientos educativos como la Escuela Nueva en el siglo XX y diversas iniciativas enmarcadas en la pedagogía crítica, entre otros, han defendido la importancia de democratizar el acceso de todos los grupos sociales al patrimonio musical de la humanidad. Además, han destacado la relevancia de ofrecer a las personas la posibilidad de entender, interpretar y desarrollar música. Existen hoy amplias evidencias de los beneficios sociales de estas iniciativas, aunque es un campo todavía bastante reciente.

Cabe destacar, en esta línea, el papel de diversos organismos internacionales. La Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME, por sus siglas en inglés) vela desde su fundación en 1953 por el fomento del aprendizaje musical en los distintos espacios educativos y sociales a lo largo de la vida (Angel-Alvarado y Trejo León, 2022). Por su parte, el Consejo Internacional de la Música (CIM) propuso en 2001 Cinco Derechos de la Música: derecho de niños y adultos a expresarse musicalmente en libertad; derecho de niños y adultos a aprender lenguajes y habilidades musicales diversos; derecho de niños y adultos a interrelacionarse con la música por medio de la participación directa, apreciación, creación y el acceso a la información; derecho de todos los músicos a desarrollar su propia expresión y a difundirla a través de los medios de comunicación; y derecho de todos los músicos a obtener reconocimiento y una retribución justa

por su trabajo. En 2010, la UNESCO publicó la Agenda de Seúl, que sirvió para establecer tres objetivos para el desarrollo de la educación artística: velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad; velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución; y aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

A pesar de los esfuerzos por integrar la música en los currículos escolares, algunos autores como Aróstegui (2016), señalan que de hecho la música está en declive en los currículos escolares y no se le ha otorgado la importancia que merece. No obstante, en todo el mundo, centros de educación primaria y secundaria han incorporado iniciativas para mejorar su oferta de formación musical y la experiencia que recibe el alumnado. Sin embargo, es importante reconocer que una parte importante de la educación musical ocurre fuera de la escuela. En este contexto, el aprendizaje musical de calidad debe buscarse en instituciones especializadas como escuelas privadas de música, conservatorios y otros agentes, los cuales frecuentemente demandan una inversión económica adicional al costo de los instrumentos musicales.

Obviamente, las oportunidades de participación en estos espacios están condicionadas por las posibilidades socioeconómicas de las familias (Morlà-Folch et al., 2020). La investigación de Reyes (2019) incluso acuña el término de “desiertos musicales” para referirse a aquellas zonas geográficas marcadas por las desigualdades sociales y privaciones económicas, en las que coincide que no se encuentran tiendas de instrumentos musicales como medio que facilita el acceso a recursos musicales.

Conscientes de los altos costos que pueden tener las lecciones de música, existen proyectos e intervenciones que buscan brindar educación musical gratuita a niños, niñas y jóvenes socioeconómicamente desfavorecidos. La música es vista como una herramienta que puede influir positivamente en las trayectorias de vidas de los participantes y sus familias, favoreciendo su integración escolar y social. Algunas de estas iniciativas son llevadas a cabo por el profesorado de música y otras se establecen en colaboración con otros agentes sociales, como el caso del proyecto COOL Music en Escocia (Millar et al., 2020), recogen resultados positivos de estas experiencias escolares en términos de inclusión social (McAnally, 2013).

Las investigaciones realizadas hasta el momento sobre este tipo de iniciativas, entre las que hay una enorme diversidad, han demostrado que, efectivamente, pueden generar transformaciones

a nivel individual y colectivo (Motta y Schmitt, 2017), propiciando una mayor cohesión comunitaria e impulsando un desarrollo juvenil positivo (Barrett y Bond, 2015; Hallam, 2015). En este sentido, Mantie (2008) destaca que los proyectos musicales comunitarios muestran un enorme potencial para el empoderamiento, otorgando a sus participantes un sentido de dignidad.

Este impacto también se refleja en diversas investigaciones internacionales. Por ejemplo, los hallazgos de Devroop (2012) revelan que jóvenes sudafricanos económicamente desfavorecidos que participan de un proyecto musical desarrollado en la escuela, pero fuera del horario escolar, donde forman una banda, exhibieron mayores niveles de autoestima, optimismo con respecto a su futuro y sensación de felicidad tras recibir clases de música instrumental por un período de dos años. De manera similar, en Escocia, un estudio sobre un proyecto socio-musical muestra cómo la sensación de logro musical influye positivamente en las identidades de los jóvenes. Además, favorece la construcción de redes sociales más amplias y contribuye a un mayor compromiso escolar (Garnham y Harkins, 2017).

Por otra parte, un estudio realizado con niños y niñas en edad preescolar de entornos sociales vulnerables en Hong Kong, quienes participaron de un programa de formación musical de 1 hora durante 12 semanas impartidas por la Music Children Foundation, destacó la efectividad del entrenamiento musical en la promoción de bienestar psicológico, la felicidad y la calidad de vida de sus participantes (Cheung et al., 2019).

En línea con los análisis que ponen en relieve los beneficios del aprendizaje musical en contextos vulnerables, Hopkins et al. (2016) subrayan la importancia de los proyectos socio-musicales como espacios seguros de aprendizaje y de apoyo. Estas iniciativas además de brindar oportunidades también establecen altas expectativas por parte de las personas instructoras, lo que ayuda a que los participantes se esfuercen por alcanzar su máximo potencial, tanto en la música como en su vida personal.

El espacio lúdico-educativo que ofrecen los proyectos socio-musicales proporciona un entorno en que los niños, niñas y jóvenes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad social, pueden experimentar nuevas vivencias que favorecen el aprendizaje de nuevas conductas, valores y creencias positivas. La dinámica de estos proyectos, en lo que jóvenes socialmente excluidos llevan a cabo una actividad socialmente valorada, como lo es ejecutar un instrumento musical y realizar presentaciones ante un público en espacios a los que antes no tenían acceso, contribuye, según Wald (2016), a que puedan sentirse parte de la sociedad que anteriormente los discriminaba.

A continuación, se profundizará en los proyectos socio-musicales como contextos de aprendizaje musical e inclusión social, revisando diversos referentes internacionales y los impactos que han generado según las investigaciones disponibles.

3.2.2 Proyectos Socio-Musicales

Cobo Dorado (2021) señala que los programas socio-musicales, que buscan democratizar el acceso a la cultura, luchar contra la violencia y contribuir a la integración social, se llevan a cabo mayoritariamente como actividades extraescolares. Estos proyectos han permitido trasladar la educación musical de las instituciones especializadas tradicionales (conservatorios) a nuevos espacios como centros comunitarios y asociaciones sociales, posibilitando el acceso al aprendizaje musical en entornos sociales desfavorecidos.

A continuación, se presentan una serie de programas musicales con fines sociales que, a mediante la práctica musical colectiva, buscan fomentar el aprendizaje de valores y habilidades que impulsen el desarrollo positivo de niños, niñas y jóvenes, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa a través de la música.

a. El Sistema de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela

El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, conocido y reconocido mundialmente como “El Sistema”, fue fundado en 1975 por el maestro y músico José Antonio Abreu. Más que formar una Orquesta juvenil capaz de deleitar al público con repertorios musicales de calidad, Abreu concibió este proyecto con una visión social: transformar a la sociedad venezolana a través de la educación musical.

“El Sistema”, según se menciona en su página web⁵, tiene como misión el rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y juventud a través de la instrucción y la práctica colectiva de la música. Mediante la excelencia musical, se busca contribuir al desarrollo integral del ser humano, reconociendo al movimiento orquestal como una oportunidad para el desarrollo personal, intelectual, espiritual, social y profesional. Con este objetivo, el proyecto ofrece educación musical gratuita y de calidad, permitiendo que niños, niñas y jóvenes de familias con bajos recursos económicos puedan acceder a este tipo de enseñanza, ampliando así sus oportunidades de desarrollo.

⁵ Página web oficial del proyecto “El Sistema” <https://elsistema.org.ve/>

El proyecto está presente en los 23 estados y el distrito capital de Venezuela, lo que garantiza un acceso equitativo a la educación musical en todo el país (Verhagen et al., 2016). La iniciativa ofrece niveles de educativos, que incluyen: kínder musical; orquestas preinfantiles, infantiles, prejuveniles, juveniles y profesionales. Además, cuenta con programas académicos específicos, como aquellos dirigidos a personas privadas de su libertad, atención hospitalaria, formación en lutería, entre otros.

La experiencia de “El Sistema” ha causado un impacto significativo tanto a nivel cultural como social, y tuvo una repercusión especialmente fuerte en la década 2007-2017 (Fairbanks, 2022). Sus jóvenes músicos han sido invitados a participar en eventos musicales en distintas partes del mundo. Además, el proyecto ha sido galardonado con premios como el Premio Príncipe de Asturias y el Premio Internacional de Música UNESCO. Su éxito ha inspirado a más de 40 países de Europa, América, Asia, África y Oceanía a adoptar la música como una herramienta para la inclusión social.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015) llevó a cabo una investigación sobre este proyecto, en la cual reconoce el impacto positivo de la educación musical en la promoción de la inclusión social de la niñez y juventud venezolana. Sus hallazgos resaltan que la enseñanza y práctica musical propician el crecimiento y desarrollo emocional de sus participantes, mejorando la autoestima y fomentando valores como el orden, la disciplina, el compañerismo, el respeto, la esperanza, entre otros. Destacan que estas cualidades son esenciales para generar transformaciones individuales y colectivas, que contribuyen no solo a la integración social, sino que también fomentan el compromiso con la cultura de paz.

Asimismo, Alemán et al. (2017) evaluaron los efectos de este programa musical en el desarrollo de niños y niñas de 6 a 14 años que estaban expuestos a situaciones difíciles, como violencia y pobreza. Este estudio señala que el programa contribuye a mejorar el autocontrol y a reducir las conductas problemáticas. Las autoras consideran que este tipo de intervención puede convertirse en una estrategia preventiva para promover resultados positivos entre los participantes, mitigando así los efectos de vivir en situaciones desfavorables y estar expuestos a situaciones de violencia.

Por otra parte, Burgos García (2015) examina cómo se manifiestan y promueven los valores humanos dentro de las agrupaciones orquestales de “El Sistema”. Estas orquestas representan el nivel formativo más avanzado del proyecto, y para integrarlas se requiere de un proceso formativo bastante riguroso. Las y los jóvenes de estas agrupaciones identifican una jerarquía

compartida de cinco valores. En primer lugar, aparece la seguridad personal, que refleja una preocupación por el bienestar de su entorno y por las necesidades colectivas. Los valores benevolencia-confiabilidad destacan la confianza hacia las personas del proyecto, considerándose este como un espacio primario de socialización donde comparten vivencias y pensamientos. Un valor más individual, el de autodirección-acción, indica que sus participantes se sienten libres de pensar y actuar. Por último, el universalismo-interés revela un compromiso con la igualdad, la justicia y la protección de todas las personas, evidenciando una orientación hacia el bien común. Para este autor, el gran logro de este proyecto radica en que, en medio de un entorno bastante adverso, ha logrado convertirse en un modelo formativo donde prevalece la cultura de equipo por encima del individualismo, una visión que considera necesaria para la formación ciudadana en el país. Señala que este proyecto no solo está formando músicos de alto nivel, sino también jóvenes con valores sólidos para una participación en la sociedad.

Además de los beneficios psicosociales mencionados, el análisis realizado por Cuesta (2011) sobre el costo-beneficio de “El Sistema” revela que este programa genera retornos económicos y sociales significativos. Al reducir problemas sociales como el abandono escolar, la delincuencia y la violencia, se produce un ahorro considerable en los sistemas educativos y de justicia. En términos cuantitativos, Cuesta estima que, por cada dólar invertido en formación musical, se obtiene un ahorro de 36 centavos, lo que evidencia la alta rentabilidad socioeconómica de estos programas.

Uno de los ejemplos más claros del impacto transformador de “El Sistema” es Gustavo Dudamel⁶, quien, gracias a este programa, tuvo acceso a una educación musical de calidad. Este músico, compositor y director de orquesta venezolano atribuye su éxito a la formación musical que recibió como participante de este proyecto. A los 15 años, ya dirigía la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela, de la que sigue siendo director titular. Desde entonces, ha cosechado numerosos reconocimientos internacionales, consolidándose como uno de los directores de orquesta más influyentes y respetados en la actualidad.

Convencido del poder transformador de la música que experimentó en carne propia, Dudamel también se ha dedicado también a promocionar y expandir la filosofía de “El Sistema”. En Los Ángeles, ha sido una figura clave en el lanzamiento de YOLA (Youth Orchestra of Los Angeles), una iniciativa similar que busca brindar acceso a la educación musical a jóvenes de entornos desfavorecidos. Asimismo, ha supervisado la creación de una iniciativa de “El Sistema” en las

⁶ Página web oficial Gustavo Dudamel <https://ve-es.gustavodudamel.com/about>

afueras de Gotemburgo y ha apoyado a Big Noise, un proyecto similar con sede en Glasgow, Escocia.

A pesar del éxito y reconocimiento internacional, “El Sistema” también ha sido objeto de críticas. Baker (2018) argumenta que se ha creado un “mito global” alrededor del programa, que, según él, ha sido utilizado principalmente con fines propagandísticos. Además, señala problemas de transparencia en la gestión de recursos y financiamiento. Este autor considera necesario realizar investigaciones más rigurosas y críticas sobre los efectos sociales de la educación musical de este programa. Estas críticas se intensifican debido a las denuncias de violencia y abusos en algunos núcleos del programa. En respuesta a estos señalamientos, “El Sistema”, según se detalla en su página web, ha implementado medidas para prevenir e investigar tales incidentes, como la creación de un Comité de Prevención y Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, conformado por psicólogos, trabajadores sociales y abogados. Además, se organizó un congreso mundial con los programas afiliados para abordar esta problemática, y se adoptaron protocolos específicos de respuesta.

No obstante, a pesar de estas observaciones, no se puede desconocer que “El Sistema” sigue siendo un programa innovador con un impacto positivo en la vida de miles de jóvenes. Si bien es importante reconocer sus logros, también es necesario tomar las críticas de manera constructiva, viéndolas como una oportunidad para fortalecer el programa y hacerlo aún más efectivo en su misión de promover la educación musical y la transformación social.

b. Sinfonía por el Perú

Fundada en 2011 por el tenor Juan Diego Flórez, es una organización sin fines de lucro que se inspiró en “El Sistema”. Su misión, según se menciona en su página web⁷, es promover el desarrollo social de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad a través de la educación musical. Actualmente, opera en diez regiones del territorio peruano, ofreciendo educación musical gratuita a más de 6000 niños, niñas y adolescentes.

Con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se realizó una “Evaluación del Efecto Sinfonía” revelando resultados positivos, como una menor tolerancia al trabajo infantil y una reducción en la prevalencia del castigo físico por parte de padres, madres y/o tutores. Además, se encontró que la participación en el proyecto reduce las conductas de riesgo como fumar, beber alcohol y la prevalencia de embarazos adolescentes. También se evidenciaron efectos positivos

⁷ Página web oficial del proyecto Sinfonía por el Perú <https://sinfoniaporelperu.org/mundo-sinfonia/#quienes-somos>

en la autoestima y las aspiraciones educativas de futuro de sus participantes (Sinfonía por el Perú, 2018).

Aunque no se han encontrado publicaciones en revistas indexadas sobre este proyecto, existen investigaciones individuales, como tesis de maestrías. En este sentido, la investigación realizada por Montes (2019) en un núcleo del proyecto Sinfonía por el Perú muestra que la formación musical es una actividad valorada no solo por los participantes, sino también por otras personas, lo que impacta positivamente en su confianza y autoestima. Además, la enseñanza musical en grupo fomenta el desarrollo de habilidades sociales. Las capacidades desarrolladas a través de este proyecto contribuyen al empoderamiento de los participantes, facilitando la toma de decisiones orientadas a alcanzar la vida que desean.

Por su parte, el estudio Cadillo Sánchez (2022) revela que los niños y niñas de una zona rural que participan en este proyecto adoptan un estilo de vida más saludable y evitan los comportamientos de riesgo. En comparación con sus pares que no participan en el proyecto, estos niños y niñas muestran puntuaciones más altas en aspectos emocionales, autocuidado y autorregulación.

c. Fundación Nacional Batuta (FNB)

Conocido simplemente como Batuta, este proyecto se inició en Colombia en 1991 inspirado en “El Sistema”. Su objetivo, como se detalla en su página web⁸, es mejorar la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes de zonas vulnerables de Colombia a través de la formación musical, utilizándola como una herramienta para construir el tejido social y generar espacios de reconciliación y convivencia. Además, la FNB busca fomentar el desarrollo de capacidades individuales que promuevan una participación activa en la sociedad, y promover la democratización del acceso a la música, considerada como un bien cultural esencial.

Según su último informe, el proyecto atiende a 34.583 niños, niñas y jóvenes. La FNB implementa programas de formación musical y acompañamiento psicosocial en 119 municipios del país y cuenta con 270 centros musicales (Fundación Nacional Batuta, 2023).

El trabajo de Gómez (2011), realizado en uno de los centros de Batuta, revela el aprecio y entusiasmo de los participantes por formar parte de este proyecto. Más allá del aprendizaje musical, los participantes adquieren prácticas y valores esenciales para el ejercicio de su ciudadanía. Este espacio promueve la convivencia pacífica, el respeto por la diversidad y fomenta

⁸ Página web oficial de la Fundación Nacional Batuta <https://www.fundacionbatuta.org/c.php?id=44>

relaciones cooperativas y respetuosas. Según la autora, este proyecto no solo contribuye a formar músicos excelentes, sino que también ayuda a la construcción de una sociedad más pacífica y civilizada. En la misma línea, otros estudios confirman los efectos en el autoestima y bienestar de los jóvenes participantes (Durán y Rodríguez-Sánchez, 2023).

Asimismo, los hallazgos de Rincón Prat (2015) revelan que los programas de Batuta contribuyen al autoconocimiento y al desarrollo de habilidades musicales, sociales y personales, las cuales inciden positivamente en el desempeño educativo, social y cultural de sus participantes. En relación con el objetivo de construcción del tejido social, este proyecto fortalece los procesos de cohesión social a través de la construcción de la identidad y el moldeamiento de la conducta basada en valores. Según la autora, Batuta cumple una función orientadora, promoviendo y consolidando hábitos saludables. Desde la perspectiva de sus participantes, el proyecto representa un camino para salir adelante, estimulando la curiosidad y fomentando el interés por los estudios.

d. Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina (SOIJAR)

En 1998, bajo la dirección de Valeria Atela nace en Chascomús la primera Orquesta-Escuela de Argentina, su trabajo recibió el apoyo del maestro Abreu. En 2005, con el propósito de promover la formación musical y pedagógica gratuita como un medio para fomentar la educación ciudadana y promoción humana de niños, niñas y jóvenes argentinos, se crea la Fundación.

La Fundación brinda asistencia a entidades gubernamentales y ONG que implementan la música como herramienta para el desarrollo comunitario, acercando la metodología de “El Sistema”. Ha logrado llegar a las 24 jurisdicciones del país, beneficiando a más de 9300 niños, niñas y jóvenes argentinos. Su enfoque se centra especialmente en comunidades desfavorecidas, utilizando la música como instrumento para lograr la inclusión socioeducativa⁹.

El análisis de Wald (2015, 2016) sobre dos programas socio-musicales de la ciudad de Buenos Aires revela que estos funcionan como mediadores culturales, ayudando a sus participantes a superar las limitaciones estructurales y sus trayectorias biográficas, ayudándoles a sostener la esperanza de un ascenso social y personal. Los programas brindan a las y los jóvenes de barrios populares la oportunidad de conocer nuevos espacios y actores sociales, lo que incrementa su entusiasmo, especialmente al hacerlo desde el escenario. Como resultado de la socialización en valores como la perseverancia, el esfuerzo, la responsabilidad, la honestidad y el sacrificio, la

⁹ Página web oficial de la Fundación SOIJAR <https://www.sistemadeorquestas.org.ar/>

participación en estas orquestas contribuyen a que los jóvenes finalicen sus estudios secundarios, disminuyan el embarazo adolescente y reduzcan conductas de riesgo. Esta motivación se debe al deseo de obtener un empleo o continuar con sus estudios universitarios. Según Wald, los proyectos de orquestas juveniles pueden impulsar la inclusión social y servir como un camino hacia el empoderamiento de los jóvenes de sectores populares.

Resulta relevante destacar una acción en el ámbito de las políticas públicas a nivel nacional: la creación del Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles por parte del poder ejecutivo. Este programa, concebido como una política federal, tiene como objetivo central revincular y retener a niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, al tiempo que fomenta su acceso a bienes culturales (Ministerio de Educación, 2022).

e. Orquestra Geração

Este proyecto se inició en el 2007 en la Escuela Miguel Torga, en Amadora – Portugal. Se inspiró en el modelo de “El Sistema” de Venezuela, con el objetivo de ofrecer formación musical gratuita fuera del horario escolar como un elemento para combatir el abandono y el fracaso escolar. Con el apoyo de diferentes entidades portuguesas, entre ellas el Ministerio de Educación y la Escuela de Música del Conservatorio Nacional, se ha expandido a otras localidades. En la actualidad, el proyecto opera en 18 escuelas ubicadas en barrios socioeconómicamente desfavorecidos de Lisboa y Coimbra, cuenta con más de 80 profesores y beneficia a aproximadamente 1170 participantes entre 6 y 20 años (Pereira, 2022).

Costa et al. (2017) subrayan el carácter integral del proyecto, que va más allá de la enseñanza musical. Al abordar las dimensiones personal, social y artística, se convierte en un fenómeno social, generando beneficios extramusicales tanto para los participantes como para sus familias. Esta percepción se ve respaldada por el estudio de Teixeira Lopes et al. (2018), que evidencia la influencia positiva del proyecto Orquestra Geração en el desarrollo personal y social de sus integrantes. El proyecto impacta significativamente en la definición de sus trayectorias de vida, orientándolos hacia el logro de sus metas y, en algunos casos, motivándolos a interesarse por carreras musicales. Además, fomenta un proceso reflexivo sobre la realidad social en la que viven, facilita la socialización en diversos contextos y contribuye a la formación de redes sociales más amplias y enriquecidas.

f. Miami Music Project

Fundado en 2008 por el conocido director de orquesta James Judd, este proyecto inspirado en “El Sistema” de Venezuela, ofrece educación musical gratuita fuera del horario escolar a niños,

niñas y jóvenes de comunidades desfavorecidas de Miami- Florida. El proyecto atiende a 716 jóvenes, y las clases se imparten en instituciones escolares públicas ubicadas en comunidades desatendidas, donde la mayoría del alumnado proviene de familias inmigrantes. Los niveles I y II tienen lugar en 5 escuelas, mientras que los niveles III, IV y V se desarrollan en una sola institución. La organización proporciona transporte gratuito para facilitar el traslado de sus participantes a las ubicaciones seleccionadas, conciertos y eventos (Miami Music Project, 2023).

Este proyecto abarca una amplia gama de programas¹⁰, siendo el principal la orquesta infantil, que ofrece formación musical gratuita. Otro programa destacado es el campamento de música de verano, que proporciona una formación intensiva de cuatro semanas, con horas de instrucción diaria. El campamento de entrenamiento para orquestas consiste en talleres intensivos con artistas e instructores invitados, realizados en días no lectivos durante el año escolar. El programa Pathways / Programa de Desarrollo de Jóvenes Músicos tiene lugar durante todo el año y tiene como objetivo equipar a los jóvenes con los recursos necesarios para convertirse en artistas, educadores y líderes profesionales en sus comunidades. Este programa asegura que sus estudiantes tengan acceso a oportunidades únicas, tanto musicales como no musicales, diseñadas para desarrollar las habilidades necesarias para tener éxito en la carrera que elijan. Además, ofrecen un programa de formación para instructores de programas musicales comunitarios, con el fin de ayudarlos a mejorar su práctica educativa.

De acuerdo con Hedemann y Frazier (2017) el Miami Music Project es un modelo prometedor para la promoción de la salud mental de sus jóvenes participantes, ya que contribuye a reducir el riesgo de problemas de interiorización, como la ansiedad y la depresión, asociados a la experiencia de migración familiar. En particular, destaca que la educación musical, especialmente la práctica colectiva, proporciona un entorno único para el desarrollo social y emocional, fomentando la resiliencia, el trabajo en equipo, la cooperación y la autoexpresión, factores que contribuyen a una salud mental positiva.

En línea con estos hallazgos, el trabajo de Hospital et al. (2018) refuerzan esta idea, señalando que la participación en Miami Music Project genera ganancias sociales y emocionales en sus participantes. Según estos autores, los ensambles son un espacio propicio para el desarrollo positivo, ya que promueven aprendizajes musicales coordinados mientras fortalece la cohesión social, la responsabilidad compartida y la cooperación.

¹⁰ Página web oficial Miami Music Project <https://miamimusicproject.org/programs/>

g. Harmony Project

Inspirado en el modelo venezolano “El Sistema”, Harmony Project fue fundado en 2001 por la violinista Margaret Martin. Este proyecto ofrece instrucción musical gratuita y apoyo social a niños, niñas y jóvenes de comunidades vulnerables de Los Ángeles, California. Su misión es utilizar la formación musical como una herramienta para aumentar el acceso a la educación superior de estudiantes en situación de vulnerabilidad social. Actualmente, atiende a más de 3500 estudiantes a través de 19 centros comunitarios en los condados de Los Ángeles y Orange, además colabora con programas afiliados a nivel nacional para llegar a más de 1000 estudiantes. Cada estudiante recibe un instrumento musical para llevar a casa y practicar, y las lecciones, impartidas fuera del horario escolar, implican una dedicación semanal de durante 4 a 5 horas (Harmony Project, 2022).

En el reporte Harmony Project (2022) se detalla cómo su estructura organizativa está diseñada para ofrecer un apoyo integral a sus participantes y sus familias. A través de un equipo compuesto por consejeros, trabajadores sociales y terapeutas, se proporciona un acompañamiento social completo que busca garantizar el bienestar del alumnado y su entorno familiar. Con el objetivo de garantizar el éxito escolar, se ofrecen tutorías académicas, asesoramiento personalizado y talleres durante todo el año, de manera a acompañar el proceso de admisión a la universidad. Además, se otorgan becas universitarias para apoyar el acceso a la educación superior. En el ámbito musical, se fomenta el aprendizaje colaborativo mediante mentorías individuales, realizadas por estudiantes más avanzados. Por otro lado, a través del Alumni network, se da seguimiento a los exparticipantes, ofreciéndoles opciones de pasantías y oportunidades para realizar actuaciones musicales remuneradas.

Este proyecto se ha asociado con la Universidad de Northwestern para investigar los beneficios que genera en sus participantes, especialmente a nivel cognitivo. Entre los estudios realizados en el marco de esa colaboración, se destaca el de Kraus, Hornickel, et al. (2014), que ha demostrado que la participación en las clases de música de Harmony Project estimula la neuroplasticidad y favorece el desarrollo del lenguaje.

Asimismo, Kraus, Slater, et al. (2014) destacan que la exposición a este entorno musical puede contrarrestar los efectos negativos del ruido ambiental, un factor asociado a entornos socialmente desfavorecidos. Finalmente, Slater et al. (2014) subraya el impacto del proyecto en el desarrollo de la lectura y su capacidad para mitigar los efectos negativos del bajo nivel socioeconómico sobre las habilidades de alfabetización en poblaciones vulnerables.

h. Share The Warmth (STW)

La organización benéfica Share the Warmth, con sede en Montreal, Canadá, ofrece apoyo a personas y familias en situación de vulnerabilidad. Desde 2013, dentro de sus programas juveniles, ofrecen educación musical gratuita, adoptando el enfoque de “El Sistema”. La educación musical es utilizada como una herramienta para que sus participantes desarrollen autoconfianza, independencia y creatividad. Al mismo tiempo se promueven valores como el trabajo en equipo, el respeto y las habilidades sociales¹¹.

El último reporte de Share the Warmth (2023) señala que 405 niños, niñas y jóvenes asisten al programa de música. Las clases se imparten en grupos pequeños y los participantes eligen la frecuencia de esta actividad extraescolar, que puede ser de uno a tres días por semana (2 horas por día). A las y los participantes se les proporciona de los instrumentos, además de una merienda saludable.

Este proyecto socio-musical ha sido estudiado por Merati et al. (2019), quienes recopilaron las perspectivas de sus jóvenes participantes sobre el impacto de esta actividad en sus vidas. Los niños y las niñas lo describen como un aspecto que ha influido positivamente en su bienestar emocional, social, personal y educativo. En el aspecto emocional, destacan que les ha ayudado a afrontar el estrés, desarrollar la paciencia y ganar confianza. A nivel social, señalan que fomenta un sentido de comunidad, la formación de amistades sólidas y la mejora de las relaciones con los miembros de su familia. En el ámbito educativo, mencionan que ha incrementado su motivación para alcanzar el éxito académico y desarrollar aspiraciones profesionales.

i. Big Noise – El Sistema Scotland

Este programa de cambio social y educación musical, inspirado en “El Sistema”, se inició en 2008 en Stirling - Escocia, y se ha extendido a otras ciudades como Glasgow, Aberdeen, Dundee y Edimburgo. A través de seis programas, trabaja con más de 3500 niños, niñas y jóvenes escoceses¹².

A través de una evaluación rigurosa a lo largo de cinco años, llevada a cabo por el Glasgow Centre for Population Health (2016), se ha demostrado que el programa tiene el potencial de mejorar las perspectivas de vida, la salud y el bienestar de sus jóvenes participantes. Los resultados revelan un incremento de la autoestima, la confianza y la motivación para alcanzar

¹¹ Página web oficial Share the Warmth <https://sharethewarmth.ca/what-we-do/music/#intensive-program>

¹² Página web oficial del proyecto Big Noise <https://www.makeabignoise.org.uk/sistema-scotland/>

metas. Además, la naturaleza colaborativa del programa fomenta habilidades sociales, como el trabajo en equipo, la comunicación y el liderazgo. También se encontraron mejoras en aptitudes académicas, como la escucha, la concentración y la creatividad, lo que repercute positivamente en el rendimiento y compromiso académico. Esta evaluación destaca al programa como un espacio de protección y ocio para jóvenes en situación de vulnerabilidad, donde pueden establecer relaciones de apoyo con sus pares y con adultos (Harkins y Moore, 2019).

j. El Sistema Australia

En 2009, la Orquesta Sinfónica Profesional de Melbourne, inspirada en el modelo de “El Sistema”, puso en marcha un programa piloto de educación musical en una escuela primaria, con el objetivo de, a través de la música, cambiar las vidas de niños, niñas y jóvenes australianos, especialmente de aquellos que viven en situación de desventaja y exclusión social (Osborne et al., 2016). Las clases de música se realizan después del horario escolar. En 2011, se amplió el alcance de este programa con el lanzamiento de Crashendo¹³, un nuevo proyecto en una escuela de los suburbios de Melbourne.

Osborne et al. (2016), realizaron un estudio exploratorio sobre estos programas musicales. Sus principales conclusiones destacan el impacto positivo en el bienestar cognitivo y psicosocial de los niños, niñas y jóvenes que participan en ellos. El estudio muestra mejoras en el razonamiento no verbal, las capacidades verbales y las matemáticas, así como el bienestar general. Además, señalan el desarrollo de importantes habilidades para la vida, como la resolución de problemas, el autocontrol y la responsabilidad.

k. West-Eastern Divan Orchestra

Fundada en 1999 por el director de orquesta israelí Daniel Barenboim y el filósofo palestino Edward Said, la West-Eastern Divan Orchestra nació como un taller para jóvenes músicos con el fin de promover la convivencia y el diálogo intercultural. A la orquesta y al taller le pusieron el nombre de la colección de poemas West-Eastern Divan de Johann Wolfgang von Goethe. Los primeros ensayos de la orquesta tuvieron lugar en la ciudad alemana Weimar y en Chicago, Estados Unidos. En esta orquesta se reúnen un número igual de músicos israelíes y palestinos como base del conjunto, además de músicos de otros países como Turquía, Irán y España. Los ensayos se realizan cada verano, seguida por una gira de conciertos¹⁴.

¹³ Página web oficial del proyecto Crashendo <https://www.crashendo.net/>

¹⁴ Página web oficial proyecto West-Eastern Divan Orchestra <https://west-eastern-divan.org/divan-orchestra>

Esta orquesta pretende ser un puente para la creación de un espacio de diálogo intercultural y de reflexión sobre el conflicto israelí-palestino, utilizando la música como un punto de unión para fomentar la cooperación y el entendimiento entre culturas. Aunque su objetivo principal es promover la reconciliación en esta región, no se limita a jóvenes de escasos recursos, sino que reúne a músicos talentosos diferentes nacionalidades con el fin de promover la paz a través de la música.

I. Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura

En 2006, Favio Chávez, ingeniero en ecología humana y músico, llegó a la comunidad del Bañado Sur para trabajar en un proyecto de reciclaje con los “gancheros”, personas que se dedican a la recolección de basura en el vertedero de Cateura. Conmovido por las condiciones de vida de los niños y niñas que acompañaban a sus padres en su trabajo en el vertedero, decidió compartir sus conocimientos musicales con ellos, ofreciéndoles clases de música de manera casi improvisada en las inmediaciones de su oficina dentro de Cateura. El objetivo era brindarles un espacio de esparcimiento y aprendizaje que los mantuviera alejados del peligro que representaba estar cerca de las maquinarias pesadas encargadas de la recolección y gestión de residuos

La noticia de las clases de música gratuitas se extendió rápidamente por la comunidad, atrayendo a numerosos niños, niñas y jóvenes. La creciente demanda superó la cantidad de instrumentos musicales formales disponibles. Dada la realidad socioeconómica de Cateura y considerando que, como mencionaba Chávez en el documental *Landfill Harmonic (2015)*¹⁵, “Cateura no es un lugar para tener un violín; de hecho, un violín cuesta más que su casa”, las familias no podían costear la compra de un instrumento musical. Ante esta situación, y considerando que estaba trabajando en un proyecto de reciclaje, Chávez pensó en la posibilidad de fabricar instrumentos a partir de la basura rescatada del vertedero. Don Nicolás Gómez, un reciclador y carpintero de la zona, se ofreció para diseñarlos. Después de varias pruebas, logró crear el primer violín reciclado, seguido por otros instrumentos. Actualmente, la orquesta cuenta con violines, violas, cellos, contrabajos, guitarras, flautas, saxofones, trompetas, trombones e instrumentos de percusión, fabricados con materiales como latas de aceite o pintura, pedazos de madera, tenedores, cucharas, tuberías, radiografías, entre otros.

En sus inicios, el proyecto de Cateura formó parte de “Sonidos de la Tierra”, una iniciativa musical comunitaria que ofrece educación instrumental gratuita a niños, niñas y jóvenes de escasos

¹⁵ Documental *Landfill Harmonic* <http://landfillharmonicmovie.com/> ¹⁶ Página web oficial del proyecto Orquesta de Cateura <https://www.recycledorchestracateura.com/the-band>

recursos en Paraguay. Este proyecto, que abarca gran parte del país, no tenía presencia en el Bañado Sur hasta ese momento. El proyecto de Cateura, bajo la dirección de Favio Chávez, se integró a Sonidos de la Tierra, que proporcionaba materiales e instructores para las clases de música. Esto permitió que los jóvenes e incipientes músicos de Cateura se unieran a sus pares de otras comunidades para realizar pequeñas presentaciones musicales con los instrumentos reciclados. Sin embargo, en 2012, debido al descontento de los padres y madres de Cateura sobre el uso de la imagen de sus hijos e hijas y la promoción de los instrumentos reciclados, decidieron desvincularse de Sonidos de la Tierra y comenzar su propio camino como un proyecto musical independiente. Favio Chávez acompañó esta decisión y hoy día continúa al frente como director musical.

En 2012, la orquesta fue invitada a realizar su primera presentación internacional en la Conferencia de las Naciones Unidas Río+20. El vídeo de esta actuación y el tráiler del cortometraje *Landfill Harmonic* dirigido por Brad Allgood y Graham Townsley, captaron rápidamente la atención de medios de diferentes partes del mundo. Este documental, estrenado en 2015, fue filmado durante más de dos años y narra la historia de la comunidad de Cateura, la evolución del proyecto, así como las vivencias de sus integrantes y sus familias. Medios internacionales como CBS de Estados Unidos publicaron un reportaje denominado “The Recyclers: From trash comes triumph”, mientras que el canal brasileiro O Globo realizó un documental titulado “Orquestra com instrumentos construídos no lixo recupera sonhos de crianças paraguaias”. Además, periódicos de renombre como The Guardian, The Washington Post y The New York Times han destacado la historia de esta particular agrupación.

Después de esa primera presentación y la viralización del proyecto, la orquesta ha realizado presentaciones en varios países, incluido Colombia, Brasil, Chile, Argentina, Ecuador, Perú, Panamá, Estados Unidos, Canadá, Noruega, Alemania, Francia, Holanda, Bélgica, España, Suiza, Palestina, Emiratos Árabes y Japón. Además, grupos de renombre musical como Megadeth y Metallica han invitado a la orquesta a participar en sus conciertos. En 2014, Metallica invitó a la orquesta a actuar como su principal telonero durante su gira por Latinoamérica.

Esta iniciativa, que nació de manera espontánea, se ha transformado en un proyecto estructurado que tiene como misión promover, a través de la música, la inclusión, la formación integral y el desarrollo positivo de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. La práctica musical es utilizada como una herramienta para fomentar valores, facilitar nuevas experiencias de aprendizajes y actuar como un elemento motivador que impulse a los

participantes a continuar y completar sus estudios, para así abrirles la puerta a mejores oportunidades en el futuro¹⁶.

Actualmente, el proyecto cuenta con un local propio donde funciona la Escuela de Música de Cateura, a la que asisten más de 300 niños, niñas y jóvenes para recibir educación musical gratuita. En este espacio se prepara a los futuros integrantes de la orquesta. Además de la formación musical, el proyecto tiene un enfoque integral que busca mejorar las condiciones de vida de sus participantes, trabajando en áreas como el acceso a mejores oportunidades educativas y la mejora de las condiciones de sus viviendas (Wunsch, 2018).

Cabe destacar que este proyecto inspiró la creación de la Orquesta de la Música del Reciclaje de Ecoembes¹⁷ en Madrid. En 2014, la organización medioambiental Ecoembes invitó a la Orquesta de Cateura a realizar una presentación en España y, al quedar impresionada por el mensaje del proyecto, decidió adoptar su filosofía de crear música utilizando materiales reciclados.

Chávez (2013) considera que toda la experiencia generada por el proyecto ha servido para que los niños, niñas y jóvenes de la comunidad del Bañado Sur puedan soñar, hacer arte y acceder a la cultura, generando oportunidades de desarrollo y cambios sostenible en la vida de los participantes y sus familias.

A pesar de su creatividad y resiliencia, el proyecto de Cateura aún no ha sido objeto de investigaciones rigurosas que analicen las incidencias y transformaciones que ha generado en la vida de sus participantes y familias. Por ello, el presente trabajo se propone abordar este vacío de conocimiento, analizando las repercusiones y cambios propiciados por este proyecto.

Consideraciones sobre los Proyectos Revisados

Si bien la revisión de proyecto socio-musicales no es exhaustiva y se limita a algunos de los más referenciados, especialmente aquellos inspirados en “El Sistema”, es importante señalar que, en la actualidad, existen numerosos proyectos similares en casi todos los países. A modo de ejemplo, se pueden citar algunos proyectos que no se han mencionado, como la Fundació Xamfrà, ubicada en el barrio del Raval de Barcelona, y la Fundación Acción por la Música, en Madrid.

¹⁶ Página web oficial del proyecto Orquesta de Cateura <https://www.recycledorchestracateura.com/the-band>

¹⁷ Para más información sobre el proyecto La música del reciclaje a <https://www.lamusicadelreciclaje.com/>

Después de revisar los diferentes proyectos que se han expuesto, se observan algunas características comunes:

- Educación musical accesible y orientada a la excelencia: a pesar de estar dirigidos a colectivos en situación de vulnerabilidad, los programas se basan en altas expectativas, fomentando una cultura del esfuerzo y promoviendo la formación musical en grandes obras de la música clásica.
- Enfoque en la enseñanza colectiva: la enseñanza musical se imparte principalmente a través de orquestas y ensambles, lo que favorece un fuerte sentido de trabajo en equipo.
- Participación activa: además de recibir formación musical, los participantes tienen la oportunidad de convertirse en mentores de los iniciantes, implicándose en el proyecto más allá de las clases.

Como se ha constatado, existen diversos estudios sobre estos proyectos, en su mayoría con resultados positivos. Entre ellos se encuentran tesis doctorales. Las metodologías empleadas varían: algunas han realizado evaluaciones con grupos control y otros tienen un enfoque más cualitativo. En los últimos años, este tipo de investigaciones y evaluaciones ha experimentado un notable crecimiento, aportando casos concretos y análisis específicos con resultados dispares además de análisis de conjunto, y de la transferencia. Un ejemplo de ello es el trabajo de Booth y Tunstall (2016), que describe en detalle las características de “El Sistema” y su transferencia en más de 30 programas en Estados Unidos, ilustrándolo con ejemplos y casos concretos de transformaciones logradas.

De manera similar, Osborne et al. (2016) estudiaron los efectos de programas extracurriculares inspirados en “El Sistema” y desarrollados en dos escuelas de Melbourne - Australia, que atienden a alumnado en riesgo de exclusión social. El estudio identificó resultados positivos de la participación en estos programas.

Por su parte, Sperling et al. (2023) llevaron a cabo un estudio sobre los efectos de un programa inspirado en “El Sistema” en Estados Unidos, enfocado en el aprendizaje socioemocional y la función ejecutiva. Los autores concluyen que, después de un año de participación en este programa, no se observa un resultado claro en cuanto al aprendizaje socioemocional.

Una dificultad para sacar conclusiones de estas evaluaciones es que algunos estudios evalúan programas “inspirados en El Sistema” sin detallar adecuadamente cómo se implementan o las especificidades de cada intervención. Si bien es posible cuestionar que no todo proyecto “inspirado” en El Sistema sean, por sí mismos positivos, o dudar del alcance real del impacto

social del proyecto original como de sus réplicas bien implementadas, tampoco se puede desacreditar los logros obtenidos en estos programas a partir de estudios puntuales realizados en contextos muy específicos. Aunque no sea el objeto de esta tesis doctoral, se considera que es responsabilidad de las personas investigadoras aportar evidencias que ayuden a comprender y evaluar el impacto social de estas iniciativas.

A pesar de estas dificultades metodológicas, la revisión de Bolden et al. (2021), que abarcó 30 artículos científicos sobre “El Sistema” y otros programas similares, atribuye claros impactos positivos potenciales a este tipo de iniciativas. Estos impactos se destacan principalmente en el desarrollo musical y socioemocional, mientras que las evidencias sobre resultados académicos y desarrollo cognitivo, aunque menos robustas, también son relevantes.

En este sentido, los proyectos socio-musicales revisados, mayormente inspirados en El Sistema, identificaron impactos positivos en diferentes áreas. A continuación, en la tabla 8 se resume y detalla los beneficios asociados a estos programas.

Tabla 8

Resumen de los proyectos socio-musicales revisados

Proyecto	País	Año de inicio	Alcance	Beneficios asociados
El Sistema de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles	Venezuela	1975	Se desarrolla en todos los estados de Venezuela	Contribuye al desarrollo de la autoestima. Mejora del autocontrol y reducción de conductas problemáticas Fomenta valores que propician la participación ciudadana
Fundación Nacional Batuta	Colombia	1991	Se desarrolla en 119 de los 1102 municipios que existen en Colombia	Propicia prácticas y valores esenciales para el ejercicio de la ciudadanía. Promueve la convivencia pacífica y el respeto por la diversidad, contribuye a la cohesión social Efectos positivos en el autoestima y bienestar
Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina	Argentina	1998	Se desarrolla en las 24 jurisdicciones del país	Mayor esperanza de ascenso social y personal. Nuevas oportunidades sociales. Incentiva la continuación de estudios Reducción del embarazo adolescente
West-Eastern Divan Orchestra	Israel - Palestina	1999	Programa para músicos profesionales de diferentes orígenes que busca promover la convivencia pacífica y el diálogo intercultural	
Harmony Project	Estados Unidos	2001	Se desarrolla en 19 centros comunitarios en el condado de Los Ángeles y Orange	Impacto positivo en la plasticidad y desarrollo del lenguaje
Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura	Paraguay	2006	Se desarrolla en la Escuela de Música de Cateura, ubicada en la ciudad de Asunción	No existen investigaciones que muestren los beneficios asociados a la participación en este proyecto
Orquestra Geração	Portugal	2007	Se desarrolla en 22 escuelas de la zona de Lisboa y Coimbra como una actividad extraescolar	Influencia positiva en las trayectorias de vida Socialización y ampliación de redes sociales
Miami Music Project	Estados Unidos	2008	Se desarrolla en 6 escuelas de Miami, como una actividad extraescolar	Se asocia positivamente el bienestar socioemocional de sus jóvenes participantes, especialmente aquellos que provienen de familias migrantes
Big Noise – El Sistema Scotland	Escocia	2008	Cuenta con seis programas que se desarrollan en diferentes ciudades de Escocia (Stirling, Glasgow, Aberdeen, Dundee y Edimburgo)	Es considerado como un espacio de protección que ayuda a fomentar habilidades personales y sociales Impacto positivo en la salud y bienestar de sus participantes
El Sistema – Australia	Australia	2009	Se desarrolla en dos instituciones escolares de Melbourne	Propicia el desarrollo de habilidades personales y sociales como la resolución de problemas, el autocontrol, la responsabilidad, aspectos que inciden positivamente en el ámbito escolar
Sinfonía por el Perú	Perú	2011	Se desarrolla en 10 de las 24 regiones de Perú.	Fortalecimiento de la autoestima y confianza Ampliación de las aspiraciones educativas Reducción de conductas de riesgo Mejoras en la dinámica familiar
Share The Warmth (Stw)	Canadá	2013	Se desarrolla en el centro comunitario Share the Warmth ubicado en Montreal	Genera un impacto positivo en el bienestar emocional, social, personal y educativo Esta actividad se asocia con la reducción del estrés

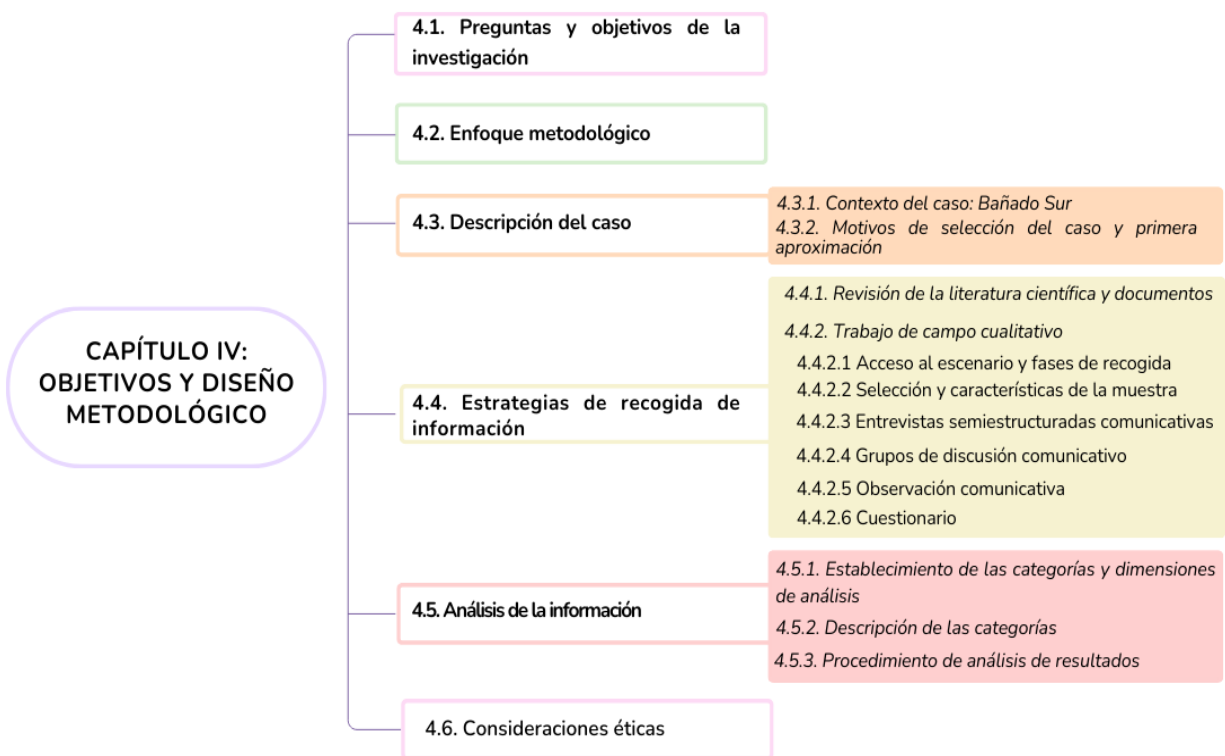
Elaboración propia

CAPÍTULO IV. OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo, se presentan los objetivos y el diseño metodológico del estudio acerca del proyecto “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura”. Se exponen las preguntas y objetivos de la investigación, se describe la metodología que se ha empleado en este trabajo. Además, se proporciona una visión detallada del contexto donde se desarrolla este proyecto socio-musical. Se especifican las técnicas de recogida de información utilizadas durante el trabajo de campo. En los dos últimos apartados se incluye el proceso de análisis de la información y se presentan las consideraciones éticas de la investigación.

Figura 14

Esquema de contenidos capítulo IV



Elaboración propia

4.1 Preguntas y Objetivos de la Investigación

Esta investigación aborda el desafío de la inclusión social en contextos marcados por la pobreza, y explora cómo intervenciones comunitarias pueden ofrecer entornos y relaciones sociales que promuevan un desarrollo saludable, el aprendizaje socioemocional y la generación de oportunidades para las personas participantes y el propio entorno.

Como se ha visto, los proyectos socio-musicales pueden convertirse en herramientas efectivas promover la inclusión social. Los estudios existentes sobre experiencias como El Sistema en Venezuela y otros proyectos inspirados en este modelo así lo apuntan, enfatizando en diversos casos el aprendizaje socioemocional y las habilidades para la vida. Aun así, son necesarios más estudios que permitan profundizar en la comprensión de estos efectos y en identificar las características que más favorecen el potencial transformador de los proyectos socio-musicales.

Desde 2006, en la comunidad del Bañado Sur de Asunción, Paraguay, se ha desarrollado el proyecto “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura”. Sin embargo, este proyecto ha sido todavía poco explorado por la investigación. La falta de datos acerca de las repercusiones de este proyecto en la vida de sus jóvenes músicos y familiares, y en la comunidad en general han conducido al planteamiento de las siguientes interrogantes:

¿En qué medida puede un proyecto socio-musical beneficiar a sus integrantes y a la comunidad?
¿Cómo ayuda a potenciar o desarrollar habilidades para la vida? ¿De qué manera estas habilidades contribuyen al desarrollo personal y social de los niños, niñas y jóvenes que participan de esta actividad? ¿La participación puede brindar mayores oportunidades sociales y educativas? ¿Puede facilitar la ampliación de perspectiva de sus integrantes y familiares en relación con sus aspiraciones educativas y/o profesionales futuras?

En el ámbito familiar ¿la participación de los hijos e hijas en este tipo de proyectos puede generar cambios en las dinámicas familiar? Y a nivel comunitario, ¿también tiene el potencial de generar cambios positivos?

A fin de responder a las preguntas de investigación se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General

Analizar en profundidad cómo el proyecto socio-musical de la “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura” contribuye al desarrollo de habilidades para la vida y mejora las oportunidades sociales y educativas de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

Objetivos Específicos

1. Analizar la evolución y describir las características distintivas del proyecto “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura”.
2. Identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida.
3. Explorar cuáles son las oportunidades derivadas de la participación en un proyecto socio-musical y cómo estas influyen en las aspiraciones personales y/o profesionales de sus participantes.
4. Comprender las transformaciones personales que experimentan las personas que forman o han formado parte de la Orquesta de Cateura.
5. Identificar los posibles cambios en la dinámica familiar derivados de la participación de los hijos e hijas en un proyecto socio-musical.
6. Examinar la posible incidencia de un proyecto socio-musical en la comunidad.

4.2 Enfoque Metodológico

Atendiendo los objetivos del estudio para esta investigación, se optó por utilizar el método de estudio de caso desde el enfoque de la metodología comunicativa.

El estudio de caso, según Stake (1998), se centra en el estudio de la particularidad y complejidad de un fenómeno singular. Se trata de una descripción intensa y análisis de una sola unidad o sistema acotado. Durante un estudio de caso, se indaga el fenómeno en su contexto auténtico, lo cual, según Denzin y Lincoln (2013), posibilita un análisis simultáneo del escenario social, cultural, económico y político en el que tiene lugar el caso. Esta aproximación permite conservar el sentido característico de los eventos de la vida real (Yin, 2009).

Merriam (1998) refiere que un estudio de caso presenta las siguientes características: es *particularista*, pues se enfoca en estudiar una situación, evento, programa o fenómeno particular. Se trata de un trabajo descriptivo en el que se detalla de manera extensa el fenómeno estudiado. Por último, es *heurístico*, ya que ilumina la comprensión del lector sobre el fenómeno estudiado.

Esta investigación se ha concebido como un estudio de caso instrumental (Stake, 1998), puesto que se encaminó a la comprensión en profundidad sobre el proyecto socio-musical de Cateura y sus incidencias en la vida de sus participantes y exparticipantes, así como su influencia en el desarrollo de habilidades para la vida y la mejora de oportunidades sociales y educativas de sus

jóvenes músicos. En este sentido, el estudio de un caso particular (la Orquesta de Cateura) contribuye a la comprensión de los proyectos socio-musicales y sus efectos o impactos personales y sociales, así como, de manera más general, al análisis de los factores que favorecen que proyectos socioeducativos consigan promover transformaciones y mejoras en contextos de exclusión social.

Aunque los estudios de caso en ciencias sociales se asocian frecuentemente a investigaciones cualitativas, por el énfasis en la exploración y comprensión en profundidad de una realidad específica, no se limitan al uso de técnicas específicas para la recolección de datos o el análisis (Merriam, 1998), sino que pueden integrar estrategias cualitativas como cuantitativas (Simons, 2011) en lo que sería un enfoque mixto. En esta investigación, considerando los objetivos planteados, se ha optado por un enfoque eminentemente cualitativo, incluyendo una técnica cuantitativa de recogida de datos.

Por otro lado, teniendo en cuenta la realidad social en la que se desarrolla este proyecto, se decidió asumir el enfoque de la metodología comunicativa (Gómez et al., 2011; Gómez et al., 2006) para el conjunto de la investigación. Este enfoque da una especial importancia a las voces de los actores involucrados, fomentando la co-creación de conocimiento desde sus perspectivas y realidades, promoviendo así la generación de resultados que tienen un impacto directo y transformador en su contexto social y cultural. La perspectiva de la metodología comunicativa ha demostrado su especial idoneidad en el estudio con poblaciones en situación de vulnerabilidad (Gómez et al., 2019), en la superación de la pobreza (Valls y Padrós, 2011), así como en promoción de la inclusión de grupos socialmente excluidos (Puigvert Christou, et al., 2012).

Aubert et al. (2008) señalan que el enfoque comunicativo parte de la premisa que la sociedad ha dado un giro dialógico, donde la comunicación y el diálogo constituyen una parte esencial de las relaciones sociales e influyen a la hora de tomar decisiones. Flecha (2022) refiere que esta idea aplicada al ámbito de la investigación busca la construcción del conocimiento desde la intersubjetividad y reflexión.

Gómez et al. (2006) plantean que la metodología comunicativa es “ontológicamente comunicativa”, ya que percibe la realidad social como una construcción humana donde los significados se construyen a través de la interacción entre las personas, y es “epistemológicamente dialógica” al considerar los enunciados científicos como producto del diálogo. Estos autores indican que estas dimensiones, junto con los siguientes principios de la metodología comunicativa deben estar presentes durante todo el proceso de investigación:

1. Universalidad del lenguaje y la acción: todas las personas poseen la capacidad de lenguaje y acción, por lo que pueden interactuar y participar en un proceso de diálogo. Desde esta perspectiva se busca realzar la voz de las personas que participan de la investigación.
2. Las personas como agentes sociales transformadores: todos los seres humanos pueden interpretar su realidad social, crear conocimiento y a través del diálogo transformar su vida y su contexto social.
3. Racionalidad comunicativa: partiendo de la premisa de que todas las personas poseen la capacidad de lenguaje y acción, la racionalidad comunicativa es la base de esas competencias y del diálogo igualitario. Se considera por tanto que las personas actúan impulsadas no solo por intereses propios, sino que también lo hacen para llegar a un acuerdo o entendimiento.
4. Sentido común: cada persona desarrolla un sentido subjetivo de la realidad de acuerdo con sus experiencias dentro de su contexto social y cultural. Para realizar interpretaciones sobre por qué se producen ciertas acciones, se debe tener en cuenta ese sentido común de las personas.
5. Sin jerarquía interpretativa: las personas investigadas tienen la capacidad para comprender e interpretar su propia realidad social, por lo que sus interpretaciones son tomadas en cuenta al igual que las del equipo investigador. La persona que investiga no se adjudica el papel del “intérprete científico” sino que las interpretaciones se realizan de manera conjunta con las personas investigadas.
6. Igualdad epistemológica: se relaciona con el postulado anterior, durante todo el proceso de investigación e interpretación de las acciones el investigador/a se sitúa en un plano de igualdad con las personas investigadas.
7. Conocimiento dialógico: se integra a la investigación la dualidad entre sujeto y objeto; se constituye un diálogo entre la ciencia y la sociedad. Por tanto, el conocimiento generado es el resultado de la participación de todas las personas, al cual se llega a través del diálogo.

Para Sordé y Ojala (2010) este enfoque metodológico busca minimizar las relaciones e interacciones de poder. Lo que invita a “emprender un diálogo igualitario” posibilitando la generación de espacios de diálogo entre las personas investigadas e investigadoras (Gómez et al., 2006, p. 51). Puigvert, Christou, et al. (2012) explican que las personas investigadoras incorporan al diálogo los conocimientos científicos, y los contrastan o verifican con los saberes de las personas participantes. Es decir, esta metodología pasa de investigar a sujetos sociales a

través de actos comunicativos de poder, a investigar para y con los sujetos sociales por medio de actos comunicativos dialógicos (Gómez y Flecha, 2004).

Por tanto, desde la mirada comunicativa, el conocimiento científico se genera al validar el discurso de los expertos en un área académica particular y el de las personas no expertas o actores sociales, quienes son considerados conocedores de la realidad investigada (Gómez et al., 2013). Esto permite, según Padrós et al. (2011), contrastar entre el conocimiento científico y el conocimiento de vida que poseen las personas cuya realidad está siendo estudiada, posibilitando así un mayor entendimiento de la situación social.

Gómez et al. (2012) sostienen que esta implicación de las personas investigadas y la interacción dialógica con investigadores/as genera un impacto científico y, a su vez, social. Las investigaciones con un enfoque comunicativo buscan no solamente conocer, describir o explicar la realidad, sino también contribuir a su transformación (Gómez et al., 2006). Este enfoque, además de propiciar una comprensión profunda del contexto socioeducativo, permite también, en el momento del análisis, distinguir entre elementos excluyentes (los que generan la desigualdad) y aquellos componentes transformadores que favorecen la superación de situaciones de desigualdad (Flecha et al., 2004). De esta manera, la metodología comunicativa, además de estudiar las desigualdades, también identifica las acciones que contribuyen a reducirlas, propiciando la generación de un conocimiento más democrático y al servicio de la sociedad (Rodríguez et al., 2013).

Flecha (2018) refiere que el deber de las ciencias, y por ende de los científicos y científicas, es contribuir a la mejora de la sociedad. En este sentido, este autor alienta a que las investigaciones sirvan a la ciudadanía, haciendo mención especial de las ciencias sociales, ya que considera que tienen un papel esencial no solo al entendimiento de las realidades y dinámicas sociales, sino también en el desarrollo de mecanismos que ayuden a mejorar dichos aspectos. En este sentido, programas científicos de renombre internacional, como Horizonte Europa, priorizan cada vez más las investigaciones que aportan soluciones a los retos de la sociedad y que utilizan la co-creación como una vía para alcanzar mejoras reales (Bellavista et al., 2022). Robinson et al. (2021) explican que el enfoque de la co-creación incluye una mayor participación pública, deliberaciones políticas y el establecimiento de una agenda de investigación más participativa, donde el diálogo deliberativo es fundamental. En esta línea, la perspectiva de la co-creación se alinea con el uso del diálogo igualitario durante el proceso de investigación que plantea la metodología comunicativa y que ha demostrado ser un aspecto importante para lograr un verdadero impacto social (Gómez et al., 2019). Este enfoque ha logrado que las investigaciones puedan ser

utilizadas para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones en situación de vulnerabilidad social (Roca et al., 2022).

En la presente investigación, la profunda pobreza y las particulares características sociales y culturales del Bañado Sur, junto con el propósito implícito en el objetivo general de aportar conocimiento sobre el potencial transformador de los proyectos socio-musicales, más allá de comprender sus características y desarrollo, fueron determinantes para optar por el enfoque comunicativo de investigación como la perspectiva más adecuada para abordar este estudio de caso. Desde el planteamiento de la investigación, se priorizó un diálogo igualitario con las personas de la comunidad, reconociendo su saber y experiencia como elementos esenciales en la construcción del conocimiento. Durante el trabajo de campo, se compartió con las y los participantes información científica sobre los proyectos socio-musicales y los temas abordados, fomentando un ambiente de confianza en todas las interacciones. Asimismo, se evitó realizar análisis o sacar conclusiones sin su participación directa, asegurando un proceso verdaderamente colaborativo. Para garantizar este enfoque comunicativo, se mantuvo un contacto continuo con personas clave de la comunidad, reforzando la transparencia y el respeto mutuo en cada etapa del estudio. Finalmente, se buscó que tanto los resultados de la investigación como los propios espacios de participación durante el proceso pudieran propiciar cambios y/o mejoras en la vida de las personas investigadas, con miras a lograr que esta investigación no quedara solamente en el plano teórico, sino que también contribuyera a la mejora del mismo proyecto y, en definitiva, a la transformación de la comunidad y la mejora de las condiciones de vida de sus habitantes.

4.3 Descripción del Caso

4.3.1 Contexto del Caso: Bañado Sur, Asunción - Paraguay

El proyecto “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura” se desarrolla en la comunidad del Bañado Sur, una zona ribereña del río Paraguay, ubicada a 20 minutos del centro histórico de Asunción, capital de Paraguay. Esta comunidad abarca los barrios: Tacumbú, Santa Ana, San Cayetano, Jukyty, Aunque cada barrio tiene su nombre, comúnmente se hace referencia a toda el área como “Bañado Sur”, sin distinguir entre los barrios individuales.

Según Galeano Monti et al. (2014) el Bañado Sur, junto con el Bañado Norte, constituyen los cinturones de pobreza de la ciudad capitalina, materializándose la exclusión urbana. Estos

territorios se encuentran en zonas no habitables por la posibilidad de inundación ante la crecida del río. Cuando esto ocurre, sus habitantes deben abandonar temporalmente sus hogares ubicándose en campamentos, plazas o avenidas para salvaguardarse del agua.

En las siguientes imágenes se ilustra la ubicación de a la ciudad de Asunción (figura 15) y se muestra más de cerca la comunidad del Bañado Sur y sus barrios, el vertedero y la Escuela de Música de Cateura, donde se puede apreciar la cota de inundación (figura 16).

Figura 15

Mapa de la ciudad de Asunción



Elaboración propia con base a datos de Instituto Nacional de Estadísticas (2021). Mapa elaborado utilizando Google Earth (2024).

Figura 16

Ubicación de la comunidad Bañado Sur



Elaboración propia con base a datos de Instituto Nacional de Estadísticas (2021). Mapa elaborado utilizando Google Earth (2024).

Según estimaciones de la organización Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) (2013) aproximadamente el 20% de la población asuncena vive en estas zonas, unas 150.000 personas aproximadamente. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas (2021) en el Bañado Sur habitan unas 40.000 personas aproximadamente. Sin embargo, Canese de Estigarribia et al.

(2019) advierten la existencia de un vacío de datos, ya que estas zonas en su mayoría no están censadas ni catastradas, por tanto, no se cuenta con datos fiables sobre la cantidad de habitantes.

Pereira (2018) señala que, antes de su ocupación, los Bañados figuraban como zonas de humedales, caracterizadas por ser territorios inundados con malezas y barro. A medida que se fue poblando el terreno fue rellenándose con escombros para poder edificar las casas. Según este autor, la negligencia del Estado e incluso la hostilidad de las instituciones públicas hacia los vecinos y vecinas de esta zona motivó que se organizaran para construir sus barrios y así poder dotarlo de infraestructura comunitaria.

A partir de los años 50, estos territorios experimentaron un aumento significativo de población debido a la migración y expulsión rural. El 85% de la población está asentada en terrenos fiscales y solo el 15% tiene documentación legal de la propiedad, generando una gran inseguridad respecto a la propiedad (SERPAJ, 2013). Esta situación, que vulnera los derechos humanos y limita el acceso servicios básicos, fue expuesta por la lideresa de la Coordinadora General de Organizaciones Sociales y Comunitarias de los Bañados de Asunción (COBAÑADOS), María García, durante la visita al Bañado del Papa Francisco en 2015:

La expulsión del campo a la ciudad, los altos precios de la tierra y la vivienda en la ciudad, sumados a los bajos ingresos que caracterizan a nuestras condiciones de vida, son las causas por las que llegamos a ubicarnos en el Bañado. La agricultura intensiva y mecanizada, la destrucción de los bosques y hábitats indígenas provocan un desarraigo doloroso y obligan al desplazamiento forzoso de miles de familias campesinas e indígenas que siguen engrosando los cinturones de miseria en los principales centros urbanos...

Esta realidad es expuesta por Galeano Monti et al. (2014), quienes identifican a la población del Bañado, como “parias urbanos”: personas sin trabajo, sin tierra, sin educación y sin oportunidades laborales. Al no percibir ni generar ingresos, estas personas quedan excluidas del sistema de consumo y, por ende, del sistema socioeconómico, lo que las convierte en ciudadanos de segunda categoría. Esta situación de vulnerabilidad se ve agravada por la discriminación y estigmatización, ya que una parte de la sociedad atribuye a esta población la responsabilidad de los males sociales que afectan a la comunidad (Galeano Monti, 2017).

A pesar de que hace más de medio siglo que el Bañado Sur comenzó a poblarse, la infraestructura de la comunidad sigue siendo precaria. Las calles generalmente suelen estar sucias, húmedas y llenas de barro. En los alrededores de las casas pueden verse cúmulos de

basura, ya que el reciclaje es la manera de ganarse la vida de muchas familias. Esto se debe a que en esta zona se encuentra ubicado el vertedero de la ciudad de Asunción, conocido como Cateura. La cercanía al vertedero ha llevado a que el nombre “Cateura” se generalice para referirse a todo el Bañado Sur. En este trabajo, ambos términos se emplean indistintamente para designar a la comunidad.

Rodero y Merino (2018) describen las zonas del Bañado como una urbanización popular donde las viviendas, calles, instalaciones de luz y agua, capillas, puestos de salud y escuelas, entre otros, surgieron a partir de la autoorganización y construcción colectiva. Esta dinámica social se entrelaza con numerosas organizaciones religiosas, sociales y políticas que brindan acompañamiento e intentan, a través de actividades, paliar las problemáticas sociales que aquejan a su población. Estos autores consideran que estas acciones, si bien son loables, a su vez generan tensión, ya que muchas veces se prestan a prácticas de prebendarismo.

A pesar de la admirable capacidad de autoorganización, Dobrée (2018) señala que los vecinos y vecinas del Bañado Sur enfrentan una compleja situación sociosanitaria, y son expuestos a una combinación de factores adversos como la precariedad de las viviendas, el hacinamiento, aguas estancadas en las calles, humo e inseguridad.

El análisis de Escobar (2018) destaca la preocupante situación del Bañado Sur, donde la población infantil y adulta se encuentra expuesta a múltiples factores de riesgo que comprometen su neurodesarrollo, con consecuencias directas en el aprendizaje y la salud mental. La exposición a gases tóxicos que provienen del vertedero y la quema de basura, junto a la contaminación intradomiciliaria ocasionada por el uso de braseros para cocinar y el hacinamiento, deterioran significativamente la calidad del aire y, por ende, la salud respiratoria. A esto se le suma en diversos casos la exposición a violencia intrafamiliar y el consumo de sustancias adictivas por parte de los cuidadores, creando un entorno tóxico que limita las oportunidades educativas y de desarrollo. Esta compleja realidad se ve agravada por las profundas carencias socioeconómicas identificadas por Rojas y González (2014), como la desnutrición, el alto nivel de analfabetismo y bajo nivel educativo, la baja calidad del empleo y la falta de servicios básicos (las condiciones eléctricas son defectuosas, la red de distribución de agua no llega a todas las casas, no existen sistemas cloacales o de recolección de basuras. Además, la falta de accesibilidad a medios de transporte dificulta el contacto a otras zonas aledañas). A estos problemas se suma la alta tasa de embarazos adolescentes, un fenómeno que, según UNFPA (2019), es especialmente preocupante en Paraguay, y especialmente en

comunidades marginadas como el Bañado Sur. Estos embarazos precoces predisponen a las uniones tempranas y forzadas que también conducen al abandono escolar (UNFPA y Plan internacional, 2021). La acumulación de estos factores crea un círculo vicioso de vulnerabilidad que perpetúa las desigualdades y afecta la calidad de vida de toda la comunidad.

Si bien se ha señalado las múltiples dificultades que afectan a esta comunidad, también es necesario destacar la notable capacidad de resiliencia y solidaridad de sus habitantes. Spinzi (2020) resalta que, ante la ausencia del Estado y las dificultades sociales, la comunidad ha desarrollado diversos mecanismos de apoyo mutuo, tales como la organización de ollas populares, de actividades para recaudar dinero cuando alguien de la comunidad tiene problemas de salud, y durante las crecidas del río, se organizan para trasladar sus pertenencias y distribuir las donaciones. Estas redes de apoyo son un ejemplo claro de cómo la solidaridad y el apoyo vecinal pueden ser recursos importantes para hacer frente a las dificultades más severas.

Esta resiliencia comunitaria ha permitido que en la comunidad emerjan iniciativas como el proyecto “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura”, el cual a través de la educación musical busca generar oportunidades socioeducativas que ayuden a contrarrestar los efectos adversos de vivir en un contexto de alta vulnerabilidad social.

Como se mencionó en el capítulo III, este proyecto socio-musical se inició en el 2006 de la mano de Favio Chávez, quien en ese momento se encontraba trabajando en un proyecto ambiental dentro del vertedero de Cateura. Viendo las múltiples problemáticas que afectaban a los habitantes del Bañado Sur, especialmente a los niños y niñas, Chávez decidió voluntariamente compartir su pasión por la música, ofreciéndoles la oportunidad de aprender a tocar un instrumento musical en un espacio seguro. Ante la falta de recursos económicos, Chávez y la comunidad tuvieron la idea de crear instrumentos a partir de la basura rescatada del vertedero.

Con el lema “El mundo nos envía basura, nosotros le devolvemos música” (Chávez, 2013) particular orquesta ha conseguido captar la atención a nivel nacional e internacional. Este proyecto socio-musical y ecológico transmite un mensaje inspirador, pues a pesar de las condiciones difíciles han buscado soluciones creativas para brindar a los niños, niñas y jóvenes un espacio de aprendizaje y desarrollo. Resaltando la persistencia y tenacidad de las personas involucradas en este proyecto que con determinación y creatividad han logrado convertir los desafíos en oportunidades transformadoras.

4.3.2 *Motivos de Selección del Caso y Primera Aproximación*

La selección del caso ha respondido a un interés personal y social, ya que el proyecto de la Orquesta de Cateura se encuentra cercano a mi realidad, se desarrolla en mi país natal, Paraguay. Como doctoranda, sentía el compromiso de buscar aportar al desarrollo de conocimiento basado en el contexto paraguayo, considerando que el ámbito de la investigación es aún un campo incipiente y en vías de desarrollo. A su vez, quería evitar una investigación centrada en las dificultades y condiciones de desigualdad, sino explorar las capacidades y el potencial de los recursos del país. Viendo la experiencia de las orquestas socio-musicales y la experiencia particular de la Orquesta de Cateura decidí intentar responder al vacío de conocimiento sobre este fenómeno y sus repercusiones en la vida de sus participantes, sus familias y la comunidad del Bañado Sur.

Considerando este interés personal en el proyecto, se estableció un contacto inicial con el director de la orquesta para expresarle el deseo de investigar acerca de la misma y solicitar su colaboración. Este contacto se hizo en 2020 cuando había la situación de pandemia, de modo que la comunicación debió llevarse a cabo de manera virtual. Chávez se mostró receptivo y explicó que en aquel momento las actividades estaban suspendidas por las medidas sanitarias. En un segundo contacto, también facilitó el contacto del entonces presidente de la Asociación de Padres, con el que se mantuvo otra conversación para también comunicarle este interés. Ambos expresaron su aprobación, por lo que se procedió al diseño del plan de investigación.

4.4 Estrategias de Recogida de Información

En el desarrollo de la investigación se optó por el uso de estrategias de recogida de información eminentemente cualitativas que pudieran dar respuesta a los diferentes objetivos planteados. Concretamente, se realizó una revisión de la literatura científica y el trabajo de campo, que incluyó técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, observación comunicativa y un cuestionario. A continuación, se justifica la pertinencia de cada una de las técnicas con relación al propósito de la investigación, y se describe cómo se han diseñado y aplicado los instrumentos.

4.4.1 *Revisión de la Literatura Científica y Documentación*

Para responder a los objetivos de la investigación, y previamente al desarrollo del trabajo de campo, se procedió a una revisión de publicaciones científicas relacionadas con la problemática a investigar. La revisión de literatura científica y otra documentación relevante permite acceder a

nuevas fuentes de información y proporciona datos para el análisis e interpretación (Taylor y Bogdan, 1987). De esta manera, esta estrategia posibilitó profundizar en el marco teórico, así como aportar elementos para el diseño del trabajo de campo y su posterior análisis. Durante el proceso de revisión se ha accedido a las siguientes fuentes:

- Artículos indexados en bases de datos científicas

Con el fin de acceder a investigaciones y evidencias en el ámbito de la Educación y las Ciencias Sociales, se ha hecho uso de las bases de datos Web Of Science, Scopus, Scielo, Dialnet y Redalyc. Algunos descriptores utilizados para realizar esta búsqueda han sido: *music education and social inclusion, music and poverty, human development and art education, life skills and music education, art and social development, cognitive and non cognitive skills, social exclusion, socioemotional learning, music community program, habilidades para la vida y música, educación y habilidades para la vida, inclusión social y música, proyectos socio-musicales*. Para sistematizar y organizar las referencias recopiladas, se utilizó Zotero como gestor bibliográfico, facilitando la organización y revisión de los artículos seleccionados.

A partir de estos descriptores, se identificaron artículos publicados en diversas revistas, de diferentes áreas de conocimiento. En la tabla 9 se presentan algunas de estas revistas, agrupadas por áreas de conocimiento.

Tabla 9

Publicaciones consultadas e indexadas en el Journal Citation Reports

Categoría	Revista	Cuartil	Art. Revisados
Public, Environmental & Occupational Health	Prevention Science	Q1	1
	Social Science and Medicine	Q1	1
	American Journal of Public Health	Q1	2
Environmental Sciences	International Journal of Environment and Pollution	Q4	1
Psychology, Developmental – SSCI	Child Development	Q1	1
	Child Development Perspective	Q1	3
	Applied Developmental Science	Q2	2
Psychology, Experimental	Trends in Cognitive Sciences	Q1	1
Psychology, Multidisciplinary – SSCI	Brain and Cognition	Q3	1
	American Psychologist	Q1	2
	Frontiers in Psychology	Q2	4
	Current Directions in Psychological Science	Q1	1
Neurosciences – SCIE	Journal of Economic Psychology	Q2	1
	Journal of Neuroscience	Q1	1
	Nature Reviews Neuroscience	Q1	1
	Neuroscience and Biobehavioral	Q1	1
Integrative & complementary medicine	Evidence-based Complementary and Alternative Medicine	Q2	1
Medicine, General & Internal	The Lancet	Q1	6
Education & Educational Research – SSCI	Journal of School Health	Q3	1
	British Journal of Music Education	Q4	2
	Music Education Research	Q4	5

Education, Special	Remedial and Special Education	Q2	1
Music- ESCI	Research Studies in Music Education	Q1	2
Social Issues	Journal of Social Policy	Q1	1
Sociology - SSCI	Annual Review of Sociology	Q1	2
Economics - SSCI	Journal of Labor Economics	Q1	1
	Applied Economics Letter	Q3	1
Multidisciplinary Sciences - Scie	Plos One	Q2	5

Elaboración propia

- Libros y capítulos de libros

Además de estos artículos identificados por su relación específica con el objetivo de la tesis doctoral, esta se fundamenta en las contribuciones teóricas del campo de la educación, así como de la psicología y la sociología, que se presentan en los capítulos del marco teórico.

- Informes de Organismos y Agencias Nacionales e Internacionales

A modo de situar el panorama sobre la realidad social y educativa a nivel global, latinoamericano y paraguay que guarden relación con el objeto de esta investigación se revisaron y analizaron informes y otro tipo de documentación publicada por agencias nacionales y organismos internacionales en los últimos 20 años, atendiendo que este período corresponde a la promulgación y adopción de los Objetivos de Desarrollo Mundial, y posteriormente los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Este análisis ha permitido visualizar cómo ha cambiado la perspectiva con respecto a la situación social y como es abordado el tema a nivel nacional, regional y global. Entre estos organismos se destacan la UNESCO, PNUD, Banco Mundial, Banco Interamericano, ONU, OCDE, CEPAL, Gobierno Nacional de Paraguay.

4.4.2 Trabajo de Campo Cualitativo

En este apartado se detalla el proceso del trabajo de campo, describiendo cómo fue el acceso al campo, las fases de recogida de la información, las técnicas empleadas y las características sociodemográficas de las personas participantes.

4.4.2.1 Acceso al Escenario y Fases de Recogida de Información

Como se ha explicado, la primera comunicación con el director de la orquesta y el presidente de la Asociación de Padres se hizo en 2020, previamente al diseño de la investigación. Posteriormente, en marzo de 2021, antes de iniciar con el trabajo de campo, se remitió una carta a ambos con la finalidad de formalizar por escrito la intención de investigar sobre el proyecto. En la carta se detallaron los objetivos de la investigación y el proceso previsto de investigación, y se reiteró el compromiso de compartir los avances de esta y los resultados finales. Esto se hizo con el fin de garantizar la transparencia, ya que desde el proyecto habían señalado que en el pasado

han experimentado una falta de retroalimentación de las investigaciones donde se había solicitado su colaboración.

El trabajo de campo para la recogida de información se llevó a cabo en tres momentos o fases: la primera, entre mayo y noviembre de 2021; la segunda, entre marzo y mayo de 2022; y la tercera entre noviembre de 2022 y enero de 2023.

En la primera fase se realizaron entrevistas semiestructuradas comunicativas de forma remota con jóvenes músicos participantes en el proyecto. Esta etapa inicial permitió comprender el manejo institucional del proyecto y su enfoque integral, que trasciende lo musical. Resulta necesario mencionar que, en julio de 2020, se me otorgó una beca del Gobierno de Paraguay para realizar el programa de Doctorado de manera presencial en España. Como parte de los requisitos de la beca, me mudé a Barcelona en febrero de 2021. Tanto mi nueva ubicación como las restricciones sanitarias por la pandemia, que obligaron a la Escuela de Música a permanecer cerrada durante ese año, hicieron que las actividades de investigación se tuvieran que desarrollar de forma virtual.

Con el objetivo de profundizar en el estudio, se llevó a cabo la segunda fase del trabajo de campo. Durante cinco semanas entre marzo y abril de 2022, se realizó una visita presencial a Paraguay que permitió un acercamiento mayor con las y los participantes del proyecto, y posibilitó la observación de primera mano de las dinámicas de interacción y el funcionamiento institucional. Se asistió a ensayos de la orquesta y a diversas clases de la Escuela de Música, además se pudo constatar el papel del proyecto como centro comunitario. Cabe destacar que esta visita coincidió con la reactivación de las actividades presenciales del proyecto, tras la pausa impuesta por la pandemia. Posterior a esta visita, en la primera quincena del mes de mayo, se asistió a un concierto de la orquesta en Padua (Italia), como parte de la gira internacional “Cateura Tour Coming Back”. Esta experiencia enriqueció el estudio al brindar la oportunidad de presenciar en vivo una presentación musical en el extranjero y comprender mejor la dinámica detrás de ella.

Por último, la tercera fase del trabajo de campo, llevada a cabo entre noviembre 2022 y enero 2023, incluyó una segunda visita a Paraguay de 6 semanas. Esta nueva etapa permitió profundizar en la observación de las dinámicas del proyecto, participando en eventos claves como la clausura de la Escuela de Música y acompañando a las y los integrantes de la orquesta en algunas presentaciones. Asimismo, permitió establecer mayor contacto con estudiantes de la escuela, familiares y vecinos de la comunidad, lo que posibilitó contrastar y enriquecer la información sobre el impacto del proyecto en la vida de sus participantes. Esta visita además

propició un espacio de diálogo y reflexión conjunta sobre los hallazgos preliminares, tanto con los miembros de la Asociación como con las y los jóvenes músicos.

A través de las distintas fases del trabajo de campo logré adentrarme en el contexto y comprender de manera más clara la trascendencia del proyecto en la vida de las y los participantes, así como los desafíos que enfrenta la comunidad del Bañado Sur. Cada una de estas etapas permitieron enriquecer el conocimiento sobre el proyecto y ajustar el desarrollo de la investigación en consecuencia.

Aunque la investigación se desarrolló principalmente de manera remota, esto no obstaculizó la comunicación y el contacto con las y los participantes. Incluso, en caso de necesitar clarificar cuestiones que no se han detallado o profundizado durante las entrevistas, se pudo hacer a través de medios virtuales.

A continuación, se detallan la selección de la muestra y sus características, así como las técnicas de recogida de información utilizadas durante el trabajo de campo.

4.4.2.2 Selección y Características de la Muestra

La selección de la muestra ha sido intencional y no probabilística. Se buscó incluir a personas que se consideró podían aportar información privilegiada sobre el proyecto de la Orquesta de Cateura y su incidencia.

Para las entrevistas se utilizaron dos estrategias de muestro. En el caso de las virtuales, se empleó el muestreo conocido como bola de nieve (Miles y Huberman, 1985), donde a las personas entrevistadas se les solicitó su colaboración para contactar con otras personas cercanas al proyecto. Para las entrevistas presenciales, realizadas en la Escuela de Música de Cateura y en el local donde se realizó la clausura, se invitó directamente a participar a las personas presentes.

La muestra ha reunido a un total de 64 personas, entre las que se encontraban integrantes y ex-integrantes de la orquesta, estudiantes de la escuela de música, miembros de la Asociación de Padres, directivos, personas vecinas y familiares, como se detalla en la tabla 10.

Tabla 10

Número y perfiles de la muestra

Perfiles de la muestra	N°
Ex-integrantes	10
Integrantes	31
Estudiantes de la escuela de música	7
Instructores	3
Miembros de la Asociación	6
Familiares y personas vecinas	5
Director y ex asistente del proyecto	2
Total	64

Elaboración Propia

En cuanto a las características sociodemográficas, es relevante destacar que algunas de las personas beneficiarias de este proyecto socio-musical no residen en el Bañado Sur, sino que provienen de comunidades cercanas o incluso de barrios más alejados. Esto se debe a que el costo de las clases de música en Paraguay es bastante elevado, por lo que optan por asistir a este proyecto que, además de brindar educación musical gratuita, también provee los instrumentos sin costo alguno para las familias.

4.4.2.3 Entrevistas Semiestructuradas Comunicativas

Según Denzin y Lincoln (2017), las entrevistas se han convertido en una de las formas más comunes de producir conocimiento en las ciencias humanas y sociales, ya que posibilitan la aproximación a múltiples realidades (Stake, 1998). En este tipo de encuentro, el investigador o investigadora busca establecer un vínculo de confianza con las personas entrevistadas, con el fin de que estas respondan a preguntas previamente establecidas (Taylor y Bogdan, 1987), generando así una conversación más o menos abierta (Flick, 2015) que permite explorar el fenómeno investigado desde la perspectiva de las personas entrevistadas.

La utilización del enfoque comunicativo aplicada a la técnica de la entrevista semiestructurada posibilita una postura igualitaria. Al adoptar este enfoque, la persona investigada aporta sus opiniones o relata sus vivencias de manera abierta, mientras que quien investiga contribuye a la conversación con conocimientos científicos (Gómez et al., 2006).

En este sentido, se consideró que las entrevistas semiestructuradas comunicativas serían una técnica apropiada para el estudio en profundidad del proyecto socio-musical de Cateura, ya que,

por sus características, facilitarían el establecimiento de un vínculo cercano con las personas investigadas, partiendo de una estructura de cuestiones vinculadas a los diferentes objetivos específicos, con margen a incorporar cuestiones y reflexión durante la propia conversación. En consecuencia, se diseñó una guía de preguntas orientadoras específicas para cada perfil entrevistado (ex-integrantes, integrantes, progenitores, etc.). Las preguntas se alinearon con los objetivos y el marco teórico del estudio. Se incluyeron preguntas abiertas que abordaban aspectos clave, como el impacto personal y social del proyecto, los aprendizajes obtenidos, las habilidades desarrolladas y las transformaciones vividas. Se incorporaron también preguntas que permitieran contrastar las experiencias de las personas participantes con evidencias fruto de otras investigaciones y análisis de experiencias similares.

Antes de proceder con el conjunto completo de entrevistas, se realizó una entrevista inicial y piloto para cada perfil a fin de validar preliminarmente la guía de preguntas. Este proceso permitió identificar ajustes necesarios en cuanto a la claridad, relevancia y adecuación de las preguntas. La guía definitiva de preguntas para las entrevistas semiestructuradas comunicativas de cada perfil se puede consultar en los anexos I al VII. Cabe destacar que las guías son orientativas y que el carácter semiestructurado de las entrevistas permitía una implementación flexible, abierta a posibles temas, reflexiones y cuestiones que pudieran surgir a lo largo de la conversación.

En total, se realizaron 35 entrevistas semiestructuradas comunicativas, cada una con una duración aproximada de entre 30 a 45 minutos. Como se ha mencionado, las entrevistas realizadas durante la primera etapa del trabajo de campo fueron virtuales, mientras que las realizadas posteriormente fueron presenciales. Las entrevistas presenciales tendieron a ser más largas y fueron conversaciones espacialmente ricas, tanto por las condiciones de su realización como por la propia experiencia y el avance de la investigación, que permitieron profundizar más en detalles y reflexiones. La investigadora cuidó la comodidad, cordialidad y naturalidad en la toda la comunicación. Durante la entrevista, la investigadora contrastó y vinculó las experiencias de las personas entrevistadas con el conocimiento científico, reduciendo así el desnivel epistemológico (Gómez et al., 2006) entre personas investigadas e investigadoras.

En la tabla 11 se detallan el número y los perfiles de las personas entrevistadas, mientras que en la tabla 12 se describen sus características sociodemográficas. Cabe mencionar que, para preservar la confidencialidad de los participantes, se les asignó un código y un seudónimo.

Tabla 11

Número de entrevistas semiestructuradas comunicativas según perfiles

Perfiles personas entrevistadas	N°
Ex-integrantes	7
Integrantes	8
Estudiantes de la escuela de música	4
Instructores	3
Padres y madres de la asociación	6
Familiares y vecinas	5
Director y ex asistente del proyecto	2
Total	35

Elaboración Propia

Tabla 12

Características sociodemográficas de las personas *entrevistadas*

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS COMUNICATIVAS						
<i>Perfil</i>	<i>Código</i>	<i>Participantes</i>	<i>Edad</i>	<i>Edad que inició en el proyecto</i>	<i>Vecino/a del Bañado Sur</i>	<i>Tipo de entrevista</i>
Ex-integrantes	EEX1	Juan	27 años	20 años	No	Virtual
	EEX2	Carlos	29 años	19 años	Sí	Virtual
	EEX3	Óscar	27 años	13 años	Sí	Virtual
	EEX4	Javier	29 años	15 años	No	Virtual
	EEX5	Ana	30 años	19 años	No	Presencial
	EEX6	Laura	24 años	17 años	Sí	Presencial
	EEX7	Germán	27 años	19 años	No	Virtual
Integrantes	EIN1	Gabriela	15 años	7 años	Sí	Virtual
	EIN2	Clara	17 años	8 años	Sí	Virtual
	EIN3	Andrea	19 años	14 años	Sí	Virtual
	EIN4	Roberto	29 años	16 años	Sí	Virtual
	EIN5	Pedro	17 años	12 años	Sí	Virtual
	EIN6	Raúl	20 años	18 años	No	Presencial
	EIN7-a	Daniela	19 años	5 años	Sí	Presencial
	^{18*} EIN7-b	Fernando	23 años	20 años	Sí	Presencial
	*EIN7-c	Manuel	19 años	14 años	Sí	Presencial
	EIN8-a	Luis	15 años	9 años	Sí	Presencial
	*EIN8-b	Jorge	17 años	5 años	No	Presencial
	ESM1	Ramón	21 años	2da inscripción tras abandono	Sí	Presencial

¹⁸ *Han participado esporádicamente de la entrevista respondiendo algunas preguntas o añadiendo ideas a lo que mencionaba la persona inicialmente entrevistada.

Estudiantes de la escuela de música	ESM2	Julia	18 años	Primer año en la escuela	Sí	Presencial
	ESM3	Daniel	13 años	2do año de inscripción	Sí	Presencial
	ESM4	Esteban	17 años	Primer año en la escuela	Sí	Presencial
Instructores	ETC1	Antonio	25 años	Hace 7 años se desempeña como instructor	No	Virtual/Presencial
	ETC2	Aldo	30 años	Iniciando su segundo año como instructor	No	Presencial
	ETC3	Natalia	34 años	Iniciando su primer año como instructora	No	Presencial
Miembros de la Asociación de Padres	EAP1	Antonio	58 años	Hace 8 años que forma parte del proyecto; sus 2 hijos son integrantes de la orquesta	Sí	Virtual/Presencial
	EAP2	Isabel	47 años	Hace 16 años forma parte del proyecto, actualmente solo uno de sus tres hijos es integrante de la orquesta	Sí	Virtual/Presencial
	EAP3	Adolfo	45 años	Hace 9 años que forma parte del proyecto, su hija es integrante de la orquesta	Sí	Virtual/Presencial
	EAP4	Teresa	45 años	Hace 9 años que forma parte del proyecto, su hija es integrante de la orquesta	Sí	Presencial
	EAP5	Raquel	58 años	Hace 8 años que forma parte del proyecto; actualmente solo uno de sus 2 hijos es integrante de la orquesta	Sí	Presencial
	EAP6	Beatriz	50 años	Hace 8 años que forma parte del proyecto; sus 2 hijos son integrantes de la orquesta	Sí	Presencial

Familiares y vecinos	EFV1	Estela	50 años	Primer año de su hija en la escuela	Sí	Presencial
	EFV2	Blanca	40 años	Su hija participa desde hace 8 años en el proyecto	Sí	Presencial
	EFV3	Diana	48 años	Segundo año de su hija en la escuela	Sí	Presencial
	EFV4	Lucia	41 años	Su hija participa desde hace 3 años en el proyecto	Sí	Presencial
	EFV5	Cecilia	46 años	Vecina y educadora del Ministerio de la Niñez y Adolescencia	Sí	Presencial
Director y ex asistente del proyecto	EO1	Favio ^{*19}	44 años		No	Presencial
	EO2	Enrique	34 años		No	Presencial

Elaboración propia

¹⁹ Se utiliza el nombre real, considerando que es de conocimiento público

4.4.2.4 Grupo de Discusión Comunicativo

El grupo de discusión es una técnica que busca estudiar la interacción de un grupo sobre una cuestión específica (Flick, 2015). Su objetivo, como señalan Gómez et al. (2006), es confrontar las perspectivas individuales con la visión colectiva, generando un diálogo enriquecedor sobre diferentes experiencias, opiniones y sentimientos acerca del tema de estudio. Aunque no haya un guion cerrado, la conversación debe ser cuidadosamente planeada y diseñada, y llevarse a cabo en un ambiente flexible. Estos autores explican que, desde la orientación comunicativa, el diálogo se desarrolla en un plano igualitario, lo que permite la construcción de una interpretación colectiva sobre el tema investigado. La persona investigadora, a la vez que asume la coordinación del grupo, también es partícipe activa de la conversación.

Con el fin de profundizar en pensamientos, visiones e ideas obtenidos en las entrevistas semiestructuradas se decidió realizar un grupo de discusión comunicativo con integrantes de la orquesta, con la intención de obtener una visión reflexiva, en la que las diferentes perspectivas individuales entraran en juego de manera creativa.

La guía para orientar la discusión se elaboró a partir de los resultados preliminares de las entrevistas realizadas en la primera fase del trabajo de campo, y las preguntas se orientaron especialmente a la consecución de los objetivos dos a seis de la investigación. Los temas centrales en los que se buscó profundizar fueron: la incidencia del proyecto a nivel personal, familiar y comunitario; el desarrollo de habilidades y valores; y las perspectivas de mejora.

En concreto, la discusión se concibió como un espacio interactivo, en el que se plantearan cuestiones de manera que se propiciara el debate más que una yuxtaposición de opiniones. La guía de preguntas era orientativa, y constó de tres bloques de preguntas: un primer bloque con preguntas introductorias y generales sobre la percepción del impacto de participar en el proyecto socio-musical; un segundo bloque con preguntas relacionadas con objetivos específicos, y planteando el debate sobre evidencias científicas ya publicadas; y un tercer bloque de conclusión, en el que se incluía la posibilidad de plantear aspectos mejorables por parte del proyecto. La guía se discutió y revisó con la dirección de la tesis doctoral. Dada la singularidad del caso y las dificultades para reunir personas participantes, no se realizó una prueba piloto que permitiera validarlo. Sin embargo, la experiencia previa con las entrevistas semiestructuradas posibilitaba tener una estimación de los intereses y posibilidades de la formulación de las preguntas. La guía de preguntas orientativas puede consultarse en el anexo VIII.

Con la colaboración del coordinador académico de la Escuela de Música, se conformó un grupo de discusión integrado por cinco jóvenes músicos, el cual tuvo una duración aproximada de 40 minutos. En la tabla 13 se detallan sus características sociodemográficas. Para garantizar la confidencialidad se les asignaron seudónimos.

Tabla 13

Características sociodemográficas participantes del grupo de discusión

GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO				
CÓDIGO	Participantes	Edad	Años que lleva en el proyecto	Vecino/a del Bañado Sur
GD	Marcos	20 años	2 años	No
	Liliana	20 años	8 años	Sí
	Fernando	16 años	6 años	Sí
	Leticia	17 años	5 años	Sí
	Emilio	18 años	5 años	No

Elaboración propia

4.4.2.5 Observación Comunicativa

En investigaciones de ciencias sociales y comportamentales, la observación se constituye como una técnica fundamental para la recolección de información. Denzin et al. (2015) refieren que esta técnica permite observar de forma natural y espontánea las acciones de las personas en su entorno habitual, facilitando la observación directa de conductas habituales, actitudes, interpretaciones, habilidades, expresiones no verbales, etc. que enriquecen la investigación.

Cuando la persona investigadora se involucra socialmente con las personas investigadas, se habla de observación participante. Este tipo de observación posibilita la interacción y el acercamiento a las personas o grupos investigados para obtener una comprensión más profunda del fenómeno (Taylor y Bogdan, 1987).

En la observación con un enfoque comunicativo, la persona que observa y aquellas que son observadas se vinculan y comparten en un plano de igualdad sobre la interpretación de las acciones, motivaciones, habilidades, actitudes u opiniones que tienen lugar durante la observación (Gómez et al., 2006). Durante el desarrollo de esta técnica, se establece un diálogo con las personas observadas, y la comunicación se da antes y después de su aplicación (Flecha et al., 2004).

En la presente investigación, se decidió llevar a cabo un proceso de observación comunicativa para obtener información relacionada especialmente con el objetivo 1 (analizar la evolución y describir las características distintivas del proyecto “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura”) y también con el objetivo 2 (identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida). Algunas de las observaciones estuvieron enfocadas también al objetivo 6 (examinar la posible incidencia de un proyecto socio-musical en la comunidad). Se realizaron un total de 14 observaciones comunicativas en cinco momentos clave: ensayos, clases, funcionamiento de la escuela como centro comunitario, presentaciones de la orquesta, y concierto de clausura de la escuela. Las clases se observaron durante el horario regular de la Escuela de Música, los sábados de 8:00 a 12:00 y de 14:00 a 17:00, mientras que los ensayos de la orquesta tuvieron lugar los miércoles de 14:00 a 17:00. Los eventos, como las presentaciones y el concierto de clausura, duraron entre 1 y 2 horas, dependiendo del tipo de evento.

Para la realización y registro de las observaciones, se optó por un formato abierto. Previamente a la realización de las observaciones, se acordó con las personas responsables los objetivos perseguidos y los roles a mantener.

Las observaciones no se grabaron. Durante las observaciones, se tomaron notas de campo en una libreta donde se registraron los aspectos observados, conversaciones mantenidas, impresiones recogidas. Aun así, se priorizó la naturalidad de la situación y la comodidad de las personas participantes, por encima de la tarea de registro. Al finalizar las observaciones, se registraban aquellos aspectos que no se habían podido recoger durante el momento mismo de la observación.

Las páginas de la libreta fueron enumeradas y agrupadas por fechas para facilitar su posterior codificación. Los detalles de cada observación se encuentran en la tabla 14.

Tabla 14

Número de observaciones comunicativas

OBSERVACIONES COMUNICATIVAS			
Número	Momento	Código	Objetivo
Observación 1	Ensayo de los músicos de la orquesta	OEO1	- Presentación de la investigación e investigadora - Observar la interacción entre integrantes, director e instructor - Conocer la perspectiva de las y los jóvenes sobre el proyecto
Observación 2		OEO2	
Observación 3		OEO3	- Observar la interacción entre integrantes, director e instructor - Conocer la perspectiva de las y los jóvenes sobre el proyecto
Observación 4		OEO4	
Observación 5	Clases de la escuela de música	OCM1	
Observación 6		OCM2	
Observación 7		OCM3	- Presentación de la investigación e investigadora
Observación 8		OCM4	- Observar la interacción entre el alumnado e instructores - Conocer la perspectiva del alumnado sobre el proyecto
Observación 9		OCM5	
Observación 10		OCM6	
Observación 11	Funcionamiento de la escuela como centro comunitario	OFC1	- Dialogar con vecinos y vecinas que acuden para recibir atención sanitaria y/o jurídica Conocer su percepción sobre lo que aporta el proyecto a la comunidad
Observación 12	Presentación de la orquesta en eventos	OPO1	- Acompañar a los integrantes en algunas presentaciones
Observación 13		OPO2	- Observar el comportamiento de los miembros durante y después de las actuaciones - Recopilar comentarios y percepciones
Observación 14	Concierto de clausura del año académico de la escuela de música.	OCE1	- Acompañar a las y los jóvenes en su presentación - Observar la dinámica del evento y el involucramiento de las familias y comunidad - Recopilar comentarios y percepciones de familiares y vecinos, así como del alumnado de la escuela.

Elaboración propia

4.4.2.6 Cuestionario

La encuesta es una técnica de recolección de datos que emplea cuestionarios compuestos por un conjunto estructurado de preguntas, cuidadosamente diseñadas para obtener información específica de los participantes. Este instrumento puede ser aplicado de manera presencial o en línea, y su formato puede incluir preguntas abiertas, que permiten respuestas libres, o preguntas cerradas, con opciones predeterminadas. Su objetivo principal es recolectar datos de manera sistemática y uniforme, lo que facilita su análisis. Es una herramienta útil en investigaciones cuantitativas y cualitativas, ya que permite explorar percepciones, comportamientos, opiniones y características de una población o muestra determinada.

En el contexto de esta investigación, se diseñó y aplicó un cuestionario con el objetivo de obtener respuestas de un mayor número de personas integrantes y exintegrantes de la orquesta que las que pudieron participar en el trabajo de campo, así como de contar con datos cuantitativos que complementaran los datos cualitativos obtenidos, especialmente en relación con los objetivos 1 a 6 de la investigación. Se consideró que esta técnica, a través de un conjunto de preguntas cuidadosamente diseñadas a partir de los objetivos de investigación, permitiría profundizar en el análisis al contrastar las diversas perspectivas y enriquecer así la comprensión del fenómeno estudiado.

El cuestionario se diseñó para administrarse en línea en la plataforma Forms. Se dividió en cuatro secciones, compuestas por preguntas abiertas y de opción múltiple. La primera sección del cuestionario incluyó preguntas relacionadas con datos sociodemográficos. La segunda sección se centró en obtener información sobre los cambios a nivel personal, familiar y comunitarios como resultado de la participación en el proyecto (objetivos 4 a 6). En la tercera sección, se indagó sobre las oportunidades sociales y educativas que el proyecto ofrece, y la percepción que sus participantes tienen sobre ellas (objetivo 3). Finalmente, la cuarta sección brindó una breve explicación sobre qué son las habilidades para la vida y sus beneficios, solicitando a las personas participantes que reflexionaran si este proyecto les ha ayudado en su desarrollo (objetivo 2).

Cabe destacar que las preguntas del cuestionario fueron ajustadas con la colaboración de las directoras de tesis para asegurar que estuvieran alineadas con los objetivos del estudio. Además, una vez finalizado, el cuestionario se envió al coordinador académico de la Escuela de Música para garantizar que las preguntas fueran claras para las personas participantes. El coordinador respondió con una valoración positiva tanto de la formulación de las preguntas como de la extensión del conjunto del cuestionario.

El cuestionario definitivo puede consultarse en el Anexo IX. Antes de comenzar el cuestionario, se proporcionó a las personas participantes un enlace al documento informativo sobre la investigación (Anexo X), en el cual se explicaba que su participación era completamente libre y se detallaron las condiciones sobre el uso y tratamiento de sus datos personales.

Para difundir el cuestionario, se envió el enlace al encargado académico de la Escuela de Música, quien facilitó la difusión entre las y los jóvenes músicos. Además, se solicitó la colaboración de ex-integrantes para que lo difundieran a otras personas que también han formado parte de la iniciativa.

Un total de 24 personas completaron el cuestionario, con un tiempo promedio de 21 minutos. Cabe destacar que, al finalizar el cuestionario, la plataforma genera automáticamente un código único de identificación (ID) para cada participante. Además, se asignó a cada uno un seudónimo a cada uno, lo que garantiza aún más la confidencialidad e intimidad. En la tabla 15 se presentan las características sociodemográficas de las personas participantes.

Tabla 15

Características sociodemográficas - Cuestionario (FORMS)

CUESTIONARIO FORMS					
<i>Perfil</i>	<i>ID</i>	<i>Participantes</i>	<i>Edad</i>	<i>Edad que inició en el proyecto</i>	<i>Vecino/a del Bañado Sur</i>
Integrantes de la orquesta	1	Silvia	18 años	9 años	Sí
	2	Patricia	19 años	16 años	No
	5	Graciela	19 años	12 años	Sí
	7	Mariana	20 años	17 años	Sí
	8	Pablo	15 años	11 años	Sí
	10	Carolina	13 años	8 años	Sí
	11	Viviana	25 años	14 años	No
	12	Ivana	16 años	7 años	Sí
	13	Susana	19 años	14 años	Sí
	14	Mónica	16 años	12 años	Sí
	15	Adriana	14 años	10 años	Sí
	17	Gustavo	17 años	16 años	Sí
	18	Sergio	21 años	18 años	No
	19	Fabiana	26 años	13 años	Sí
	20	Elisa	14 años	14 años	Sí
	21	Elena	16 años	11 años	Sí
	22	Carmen	21 años	12 años	Sí
	23	Celia	16 años	10 años	No
Ex-integrantes	6	Hugo	28 años	16 años	No
	9	Nelson	25 años	14 años	No
	24	Arturo	30 años	15 años	No
Estudiantes de la escuela de música	3	Sonia	14 años	11 años	Sí
	4	Alejandra	17 años	11 años	Sí
	16	Eduardo	15 años	10 años	Sí

Elaboración propia

4.5 Análisis de la Información

El análisis de la información constituye una etapa fundamental dentro del proceso de investigación. Este proceso está constituido por un conjunto de procedimientos que ayudan a dar respuesta a los objetivos de investigación. Consiste en fragmentar la información obtenida en unidades de significado (categorías) y buscar relaciones para teorizar sobre el fenómeno estudiado.

Desde la perspectiva comunicativa, Gómez et al. (2006) señalan que el análisis se organiza en torno a dos dimensiones: las exclusoras que identifican las barreras que impiden la transformación; y las transformadoras que exhiben las formas de superar estas barreras.

En el siguiente apartado se describe el proceso de establecimiento de las categorías y la codificación y análisis de los resultados obtenidos.

4.5.1 Establecimiento de las Categorías y Dimensiones de Análisis

En primer lugar, se ha procedido a la recopilación de información referente al proyecto y las experiencias de las personas beneficiarias. Los datos recolectados durante el trabajo de campo se transcribieron de forma manual, de manera que se pudieran recoger con mayor detalle las interacciones comunicativas. Como se ha mencionado, a cada participante se le asignó un código y seudónimo a fin de garantizar la confidencialidad.

Para darle sentido a los datos recolectados, se establecieron cuatro categorías de análisis, basadas en una lógica deductiva derivada de los objetivos de investigación y los criterios temáticos del marco teórico. Sin embargo, a medida que avanzó el trabajo de campo y la aplicación de las diferentes técnicas, se procedió a la lectura del material recogido, haciendo un análisis preliminar en base a las categorías de análisis iniciales, y el contenido de cada una de estas categorías fue redefiniéndose y ampliándose en función de los resultados e interpretaciones que se hacían. De este modo, el proceso de análisis ha complementado el enfoque deductivo inicial con uno más inductivo, en un proceso iterativo.

En la tabla 16, se presenta las cuatro categorías de análisis, detallando el contenido final de cada una. En cada categoría se ha buscado identificar las dimensiones exclusoras y transformadoras propias de la metodología comunicativa.

Tabla 16

Matriz de análisis de la información

CATEGORÍAS	Características y Evolución Del Proyecto	Desarrollo Personal Positivo	Cambio Social y/o Comunitario	Familia
	<i>Subcategorías</i> - Inicio y contexto actual del proyecto - Manejo organizativo - Escuela de música	- Habilidades para la vida - Ampliación de oportunidades - Aspiraciones	- Cambios en la percepción sobre la comunidad - Fortalecimiento del tejido comunitario - Mejoras en la infraestructura comunitaria - Ampliación educativa de otras personas de la comunidad - Acceso a nuevos servicios para la comunidad	- Cambios a nivel familiar - Percepción de los progenitores acerca del proyecto - Dificultades
DIMENSIONES				
<i>Dimensiones exclusoras</i>	1	3	5	7
<i>Dimensiones transformadoras</i>	2	4	6	8

Elaboración propia

4.5.2 Descripción de las Categorías de Análisis

1. Características y Evolución del Proyecto

Esta categoría se refiere a las características que definen y forman parte de la naturaleza del proyecto “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura”. Dentro de esta categoría se han definido tres subcategorías de acuerdo con los temas identificados:

1.1. Inicio y contexto actual del proyecto: cuestiones relacionadas con el surgimiento del proyecto y su evolución. Aspectos específicos como: inicio del proyecto; motivaciones y dificultades; cambios a lo largo de los años.

1.2. Manejo organizativo: aspectos relacionados con el funcionamiento interno del proyecto, centrados en la gestión y organización. Aspectos específicos como: estructura organizativa; distribución de las responsabilidades; gestión financiera; participación; voluntariado.

1.3. Escuela de música: aspectos asociados a la organización de las clases de música, así como la identificación de las personas beneficiarias y las encargadas del desarrollo de las clases. Aspectos específicos como: duración y frecuencia de las clases; metodologías y dinámica de las clases; perfil de las personas instructoras.

En la dimensión exclusora se presentan aquellas características que de alguna manera suponen limitaciones o acciones que retrasan o dificultan el funcionamiento del proyecto en relación con cada una de las subcategorías. Por otro lado, en la dimensión transformadora se exponen los aspectos y características que son percibidos como positivos porque generan beneficios sociales y posibilitan la continuidad de esta iniciativa.

2. Desarrollo Personal Positivo

La categoría desarrollo personal positivo abarca aquellas acciones o experiencias que fomentan el crecimiento integral de las y los jóvenes participantes, ayudándolos a alcanzar su máximo potencial. En un contexto de desventaja, como el del Bañado Sur, las oportunidades ofrecidas por el proyecto permiten a las y los jóvenes músicos adquirir o mejorar sus habilidades socioemocionales, plantearse nuevas metas, facilitando así la construcción de una vida más plena y satisfactoria. Para organizar la información, se ha dividido en tres subcategorías:

2.1. Habilidades para la vida: comprende las competencias socioemocionales aprendidas o potenciadas a través de la participación en este proyecto socio-musical. Cabe

mencionar que se han tomado como referencia las cinco categorías del aprendizaje socioemocional de CASEL (autoconciencia, autocontrol, conciencia social, relaciones sociales, toma de decisiones). Aspectos específicos como: nuevos hábitos y rutinas; cambios en la identidad personal y colectiva; manejo de la frustración; resolución de conflictos.

2.2. Ampliación de oportunidades: contempla las condiciones, ofertas e intervenciones en el ámbito social y educativo a los que tienen acceso las personas que participan del proyecto. Aspectos específicos como: acceso a nuevas experiencias educativas y culturales; ampliación de la red social; acceso a programas de beca; mejoras en la calidad de vida.

2.3. Aspiraciones: identifica cómo las nuevas experiencias han ayudado a ampliar sus sueños y anhelos con respecto a su futuro personal, social y profesional. Aspectos específicos como: ampliación de metas educativas; desarrollo de un interés profesional en la música; nuevas perspectivas sobre su futuro.

En la dimensión exclusora se analizan aquellos aspectos relacionados con perspectivas deterministas o conformistas generada por la situación de desigualdad socioeconómica de la comunidad. Por su parte, la dimensión transformadora incluye los cambios positivos que han experimentado las personas con su participación en el proyecto y que posibilitan el desarrollo de capacidades, la ampliación de sus expectativas sobre si mismos y sobre las personas de su comunidad. Asimismo, se analizan aquellos sentimientos, actitudes y comportamientos que fomentan un desarrollo juvenil positivo.

3. Cambios Sociales y/o Comunitarios

Esta categoría comprende los cambios y/o transformaciones generadas a partir de la implementación del proyecto en la comunidad del Bañado Sur. Se han identificado cinco subcategorías:

3.1. Cambios en la percepción sobre la comunidad: identifica cómo el proyecto ha ayudado a cambiar las ideas preconcebidas que las personas externas tienen o tenían sobre la comunidad y sus pobladores. Aspectos específicos como: transformación de estereotipos negativos; visibilidad de talentos; fortalecimiento de la identidad comunitaria.

3.2. Fortalecimiento del tejido comunitario: incluye aquellos aspectos que fomentan la integración entre vecinos y vecinas de la zona o de comunidades cercanas. Aspectos específicos como: participación comunitaria; creación de redes de apoyo; colaboración intergeneracional; sentido de orgullo comunitario.

3.3. Mejoras en la infraestructura: comprenden las obras de mejoramiento en la infraestructura comunitaria llevadas adelante por el proyecto. Aspectos específicos como: creación de redes de apoyo entre personas vecinas para renovar espacios comunes; mejoras en la accesibilidad y seguridad vecinal.

3.4. Ampliación educativa de otras personas de la comunidad: acciones realizadas por personas indirectamente involucradas en el proyecto, como padres y madres, con el objetivo de continuar o mejorar su educación. También se abordan las acciones llevadas adelante el proyecto para mejorar el nivel formativo de la comunidad. Aspectos específicos como: aumento de la conciencia educativa en la comunidad; nuevos aprendizajes o habilidades necesarios para dar continuidad al proyecto; acceso a actividades formativas.

3.5. Acceso a nuevos servicios para la comunidad: incluye la provisión o disponibilidad de nuevos servicios para la comunidad. Aspectos específicos como: atención sanitaria preventiva; asesoría jurídica gratuita; espacios seguros para la población infanto-juvenil; búsqueda del bienestar para la comunidad.

Dentro de la dimensión exclusora se incluyen las manifestaciones sobre ausencia de cambios, cambios negativos en caso de haberlos, y los factores que dificultan la cohesión y el desarrollo comunitario. Mientras que la dimensión transformadora se refiere a los cambios generados en la comunidad a partir de la creación del proyecto y que favorecen el progreso comunitario.

4. Familia

En esta categoría se identifican aspectos relacionados con el ámbito familiar y la posible influencia del proyecto dentro de este entorno. También se analiza la percepción de las y los progenitoras en relación a la participación de sus hijos e hijas en ese espacio musical. Se han definido tres subcategorías:

4.1. Cambios a nivel familiar: cambios o transformaciones que se han producido dentro del ámbito familiar como resultado de la participación de sus hijos e hijas en el proyecto.

Aspectos específicos como: mejora en la comunicación familiar; fortalecimiento del vínculo entre padres/madres e hijos/hijas; reducción de conflictos familiares; apoyo emocional en la familia.

4.2. Percepción de los progenitores acerca del proyecto: abarca la evaluación y opinión que los progenitores acerca del proyecto, incluyendo su utilidad y los cambios observados en sus hijos e hijas. Aspectos específicos como: valoración sobre el impacto del proyecto en la vida de sus hijos e hijas; percepción acerca de los beneficios; grado de satisfacción con la organización; percepción sobre la importancia de la actividad musical en la vida de sus hijos e hijas.

4.3. Dificultades: problemáticas sociales que afectan a las familias de la zona del Bañado Sur, y su incidencia en el compromiso con el proyecto. Aspectos específicos como: falta de apoyo familiar; falta de tiempo; estrés asociado con la situación socioeconómica del contexto; falta de reconocimiento del valor del proyecto.

La dimensión exclusora comprende los aspectos negativos como falta de implicación y acompañamiento de la familia en el proceso de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes que participan del proyecto, ausencia de cambios o percepciones negativas. En tanto que, en la dimensión transformadora se contemplan los cambios positivos generados dentro de la dinámica familiar, así como las emociones y acciones positivas que despierta en los progenitores ver a sus hijos e hijas convertirse en jóvenes músicos.

4.5.3 Procedimiento de Análisis de Resultados

Las transcripciones realizadas se revisaron con diversas lecturas, identificando las aportaciones correspondientes a las categorías iniciales y las temáticas emergentes, lo que supuso el proceso iterativo de definición de las categorías ya descritas. Estas lecturas se realizaron desde el mismo inicio del trabajo de campo y mientras se planificaban las siguientes entrevistas y actividades de recogida de información, lo que facilitó a su vez el propio proceso de recogida de datos.

Una vez clarificadas las categorías finales, se volvieron a leer minuciosamente las transcripciones y materiales obtenidos, codificando el contenido según la figura 17 (capítulo V), teniendo en cuenta las dimensiones exclusora y transformadora. Esta codificación se ha realizado manualmente, y el diálogo con las directoras de la tesis doctoral permitió resolver casos de dudas en la interpretación de algunos contenidos. Las citas seleccionadas se ordenaron en

función de las categorías y subcategorías, y de manera separada según el tipo de estrategia de recogida de información y el perfil de persona de la muestra.

Con el objetivo de comprender en profundidad los beneficios que genera el proyecto socio-musical de Cateura a nivel individual, familiar y comunitario, se trianguló la información obtenida a través de las diversas estrategias y diferentes perfiles de personas participantes en el trabajo de campo (integrantes, ex-integrantes, alumnado de la escuela, instructores, familiares y vecinos, miembros de la asociación de padres, director, exasistente). Este proceso permitió contrastar y complementar las percepciones y experiencias de los distintos actores involucrados, identificar puntos de convergencia y divergencia, fortaleciendo así la fiabilidad de los resultados. Además, se confirmó que, aunque cada persona y fuente aportan información relevante, con la información recogida hay una suficiente saturación de información.

4.6 Consideraciones Éticas

Durante el proceso de elaboración de esta tesis doctoral, se han tenido en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

Honestidad y transparencia: antes de iniciar el trabajo de campo a las personas encargadas del proyecto se les remitió una carta donde se detallaron los objetivos de la investigación, y se reiteró el compromiso ético de preservar la confidencialidad y compartir los resultados.

Todas las personas participantes han recibido un documento informativo detallado que incluye los objetivos del estudio, los posibles riesgos o beneficios de su participación, así como las medidas de protección de datos. Además, se obtuvo el consentimiento informado de cada participante, adaptado según su condición (mayor de edad o persona encargada). En el caso de menores, se obtuvo el consentimiento de sus encargados y el asentimiento de los mismos. Cada documento fue adaptado específicamente para la técnica de recolección de información y cada grupo de participantes, como se muestra en los anexos XI al XVI). Igualmente, antes de iniciar las técnicas, se explicó nuevamente de manera verbal los objetivos, se reiteró la naturaleza voluntaria de su participación y se obtuvo permiso para grabar la sesión. Asimismo, las y los participantes fueron informados sobre la posibilidad de obtener información acerca de la tesis doctoral cuando lo consideren conveniente.

Confidencialidad: la investigación se llevó a cabo respetando la privacidad de las personas participantes. En todos los encuentros, se aseguró la confidencialidad de los datos obtenidos. Para la transcripción, a cada participante se le asignó un código y un seudónimo. Cabe mencionar que los seudónimos son nombres propios, elegidos atendiendo el contexto paraguayo, y se ha asegurado que dichos nombres no permitan la identificación de ningún participante.

Respeto: en todo momento se ha buscado generar relaciones basadas en el respeto y el diálogo igualitario. Durante las interacciones, se prestó atención a la comunicación verbal y no verbal de las personas participantes. Al abordar temas delicados, se priorizó la sensibilidad y el respeto por la decisión de cada persona de profundizar o no sus experiencias. En todo momento, se enfatizó en la naturaleza voluntaria de la participación, asegurando que podían retirarse de la actividad cuando lo desearan, sin ninguna consecuencia.

Responsabilidad y rendición de cuentas: el desarrollo de esta investigación ha sido posible gracias al programa de Becas de Postgrado en el exterior “Don Carlos Antonio López”, del Gobierno de Paraguay. La investigadora, consciente de su responsabilidad con el uso de fondos públicos, ha presentado informes periódicos a la institución financiadora, demostrando la transparencia y eficiencia en la gestión de los fondos asignados.

Estos principios éticos se han basado en el “Código de integridad en la investigación” de la Universitat de Barcelona (2020) y el “Código de conducta europeo para la integridad de la investigación” (ALLEA - All European Academies, 2023).

Asimismo, para garantizar el cumplimiento de estos estándares, el proyecto de investigación ha sido remitido a la Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona para su evaluación. Dicha comisión emitió un dictamen favorable, pero pendiente de recibir la aprobación por parte de un comité local de Paraguay. Si bien se estableció contacto con la Comisión de Ética del Instituto Nacional de Salud de Paraguay y se remitió la documentación correspondiente, se recibió una comunicación informando que la comisión se encontraba temporalmente inactiva debido a los cambios administrativos y gubernamentales. Posteriormente, se intentó gestionar el trámite ante la Sociedad Científica del Paraguay, sin obtener respuesta alguna. A pesar de los esfuerzos

realizados para obtener la aprobación de un comité de ética local, las dificultades administrativas y la falta de respuesta de las instituciones consultadas impidieron avanzar en este proceso. No obstante, esta investigación se llevó a cabo de manera ética y responsable, cumpliendo con los criterios éticos mencionados.

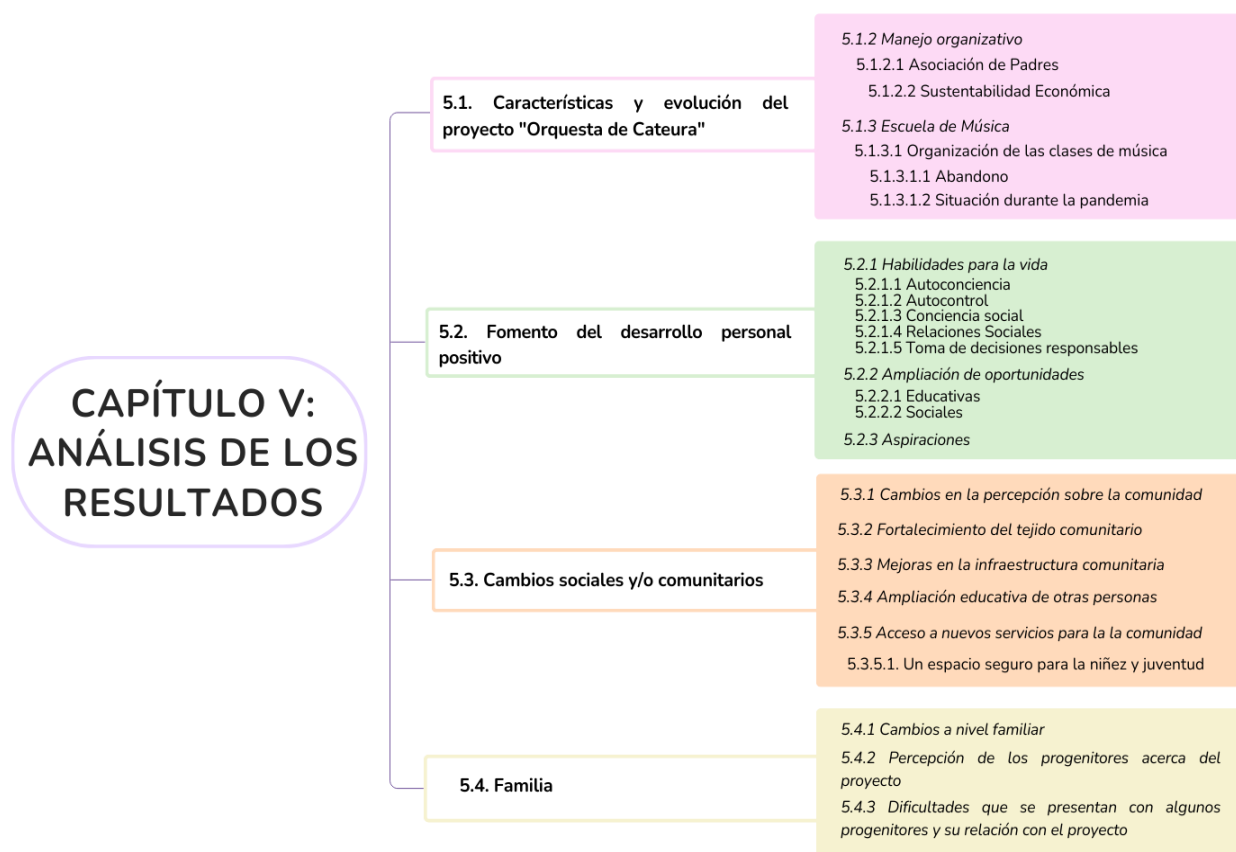
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el quinto capítulo de esta tesis doctoral se exponen los resultados obtenidos en el trabajo de campo, organizados siguiendo las categorías y subcategorías de análisis mencionadas en el capítulo anterior.

Como se observa en el esquema del capítulo (figura 17), en la primera sección, se presentan las características y evolución del proyecto Orquesta de Cateura. A continuación, se expone la incidencia del proyecto en el fomento de un desarrollo personal positivo, centrándose en las habilidades para la vida y las oportunidades socioeducativas que promueve, y cómo la combinación de ambas influye en las aspiraciones personales y/o profesionales de los participantes. La tercera sección aborda los cambios sociales y/o comunitarios generados desde la creación del proyecto. Por último, se describen los resultados asociados al ámbito familiar.

Figura 17

Esquema de contenidos capítulo V



Elaboración propia

5.1 Características y Evolución del Proyecto “Orquesta de Cateura”

En este apartado, se proporcionan detalles sobre el inicio del proyecto y su evolución hasta el momento presente. Se abordan aspectos organizativos, como la gestión y el sostenimiento económico, que han posibilitado la continuidad y el desarrollo a lo largo del tiempo.

Asimismo, se examinan elementos vinculados a la escuela y las clases de música, resaltando tanto la evolución y las mejoras en términos de infraestructura y organización, como los desafíos que se presentan en el camino.

Se considera que comprender estos elementos organizativos es clave para entender cómo la estructura y el funcionamiento del proyecto inciden en las experiencias y resultados de las y los participantes.

5.1.1 Inicio y Contexto Actual del Proyecto

En el capítulo III se presentó una breve reseña sobre los inicios de este proyecto. En este apartado, se presentan los resultados obtenidos a través de las entrevistas y el cuestionario sobre la evolución del proyecto y la organización.

Como se mencionó anteriormente, el proyecto tuvo un inicio casi espontáneo en 2006. En aquel entonces, Favio Chávez, actual director de la orquesta, trabajaba en un proyecto ambiental en el vertedero de Cateura. Conmovido por la situación social de los niños y niñas de la zona, decidió, por iniciativa propia, enseñarles música como una forma alejarlos de los riesgos asociados al trabajo en una planta procesadora de basura. Cabe destacar que Chávez, quien cuenta con formación musical, en ese momento también estaba involucrado en otro proyecto musical conocido como Sonidos de la Tierra. Este programa proporciona educación musical gratuita en diversas comunidades de Paraguay, aún no había llegado a la zona del Bañado Sur en aquel entonces.

Al comienzo, las clases de música se realizaba dentro del vertedero, específicamente en la oficina de Chávez, quien se desempeñaba como instructor y proporcionaba sus propios instrumentos para las lecciones. Inicialmente, el grupo de participantes era pequeño, conformado por apenas 4 o 5 estudiantes. Sin embargo, a medida que estos invitaron a amigos, amigas y personas conocidas, el grupo fue creciendo progresivamente hasta reunir alrededor de 15 estudiantes. De esta manera, se dio inicio formal al proyecto de enseñanza musical.

Ante la falta de instrumentos, la solidaridad y la creatividad se convirtieron en factores clave para permitir el desarrollo de las clases. Gracias al conocimiento musical de Chávez y a la

colaboración de un vecino que trabajaba como ganchero²⁰ y contaba con habilidades básicas de carpintería, se inició la construcción de instrumentos utilizando materiales rescatados del vertedero. Tras varios intentos, lograron fabricar su primer instrumento: un violín. Este logro marcó la creación de otros instrumentos de cuerda, viento y percusión, lo que permitió ofrecer clases con una variedad de instrumentos propios de una orquesta, enriqueciendo así la experiencia educativa. Cabe destacar que, este vecino se convirtió en el primer luthier del proyecto, desempeñando un rol importante en la construcción y mantenimiento de los instrumentos reciclados.

Las clases dentro del vertedero se llevaron a cabo durante aproximadamente 6 meses. Durante este tiempo, la organización de Sonidos de la Tierra se sumó a esta escuela rudimentaria de música, aportando algunos instrumentos y facilitando instructores. No obstante, según los testimonios de quienes estuvieron presentes desde los inicios, acompañando a sus hijos e hijas en estas clases, la colaboración de Sonidos de la Tierra fue esporádica. En momentos críticos, enfrentaron dificultades para mantener el contacto con la organización o no obtenían respuestas, esto generaba incertidumbre y desafíos en la organización de las clases.

Una de las principales dificultades mencionadas fue la búsqueda de lugares adecuados para llevar a cabo las clases. Debido a una disputa por la administración del vertedero, se vieron obligados a abandonar la oficina que utilizaban como aula y a buscar un nuevo espacio para seguir con las actividades. En este contexto, las personas entrevistadas señalaron que esperaban el respaldo de Sonidos de la Tierra para encontrar un local; sin embargo, esta ayuda no se materializó. Ante la falta de apoyo, los progenitores implicados, junto con Chávez, asumieron la responsabilidad de buscar un lugar alternativo para garantizar la continuidad de esta iniciativa.

La organización para que las clases de música continuaran fue toda una odisea para Chávez, las personas progenitoras y el alumnado, ya que debían buscar lugares donde pudieran ensayar. Esta travesía es relatada por Isabel, una madre y miembro de la actual Asociación de Padres de la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura²¹, quien estuvo involucrada casi desde el inicio del proyecto. Según su testimonio, la búsqueda constante de espacios para las clases fue un gran desafío. Isabel recuerda:

²⁰ Ganchero/a: persona que trabaja en el vertedero, reciclando basura.

²¹ De esta página en adelante, "Asociación de Padres de la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura" se referirá como "Asociación de Padres".

nosotros tuvimos que salir de ahí [el vertedero], de allí tuvimos que ir a un comedor que queda allá mucho más lejos de Cateura, luego vinimos, nosotros estuvimos en casi todos los lugares donde nos prestaban y casi siempre nos echaban por barullentos, y realmente estuvimos en escuelas, estuvimos en iglesias, inclusive estuvimos en la calle dando clases porque no teníamos lugar, en casas particulares que nos prestaban (EAP2_2:4).

El esfuerzo que implicaba organizar y pedir prestado el espacio para impartir las clases de música tenía una justificación clara para los padres y madres involucrados en la organización de esta actividad. Consideraban este espacio de aprendizaje musical como una oportunidad de desarrollo personal y social para sus hijos e hijas. La perseverancia y organización de los progenitores para que este proyecto continuara es explicado por Isabel, quien señala:

teníamos que seguir para que esto no terminara porque aquí la gente desiste muy fácilmente, vos dejás de hacer 2 o 3 veces algo y luego, ya nadie viene, entonces teníamos que seguir y seguir, y seguimos (...) hoy día ya estamos organizados (...) (EAP2_2:5).

Esto refleja el compromiso de todas las personas involucradas en mantener vivo el proyecto. El sentido de lucha y la capacidad de organización de los vecinos y vecinas del Bañado fueron fundamentales para que estas clases de música pudieran continuar, sin que imaginaran las repercusiones que generaría años después. Este es un aspecto destacado por Chávez, quien señala: “esta iniciativa no comenzó como un proyecto de escritorio, comenzó como actividades, como acciones concretas de personas concretas que partieron de la misma comunidad y fueron creciendo a partir de ahí; los recursos ya vinieron después” (EO1_2:4).

A pesar de las dificultades relacionadas con la búsqueda de espacios para las clases y la falta de apoyo de Sonidos de la Tierra en ese aspecto, el proyecto siguió adelante. Entre los años 2007 y 2011, la Escuela de Música de Cateura se consolidó musicalmente con el apoyo de Sonidos de la Tierra, que seguía proporcionando instrumentos formales (no reciclados) y asignando instructores para los diferentes tipos de instrumentos. Durante este período, se realizaron pequeñas presentaciones musicales de la Orquesta de Cateura. Algunas de estas fueron remuneradas y otras no, pero todas tenían el objetivo de dar a conocer este proyecto socio-musical, utilizando como elemento distintivo los instrumentos reciclados. Estas presentaciones también fueron acompañadas por Sonidos de la Tierra, que incluyó a algunos de sus músicos de otras comunidades para enriquecer la ejecución de la orquesta. Además, cabe

mencionar que Sonidos de la Tierra invitaba a los jóvenes músicos de Cateura a participar en sus actividades de formación musical, brindando oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Sin embargo, en 2012, la Orquesta de Cateura tomó un giro importante al desvincularse oficialmente de la organización de Sonidos de la Tierra e inició su camino como proyecto independiente. Esta decisión fue tomada por progenitores de los niños, niñas y jóvenes que asistían a las clases de música, después de una serie de discrepancias con los directivos de la organización, optaron por continuar el proyecto de forma autónoma.

Las principales razones para esta desvinculación, según las personas entrevistadas, estaban relacionadas con el uso de la imagen de los niños, niñas y jóvenes del Bañado Sur. Los padres y madres consideraban que la organización los utilizaba para generar beneficios económicos, y, además, sentían que no recibían el apoyo necesario por parte de los directivos, quienes nunca los ayudaron a conseguir los locales para las clases de música, lo que generaba disconformidad con la gestión del proyecto.

Asimismo, las personas entrevistadas señalaron que en ocasiones, músicos profesionales o estudiantes más avanzados del proyecto Sonidos de la Tierra participaban en presentaciones usando el nombre de la Orquesta de Cateura y los instrumentos reciclados, pero estas personas no eran de la comunidad ni mantenían un vínculo real con ella.

La desvinculación de Sonidos de la Tierra marcó el inicio de una nueva etapa para el proyecto de la Orquesta de Cateura. Como proyecto independiente, el enfoque se centró no solo en promover el desarrollo musical y social de los niños, niñas y jóvenes del Bañado Sur, sino también buscar brindarles nuevas y mejores oportunidades a través de la música.

Es importante señalar que, tras la salida del vertedero, el proyecto no contó con un espacio propio y fijo. Las clases de música se impartían en locales prestados temporalmente, como capillas, comedores, casas familiares e incluso en las veredas, según relatan las personas entrevistadas. A pesar de la falta de un local estable, la lucha y perseverancia por parte de los padres y madres, el alumnado, el director y su asistente por mantener el proyecto en funcionamiento no se detuvieron. El número de participantes no solo se mantuvo, sino que fue creciendo gracias a la fama que el proyecto iba ganando a raíz de las giras nacionales e internacionales. Estas presentaciones no solo ayudaron a dar a conocer el proyecto, sino que también generaron ingresos que permitieron contratar a instructores externos y recibir donaciones de instrumentos por parte de artistas y público en general. Cabe destacar que, aunque Sonidos de la Tierra no

prestó apoyo directo en la búsqueda de locales, sí contribuyó significativamente a generar redes y visibilidad, lo que facilitó la expansión del proyecto musical de Cateura una vez que se independizó.

En 2013, el proyecto logró que una escuela pública prestara sus instalaciones los sábados para impartir las clases de música. Esto trajo consigo una mayor organización, facilitando la división en aulas según los instrumentos. Además, contribuyó al aumento de matriculaciones, lo que generó el crecimiento del proyecto.

El trabajo conjunto del director y de las familias fue clave para el avance del proyecto. En 2014, gracias a una donación del Congreso Nacional y a fondos propios, se logró adquirir un terreno en el que se construyó la actual Escuela de Música de Cateura. De este modo, el proyecto dejó atrás su vida nómada, estableciéndose en un local propio que fue construyéndose gradualmente y que actualmente cuenta con 14 aulas, lo que permite organizar al alumnado según instrumentos y niveles.

En cuanto a la preparación musical, también se han logrado grandes avances. Actualmente, las clases se imparten con instrumentos musicales formales (así denominan a los instrumentos convencionales, no reciclados), que han sido en su mayoría donados por personas sensibilizadas con la iniciativa. Aunque los instrumentos reciclados siguen siendo utilizados en ensayos, conciertos y presentaciones, la formación musical de la escuela se realiza con instrumentos “formales”, los cuales permiten un mejor aprendizaje.

Cabe destacar que el proyecto de la Orquesta de Cateura no solo se enfoca en su propio desarrollo, sino que también extiende su solidaridad a otras comunidades. En este sentido, brinda apoyo a dos escuelas de música ubicadas en barrios carenciados, proporcionando instrumentos musicales para que niños y niñas de estos sectores también tengan la oportunidad de acceder a una educación musical.

A fin de ofrecer una perspectiva gráfica de los avances experimentados por el proyecto socio-musical de Cateura, a continuación, se presenta una serie de ilustraciones (figuras 18 a 21).

Figura 18

Clases de música año 2006



Fotografía proveída por una madre de la asociación.

Figura 19

Inicios del local de la Escuela de Música de Cateura



Fotografía extraída del perfil de Instagram OrquestadeCateura <https://www.instagram.com/p/B58ArWaDwcl/>

Figura 20

Escuela de música de Cateura en el 2022



Fotografía propia tomada durante el trabajo de campo

Figura 21

Sala de instrumentos de la Escuela de música de Cateura en el 2022



Fotografía propia tomada durante el trabajo de campo

5.1.2 Manejo Organizativo

Los resultados del trabajo de campo muestran, en primer lugar, que la Asociación de Padres es el eje central de la organización del proyecto. También se destacan tanto los logros como las dificultades relacionadas con el sostenimiento económico de esta iniciativa. A continuación, se explican estos resultados.

5.1.2.1 Asociación de Padres²²

La Asociación de Padres, establecida en 2014, se encarga del manejo operativo del proyecto. El trabajo de campo refleja que las mejoras y la evolución de esta iniciativa son el resultado del esfuerzo y la dedicación de este grupo de progenitores y el director. Antes de la formalización legal de la asociación, una pequeña comisión de padres asumía la autogestión, encargándose de buscar locales para las clases de música, realizar actividades para recaudar fondos y cubrir gastos de traslados.

El creciente renombre del proyecto y la necesidad de cumplir con requisitos para recibir donaciones de entidades extranjeras impulsaron la creación de la asociación “Armonía de Cateura”. Sus miembros, residentes del Bañado, fueron los primeros en inscribir a sus hijos e hijas en las clases de música. Según las personas entrevistadas, estos padres y madres se desempeñaban en diversos oficios y no contaban con conocimientos técnicos sobre gestiones administrativas, lo que dificultó el manejo institucional. Cabe destacar que esta asociación operaba de manera totalmente voluntaria.

Gracias a los esfuerzos conjuntos del director y esta Asociación de Padres, la Orquesta de Cateura fue ganando notoriedad a través de las presentaciones nacionales e internacionales que realizaban. La difusión de videos y documentales sobre el proyecto permitió mostrar una perspectiva más profunda y humana de la realidad social de sus jóvenes participantes y sus familias, lo que generó una visión más positiva hacia la comunidad y sus residentes.

Este enfoque optimista motivó que familias de zonas “altas” del Bañado²³, así como de otros barrios cercanos, comenzaran a inscribir a sus hijos e hijas en la Escuela de Música, a pesar de que aún no contaba con local propio. Estas nuevas inscripciones fomentaron la cohesión social entre las personas de la comunidad y propiciaron la interacción con personas

²² Se utiliza “padres” porque es la denominación que los miembros emplean para referirse a ambos progenitores, respetando así su propio lenguaje y cultura.

²³ Así denominan las personas de la comunidad a las zonas más elevadas, en relación con la distancia del vertedero y la lejanía del río.

socioeconómicamente más favorecidas, tanto en términos de nivel educativo como de experiencia en gestión de proyectos y recursos humanos.

El crecimiento del proyecto y las nuevas dinámicas sociales, generaron mayores expectativas hacia la gestión de la Asociación de Padres. Aunque durante su mandato se logró adquirir el terreno e iniciar la construcción de la Escuela de Música, las personas entrevistadas señalaron que surgieron inconvenientes relacionados con la rendición de cuentas y la planificación de actividades, lo que derivó en tensiones tanto entre los propios miembros de la asociación como con otras personas progenitoras de la escuela.

En respuesta a estos inconvenientes, en 2018 la Asociación de Padres experimentó una reorganización y cambio de miembros, adoptando el nombre “Asociación de Padres de la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura”. Al igual que su predecesora, esta nueva asociación está compuesta por residentes del Bañado Sur, quienes en su mayoría han logrado culminar sus estudios universitarios y cuentan con conocimientos sobre administración. Esta transformación resultó clave en términos de organización y gestión, ya que la nueva asociación ha obtenido reconocimiento legal, al adquirir el carácter de personería jurídica, lo que reforzó la estructura formal de la asociación y mejoró la transparencia en la administración de los ingresos.

Desde la perspectiva del director, estos cambios han generado importantes avances para el proyecto. Considera que esta nueva asociación ha contribuido a mejorar el ambiente de trabajo con los padres y madres, facilitando una planificación más efectiva y estratégica para el desarrollo del proyecto:

afortunadamente después de mucho logramos tener una asociación de padres fuerte con gente un poquito más preparada, con más visión. Costó mucho también eso (...) gente que comprende un poco más los procesos, que tiene una visión un poco más amplia, con quien que de repente nos podemos sentar a planificar. Entonces... y también gente que son de la misma comunidad, pero tal vez está en una posición mejor (EO1_2:29).

Es importante señalar que, tanto en la primera como en la segunda asociación, el director no ocupa un puesto como miembro formal. Sin embargo, en la primera asociación Chávez tuvo un papel más activo en la formulación de planes y estrategias para asegurar la continuidad del proyecto. En la asociación actual, ha adoptado un enfoque más colaborativo con los padres y madres, donde se lo reconoce como el ideólogo de esta iniciativa y el responsable de la dirección musical de la orquesta.

Actualmente, el equipo de la asociación está conformado por 11 personas voluntarias: 7 madres y 4 padres, quienes han asumido la responsabilidad de liderar este proyecto comunitario. Cada uno desempeña funciones esenciales, distribuidas en áreas claves como presidencia, vicepresidencia, tesorería, subtesorería, secretaría, subsecretaría, dos vocalías, una sindicatura y dos suplencias. Esta organización refleja una clara división de responsabilidades: mientras algunos miembros se encargan del manejo de la escuela, otros se enfocan en tareas administrativas y en iniciativas de ayuda social.

En línea con estas responsabilidades, la Asociación de Padres también gestiona los recursos económicos y se ocupa de cuestiones organizativas, como el mantenimiento del edificio de la Escuela de Música, el proceso de inscripción del alumnado, la concesión de becas educativas y otras ayudas. Además, asumen tareas logísticas relacionadas con la planificación de viajes y la gestión de documentaciones necesarias para que los integrantes de la orquesta puedan participar en giras nacionales e internacionales.

Complementando a estas labores, la asociación ha establecido convenios con instituciones para ofrecer servicios como atención médica, psicológica y jurídica, así como cursos de formación dirigidos tanto a las personas participantes del proyecto y sus familias como a la comunidad en general.

Como se ha mencionado los miembros de la asociación son voluntarios que donan su tiempo para garantizar el funcionamiento del proyecto. Resaltando así su capacidad de organización y manejo a pesar de no disponer de trabajadores dedicados 100% a estas tareas. Sin embargo, este carácter voluntario, aunque es admirable considerando los avances del proyecto, plantea ciertas limitaciones, como las relacionadas con insuficiencia de recursos humanos dedicados exclusivamente a las tareas administrativas y operativas. Estas dificultades han sido consideradas como factores excluyentes ya que se considera que podrían afectar la sostenibilidad del proyecto a largo plazo.

Un ejemplo claro de estas dificultades se observa en los problemas para sistematizar la información y los datos relacionados con el proyecto y sus beneficiarios. Durante una entrevista, Antonio, padre y miembro de la asociación, destacó como la falta de recursos y personal afecta la capacidad operativa de la asociación. Señaló que, a pesar de que realizan diversas actividades, la escasez de tiempo y personal les impide abordar estos procesos de manera integral. Según sus palabras: “no tenemos [la posibilidad de hacer seguimiento y sistematizar

datos] por la capacidad de operación que tenemos nosotros como voluntarios y hacemos las cosas y eso se nos pasa muchas veces” (EAP1_1:30).

Este desafío de sistematización impide visualizar el avance del proyecto y conocer las dificultades que ha enfrentado desde sus inicios hasta la actualidad. Resulta interesante mencionar que durante el proceso de elaboración de esta tesis se intentó colaborar llevar a cabo este proceso, pero se encontró con obstáculos, ya que algunos miembros no lograron ponerse de acuerdo para proporcionar los documentos necesarios que permitieran iniciar el proceso de sistematización de las fichas de las personas inscritas en el proyecto. Cabe destacar que estas fichas solo fueron implementadas una vez que la Escuela de Música se instaló en su local actual. Por lo tanto, no es posible determinar con exactitud cuántas personas han participado en el proyecto entre 2006 y 2014, y actualmente solo se dispone de estimaciones por parte de la asociación sobre la cantidad de inscritos por año.

Asimismo, en el grupo de discusión, miembros de la orquesta expresaron críticas hacia la gestión de las personas encargadas del proyecto: “las personas que están manejando son las que tienen que mejorar (GD_1:54); la forma en la que trabajan, tipo no están haciendo su trabajo como se debe hacer” (GD_1:55). Estas críticas parecen estar vinculadas a las dificultades inherentes a la gestión voluntaria de la Asociación de Padres, ya que, como se mencionó, este carácter voluntario implica una escasez de recursos humanos, lo que afectaría la eficiencia de la respuesta que las y los participantes esperan recibir.

Este mismo punto se reflejó en las respuestas del cuestionario, especialmente en las preguntas abiertas sobre posibles mejoras del proyecto, donde se destacó la necesidad de mejorar la administración y aumentar la transparencia en las gestiones. Estas observaciones sugieren que algunos integrantes de la orquesta perciben deficiencias en la manera en que se gestionan ciertos aspectos del proyecto, lo que refuerza la idea que la falta de personal dedicado y la sobrecarga de los voluntarios pueden estar afectando la calidad de la respuesta a las necesidades de las y los participantes.

En lo que refiere a la comunicación de información a las familias o personas interesadas en los aspectos organizativos del proyecto, las personas miembros de la asociación entrevistadas señalaron que se realizan reuniones y asambleas anuales para presentar los balances administrativos. Estas reuniones también tienen como objetivo incorporar nuevos miembros a la asociación. Cabe destacar que uno de los requisitos para formar parte de esta es ser madre o padre de un/a integrante de la orquesta.

Además, con el propósito de reestablecer y facilitar el diálogo con los padres y madres de la escuela tras la pandemia, se organizó una comisión para fomentar su involucramiento activo y que asuman ciertos compromisos con la escuela.

5.1.2.2 Sustentabilidad Económica

Miembros de la Asociación de Padres, el director y su exasistente, así como ex-integrantes que, como parte de su primera experiencia laboral, fueron contratados para realizar tareas administrativas y de gestión, consideran un logro significativo el haber alcanzado la libertad financiera, ya que anteriormente dependían de la búsqueda de financiamiento externo. Óscar, un ex-integrante que también trabajó como asistente administrativo en el proyecto tras culminar el colegio, comparte su perspectiva al respecto: “dependíamos de dinero afuera, o sea de presentar proyectos y que nos financien en ciertas partes y ahora ya viendo que se puede sustentar, es un avance muy grande la verdad” (EEX3_2:9).

Este logro se refleja en la forma que actualmente se sustenta el proyecto de socio-musical de Cateura. Hoy en día, la iniciativa se financia principalmente con los ingresos generados por los contratos de actuaciones de la orquesta, además de recibir donaciones privadas. Durante las entrevistas, las personas miembros de la asociación destacaron que no reciben ayudas de ninguna institución estatal. Este enfoque se ha adoptado para evitar la influencia de intereses políticos y garantizar que cualquier apoyo recibido no se utilizado para fines de campañas políticas ni se vea afectado por actitudes prebendarias.

Sin embargo, en este aspecto surge una discrepancia, ya que, según lo expresado por algunas personas integrantes y ex-integrantes en las entrevistas y el cuestionario, uno de los aspectos clave para mejorar el proyecto y su organización es lograr obtener más apoyo del Estado. Esta discrepancia podría estar relacionada con la falta de comunicación entre quienes gestionan el proyecto y sus jóvenes participantes, lo que dificulta la construcción de una visión compartida sobre lo que se desea y espera del proyecto a largo plazo.

Si bien los avances del proyecto son destacables, gracias a sus propios méritos y a los esfuerzos de quienes lo gestionan, la falta de fondos seguros, derivada de su independencia económica, sigue siendo un desafío importante. Es fundamental señalar que los contratos para presentaciones nacionales o giras internacionales pueden variar de un año a otro o incluso durante un semestre, debido a factores como la fluctuación en la demanda y la disponibilidad de eventos en los que la orquesta sea invitada o contratada. Esta incertidumbre financiera ha sido

identificada como un factor exclusor, ya pone riesgo la estabilidad del proyecto, aumentado la posibilidad de que se suspenda o reduzca su alcance.

En relación con esta situación, Beatriz, una madre miembro de la asociación, expresa: “no son recursos seguros, son recursos que hay que ir generando siempre y en cuanto a eso necesitamos consolidarnos más” (EAP6_1:19). Esta reflexión resalta la necesidad de fortalecer y consolidar aún más los esfuerzos del proyecto para garantizar una base financiera más sólida y estable a largo plazo.

La falta de fondos estables representa un obstáculo importante al momento de planificar las actividades y acciones a largo plazo del proyecto. Esta dificultad se intensifica en situaciones imprevistas, como ha sido el caso de la pandemia del COVID-19, que afectó gravemente los recursos económicos al cancelarse los conciertos y contratos de presentaciones. La disminución de ingresos obligó redistribuir el presupuesto anual para poder cubrir los gastos operativos esenciales, como el mantenimiento del edificio de la Escuela de Música, el pago de salarios a las personas instructoras y al personal, y el financiamiento de las becas educativas que para las y los jóvenes integrantes de la orquesta.

Además, la situación sanitaria afectó la economía familiar de muchas personas participantes, incluyendo tanto a integrantes de la orquesta como al alumnado de la escuela. En respuesta a esta realidad, el proyecto no se mostró indiferente, destinando una parte de sus recursos a la asistencia a estas familias y la organización de ollas populares.

La crisis sanitaria también interrumpió muchas de las actividades planificadas, como arreglos en la infraestructura, presentaciones, viajes y convenios con instituciones para brindar servicios a la comunidad. Las clases en la Escuela de Música y la reactivación total del proyecto no ocurrieron hasta marzo de 2022. Durante el período 2020-2021, desde la Asociación de Padres, mencionaron que no se realizaron actividades de recaudación y que subsistieron gracias a los ahorros del proyecto y los fondos de emergencia con los que contaban. A pesar de las dificultades financieras, la perseverancia de los miembros de la asociación y del director han sido clave para garantizar la continuidad del proyecto.

5.1.3 Escuela de Música

La Escuela de Música de Cateura marcó el primer gran paso del proyecto antes de la formación de la orquesta. Su inicio, como se mencionó, estuvo caracterizado por clases improvisadas, organizadas con recursos limitados y la dedicación de quienes creían en el potencial transformador de esta iniciativa. Estas clases evolucionaron con el tiempo, sentando las bases

para la creación de la escuelita, como cariñosamente la llaman, y que además es el semillero de la orquesta.

Hoy en día, según estimaciones de la asociación, alrededor de 300 personas, principalmente niños, niñas y jóvenes de del Bañado Sur y de otros barrios, asisten a las clases de música. Además, se destaca la participación de personas adultas, lo que resalta el carácter inclusivo del proyecto, que no impone límites de edad. Según las personas miembros de la asociación y las instructoras e instructores, lo que realmente se valora son las ganas de aprender, independientemente de la edad o cualquier otra condición.

En cuanto a los requisitos para formar parte de la escuelita, las personas interesadas deben realizar un proceso de inscripción que se lleva a cabo en dos períodos: en febrero y nuevamente en agosto. Las clases inician en marzo y finalizan a mediados del mes de diciembre. La cantidad de cupos está limitada por la disponibilidad de instrumentos.

La escuela ofrece educación musical gratuita, brindando la posibilidad de aprender a ejecutar diferentes instrumentos como violín, viola, chelo, contrabajo, guitarra, flauta, trompeta, percusión y arpa paraguaya. Estas clases incluyen la provisión de los instrumentos musicales sin ningún costo alguno para el alumnado ni sus familias.

Como se mencionó anteriormente, las clases se realizan con instrumentos “formales”, cuyo mantenimiento y reparación están a cargo de la asociación. Este es un aspecto especialmente valorado por los progenitores entrevistados, ya que, a diferencia de los conservatorios municipales, donde el alumnado debe adquirir sus propios instrumentos o pedir prestados a la institución – que a menudo requieren reparaciones, como cambio de cuerdas o arcos nuevos, cuyos costos recaen sobre las familias, en la Escuela de Música de Cateura estos gastos están completamente cubiertos por el proyecto.

Además, para fomentar la práctica constante y el desarrollo musical, las personas que demuestran compromiso y constancia con el proyecto pueden acceder al préstamo de instrumentos para llevarlos a sus hogares durante la semana. Este préstamo se realiza bajo la firma una nota de compromiso, que en el caso de las personas mayores de edad es firmada directamente por ellas, mientras que para menores de edad es responsabilidad de sus padres o madres. La gestión y el cuidado de los instrumentos están a cargo de una madre miembro de la asociación, quien supervisa el inventario y verifica el estado en el que son devueltos, tanto después de cada clase como al finalizar el curso.

En cuanto al tipo de educación impartida en la escuela, se enmarca en un esquema no formal. El director del proyecto explica al respecto: “es una escuela de música no formal (...) no necesariamente tiene un método específico o un proceso o una certificación, pero si ocurre un proceso educativo, transmisión de conocimiento, habilidades, destrezas” (EO1_2:6). Aunque no se realizan exámenes ni se otorgan certificaciones, el alumnado se divide en tres niveles: inicial, medio y avanzado, según su progreso musical.

Algunas personas miembros de la asociación expresaron su deseo de que la escuela se convierta en un conservatorio formal. Sin embargo, esta meta se ve dificultada por el hecho de que, al igual que muchas casas del Bañado Sur, la escuela no posee título de propiedad, ya que se encuentra en terrenos fiscales. Uno de los requisitos del Ministerio de Educación para el reconocimiento oficial de una institución educativa y la emisión de certificación oficial, es la posesión del título de propiedad, así como la titulación del profesorado.

Frente a este impedimento, el director señala “por querer reconocimiento del Ministerio nosotros no vamos a cambiar de comunidad” (EO1_2:20) destacando que lo fundamental es seguir impartiendo clases a los niños, niñas y jóvenes de esta comunidad. Esta visión refleja el sentido de pertenencia y compromiso con el lugar donde se inició el proyecto. Si bien se aspira a formalizarse como institución musical, la burocracia estatal limita la posibilidad de que quienes asisten al espacio puedan formalizar sus estudios. Esto, a su vez, dificulta que las personas participantes accedan a empleos en el ámbito de la enseñanza musical, restringiendo potenciales fuentes de ingresos.

Sin embargo, la falta de un título oficial como institución educativa no significa que la escuela carezca de estándares. De hecho, desde la organización destacan que la escuela funciona de manera similar a un conservatorio, enseñando tanto la ejecución de instrumentos como la lectura de partituras. Por lo tanto, el único requisito para ingresar es saber leer y escribir, aunque el proyecto también se muestra flexibilidad en este aspecto, permitiendo la inscripción de niños y niñas en proceso de alfabetización, así como también está como de personas adultas de todas las edades. Como señala Gabriela, una integrante, “el proyecto no tiene como decir así una edad mínima, por ejemplo, hay una señora no se mayor de 40 o 50 años que quiere aprender el violín va a poder aprender” (EIN1_2:22). Esta inclusividad se refleja en la dinámica de las clases, como observó durante una lección de guitarra en la que “un grupo compuesto por niños, niñas, adolescentes y una persona adulta repasaban las notas musicales de manera conjunta” (OCM2_2:4). Así el proyecto no solo fomenta el aprendizaje musical intergeneracional, sino que

también crea un espacio valioso para el intercambio de experiencias y conocimientos entre personas de distintas edades.

5.1.3.1 Organización de las Clases

La escuela ofrece clases los sábados en dos horarios: de 8:00 a 12:00 y de 14:00 a 17:00 horas. Por las tardes, el alumnado más avanzado y jóvenes integrantes de la orquesta realizan ensayos. La orquesta, por su parte, tiene ensayos exclusivos los miércoles de 14:00 a 17:00.

La organización de la escuela está a cargo de la asociación, cuyos miembros asumen tareas como el proceso de inscripción, la gestión de la documentación del alumnado y la supervisión de la asistencia. La enseñanza musical, por su parte, está a cargo de un coordinador académico, licenciado en música contratado por la asociación, quien se encarga de la planificación curricular, la supervisión de las clases y la coordinación de los ensayos de la orquesta.

Dada la diversidad de edades en la escuela, el coordinador académico ha implementado un sistema de agrupación por edad y nivel para garantizar un aprendizaje óptimo. Las personas menores de 10 años se agrupan en un conjunto, mientras que las mayores se clasifican en otro, considerando las diferencias en su nivel de comprensión y desarrollo. Ambos grupos reciben enseñanza sobre técnicas para el dominio del instrumento, aunque el repertorio varía. Para las menores de 10 años, se utilizan canciones del método Suzuki y algunas guaranías²⁴ para captar su atención y fomentar su interés, antes de pasar a partituras más complejas de música clásica. Una vez que las y los estudiantes están listos para unirse a la orquesta, tienen la oportunidad de explorar un repertorio musical amplio, que abarca desde la música hasta géneros más populares como la música paraguaya, boleros y jazz.

En cuanto a las personas encargadas de dirigir las clases de música, algunas personas integrantes de la orquesta asumen el rol de instructores e instructoras de la escuela, recibiendo un pequeño pago mensual como incentivo para asumir esta responsabilidad. En el pasado, la Asociación de Padres contrataba personal externo para impartir las clases de música. Sin embargo, esta dinámica ha ido cambiando con el tiempo, ya que algunas personas miembros de la orquesta han recibido becas para estudiar en conservatorios privados con el objetivo de perfeccionar sus conocimientos y habilidades musicales.

²⁴ Composición musical propia del folclore paraguayo

Aquellas personas beneficiadas con estas becas, quienes ya cuentan con tres años de formación en un conservatorio oficial y se encuentran a mitad de su carrera de siete años, desempeñan funciones como instructores e instructoras principales. Mientras tanto, sus pares, también integrantes de la orquesta pero que no han optado por la beca musical, actúan como asistentes. En los casos en los que no hay jóvenes integrantes de la orquesta con estudios musicales complementarios, se ha contratado a profesionales externos y externas con titulación oficial, como es el caso de las clases de arpa, flauta y percusión. En estos casos, las personas miembros de la orquesta desempeñan roles como asistentes.

Desde la Asociación de Padres consideran que este sistema de organización no solo les ha permitido redistribuir los gastos de contratación, sino que también lo ven como una manera de devolver al proyecto lo que este les ha proporcionado en términos de experiencias y oportunidades. Esto se refleja en las palabras de Teresa, una madre de la asociación cuya hija se desempeña como instructora: “todo lo que ellos reciben a través de la orquesta vuelven a transmitir con la enseñanza que están dando” (EAP4_2:14).

Este enfoque fomenta el aprendizaje y la colaboración dentro de la escuela, además fortalece el compromiso de las personas integrantes de la orquesta con el proyecto. Entre las responsabilidades asignadas a las y los jóvenes instructores y asistentes se encuentran la organización de materiales e instrumentos que se utilizarán durante las clases, así como la toma de asistencia. Cuando solicitan los instrumentos a la persona encargada, deben retirarlos de la sala, firmar una planilla indicando la cantidad prestada y, al finalizar las clases, devolverlos a la sala de instrumentos, colocándolos nuevamente en sus estuches correspondientes. Este proceso asegura un manejo adecuado de los recursos y la preservación de los instrumentos utilizados para la enseñanza musical.

Estas actividades, sin duda, demandan de un nivel significativo de dedicación y responsabilidad por parte de las y los jóvenes que se desempeñan como instructores. La percepción que tienen sobre estas tareas es positiva; la mayoría de las personas integrantes entrevistadas considera que les ayudan a desarrollar actitudes como la paciencia, tolerancia y empatía. Ven esta actividad no solo como una responsabilidad, sino también como una oportunidad para contribuir a que los niños, niñas y jóvenes que asisten a sus clases puedan experimentar nuevas vivencias a través de la música, tal como ellos y ellas lo hicieron durante su paso por el proyecto. Esto se refleja en las palabras de Daniela, una joven integrante de la orquesta, quien expresa su emoción al enseñar y al ver la ilusión de sus estudiantes:

yo, por ejemplo, me emociono luego cuando veo que hay muchos niños y quieren demasiado venir, vienen ilusionados porque yo sé que esto les va a cambiar la vida. Y, ese el propósito. Yo al menos cuando enseño trato de que sea así (EIN7a_2:10).

Además, Clara, otra joven integrante e instructora, menciona que para ella enseñar:

es lo mejor del mundo, y más cuando tu alumnito avanza, toca una obra importante, aprende cosas nuevas. Te sentís super bien, super contenta contigo misma, no solo hice mi trabajo sino ayudé a un chico a que cumpla su sueño (EIN2_2:20).

Estos comentarios reflejan una profunda conexión emocional y el significado personal que las y los jóvenes encuentran en su labor como instructores dentro de este proyecto. Basándose en sus propias experiencias como integrantes, reconocen el impacto positivo que el aprendizaje musical ha tenido en sus vidas. Al ser conscientes de estos beneficios, sienten el deseo de compartir esta experiencia con otras personas. Durante las observaciones de clases de músicas, independientemente del instrumento, se evidenció el compromiso de las y los instructores el compromiso de los instructores no solo por transmitir no solo conocimientos musicales, sino también por crear un ambiente cálido en el que el alumnado disfrute del aprendizaje. Las y los jóvenes instructores se esfuerzan por mantener la motivación e interés de sus estudiantes, animándolos constantemente a no tener miedo de equivocarse, con el objetivo de que sientan el entusiasmo y ganas de seguir asistiendo a las clases.

El compromiso de las y los instructores y del coordinador académico por crear un ambiente motivador y acogedor se refleja también en la forma en que organizan y desarrollan las clases. Estas tienen una duración de 4 horas (de 8 a 12 horas), con una pequeña pausa de 20 minutos para comer algo y descansar. Reconociendo que este horario puede ser extenso para las y los más pequeños, las y los instructores dinamizan las actividades mediante estrategias creativas, como hacer dibujos sobre los instrumentos o cantar canciones. En todas las sesiones, se trabaja con instrumentos para que el alumnado ejecute sus primeras notas musicales, utilizando esto como una fuente de motivación. Además, el lenguaje empleado por las y los instructores es cercano y adaptado al contexto de del alumnado, integrando objetos conocidos para introducir conceptos musicales. Por ejemplo:

durante una clase avanzada de instrumentos de viento, el instructor comparó la redonda con un mbejú (comida típica paraguaya). Al explicar cómo contar los tiempos de las notas, pedía ayuda para hacer las divisiones o restas, con el objetivo de captar la atención del alumnado y lograr que participen con más entusiasmo en las clases (OCM1_2:2).

La paciencia y el buen trato por parte de los instructores son aspectos fundamentales que complementan las estrategias utilizadas en las clases para motivar al alumnado. Estos valores, destacados por las y los estudiantes, reflejan el esfuerzo de las y los instructores por acompañar y apoyar a cada alumno/a en su proceso de aprendizaje musical. Sobre esto, Julia, una alumna de la escuela, menciona: “a uno de mis hermanitos lo que le está costando porque él es zurdo y tiene que tocar con su derecha y le están enseñando, por suerte los profes le tienen mucha paciencia” (ESM2_2:10).

Este nivel de empatía y comprensión por parte de las y los instructores se debe, en gran medida, a que ellas y ellos mismos han pasado por ese proceso como estudiantes dentro del proyecto. Esto los lleva no solo a comprometerse con la enseñanza, sino también a transformar las clases en espacio de contención y esparcimiento para sus estudiantes. Desde el punto de vista organizativo, el compromiso y la empatía de quienes participan en la enseñanza son claves para el manejo armónico del proyecto, fortaleciendo su impacto tanto musical como social.

5.1.3.1.1 Abandono

Una dificultad señalada tanto por miembros de la asociación como por el director, las y los integrantes, así como por ex-integrantes, es el abandono de la actividad musical. Este problema se percibe como un obstáculo para el proyecto, ya que interrumpe el flujo de trabajo y, en consecuencia, puede retrasar el progreso musical, afectando el desarrollo general del grupo.

A pesar de que se trata de un proyecto gratuito para las familias, algunos niños, niñas y jóvenes optan por dejar de asistir a las clases. Como se mencionó anteriormente, existen dos períodos de inscripción en febrero y en agosto. En este segundo período, los cupos disponibles dependen de la cantidad de personas que han dejado de asistir a las clases. Las personas miembros de la asociación, responsables de las inscripciones, consideran que este segundo período de inscripción ofrece una oportunidad para quienes no pudieron inscribirse o se quedaron sin plaza durante el primer semestre.

Esta dinámica de deserción es recordada por Juan, un ex-integrante, quien rememora su experiencia durante los períodos de inscripción. Él destaca que, al inicio de cada ciclo, muchas personas se mostraban interesadas y acudían masivamente a inscribirse. Sin embargo, señala que, con el transcurrir de los meses, algunos terminaban dejando las clases. A pesar de ello, resalta que también había muchas que perseveran y continuaban asistiendo a lo largo del año:

cuando venían los profesores nuevos e iban a empezar las clases por ejemplo la escuela se llenaba de gente, la gente se iba a inscribirle a sus chicos, se llenaba tanto que la

gente llegaba hasta la vereda, se inscribía mucha gente, pero lastimosamente después iban dejando a medida que iba pasando el tiempo muchos dejaban, pero de todas formas se quedaban muchos chicos a seguir a lo largo del año y se notaba que la gente tenía ese entusiasmo y quería realmente participar (EEX1_2:18).

Esta situación refleja una dualidad en las expectativas de las familias y la realidad del compromiso que exige la educación musical. Por un lado, las familias perciben este proyecto como una oportunidad invaluable para que sus hijos e hijas accedan a un espacio formativo y recreativo que puede transformar sus vidas. Por otro lado, el proceso de aprendizaje musical demanda tiempo, esfuerzo y dedicación, lo cual puede resultar desafiante para quienes no encuentran una conexión inmediata o no desarrolla un interés genuino por la música. Esta desconexión entre las expectativas iniciales y la experiencia real en las clases puede explicar, en parte, explicar el abandono de la actividad.

Esta realidad se evidencia en el testimonio de Ramón, un estudiante de la escuela de música, quien en su momento abandonó el proyecto antes de la pandemia y, tras dos años decidió retomar las clases. Ramón menciona que la razón de su abandono obedece a intereses personales: “quería callejear por ahí, dormir por la mañana y por la noche salir de fiesta” (ESM1_1:17). Sin embargo, al darse cuenta de la oportunidad que el proyecto ofrecía tomó la decisión de decidió volver a inscribirse: “donde vas a conseguir otro lugar donde te enseñen gratis y puedas llevar el instrumento a tu casa” (ESM1_2:18). El caso de Ramón muestra cómo las motivaciones personales ejercen una gran influencia en la decisión de continuar o abandonar las clases de música. Desde la organización, entienden que el aprendizaje musical es un proceso largo y que, lamentablemente, algunas personas no logran completarlo, abandonando el programa. Con el objetivo de minimizar esta posibilidad, se busca que el alumnado entre en contacto con los instrumentos musicales desde el inicio y que el ambiente de clases sea distendido, con un trato amable y cercano por parte de los instructores. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, algunas personas deciden dejar de asistir a las clases.

Aunque no se tiene certeza sobre los motivos específicos que llevan a las personas a tomar la decisión de abandonar, las personas miembros de la Asociación de Padres consideran que, en parte, podría deberse a una percepción equivocada. Creen que, por el simple hecho de formar parte de la Escuela de Música, automáticamente se convierten en integrantes de la orquesta y tendrán acceso a beneficios como viajes o becas educativas. Sin embargo, la realidad es que, para formar parte de la orquesta, se requiere un alto nivel de desempeño musical, lo cual implica

un compromiso de tiempo y esfuerzo considerable. Solo aquellas personas que alcanzan este nivel logran establecerse como integrantes estables y acceder a estas oportunidades.

Para integrar la orquesta, se evalúan tanto las habilidades musicales como personales. Este proceso es llevado a cabo por las personas instructoras y revisado por el coordinador académico, quien invita a estudiantes que muestran un nivel avanzado a practicar con integrantes de la orquesta para familiarizarse con el ambiente y la dinámica de trabajo. Además del dominio del instrumento, el director enfatiza la importancia de habilidades como la responsabilidad, la solidaridad, la empatía y la tolerancia. Desde la perspectiva de miembros de la asociación e instructores/as, estas exigencias, sumadas a la necesidad de disciplina y práctica constante, podrían disminuir la motivación de las personas para mantenerse de forma voluntaria en un espacio que demanda un alto nivel de compromiso.

Cecilia, una vecina entrevistada que se desempeña como educadora de un centro abierto, corrobora esta idea inicial al mencionar que los niños y niñas de la zona, generalmente inician las actividades como la música o el fútbol, pero al poco tiempo las abandonan: “cuesta que se quieran ir a un lugar donde van a exigirle nuevamente porque la música pues es mucha disciplina y el futbol también ellos empiezan y después dejan” (EFV5_1:18). Esta dificultad para mantener un compromiso sostenido en actividades extraescolares, según Cecilia, se ve agravada por la falta de involucramiento de las familias.

Desde la experiencia de esta educadora, considera que los padres y madres no siempre logran visualizar los beneficios que las actividades extraescolares pueden generar en la vida de sus hijos e hijas. Por eso, es difícil que los inscriban o se comprometan con estas actividades una vez apuntados. Además, agrega que incluso la falta de interés de las familias podría ser una causa del abandono de este tipo de actividades. Esta falta de acompañamiento familiar, identificada por Cecilia, es una observación compartida por las personas miembros de la asociación, quienes también la consideran un factor clave en el abandono de las clases de música.

Desde la organización sostienen que se intenta convencer a los padres y madres para que acompañen de cerca el aprendizaje musical de sus hijos e hijas, sin embargo, algunas personas no lo logran llevar a cabo. Para abordar esta situación, algunas personas de la asociación tienen como tarea la revisión de las listas de asistencias. Ante faltas reiteradas y sin justificación, se comunican con el alumno/a o sus progenitores o responsables, en caso de ser menores de edad, con el objetivo de conocer las razones de su ausencia y alentarlos a que regresen a las clases.

Con este seguimiento se busca fortalecer el compromiso con el proceso de aprendizaje musical. Aunque estos esfuerzos son importantes, la realidad sugiere que las razones principales del abandono se encuentran más allá del control directo de la organización.

Si bien desde la organización se ha identificado el abandono como una dificultad, no se ha encontrado evidencia que lo relacione directamente con características internas del proyecto. Más bien, este fenómeno parece estar vinculado a circunstancias externas y ajenas a su control. Es importante considerar que, al tratarse de actividades no obligatorias, es habitual que exista cierto índice de deserción. Sin embargo, a pesar de estas situaciones, es importante destacar la permanencia y la confianza de quienes eligen continuar con su formación musical, valorando las oportunidades que este espacio les ofrece.

5.1.3.1.2 Situación Durante la Pandemia

Como se mencionó, la investigación se inició durante la pandemia de COVID-19, lo que llevó a la suspensión de actividades en la escuela de música durante el período 2020 y 2021. Aunque muchas actividades lograron adaptarse al formato virtual durante la crisis sanitaria, las clases de la Escuela de Música de Cateura no pudieron hacerlo debido a la falta de acceso a internet en la zona, donde muchos hogares carecen de conexión wifi. A pesar de ello, a mediados de 2021, la orquesta logró reanudar sus ensayos en pequeños grupos, siguiendo los protocolos sanitarios establecidos.

Esta interrupción, sin embargo, fue solo una de las muchas consecuencias de la pandemia. Como es sabido, la crisis sanitaria generó estragos socioeconómicos a nivel mundial, afectando principalmente a los sectores más vulnerables. Como se detalló en el capítulo 1, la realidad social paraguaya exhibe bajos niveles de protección social, situación que se vio agravada por el impacto del COVID-19. En el contexto del proyecto, esto no solo implicó una disminución de ingresos económicos debido a la suspensión de recaudaciones, sino que también provocó que algunas personas participantes, que estaban en proceso de integrarse como miembros de la orquesta, abandonaran el proyecto para contribuir al sustento económico de sus familias. Teresa, una madre miembro de la asociación, describe esta situación:

viste que vino la pandemia nosotros estábamos formando nuevos músicos y con la pandemia paró todo, y con la pandemia hay niños que estaban ya tocando super bien que ahora están trabajando, niños digo yo, la edad de 15-16 años ya están trabajando o ya no quieren venir a estudiar porque encontraron un trabajo de medio tiempo cosas así que ya no le da prioridad a la escuela (EAP4_1:1).

El abandono de las y los participantes avanzados ha generado desafíos en la dinámica del proyecto. Debido a los viajes y presentaciones, se implementa un sistema de rotación entre las y los jóvenes músicos para evitar la saturación de sus agendas, permitiéndoles equilibrar sus responsabilidades educativas, ya que la mayoría de ellos y ellas asiste a la universidad o al colegio. Esta rotación no solo contribuye a la gestión de tiempos, sino que también permite que más jóvenes tengan la oportunidad de participar en estas experiencias de crecimiento personal y cultural. Sin embargo, la reducción en la cantidad de músicos avanzados a causa de la pandemia ha limitado estas posibilidades, lo que puede afectar de manera indirecta al flujo habitual del proyecto.

A pesar de estos desafíos, el proyecto logró superar las dificultades generadas por la crisis sanitaria y retomó sus actividades en marzo de 2022, reanudando tanto las clases de música como los ensayos y presentaciones de la orquesta. En la actualidad, el proyecto continúa trabajando activamente para incorporar nuevas y nuevos integrantes a la orquesta y reestablecer el proceso de rotación, con el objetivo de ofrecer a más jóvenes la posibilidad de acceder a experiencias que contribuyan a su desarrollo personal y social.

5.2 Fomento del Desarrollo Personal Positivo

En esta sección de resultados, se presentan los hallazgos relacionados con la promoción del desarrollo personal positivo de las y los jóvenes participantes de este proyecto socio-musical. El desarrollo personal positivo, es concebido como un proceso continuo de crecimiento y aprendizaje, que se ve enriquecido por experiencias que promueven el bienestar integral. En este sentido, se examina cómo el proyecto ha generado cambios significativos en las perspectivas, valores y comportamientos de sus participantes, orientándolos hacia una vida más saludable y satisfactoria.

Por ello, se destacan las habilidades para la vida que se potencian o desarrollan mediante la participación en este proyecto. Además, se identifican las oportunidades sociales y educativas que surgen como resultado de esta experiencia. Por último, se explora cómo estas oportunidades contribuyen a las aspiraciones personales y profesionales de los jóvenes músicos.

Cabe destacar que no se han identificado aspectos excluyentes relacionados al proyecto, sin embargo, se reconoce que el contexto socioeconómico de la comunidad representa una limitación para el desarrollo de habilidades y el acceso a oportunidades socioeducativas.

A fin de ordenar la información, se presenta primero las ideas y pensamientos de las y los jóvenes músicos que participan o han participado en este proyecto, con el objetivo de comprender de manera directa cómo perciben las transformaciones que ha generado este proyecto en sus vidas. Posteriormente, se aborda la perspectiva de padres y madres, vecinos/as e instructores/as, quienes ofrecen una visión externa sobre estos cambios o mejoras y cómo los perciben desde fuera.

5.2.1 Habilidades para la Vida

Las limitaciones socioeconómicas que enfrentan las personas que residen en el Bañado Sur obstaculizan el pleno desarrollo de sus capacidades y potencialidades. Sin embargo, las personas participantes coinciden en que el proyecto musical de Cateura ha logrado convertirse en un espacio protector para los niños, niñas y jóvenes de la comunidad, proporcionando momentos de esparcimientos y nuevos aprendizajes que les permiten desarrollar nuevas habilidades.

A través de las entrevistas, grupo de discusión, observaciones y el cuestionario, se han identificado resultados que demuestran que este proyecto impulsa el desarrollo de habilidades para la vida. Según investigaciones académicas, estas habilidades son fundamentales esenciales para que las personas enfrenten de manera positiva los desafíos que la vida les presenta.

A continuación, se presentan estas habilidades, cabe recordar que la clasificación utilizada se basa en el aprendizaje socioemocional de CASEL (2020), como se explicó en el Capítulo II. Dicho enfoque agrupa las habilidades en cinco categorías: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, relaciones sociales y toma de decisiones.

5.2.1.1 Autoconciencia

La autoconciencia engloba la capacidad de reconocer las propias emociones, valores, sentimientos y pensamientos, y cómo estos influyen en el comportamiento. Este proceso implica identificar tanto las fortalezas como las limitaciones personales, fomentar un pensamiento positivo que contribuya a la autoeficacia y al optimismo, y cultivar una mentalidad de crecimiento que facilite el desarrollo de intereses y metas personales. Para que estas habilidades se desarrollen y consoliden es esencial que la confianza y seguridad personal se integren a la identidad individual. En este sentido, el entorno y círculo social en los que la persona se desenvuelve juegan un papel fundamental, ya que pueden impulsar o limitar el desarrollo de estas habilidades.

En el cuestionario, al preguntar a las y los jóvenes participantes si el proyecto les había ayudado a desarrollar habilidades de autoconocimiento, el 100% respondió afirmativamente, lo que resalta la importancia del proyecto en el fomento de esta habilidad.

Además, los resultados obtenidos muestran que la participación en el proyecto musical de Cateura posibilita:

- El desarrollo de un autoconcepto más positivo
- Un aumento de la confianza y seguridad personal
- La promoción del pensamiento positivo, generando la sensación de “sentirse importantes”

A continuación, se presentan con más detalle estos resultados a través de las voces de las personas que participaron en el trabajo de campo.

a. Desarrollo de un Autoconcepto más Positivo

La mayoría de las personas que participaron del trabajo de campo coinciden en que este proyecto contribuye al desarrollo de una percepción más positiva, tanto de sí mismos como de su comunidad. Las personas residentes del Bañado Sur son conscientes de los prejuicios existen hacia su comunidad y, por ende, hacia sí mismos/as como personas. La ubicación del vertedero de Cateura en esta zona influye en la percepción sesgada que las personas externas pueden tener acerca de esta comunidad y sus habitantes. Esta situación lleva a la creencia equivocada de que todas las personas residentes se dedican al reciclaje de basura para conseguir su sustento diario o que, al ser de una comunidad vulnerable, muchas de ellas/os están involucrados en actividades delictiva. En consecuencia, muchas personas de la comunidad, especialmente los jóvenes, evitan mencionar su lugar de residencia o incluso modifican la dirección de sus viviendas al solicitar empleo, con el fin de contrarrestar estos prejuicios y mejorar sus oportunidades laborales.

En este sentido, la creación y viralización del proyecto socio-musical de Cateura, según las personas que participaron del trabajo de campo, especialmente aquellas que residen en el Bañado, ha contribuido significativamente a cambiar la percepción negativa hacia la comunidad. Señalan que en la actualidad la comunidad es conocida y reconocida por la particularidad de la orquesta y sus instrumentos, a diferencia de épocas anteriores cuando se la asociaba exclusivamente con el vertedero y las problemáticas sociales que afectan al Bañado. En el apartado 5.3 se expone en detalle estos cambios.

Además, la admiración nacional e internacional por la creatividad de los instrumentos, fabricados a partir de la basura rescatada del vertedero, ha generado un cambio en la percepción del trabajo de quienes se dedican al reciclaje. Como resultado de estos cambios, la comunidad es ahora vista de manera más positiva, y el trabajo de los recicladores ha sido dignificado. Esto ha transformado la forma en que las y los participantes de este proyecto se identifican con su comunidad, generando en ellas y ellos un renovado sentido de orgullo y pertenencia. A su vez, este proceso ha influido positivamente en su visión sobre sí mismos/as, ya que la música y este proyecto se han convertido en una parte fundamental de su identidad. Esta transformación se refleja claramente en los testimonios obtenidos durante las entrevistas realizadas.

Daniela, una joven integrante de la orquesta, ilustra cómo este proyecto ha cambiado no solo la percepción externa sobre su comunidad, sino también ha fortalecido su autoestima y confianza. Al respecto, menciona:

cuando me hablan de mi comunidad o de la Orquesta yo me siento orgullosa porque se enfocan en eso y no solamente en lo malo. Antes el Bañado Sur era como malo. A mí personalmente me cambió mucho eso, me dio la oportunidad de ver de otra manera a mi comunidad ahora digo yo soy del Bañado Sur, por ejemplo, ahora en la facultad donde yo estoy son todos chetos²⁵ vamos a decirle y les digo yo soy de Cateura y soy de la orquesta (...) (EIN7a_4:13); a mí me enorgullece decir, me da autoestima, o sea me levanta un poco la autoestima poder decir que yo soy de Cateura, soy del Bañado Sur (EIN7a_4:15).

La participación de Daniela en la orquesta ha generado un cambio positivo tanto en su percepción del Bañado Sur como en su identidad personal. Hoy en día, se siente orgullosa de su origen y lo expresa con seguridad, incluso en otros espacios como en la universidad, desafiando estereotipos y proyectando una imagen de confianza en sí misma.

De manera similar, Óscar, un ex-integrante de la orquesta, también destaca cómo la conexión con la comunidad se refuerza a través del uso de instrumentos reciclados. Para él, el hecho que estos instrumentos estén elaborados con basura rescatada del vertedero no solo es una forma original de hacer música, sino un símbolo de la identidad compartida con la comunidad:

es una forma de identificarnos con nuestra comunidad; si no fuera por la comunidad en sí tampoco nosotros existiríamos, y nos dio como ese factor de identidad y de amor hacia nuestra comunidad, y si la verdad que sí ayuda bastante eso (EEX3_4:16).

²⁵ Persona que viven en zonas acomodadas y de condición socioeconómica alta.

Siguiendo con otras experiencias, Esteban, un alumno de la escuela, comenta sobre el cambio significativo en su percepción y sentido de pertenencia hacia la comunidad tras inscribirse en la Escuela de Música. Antes, reconocía que las personas podrían tener prejuicios o ideas negativas asociadas a su barrio. Sin embargo, su participación en el proyecto y todo lo que este conlleva ha transformado su perspectiva, y considera que la actividad musical se ha convertido en un elemento identitario y positivo para él: “cuando te dicen barrio Santa Ana [un barrio del Bañado sur] pues la gente ya piensa cualquier cosa y ahora piensan Barrio Santa Ana músicos” (ESM4_4:11).

Cabe destacar que Esteban se mudó a la comunidad hace solo un par de años y, al principio no tenía un fuerte sentido de pertenencia. Por esta razón, solía decir que era de otro barrio para evitar sentirse estigmatizado. Antes de unirse al proyecto, le resultaba difícil identificarse con su nuevo barrio. Sin embargo, tras formar parte de la Escuela de Música, ha experimentado un cambio profundo, destacando la conexión emocional y el sentido de pertenencia que ha desarrollado con su comunidad:

ahora ya cambió [su percepción sobre la comunidad]. Tipo yo digo: ‘estudio en la Orquesta de Reciclados de Santa Ana’. Ahora con orgullo, ya porque sé que acá hay mucha gente honrada. Luego más esto que aporta a la comunidad de Santa Ana (ESM4_4:13).

Estas aportaciones evidencian un cambio tanto a nivel individual como colectivo. El proyecto no solo modifica la percepción que las y los jóvenes tienen de su comunidad, sino que también redefine su identidad, fomentando el orgullo comunitario y la autoestima. A través de la música, las y los jóvenes han logrado construir una narrativa más positiva sobre ellos mismos y su entorno. Como expresa Clara, una joven integrante: “la música me ayudó mucho con mi autoestima, me ayudó a valorarme más, a sentirme más cómoda conmigo misma, me ayudó a respetarme más, a dejar la vergüenza, dejar la timidez... me ayudó muchísimo la verdad” (EIN2_4:13).

Este impacto de la música como una herramienta que ha transformado sus vidas se replica en otros jóvenes, como Carlos, un ex-integrante que ahora se dedica profesionalmente a la música. Él también destaca cómo el proyecto le ha permitido desarrollar un sentido de logro y orgullo personal, a pesar de enfrentar desafíos socioeconómicos que enfrenta:

no porque vos estes en la basura no podés hacer algo maravilloso. Y a nivel personal, el único momento que siento que estoy haciendo algo de verdad es cuando estoy haciendo

música, enseñando música o ejecutando un instrumento. Yo estoy enfocado de esa manera desde que estoy en la música (EEX2_4:35).

La efectividad de la música en el desarrollo personal de los niños, niñas y jóvenes que asisten al proyecto también es destacada por padres, madres y personas instructoras, quienes valoran positivamente este espacio, ya que permite que las y los jóvenes de la comunidad, marcada por la pobreza, se destaquen por su talento, favoreciendo el desarrollo de una percepción más positiva de sí mismos. Dada la influencia negativa que la pobreza puede tener en la autoestima, este proyecto musical se presenta como un factor protector, ayudando a sus participantes a fortalecer su sentido de valía y autoeficacia.

Estela, madre de una alumna y vecina de toda la vida del Bañado, reflexiona sobre la discriminación que sufren las personas de bajos recursos y cómo esto puede afectar la autoestima. Sin embargo, destaca que hoy día el proyecto les ofrece a las y los jóvenes de su comunidad la oportunidad de aprender a tocar un instrumento, una herramienta, que considera valiosa y distintiva, algo que ella misma no tuvo cuando era joven:

te sentís discriminado, el tema de no contar con recursos uno mismo luego ya te baja tu autoestima porque vos ves a tu alrededor que todos tienen y que vos no tenes entonces, yo creo que estos chicos también ahora tienen algo muy importante la música, que eso quieras o no quieras le resalta entre todos porque no todos saben tocar un instrumento entonces ellos tienen su parte muy positiva (EFV1_4:22).

Otra perspectiva valiosa sobre los beneficios de este proyecto proviene de Aldo, un instructor contratado por la asociación. Desde su experiencia como músico y educador, resalta que el aprendizaje musical instrumental no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que también juega un papel fundamental en el fortalecimiento de la autoestima de las y los jóvenes. Para Aldo, la música, genera una sensación de orgullo personal en quienes la practican, contribuyendo a su bienestar emocional y promoviendo un sentido de satisfacción interna: “más allá de elevar egos es como que elevar autoestima, no es una cuestión así egocéntrica, es una cuestión de que ‘mira me hace sentir bien’ y eso como que enorgullece a la gente” (ETC2_4:5).

Los diferentes testimonios recogidos refuerzan la idea que este proyecto socio-musical no solo proporciona habilidades musicales, sino que también tiene un impacto significativo en el bienestar emocional y el autoconcepto de sus participantes, ayudándoles a fortalecer su identidad y a percibirse de manera más positiva.

b. Aumento de la Confianza y Seguridad Personal

Como otro aspecto relevante del desarrollo de la autoconciencia, las personas participantes del trabajo de campo consideran que este proyecto promueve el aumento de la confianza personal. El proyecto favorece una visión realista de las capacidades, fortalezas y debilidades de las y los participantes, ayudándolos a gestionar y afrontar retos de una manera más saludable. Este crecimiento se ve potenciado por las diversas experiencias a las que se enfrentan las y los jóvenes músicos.

El proyecto de la Orquesta de Cateura propicia la exposición a nuevas experiencias y desafíos, como presentarse en escenarios, ejecutar piezas solistas, hablar en público y presentar su instrumento, hacer entrevistas o conversar con personas interesadas en el proyecto. Todas estas actividades estimulan el despliegue de nuevos recursos personales. Es precisamente a través de estas experiencias desafiantes, y que con el respaldo de personas clave como el director y las personas instructoras, que las y los jóvenes desarrollan una mayor confianza y seguridad en sí mismas/os. Desde la mirada de integrantes y ex-integrantes, quienes experimentan o han experimentado en primera persona estas situaciones mencionadas, destacan que enfrentarse a estas nuevas situaciones en un principio les generaba miedo y ansiedad. Sin embargo, con el pasar del tiempo se van acostumbrando a realizarlas y las ejecutan con mayor soltura y seguridad, ya que confían en sus capacidades para enfrentar prósperamente los retos que se les presenten.

Este crecimiento en la confianza se refleja en los testimonios de las y los participantes, como el de Óscar, un ex-integrante que participó en el proyecto durante 11 años, inscribiéndose a las clases de música a los 13 años, destaca cómo ser parte de la orquesta le ayudó a superar su timidez y a desenvolverse con mayor seguridad en diferentes ámbitos de su vida, abriéndole un panorama que antes le resultaba inaccesible:

era demasiado tímido, cuando inicié era muy tímido, y gracias a que íbamos tocando, subiendo a los escenarios, hablábamos; me abrió totalmente el panorama. Antes ni siquiera yo quería exponer en la escuela ni en la facultad y ahora me es super fácil (EEX3_4:13).

Las nuevas situaciones a las que se exponen con su participación en el proyecto se convierten en oportunidades para superar miedos y desarrollar la confianza en uno mismo. Esta idea es compartida por Gabriela, una integrante actual de la orquesta, quien señala cómo enfrentar situaciones desafiantes, como ejecutar frente al público o de forma solista, contribuye al

desarrollo de la seguridad personal: “tener que ejecutar enfrente de muchas personas o enfrente de tus profesores en una audición te da como seguridad después de pasar eso” (EIN1_4:9).

Además de estas experiencias, la sensación de seguridad se ve reforzada por la retroalimentación positiva que reciben las y los jóvenes músicos al interactuar con el público. Carlos, un ex miembro de la orquesta que también se desempeñó como instructor, destaca que, tras las presentaciones musicales, las personas suelen acercarse a las y los jóvenes para conocer más sobre sus vidas o el proyecto. Esta interacción, junto con la admiración recibida, contribuyen al fortalecimiento de la confianza y autoestima de las personas participantes:

[a las y los integrantes de la orquesta] se le acercan bastante gente del público, vienen a preguntar cosas del proyecto o como yo me siento entonces le da a uno la confianza de que yo pueda hablar con personas desconocidas, que las personas desconocidas te muestren admiración, y entonces eso te ayuda porque yo estoy haciendo algo bueno, algo increíble y yo puedo hacer algo increíble y me gusta tener esa sensación en la cual yo voy a estar siendo el centro de atención (EEX2_4:32).

Esta retroalimentación positiva no solo refuerza la confianza, sino que también fomenta una mentalidad abierta y una disposición para enfrentar nuevos desafíos. Ana, una joven ex-integrante, reconoce que la práctica musical no es una tarea fácil, pero la predisposición a desafiarse musicalmente puede trasladarse a otros ámbitos de la vida: “la música no es fácil, no es nada fácil entonces te abre la mente para otras cosas, entonces cualquier dificultad o cosas que se presenten en la vida tenes esa predisposición para enfrentar ¿verdad?” (EEX5_4:7).

Esta idea también fue respaldada en el grupo de discusión realizado con jóvenes integrantes de la orquesta, quienes señalaron que actividades como entrevistas, subirse al escenario y tocar para la audiencia son desafíos que los ayuda a desarrollar habilidades de comunicación y superar la timidez. Estos desafíos contribuyen significativamente a la construcción de su confianza personal.

En este sentido, la orquesta se convierte en un espacio donde las y los jóvenes exploran sus talentos y descubren sus propias capacidades. Un claro ejemplo ello es Gustavo, quien, hace un año integra la orquesta, indicó en las respuestas abiertas del cuestionario que, desde su incorporación al proyecto, ha experimentado un aumento en su seguridad personal y una mayor sensación de hacerse encontrado a sí mismo: “más seguridad, encontrarme más a mí mismo” (C17_4:13). Su respuesta refleja un impacto positivo en el desarrollo de su autoconfianza y en su comprensión de la identidad personal a través de su participación en el proyecto.

Esta transformación personal, experimentada por las y los jóvenes, también encuentra eco en las observaciones de los padres y madres que acompañan de cerca el desarrollo del proyecto. Al igual que las y los participantes directos, ellos y ellas consideran que las actividades relacionadas con la música fomentan cambios positivos en la autoconfianza de los niños, niñas y jóvenes que forman parte de la orquesta, así como aquellos que asisten a las clases música.

Las personas progenitoras destacan como la experiencia dentro del proyecto contribuyen al desarrollo integral de sus hijos e hijas, no solo en términos musicales, sino también en su crecimiento personal. Raquel, madre de un joven integrante de la orquesta e instructor de la escuela, señala que las responsabilidades asignadas a su hijo dentro del proyecto han contribuido al fortalecimiento su autoestima y seguridad, brindándole una mayor sensación de importancia y responsabilidad:

mi hijo menor ahora esta como instructor verdad (...) pero eso le hace sentir más importante vamos a decirlo así, entonces de repente tienen algún concierto y como ya es mayor entonces el profesor le dice bueno tenes que manejar el bus, entonces eso le da a él como una responsabilidad y le hace sentir más importante te voy a decir (EAP5_4:9).

La diversidad de experiencias desde asumir responsabilidades hasta participar en viajes y conciertos, potencian el desarrollo de la confianza personal en las y los jóvenes. En este sentido, Isabel, madre de una integrante y miembro de la asociación, recuerda el caso de un joven que, tras integrarse recientemente a la orquesta, experimentó un notable cambio comportamental y actitudinal. De ser inicialmente una persona cabizbaja y tímida, pasó a mostrar gratitud y mayor apertura tras participar en su primer viaje con la orquesta. Esta experiencia parece haber fortalecido su autoestima y confianza en sí mismo, lo que se refleja en un cambio de actitud y en una mayor disposición a participar activamente en las actividades del proyecto:

era un chico así medio cabizbajo que no se juntaba con nadie, medio tímido (...) después tuvieron la posibilidad de viajar en el Chaco y él vino con tanto... agradeciendo, diciendo que él nunca tuvo una experiencia así (...) y ahora esta reabierto, ahora llega y él es el que no se calla más o menos, esta con una sonrisa de oreja a oreja (EAP2_4:61).

Más allá de la aventura de viajar, el hecho de confiar en este joven y en su talento musical para representar a la orquesta ha generado cambios internos positivos. Esta confianza externa valida sus habilidades y también alimenta su confianza interna, promoviendo una visión más positiva de sí mismo.

Asimismo, Antonio, miembro de la asociación, destaca que la exposición no solo en los escenarios, sino también en tareas asignadas como la de ser instructores/as, desempeña un papel importante en el fortalecimiento de la autoconfianza y habilidades personales de las y los jóvenes: “los chicos que están ahora en la orquesta también con la seguridad que están les exponemos un poco con la cuestión de que sean instructores, y eso ayuda muchísimo” (EAP1_4:46).

Las responsabilidades asignadas en el proyecto, además de reforzar la confianza de las y los jóvenes en sí mismas/os, también les permite desarrollar nuevas habilidades que trascienden el ámbito musical. Al asumir roles de liderazgo, como el de ser instructores/as, adquieren herramientas valiosas para su vida personal y profesional. Este proceso de empoderamiento y crecimiento personal se ve reforzado por el ambiente de apoyo constante que existe dentro del proyecto, lo cual les brinda la seguridad necesaria para explorar y desarrollar su potencial.

En particular, se destaca el papel de las personas instructoras, quienes brindan un constante apoyo y aliento a las y los jóvenes músicos. Durante las observaciones, se pudo apreciar cómo enfatizaban en la importancia de ejecutar sus instrumentos sin miedo a cometer errores, ya que se encuentran en un entorno de aprendizaje. Esta actitud positiva y alentadora fomenta un clima de seguridad que permite a las y los jóvenes enfrentar los desafíos musicales con mayor determinación, lo que genera un impacto positivo en su autoestima y en su percepción sobre sus propias habilidades. La seguridad personal se ve fortalece aún más al ser animados y animadas a superar los obstáculos, sabiendo que cuentan con el respaldo necesario para practicar y perfeccionar la ejecución de las notas.

Las experiencias, tanto musicales como organizativas, el apoyo constante y las oportunidades brindadas generan un ambiente propicio para el crecimiento individual. Además, la confianza depositada en las capacidades de las y los jóvenes participantes no solo fortalece su desarrollo artístico, sino que también actúa como un impulso para que asuman nuevos desafíos, no solo en el ámbito musical, sino también en otras áreas de sus vidas. Este proceso de expansión de habilidades y autoconfianza les permite enfrentar de manera más efectiva los retos del día a día, favoreciendo su desarrollo integral.

c. Pensamiento Positivo sobre Sí Mismos/as: “Sentirse Importante”

Asimismo, en otro aspecto, pero estrechamente vinculado a los ya presentados sobre el desarrollo de la autoconciencia las personas entrevistadas coinciden en que la participación en

este proyecto posibilita el desarrollo de un pensamiento más positivo sobre su persona. Diversas personas participantes han verbalizado cómo la sensación de “sentirse importantes” y ser reconocidas por su talento musical genera cambios en la manera en que se perciben. Este reconocimiento les permite experimentar la autoeficacia, es decir, la confianza en sus propias capacidades para alcanzar tanto las metas personales como los objetivos grupales que se proponen.

Ser reconocido/a por las demás personas es un acto gratificante que refuerza la confianza en sus habilidades, promoviendo una autovaloración más positiva. En este sentido, el reconocimiento del talento musical ayuda a las y los jóvenes a descubrir su propio valor y a creer en sí mismos/as, lo que facilita el desarrollo de pensamientos positivos y optimistas sobre su valía personal. Esto se refleja en los fragmentos de las entrevistas realizadas a diferentes perfiles, quienes destacan cómo este proceso de reconocimiento ha influido en su autopercepción.

Un claro ejemplo de esto es Javier, un ex-integrante, quien resalta cómo el reconocimiento y la admiración que reciben después de sus presentaciones artísticas generan gratificaciones emocionales. Los aplausos y felicitaciones proporcionan a las y los jóvenes una sensación de importancia y valor:

en la música o cualquier tipo de arte que vos hagás te aplauden y te felicitan por algo que vos hiciste y no necesariamente recibís gratificaciones económicas verdad, pero si recibís gratificaciones de las personas y eso ayuda mucho en el estado anímico de uno (EEX4_4:16).

Estas emociones positivas, generadas por el reconocimiento externo, tienen un impacto directo en la autoestima de las y los jóvenes, fortaleciendo su creencia en sus propias capacidades. El sentirse apreciadas/os contribuye al desarrollo de una percepción más positiva sobre sí mismas/os. En este sentido, Laura, una ex-integrante, destaca cómo el impacto positivo del reconocimiento externo no solo hace que se sienta más importante personalmente, sino que también genera que las personas a su alrededor le otorguen más importancia. Esta dinámica de validación influye directamente en su confianza, favoreciendo al desarrollo de una autoimagen más positiva y segura: “no es luego que te sentís más importante, sino que prácticamente todas las personas que están a tu alrededor te dan más importancia, y te ayuda en la confianza muchísimo” (EEX6_4:11).

Asimismo, Pedro, un integrante de la orquesta, comparte que desde que ingreso se siente una persona más importante. La música ha jugado un papel clave en cultivar un pensamiento positivo

sobre sí mismo, generando un sentimiento de valor y relevancia personal. La experiencia de tocar en lugares prestigiosos ha sido especialmente significativa, brindándole una sensación de reconocimiento que ha aumentado su percepción sobre su importancia. En sus propias palabras, Pedro describe cómo un evento específico refuerza su autoestima:

yo, por ejemplo, cuando ingresé en la orquesta me siento una persona más importante porque cuando viajábamos a otros países, por ejemplo, un decir cuando nos fuimos en el teatro Real en España el teatro se llenó y es como que me sentí tan importante, todas las personas te saludan, te sacan fotos es como que te sentís importante (EIN5_4:13).

Este impacto positivo de la música se considera que trasciende el ámbito individual y se extiende a la comunidad. Sobre esto ha sido una herramienta vital para muchas personas jóvenes de la zona, brindándoles una alternativa positiva frente a las dificultades y carencias del entorno. Según Clara, participar en el proyecto, especialmente en la orquesta, no solo les ha permitido desarrollar habilidades musicales, sino también ha fortalecido su identidad personal y les ha proporcionado un reconocimiento por parte de sus vecinos y vecinas. Esto ha generado un sentimiento de orgullo y ha influido positivamente en su autoestima y percepción personal. Como ella comenta:

a pesar de que los Bañados, en especial en la zona de Cateura es una zona con muchas carencias, nosotros... la música nos ayuda porque sin ella estaríamos quien sabe cómo...tal vez algunos compañeros en la drogadicción, robando, tipo estaríamos mal, no todos, pero si... porque hay muchos chicos que se pierden en los vicios. Y... a los que estamos en la orquesta los vecinos tipo “guau viene el músico de la cuadra que recorrió Europa, recorrió tal lugar...”. Nos pone felices de cierta manera nos alza un poquitito el ego y sobre todo la autoestima (EIN2_4:16).

A partir de lo expresado por las y los jóvenes músicos, se puede inferir que la sensación de sentirse importantes los lleva a sentirse valorados y aceptados por las demás personas. Esta percepción de importancia fomenta el desarrollo de pensamientos más positivos y optimistas sobre sí mismas/os, lo que fortalece su confianza en sus capacidades y refuerza su autoestima.

Esta sensación de importancia, comentada por integrantes y ex-integrantes, también es percibida por las personas instructoras que observan y apoyan el desarrollo de las y los jóvenes en este proyecto. Bruno, coordinador académico de la Escuela de Música y quien frecuentemente viaja con la orquesta para las presentaciones, destaca la felicidad que observa en las y los jóvenes miembros de la orquesta al ser admirados por otras personas. Resalta cómo experimentan un

sentimiento de importancia tras las presentaciones: “yo te quiero mostrar la cara de felicidad de ellos al ser admirados por otros ¿verdad? O sea, se sienten importantes” (ETC1_4:29).

A partir de estos testimonios, se evidencia que el proyecto socio-musical y las experiencias asociadas a él (presentaciones, entrevistas, enseñanza) contribuyen de manera significativa al desarrollo de la autoestima, la confianza en sí mismas/os y en sus capacidades. Este proyecto no solo tiene un impacto musical, sino que también fomenta un crecimiento integral al fortalecer la autoimagen y el valor propio de sus jóvenes participantes.

Cabe destacar que, durante en el trabajo de campo, no se lograron identificar algunos componentes relacionados con la autoconciencia, como la identificación y comprensión de las emociones, ni cómo estas influyen en el comportamiento. Sin embargo, los resultados obtenidos muestran claramente cómo el proyecto musical fomenta el reconocimiento de las fortalezas, la autoconfianza y la autoeficacia, lo que permite a las y los participantes ser conscientes de cómo las actividades relacionadas con el proyecto han influido en su vida y en sus pensamientos.

5.2.1.2 Autocontrol

El autocontrol es la capacidad de regular las emociones, pensamientos y conductas para alcanzar objetivos personales. Esta habilidad es fundamental para la autorregulación, ya que permite mantener el enfoque y la disciplina necesarios para cumplir con metas a corto y largo plazo. Entre las competencias clave que se requieren para el autocontrol se incluyen la capacidad de automotivarse, la disciplina, y la habilidad para planificar y organizar las actividades de manera efectiva.

E 89,5% de las personas que respondieron al cuestionario afirman que la participación en el proyecto les ha permitido desarrollar habilidades de autocontrol, lo que resalta el impacto positivo del proyecto en este aspecto del desarrollo personal.

Asimismo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que este proyecto fomenta varios aspectos claves del autocontrol, tales como:

- La disciplina y responsabilidad
- La capacidad organizativa y automotivación
- Un mejor manejo de emociones negativas

A continuación, se profundizan en estos resultados a través de las experiencias y perspectivas de las personas que participaron en el trabajo de campo.

a. Disciplina y Responsabilidad

Las y los participantes de este proyecto socio-musical coinciden en que la experiencia musical les ha inculcado un profundo valor por la disciplina. Tanto el aprendizaje musical como el pasar a formar parte de la orquesta les ha exigido asumir compromisos y responsabilidades, lo que les ha permitido desarrollar importantes habilidades.

La disciplina y la responsabilidad se convierten en valores fundamentales que no solo les ayudan a cumplir con sus obligaciones dentro del proyecto, sino que también impactan positivamente en su vida personal y profesional. Estas habilidades, adquiridas en el ámbito musical, son transferibles a otras áreas de su vida.

Las y los jóvenes integrantes de la orquesta deben equilibrar sus obligaciones personales con las responsabilidades que conlleva ser músico, lo que requiere una organización meticulosa de su tiempo. Para cumplir con sus estudios, trabajo y ensayos, deben establecer una rutina diaria que incluya la práctica con sus instrumentos, la revisión de las partituras y la asistencia a los ensayos, que se realizan los miércoles y sábados por la tarde. Además, aquellas personas que se desempeñan como instructores o asistentes deben preparar clases los sábados por la mañana y organizar el material necesario. La puntualidad y el compromiso son esenciales para las presentaciones y eventos, lo que refleja la importancia de la responsabilidad y la organización.

Este proceso de disciplina no solo se queda solo en el ámbito musical, sino que se convierte en un principio de vida que las y los participantes aplican en otros aspectos. Esto se puede apreciar en lo expresado por Óscar, un ex-integrante, quien destaca que la disciplina necesaria para cumplir con las responsabilidades como músico se convierte en un estilo de vida. Según él, el avance musical y personal van de la mano:

te da justamente eso, disciplina, porque si no cumplís vos en tus labores como músico... O sea, es como un estilo de vida, todo lo que aprendes de la música tenés que aplicar también en tu vida, porque si no, no vas a poder avanzar tanto musical como personalmente, van siempre de la mano (EEX3_4:14).

Esta disciplina, adquirida en el contexto musical, se traduce en una mayor responsabilidad y puntualidad en otros ámbitos de la vida, como lo demuestra Javier, también ex-integrante, quien señala cómo su participación en el proyecto le enseñó a ser más disciplinado y responsable. Refiere que la disciplina y puntualidad de los ensayos se han trasladado en su vida cotidiana, especialmente en el ámbito laboral. Su experiencia resalta cómo los hábitos adquiridos dentro del proyecto se aplican a su vida profesional, mejorando su rendimiento y eficiencia

me ayudó mucho en el sentido de la responsabilidad, a ser muy responsable, si el ensayo era a las 5 de la tarde nosotros a las 5 menos cuarto ya estábamos sentados para afinar nuestros instrumentos, viendo que falta. Y eso, aplicando a la vida real uno en el ambiente laboral, por ejemplo, yo siempre estoy antes de la hora en mi trabajo, creo que eso me influyó mucho (EEX4_4:7).

Esta visión es compartida por Clara, una integrante actual del proyecto que también se desempeña como instructora principal. Ella asegura que su participación en el proyecto ha sido clave para desarrollar una mayor responsabilidad, lo cual considera una habilidad esencial para su futuro profesional:

aprendí a ser una persona mucho más responsable de lo que era antes cuando era una criatura y todo eso me ayuda de acá a futuro laboralmente porque de qué sirve una persona que no llegue a su lugar de trabajo a hora, a tiempo, que no cumpla con las responsabilidades que se le da eso es lo que me enseñó la orquesta, que puedo poner... que pongo en práctica tanto laboral o profesionalmente (EIN2_4:12).

En la misma línea, Roberto, integrante e instructor de la escuela, resalta cómo el alumnado de la escuela aprende a ser responsable a través de la formación musical. Él destaca que estos valores no solo se aplican dentro del ámbito musical, sino que también se extienden a otras áreas de la vida cotidiana, contribuyendo a la formación de hábitos positivos y saludables. La música, desde su perspectiva, fomenta la atención, la dedicación y el respeto hacia los demás, valores que se trasladan a la vida personal de las y los jóvenes:

ser responsable en la música, ser responsable en la escuela, ser responsable en la familia, ser responsable en llegar temprano a tu casa, hacer la tarea, ser más ordenado. O sea, va generando todos esos hábitos de la música pones atención, dirigirse con respeto hacia las personas, con respeto al director también con respeto a las personas mayores y así va generando grandes hábitos, grandes conocimientos y forma aptitudes que lo usan en su vida cotidiana (EIN4_4:35).

Asimismo, las observaciones de Natalia, instructora contratada por la asociación, refuerzan esta idea, al señalar el impacto del proyecto en el desarrollo de habilidades como la disciplina, la responsabilidad, el compromiso y la perseverancia. Natalia destaca que las y los jóvenes, al hacerse responsables de instrumentos que no son propios, aprenden a cuidar y comprometerse con lo que se les asigna, lo que refuerza sus capacidades organizativas y de autocuidado:

disciplina, no sé cómo decirte ese...el compromiso con el estudio no sé si eso es o sea no sé si hay una sola palabra para eso. Pero compromiso, perseverancia y también responsabilidad porque ellos tienen que hacerse cargo de un instrumento que no es propio, tienen que cuidar (ETC3_4:9).

Como se mencionó anteriormente, uno de los objetivos del proyecto es la formación de habilidades y valores que van más allá del ámbito musical. El proyecto busca que las y los jóvenes no solo se desarrollen como músicos, sino también como personas responsables y comprometidos. Con este fin, se establece un conjunto de exigencias dentro de la Escuela de Música como la asistencia puntual a las clases y la justificación de ausencias cuando sea necesario. De manera que, cuando el alumnado pase a integrar la orquesta, ya tengan internalizados estos hábitos.

A medida que las y los jóvenes avanzan en el proyecto, se les confían responsabilidades cada vez mayores. El director refiere que con el de fomentar el desarrollo de habilidades como disciplina y responsabilidad, se les asignan pequeñas tareas que implican asumir compromisos y responsabilidades y dentro del proyecto:

acá desde el principio todos reciben una responsabilidad, nadie recibe la oportunidad de viajar sin haber hecho nada antes, entonces se les da pequeñas oportunidades, responsabilidades para con sus compañeros de fila o de instrumento, después para enseñar a otros nuevos, para encargarse de tal cosa en tal concierto, tal instrumento, de los accesorios, tal documentación (...) (EO1_4:43).

Asumir estas responsabilidades contribuye al fortaleciendo sus capacidades personales de autogestión, impactando positivamente en su autopercepción. La delegación de tareas no solo les permite consolidar una serie de habilidades, sino que también transmite un mensaje de confianza en sus capacidades personales.

El sistema de organización establecido por el proyecto, que incluye horarios definidos y expectativas claras, es bien percibido por las personas progenitoras que llevan a sus hijos e hijas a las clases de música. Ellos consideran que este enfoque contribuye a la formación de la responsabilidad y disciplina en las y los jóvenes participantes.

Este impacto positivo se refleja en la experiencia de Estela, madre de una alumna de la escuela, quien analiza cómo la estructura y organización del proyecto influye no solo en lo musical, sino también en aspectos importantes de la vida cotidiana. Relata que, al principio, a su hija le costaba

levantarse temprano para ir a las clases; sin embargo, ahora muestra una mayor disciplina y compromiso al poner su despertador y levantarse por sí misma:

no es que ellos vienen a joder [perder el tiempo], entran las 8 y salen a las 12 en punto. Es una disciplina también, ella anteriormente le costaba mucho levantarse a las 8, pero ahora, los sábados ella ya pone su despertador, ya sale de ella. Entonces yo me doy cuenta que le está ayudando en cuanto a la disciplina (EFV1_4:7).

Otros cambios asociados a la adopción de la disciplina, producto del interés por el aprendizaje musical, son las mejoras en el comportamiento y las actitudes de los niños, niñas y jóvenes que participan en las clases de música. Bruno, el coordinador académico resalta que, a medida que avanzan las clases, las y los participantes internalizan pautas de comportamientos y muestran una mayor aceptación de las normas establecidas:

el primer año, como que es un poco difícil en cuanto a la disciplina mismo ¿verdad?, tipo el famoso... el comportamiento verdad, es como que no sé son... no sé si decirte retobados así ¿verdad?, un poco maleducados verdad, pero, te gritan, gritan ahí entre ellos, se pelean (...) Y te puedo decir que en ese año lectivo ellos aprendían a comportarse un poco mejor en cuanto a la disciplina, la responsabilidad misma (ETC1_4:20).

Esta visión de cambios positivos relacionados a las conductas también es destacada por Germán, un ex-integrante que también se desempeñó como instructor, quien recuerda cómo las personas participantes, inicialmente, eran rebeldes, pero fueron cambiando su comportamiento a través de la disciplina de la música y el relacionamiento con pares y personas adultas, donde se intentaba establecer un ambiente respetuoso:

había muchos niños así rebeldes y después con la disciplina de la música fueron cambiando radicalmente (EEX7_4:29); A veces te encuentras así con algunos problemáticos, con falta de educación vamos a decirle. A veces no saben hablarle a su compañero y eso así. Nosotros tratamos de imponer así respeto, respeto hacia ellos, hacia nosotros y a sí mismos. Se ve un gran cambio al principio y al final de que se yo, cosas pequeñas que te dicen sí profesor o no profesor, se siente así que son más respetuosos" (EEX7_4:30).

Estas experiencias y testimonios sugieren que el proyecto socio-musical de Cateura trasciende lo musical, promoviendo habilidades y valores como la disciplina, responsabilidad y puntualidad,

además de influir en las actitudes y comportamientos de los niños, niñas y jóvenes que participan, con un impacto potencialmente positivo en su desempeño académico y laboral.

Por tanto, al comparar estas experiencias con la perspectiva de Cecilia, vecina y educadora de un centro abierto, queda claro que el proyecto de la orquesta de Cateura no solo desarrolla habilidades musicales, sino que también responde a una necesidad fundamental: ofrecer un espacio seguro y libre de violencia. Cecilia, describe la difícil situación de violencia que enfrentan algunos niños y niñas en sus hogares, la cual se refleja en conductas violentas o en un aislamiento emocional:

vas a ver, hay dos grupos los que están completamente ensimismados y decaídos por la situación en la que vive, mal verdad, pero, pero, así como resignados. Y los furiosos que todo le molesta (...) Ellos reproducen lo que viven (EFV5_3:34).

En este sentido, el proyecto se presenta como un refugio donde se promueve la no violencia y se brinda la oportunidad de aprender a relacionarse de manera positiva y respetuosa con los demás. Este contraste entre la realidad violenta que muchos enfrentan fuera del proyecto y el ambiente de respeto y cooperación dentro del mismo subraya la importancia de proporcionar espacios seguros para los niños, niñas y jóvenes afectados por situaciones adversas. En este entorno, las y los participantes no solo desarrollan habilidades interpersonales, sino que también experimentan mejoras en su autoestima y desarrollo personal, potenciando su capacidad para superar las adversidades.

b. Capacidad Organizativa y Automotivación

Otra habilidad relacionada al autocontrol, destacada por las personas participantes del trabajo de campo, es el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad para organizarse. Esta habilidad les permite gestionar y utilizar su tiempo de manera efectiva, lo cual resulta clave para cumplir con sus tareas y responsabilidades tanto musicales como personales.

La capacidad de organizarse cobra especial relevancia en el aprendizaje de un instrumento musical, ya que dominarlo requiere ensayo y dedicación constante. No basta con practicar solo durante las clases, deben hacerlo también de forma autónoma. Esto demanda el establecimiento de rutinas, reservando un horario diario para la práctica y el estudio musical, mientras se compagina con otras obligaciones y actividades.

La importancia de esta organización queda reflejada en el testimonio de Pedro, un integrante de la orquesta, quien resalta cómo su participación en el proyecto ha mejorado su capacidad para

planificar y gestionar su tiempo. Según él, el proyecto le exige no solo dedicar tiempo al estudio y práctica del instrumento, sino también ser puntual en los ensayos, mantener la concentración y adoptar una actitud disciplinada: “aprendí mucho a llegar a hora, llegar antes a los ensayos, estudiar lo que me dan para estudiar, practicar mucho, practicar afinación... no sé, ser disciplinado, callarse... muchísimas cosas” (EIN5_4:8).

La experiencia de Pedro refleja cómo el compromiso y la disciplina son ingredientes indispensables para el éxito en el proyecto, demostrando la capacidad de asumir responsabilidades de manera autónoma. Este mismo aspecto es destacado por Natalia, una instructora, quien resalta cómo sus estudiantes, de manera voluntaria, se organizan entre ellos durante la semana para practicar y mejorar sus habilidades musicales: “hay, por ejemplo, un pequeño grupo de amigos que se juntan entre semana y practican entre ellos (...) no es obligatorio lo que es entre semana porque tienen también lo que es sus ensayos de orquesta” (ETC3_4:3).

Este esfuerzo por organizar su tiempo y planificar actividades no solo potencia sus habilidades musicales, sino que también fomenta competencias clave para alcanzar metas a corto y largo plazo. La capacidad de planificación y organización les permite establecer pasos concretos para cumplir metas, tanto personales como grupales no solo facilita un mejor manejo de momentos de estrés, sino que también contribuye al desarrollo de la paciencia y la capacidad de retrasar gratificaciones, algo crucial para el logro de objetivos a largo plazo.

En el contexto del aprendizaje musical instrumental, este proceso de planificación y esfuerzo gradual se refleja en un camino que inicia con las primeras notas, progresa hacia pasajes más complejos y culmina con la interpretación de la partitura completa. Cada etapa implica práctica constante, aprendizaje a través de errores y aciertos, y la satisfacción se obtiene al lograr ejecutar la música sin fallos, lo que convierte el proceso en una experiencia enriquecedora.

La influencia transformadora de este enfoque puede verse en el relato de Carlos, un ex-integrante que, inspirado por su participación en el proyecto, decidió estudiar música profesionalmente. Su experiencia pone de manifiesto cómo el proceso musical desarrolla habilidades como la perseverancia, la paciencia y la resiliencia. Carlos destaca que la insistencia en la práctica es esencial para superar las dificultades, y que alcanzar el logro final representa una recompensa profundamente gratificante, tanto en lo personal como en lo profesional:

yo, por ejemplo, entendí eso gracias a la música, si algo no te sale o no te convence como sale la única forma es intentar y hacerlo varias veces (...) si es un pasaje musical difícil

entonces, la única forma que tenes que hacer es practicar hasta que te salga, (...) de repente te estresa cuando no te sale, pero cuando te sale es lo mejor del mundo, es ahí cuando ves que todo el esfuerzo que le dedicaste sirvió para algo (EEX2_4:26).

En este sentido, el estrés y la frustración son vistos como una parte natural del proceso de aprendizaje, pero la capacidad de organización y automotivación permite superarlos y crecer. Estas habilidades permiten a las y los jóvenes músicos desarrollar estrategias efectivas para afrontar los desafíos y perseverar en los objetivos que se plantean, ayudándoles a mantener el enfoque incluso en momentos difíciles.

Esta idea es compartida por el alumnado de la Escuela de Música, quienes, a pesar de estar en las primeras etapas de su formación musical, consideran el proceso de aprendizaje como un desafío que va más allá de lo musical. Reconocen que, a través de la práctica y el esfuerzo, adquieren habilidades que contribuyen a su desarrollo persona.

Ramón, uno de los alumnos, explica cómo este proyecto le ha enseñado a encontrar técnicas para no rendirse, incluso cuando el camino se vuelve complicado, destacando que este aprendizaje también está vinculado a la responsabilidad personal:

vos queres rendirte y tenes que adoptar algo para no pensar en eso y en el tema de la música, adoptas, por ejemplo, esa posición de desafiarte a vos mismo y así vos vas a seguir. De acá aprendes responsabilidad y llevas eso afuera básicamente (ESM1_4:24).

En tanto que, Esteban, también alumno de la escuela, refiere la influencia positiva de la música en el establecimiento de objetivos y la percepción sobre sus propias capacidades. Al fijarse metas y lograrlas en el ámbito musical, Esteban experimenta un desarrollo en su autoconfianza, lo que le permite trasladar esa seguridad a otras áreas de su vida. Esto le impulsa a ampliar sus aspiraciones y a marcarse nuevos objetivos, como él mismo expresa: “uno se pone objetivos con la música que uno logre y uno dice ‘ah mira yo puedo’ entonces porque no poner o tener objetivos en otros ámbitos” (ESM4_4:19).

En conjunto, estos testimonios resaltan cómo la música les ha enseñado a organizar su tiempo, a afrontar el estrés de manera saludable, a perseverar y a retrasar las gratificaciones para alcanzar sus objetivos musicales. Estas habilidades no solo son esenciales para su crecimiento como personas dedicadas a la música, sino también para el éxito en cualquier ámbito de la vida.

c. Manejo de Emociones Negativas

Otra habilidad relacionada con el autocontrol, destacada por las personas participantes del trabajo de campo, es la gestión de emociones difíciles. Desde su perspectiva, la actividad musical se ha convertido en una herramienta fundamental para desarrollar esta capacidad.

La práctica musical ofrecida por este proyecto no solo fomenta la disciplina y la organización, sino que también se presenta como un recurso valioso que permite a sus jóvenes participantes canalizar sus emociones de manera más saludable, fortaleciendo así su autocontrol emocional. Este beneficio se refleja en el testimonio de Gabriela, una integrante de la orquesta, quien describe que la música funciona como un medio de escape o distracción positiva en momentos de tristeza. Según ella, la actividad musical le ayuda a despejarse de esas emociones y a concentrarse en el presente, encontrando en la práctica con su instrumento un espacio de disfrute persona: “cuando vos estas triste o algo así te hace despejar de todo eso y te enfocas no más en la música que es lo que más te gusta” (EIN1_4:8).

Además, Andrea, otra integrante de la orquesta, coincide en que la práctica musical representa una forma de terapia o liberación emocional. Para ella, tocar su instrumento se convierte en una manera de exteriorizar las emociones difíciles, funcionando como una experiencia catártica “es una forma de hacer terapia o descargarme cuando toco mi instrumento, me deshago más o menos practicando, escuchando música también” (EIN3_4:14).

Esta percepción es respaldada por las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas del cuestionario, donde varias personas participantes también destacan la función terapéutica y el apoyo emocional que la práctica musical brinda a sus vidas. Carolina, por ejemplo, señala cómo la música se convierte en un recurso para enfrentar momentos complicados: “la música ayuda mucho cuando estas pasando por momentos difíciles” (C10_4:11).

Por otro lado, Elisa aporta un testimonio sobre cómo la música y el proyecto han sido un refugio emocional ante los desafíos familiares y personales que enfrenta. Destaca cómo el aprendizaje musical le ha brindado consuelo y calma en momentos de estrés y dificultades:

yo estoy muy agradecida con la orquesta por ser una rama a la cual aferrarme para salir adelante y también salir de la depresión... y al tener un Millón de problemas y el estrés de la economía de mi hogar con tan solo tener 14 años... gracias porque al pensar en la orquesta echo un suspiro y calmo a mi mente inquieta.... gracias orquesta por todo y

aunque no sea una gran música el hecho de ser principiante y superarme lo vale todo gracias... (C20_4:11).

Estos testimonios subrayan la relevancia del proyecto de la Orquesta de Cateura en la vida de sus participantes. Más allá de lo musical, se evidencia cómo el aprendizaje y la práctica de la música han pasado a ser herramientas esenciales para el bienestar emocional y la salud mental de sus jóvenes integrantes, ayudándoles a afrontar y sobrellevar situaciones emocionalmente desafiantes.

5.2.1.3 Conciencia Social

La conciencia social engloba la habilidad de comprender las emociones y perspectivas de otras personas, así como de expresar empatía, compasión, tolerancia y respeto. Además, compromiso activo para promover y trabajar por el cambio social.

En este sentido, es significativo que el 100% de las personas que respondieron al cuestionario coincidan en que su participación en el proyecto ha contribuido al desarrollo de habilidades relacionadas con la conciencia social.

Los resultados obtenidos evidencian que este proyecto fomenta:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- La empatía y solidaridad- El compromiso y la responsabilidad social |
|--|

A continuación, se explora más a fondo estos resultados a través de las vivencias y puntos de vista de las personas que formaron parte del trabajo de campo.

a. Empatía y Solidaridad

Las dinámicas colaborativas impulsadas por el proyecto crean un vínculo emocional que promueve el desarrollo de la conciencia social, fomentando la empatía y solidaridad, tanto dentro de las clases como hacia la comunidad.

Un ejemplo claro de este espíritu colaborativo se observa en una clase de flauta realizada como preparación para el concierto de clausura, se destacó la disposición de las y los estudiantes más avanzados para apoyar a quienes enfrentaban dificultades con la lectura de notas: “el alumnado avanzado ofrece su ayuda para leer las notas mientras la instructora explica a otros compañeros, y durante el receso les dieron consejos sobre cómo podrían mejorar su ejecución, animándolos a seguir practicando para la presentación final” (OCM6_4:17).

De igual forma, este espíritu solidario se manifestó en uno de los ensayos de la orquesta, donde las y los integrantes colaboraron para garantizar que todo estuviera en orden y que todos avanzaran de forma conjunta:

algunos miembros del grupo se ocupan de preparar las sillas para sus compañeros/as que llegan más tarde, además se encargan de traer los instrumentos y ayudar en su afinación. Asimismo, se ofrecen a compartir atril cuando notan que hacen falta (OEO2_4:6).

Estas dinámicas no solo fortalecen los lazos entre el alumnado, sino que también ayudan a construir un ambiente inclusivo, solidario y propicio para el aprendizaje colectivo.

Germán, un ex-integrante que en su momento también asumió el rol de instructor, explica que este enfoque de apoyo mutuo es una práctica intencionada promovida por el director de la orquesta. Esta filosofía de colaboración se interioriza y se convierte en una característica distintiva entre las y los participantes:

por ejemplo, uno que es más antiguo le ayuda al más nuevo para que le salga esa parte. Y así es la temática de la orquesta, que el director luego quiere que el que más sabe ayude al que empezó recién para desarrollar esa empatía hacia el compañero (EEX7_4:32).

Esta adopción de valores solidarios y colaborativos es evidente en las experiencias compartidas por Clara, integrante e instructora principal, quien ejemplifica este espíritu de apoyo mutuo:

por ejemplo, a un compañero no le sale una pieza o al grupo en sí yo le puedo ayudar, el compañero se siente mal, se siente triste porque no le sale, yo le ayudo, yo le acompaño tipo 'vos podes'... vamos a practicar juntos. (...) siempre trato de animarles así a mis compañeros, a todos en general (EIN2_4:14).

Por su parte, Carlos, ex-integrante, destaca que uno de los aprendizajes más significativos que le dejó el proyecto fue la capacidad de poner sus conocimientos al servicio de los demás, ayudando a quienes lo necesitan:

ayudar a través de lo que uno va a aprendiendo, lo que uno va desarrollando, ya sea en el ámbito profesional o en lo cual se pueda dedicar siempre que pueda y tenga la posibilidad de hacer algo o de ayudar a lo que sería su entorno (EEX2_4:25).

Asimismo, el testimonio de Bruno, coordinador académico, aporta una perspectiva adicional sobre cómo la empatía y la solidaridad trascienden la práctica musical y se manifiestan en pequeños gestos cotidianos. Desde su experiencia, las y los participantes no solo se apoyan mutuamente en el aprendizaje, sino que también realizan actos de amabilidad y consideración durante las clases:

yo veo así compañeros que pagan [las fotocopias] por su compañero y estos le devuelven con el mismo favor. Yo pienso que ahí se aplica un poco la empatía: cuando uno no puede, yo le ayudo, y después cuando yo no puedo, me ayuda a mí, ¿verdad? Y en todo, generalmente, yo suelo ver que le preparen su silla a su compañero o le guarda una silla, si no viene paga por el la copia y cosas así (ETC1_4:26).

Estos actos de reciprocidad y servicio no solo fortalecen los lazos entre pares, sino que también fomentan una cultura colaborativa en la que la empatía desempeña un rol esencial. Este ambiente de apoyo mutuo genera un sentido de pertenencia y confianza, promoviendo una comunidad solidaria.

Extendiendo esta idea, Aldo, instructor externo y en proceso de acoplarse a la dinámica del proyecto, resalta el entusiasmo y compromiso de las personas jóvenes que, además de ser miembros de la orquesta, asumen el rol de instructores. A pesar de los desafíos que implica impartir clases, estas las y los jóvenes instructores se muestran siempre dispuestos a colaborar y contribuir al crecimiento del proyecto. Aldo destaca el deseo compartido de formar a más estudiantes para que se integren a la orquesta:

se nota mucho el entusiasmo, saben que tienen que venir, pero vienen así: 'te ayudo, te apoyo, vamos a trabajar con los niños', cosa que es muy fácil para nosotros. Puede ser fastidioso, pero sin embargo estoy ahí para apoyarte y apoyar a los chicos a que también suban de nivel, porque nosotros necesitamos que seamos más (ETC2_4:9).

Esta actitud solidaria no solo es evidente en el ámbito musical, sino que también se extiende a otros aspectos de la vida de las y los jóvenes integrantes. Miembros de la Asociación de Padres subrayan cómo esta red de apoyo mutuo se refleja en las relaciones de amistad y en la manera en que se acompañan en momentos difíciles, como cuando enfrentan desafíos familiares o personales.

Un ejemplo concreto de esta solidaridad se evidenció durante el trabajo de campo, cuando las y los jóvenes integrantes de la orquesta se unieron para apoyar a una compañera cuya madre

estaba hospitalizada. Con el objetivo de aliviar la carga económica de su familia, organizaron una venta de hamburguesas, una iniciativa que surgió de los propios jóvenes. Además, solicitaron la colaboración de la Asociación de Padres para que proporcionara los ingredientes necesarios para llevar a cabo la actividad.

Esta acción no solo pone de manifiesto la empatía y el compromiso de las y los jóvenes, sino también su capacidad organizativa para movilizar recursos con el fin de ayudar y acompañar a su compañera en una situación delicada. Es importante señalar que este tipo de iniciativas probablemente no se habrían concretado si no fuera por los recursos personales, sociales y económicos que el proyecto brinda a las y los jóvenes, permitiéndoles llevar a cabo acciones solidarias como esta.

Por tanto, se puede decir que el proyecto actúa como un recurso clave de apoyo para sus participantes, permitiéndoles desarrollar habilidades fundamentales como la toma de conciencia sobre las necesidades de las demás personas, además fomenta la actuación basada en valores como la solidaridad, la colaboración, la empatía, el compromiso, la generosidad y el cuidado.

Este entorno nutritivo y enriquecedor propicia el cultivo de conexiones humanas significativas. A medida que las y los participantes comparten vivencias y se involucran en acciones conjuntas, se forja una red sólida de apoyo y comprensión mutua. Las interacciones solidarias dentro del proyecto alimentan un círculo virtuoso que intensifica el sentido de pertenencia grupal, fortalece las relaciones interpersonales y promueve un cuidado colectivo. En este espacio, las y los jóvenes se sienten valorados y respaldados, pues reciben apoyo emocional tangible que impacta positivamente en su desarrollo socioemocional.

Además de las clases de música, otro contexto clave para la expansión de la solidaridad y empatía es el apoyo que el proyecto de Cateura brinda a la comunidad del Bañado Sur. En ocasiones, la Asociación de Padres, organiza jornadas solidarias, como las que tienen lugar durante las inundaciones, cuando se contratan camiones para ayudar a los vecinos y las vecinas a trasladar sus pertenencias a zonas más altas. En este tipo de actividades, se invita a las y los estudiantes y miembros de la orquesta a participar activamente, creando un vínculo directo entre el proyecto y la comunidad.

Respecto a la participación en estas jornadas solidarias, durante el grupo de discusión, las y los jóvenes integrantes coinciden en que: “se siente bien poder ayudar y hacer algo a través del proyecto” (GD_4:31). Para ellos, estas actividades representan una oportunidad para hacer una diferencia real y contribuir al bienestar de la comunidad. Además, reconocen que la falta de

recursos para movilizarse puede ser un limitante para la ejecución de estas iniciativas en la comunidad. En este sentido, destacan el papel fundamental del proyecto, que no solo les proporciona el espacio para participar, sino también los recursos necesarios para que estas ayudas puedan materializarse, facilitando la acción solidaria.

Por su parte, Germán, ex-integrante, considera que este tipo de experiencias fomenta un espíritu de solidaridad y nutre un sentido de conexión más profunda con la comunidad, generando empatía hacia las dificultades que pueden atravesar otras personas: “te da ese espíritu [ayuda/colaboración], te sentís luego mal si ves así en las fotos de algunos mudándose y te da esa empatía hacia la comunidad” (EEX7_4:33).

En conjunto, tanto el enfoque formativo en las clases musicales como la participación en las jornadas solidarias crean un espacio integral para el crecimiento personal de las y los jóvenes, así como para la formación de una ciudadanía activa, empática y solidaria.

b. Compromiso y Responsabilidad Social

El trabajo de campo revela que este proyecto brinda a sus participantes la oportunidad de explorar y comprender más a fondo la realidad social del Bañado Sur. A través de las clases de música y las jornadas solidarias, las y los participantes están en contacto con diversas realidades que previamente desconocían o pasaban por alto. Esto les permite desarrollar una conciencia social sólida, que se refleja en un mayor compromiso y responsabilidad hacia su comunidad.

Este proyecto se convierte en un espacio donde convergen diferentes realidades entre el alumnado, tal como lo refleja la diversidad socioeconómica del Bañado. Por un lado, algunas personas disfrutaban de condiciones más favorables con viviendas hechas de materiales resistentes mientras que, por otro, otras habitan en asentamientos precarios sin acceso a servicios básicos. Esta experiencia sensibiliza a las y los participantes ante las desigualdades existentes, fomentando valores como la empatía, la solidaridad, la compasión y la tolerancia.

La experiencia de compartir espacios y aprender juntos, a pesar de las diferentes condiciones de vida, marca profundamente a los participantes. Como lo expresa Andrea, integrante de la orquesta e instructora, quien considera que esta vivencia le ha permitido ampliar su perspectiva sobre las carencias y necesidades que atraviesan las personas en su comunidad, ayudándola a comprender mejor las dificultades que enfrentan: “me abre más los ojos ante la realidad de ciertos grupos sociales, porque vos estando ahí [jornadas solidarias y clases] te das cuenta de las carencias que hay, las necesidades que pasan la gente y todo eso” (EIN3_4:8).

Esta mayor comprensión de la realidad social no solo sensibiliza a las y los jóvenes, sino que también los motiva a buscar alternativas para mejorarla. En su rol como instructores, se esfuerzan por establecer vínculos cercanos con sus estudiantes, conscientes de las dificultades que muchos enfrentan en sus hogares. Desde la perspectiva de las y los jóvenes instructores, el proyecto se convierte en un refugio y una alternativa positiva, un espacio donde la música puede ayudar a mejorar sus vidas y generar un cambio social.

Este compromiso social se refleja claramente en las palabras de Daniela, integrante de la orquesta e instructora, quien aspira a cambiar los pensamientos fatalistas asociados a la pobreza a través de la música. Su convicción en el poder transformador del proyecto se manifiesta en su dedicación por influir positivamente en la vida de sus estudiantes:

yo encuentro que puedo cambiar eso [pensamientos fatalistas asociados a la pobreza] haciendo esto [enseñando música], cuando... yo por ejemplo me emociono luego cuando veo que hay muchos niños y quieren demasiado venir, vienen ilusionados porque yo sé que esto les va a cambiar la vida y ese el propósito. Yo, al menos cuando enseño, trato de que sea así (EIN7-a_4:10).

Esta perspectiva demuestra cómo el compromiso y la sensibilidad hacia las necesidades emocionales y sociales de sus estudiantes son elementos clave para cultivar una actitud positiva. Las y los jóvenes instructores no solo buscan enseñar música, sino también contribuir a la construcción de una comunidad más justa y equitativa, actuando como agentes de cambio que promuevan estas conductas positivas en su entorno.

En lugar de resignarse ante las dificultades y limitaciones de su contexto, las y los jóvenes creen que la unión puede ser la clave para ayudar a su comunidad y transformar esta realidad. Un claro ejemplo de esta mentalidad se refleja en las palabras de Luis, otro miembro de la orquesta, quien señala: “muchos como nosotros no tienen oportunidades y acá podemos ayudarnos entre todos” (EIN8a_4:45). Esta idea de solidaridad se convierte en un motor para la acción colectiva, impulsando el deseo de cambiar la situación que enfrentan.

Conscientes de que la unión y el apoyo mutuo son pilares fundamentales para superar las dificultades, las y los jóvenes se posicionan como agentes de cambio dispuestos a ofrecer su ayuda. Al hacerlo, se convierten en ejemplos de cómo el compromiso social puede generar un impacto positivo, creando un efecto multiplicador que fomente la búsqueda de transformaciones sociales en su comunidad.

El proyecto, además de fomentar la unión, despierta en sus participantes una mayor conciencia sobre sus derechos, la importancia de la cultura y la necesidad de generar oportunidades para las personas en situación de vulnerabilidad social. Carlos un ex-integrante, lo expresa con claridad al afirmar que:

proyectos como sería Cateura que está enfocado en la parte artística-musical hace ver que es necesario, es necesario tener esto o brindarle oportunidades a gente de escasos recursos. Es un derecho que tenemos acceder a la cultura y que podamos desarrollarnos en el ámbito que queramos (EEX2_4:43).

Estos testimonios son un claro reflejo del impacto transformador de este proyecto socio-musical, el cual inspira a sus participantes a convertirse en agentes de cambio y a trabajar por un futuro más justo y solidario para todas las personas. A través de la dinámica positiva de la Escuela de Música y las jornadas solidarias, se cultiva una conciencia social profunda, fomentando valores como la empatía, la solidaridad y la responsabilidad social, al mismo tiempo que fortalece los lazos comunitarios.

5.2.1.4 Relaciones Sociales

Para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables y de apoyo, se requiere una serie de habilidades sociales. Entre ellas se incluyen la capacidad de comunicar ideas y necesidades de manera clara, escuchar activamente, saber cooperar y trabajar en equipo, resolver conflictos de forma no violenta y asumir un rol de liderazgo cuando la situación lo requiera.

De acuerdo con los datos del cuestionario, el 100% de las personas que lo consideran que la participación en el proyecto les ha ayudado a desarrollar habilidades sociales.

Los resultados obtenidos indican que este proyecto promueve:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Mejoras en las habilidades de comunicación- La cooperación y el trabajo en equipo- El desarrollo de relaciones positivas |
|--|

A continuación, se profundiza en estos resultados, explorándolos a través de las perspectivas de las personas que participaron en el trabajo de campo.

a. Mejoras en las Habilidades de Comunicación

El entorno y la dinámica positiva del proyecto contribuyen a la mejora de diversas habilidades sociales, siendo la comunicación uno de los aspectos clave más destacados por las y los participantes.

La exposición a nuevas experiencias que ofrece el proyecto, como viajar, realizar entrevistas y recibir vistas en la Escuela de Música, junto con la interacción constante con adultos y pares, ha propiciado mejoras significativas en las habilidades de comunicación de sus jóvenes participantes. Estas mejoras les han permitido comunicarse de manera más eficaz, tanto dentro como fuera de su círculo social, ayudándoles a superar la vergüenza y la timidez, y facilitando su desenvolvimiento social.

A través de estas experiencias, las y los jóvenes han adquirido mayor confianza en sí mismos y en sus capacidades para expresarse, lo que impacta directamente en sus relaciones interpersonales y en su integración dentro de diversos entornos. Los testimonios personales reflejan claramente estas mejoras.

Óscar, ex-integrante, destaca su transformación personal, pasando de ser un niño tímido que evitaba hablar en público a ser capaz de realizar entrevistas y entablar conversaciones con confianza. En sus propias palabras: “de ser un niño que no quería ni hablar en público a hacer entrevistas, así como ahora. Era chico, tímido que no sabía cómo desenvolverme así que eso también me ayudó muchísimo” (EEX3_4:7).

Laura, otra ex-integrante, ofrece una perspectiva complementaria, resaltando cómo la experiencia de enfrentarse al público cambió su visión de sí misma. Superó su timidez inicial y mejoró su habilidad para interactuar y comunicarse con los demás. Tras su paso por el proyecto, ahora se siente más cómoda hablando en público, algo que antes le resultaba muy difícil:

el estar frente a tanta gente te cambia realmente. Estar con los compañeros y demás, como yo te digo, era una persona muy introvertida, tímida que ni hablaba. Ahora, yo sigo siendo una persona introvertida, pero ya no tengo más ese miedo a hablar con la gente o a hablar en público. Yo en las exposiciones me quedaba congelada, yo sabía todo, tenía todo en mi cabeza, pero no podía. Y ahora ya es otra cosa el desenvolvimiento con la gente (EEX6_4:5).

Por su parte, Gabriela, integrante e instructora, señala cómo su participación le ha permitido desenvolverse eficazmente en situaciones sociales, incrementando su confianza y contribuyendo al desarrollo de sus habilidades de liderazgo:

a mí me cuesta hablar con las personas, entonces yo solamente me alejaba y pude aprender a como desenvolverse frente a las personas. Presentar mi instrumento, tocar una pieza solista o cuando solemos tener entrevistas o tener que hablar con otras personas, eso también me dio mayor seguridad. Te ayuda mucho a ser más seguro y te ayuda a guiarle a otras personas como un líder (EIN1_4:11).

Jorge, otro integrante, comparte su experiencia sobre cómo ha mejorado su capacidad para comunicarse con otras personas. Anteriormente, tenía dificultades para expresarse debido a la vergüenza, pero tras su participación en el proyecto, ahora se siente más seguro y abierto a la hora de conversar con los demás. En sus palabras: “antes si legalmente yo no hablaba tanto como ahora, estaba no más. Tengo menos vergüenza” (EIN8b_4:6).

De manera similar, Germán, ex-integrante y exinstructor, destaca cómo la timidez inicial de sus estudiantes se transformó conforme avanzaba el tiempo, gracias a la interacción y las experiencias compartidas. Al principio, algunas personas parecían reservadas y aisladas, pero con el tiempo se volvieron más confiadas y abiertas:

tenía varios alumnos que al entrar eran así tímidos parecía que no tenían amigos y después a mitad de año en la clase, verdad, ya se veía que se sentían más abiertos, tenían algo que compartir en el sentido de tema de conversación sobre la música y eso, y se sentían mucho más abiertos y confiados verdad en sí mismo para hablar con otras personas (EEX7_4:14).

Este proceso de superación de la timidez y la vergüenza se vincula además con el desarrollo de habilidades de autoconciencia. Al cultivar una imagen más positiva de sí mismos, las y los jóvenes adquieren mayor seguridad en sus acciones y decisiones. Esta autoconfianza les permite establecer relaciones más profundas y comunicar sus ideas con mayor claridad.

Desde una perspectiva externa, Estela, madre de una alumna, también observa cómo su hija ha mejorado sus habilidades de comunicación. Destaca una mayor apertura y participación social de la niña, que antes la veía más reservada:

ella es una criatura que, vamos a decir, que no habla mucho, no sé si es tímida o no le gusta socializar mucho y, eso. por ejemplo, a ella le ayudó. Yo me doy cuenta de que ella está más abierta, más despierta, habla más con sus primas (EFV1_4:4).

La timidez, que a menudo se convierte en un obstáculo para el desarrollo de habilidades de comunicación, se ve superada por la participación en las actividades del proyecto y la exposición a nuevas experiencias sociales. Estas experiencias favorecen la mejora de las habilidades comunicativas, permitiendo que las y los jóvenes se expresen con mayor seguridad, fluidez y asertividad. A su vez, esto facilita la construcción de relaciones positivas y una mayor apertura hacia los demás.

Además, también se evidencia una mejora en el trato y la comunicación con personas fuera de su círculo cercano. Daniela, integrante del proyecto, comparte cómo una compañera, después de experiencias como viajes, mostró una mayor apertura y receptividad hacia personas de fuera de su comunidad:

muchos acá, de los que hoy estamos acá, me acuerdo que nos fuimos a Argentina y había un grupo de paraguayos. Y una de las chicas que era nueva, y como nos miraban, les dijo 'mba'e remaña' [¿qué miras?]²⁶. Y ahora ella es otra; es como si le miran mucho, te dice '¿qué necesitas?'. Ya no va a responder así, pero antes ni nunca. Tipo, cambia, en serio les hace cambiar mucho (EIN7a_4:24).

Por su parte, Clara menciona que, entre compañeros y compañeros, siempre intentan resolver los conflictos de manera pacífica, evitando la comunicación violenta: "tratamos de solucionar los conflictos que haya siempre hablando" (EIN2-15).

Dentro del entorno de la escuela, se evidencian cambios en el trato y la comunicación. Las y los instructores resaltan transformaciones notables que ocurren desde el inicio hasta el final de año, percibiendo una actitud más respetuosa tanto hacia los educadores como hacia sus pares con el transcurso del tiempo.

En cuanto al fomento de buenos tratos, los miembros de la asociación también se esfuerzan por mantener un ambiente de respeto y apoyo mutuo. Durante una observación en la Escuela de Música, se pudo apreciar que: "las personas adultas buscan promover la comunicación basada

²⁶ Frase en guaraní que se utiliza de forma desafiante para decir ¿qué miras?

en el respeto y actúan cuando identifican expresiones inapropiadas entre las y los jóvenes” (OCM3_4:14).

En síntesis, la participación en el proyecto genera mejoras significativas en las habilidades de comunicación de sus jóvenes participantes. Las experiencias sociales y musicales que ofrece este proyecto ayudan a superar las barreras de la timidez y la vergüenza, a sentirse más valorados y respetados, y a entablar nuevas relaciones sociales en un marco de respeto y cooperación. Estas mejoras además de beneficiar el desarrollo personal también favorecen una mejor interacción social dentro y fuera del proyecto, promoviendo una comunicación más efectiva y saludable.

b. Cooperación y Trabajo en Equipo

Otro aspecto destacado por las personas participantes del trabajo de campo en relación con el desarrollo de habilidades para relacionarse es la promoción de la cooperación y el trabajo en equipo. A través de la música, las y los jóvenes aprenden a trabajar juntos por un objetivo común: lograr un sonido armonioso como orquesta.

La experiencia de tocar en una orquesta requiere de una gran coordinación y colaboración entre sus miembros. Cada músico debe estar atento a sus compañeros/as, escucharlos y adaptarse para alcanzar la armonía musical. Este proceso no solo mejora la ejecución musical, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades clave como la comunicación efectiva, el respeto mutuo, la responsabilidad individual, el compromiso y la tolerancia.

Durante diversas observaciones, se pudo apreciar cómo las y los jóvenes se apoyan mutuamente en diversas situaciones. Por ejemplo “colaboran afinando sus instrumentos, ofrecen opiniones respetuosas sobre cómo pueden mejorar y brindan explicaciones para guiarlos a lo largo de las notas” (OCM1_4:2). Del mismo modo, las y los jóvenes que se desempeñan como instructores se ayudan a guardar los instrumentos y colocarlos nuevamente en su lugar, lo que refuerza la colaboración: “al finalizar las clases de música, las y los jóvenes que se desempeñan como instructores se ayudan a guardar los instrumentos y colocarlos nuevamente en sus lugares” (OCM2_4:4).

Incluso después de las presentaciones, la cooperación continúa, ya que la mayoría colabora para transportar y desarmar los instrumentos, mostrando un compromiso con el cuidado de los recursos y de los demás:

tras una presentación, la mayoría colabora para transportar los instrumentos y desarmarlos después de utilizarlos, prestan atención y cuidado tanto con los instrumentos propios como con los ajenos. Además, se muestran preocupados por sus pares al momento de regresar al autobús, se asegura de que todos estuvieran presentes (OPO2_4:19).

Asimismo, en un ensayo de la orquesta, el director remarcaba constantemente la importancia de la escucha activa. Más allá de una simple instrucción musical, este énfasis también se convertía en una lección de vida para las y los jóvenes, instándolos a ser más atentos y colaborativos en todos los aspectos:

el director menciona que para ser un buen músico es necesario prestar atención a lo que hacen sus compañeros/as, anticiparse e a sus movimientos y adaptarse a ellos para lograr la armonía musical deseada. Comenta que esta situación también es necesaria para que las personas puedan entenderse (OEO3_4:10).

La enseñanza del director sobre la importancia de la escucha se complementaba con actividades que ponían en práctica el trabajo en equipo, asignando a las y los jóvenes pequeñas tareas para realizarlas a sus pares. Un ejemplo concreto de esto se vivió en una clase de avanzados, cuando las y los jóvenes participaron en la construcción de un instrumento de percusión:

bajo la dirección del director, las y los jóvenes se involucran en la construcción de un instrumento de percusión. Esta experiencia les permitió adquirir conocimientos prácticos sobre el uso de herramientas de carpintería, y también les brinda la oportunidad de poner en práctica habilidades asociadas al trabajo en equipo (OCM5_4:18).

Desde la experiencia directa de las y los participantes, se destaca que, más allá del aprendizaje musical, el proyecto facilita el desarrollo de habilidades esenciales para el desenvolvimiento social. Gabriela, integrante de la orquesta, resalta la colaboración musical como un espacio propicio para cultivar la escucha activa y el aprendizaje mutuo. Su perspectiva destaca la importancia de comprender y apreciar las contribuciones individuales de cada miembro: “cuando trabajamos todos en grupos, también el tema de música yo digo que tanto de escuchar a cada uno y aprender así sobre el otro también” (EIN1_4:21).

Roberto, también integrante de la orquesta, complementa esta idea al señalar que el proyecto fomenta la unidad y la consideración mutua dentro del grupo. Resalta la importancia de pensar colectivamente y actuar en beneficio del bienestar grupal:

nos ha enseñado también es la unidad, sentirse unido con el grupo, que prácticamente somos uno o sea no es que uno piensa por si, sino que piensa por todos, y siempre es eso... siempre es lo que hacemos... es que todos sean unidos, que si hago una cosa lo haga también pensando en el compañero, uniéndonos, si falta algo nos acercamos al compañero (EIN4_4:9).

Viviana, otra integrante, ha expresado en una pregunta abierta del cuestionario que uno de los beneficios personales que ha obtenido del proyecto es un “mejor desenvolvimiento social y trabajo en equipo” (C11_4:13), lo que evidencia cómo la dinámica del proyecto contribuye al crecimiento personal y social de sus participantes.

Por su parte Ramón, alumno de la Escuela de Música, también refleja su transformación personal al indicar que “acá también aprendes a trabajar en equipo, cosa que yo no sabía” (ESM1_4:25), revelando así cómo el proyecto ha marcado una diferencia significativa en sus habilidades sociales y colaborativas.

Esta misma idea es corroborada por Natalia, instructora contratada, quien destaca y admira el espacio colaborativo que se fomenta entre los estudiantes: “lo que a mí me gusta de ellos es que son muy respetuosos entre ellos mismos, son muy amigos” (ETC3_4:11). Además, resalta el compromiso, la colaboración y la solidaridad del grupo. En este sentido, la iniciativa de los miembros más avanzados para asumir voluntariamente responsabilidades, como la de guiar a sus compañeros y ocuparse de otras tareas, refleja un fuerte compromiso con el bienestar general del grupo y con la búsqueda de la excelencia musical:

algunos más avanzados les ayudan a los compañeritos. Hay alguno que se pierde en las direcciones y ellos se re ayudan entre los más avanzados. 'tenes que colocar tu flauta así, tocar así'. Yo les indico, por ejemplo, si llegan más temprano guíenle, traigan las sillas, los atriles, y vos sabes que hacen. Pero ellos hacen no solo por costumbre, sino porque también es por iniciativa propia porque quieren que las cosas funcionen. Ya vienen más temprano, les guían, porque cuando quieres hacer pues algo bien y yo no estoy entonces, ellos toman la iniciativa (ETC3_4:17).

Por otro lado, miembros de la Asociación de Padres también destacan que un aspecto esencial para considerar que las y los jóvenes están preparados para viajar con la orquesta es su disposición para asumir comportamientos colaborativos hacia sus compañeros/as. Pues se considera que esta actitud facilita la dinámica grupal y asegura el buen funcionamiento del grupo, con esto también se busca estimular la adopción de valores.

En este contexto, el director de la orquesta, basándose en su experiencia como músico, enfatiza en la importancia de las habilidades sociales para participar en un grupo musical. Destaca cómo el contexto del proyecto brinda a las y los jóvenes a oportunidad de desarrollar habilidades prosociales:

si uno toca un instrumento en un grupo, en una orquesta, necesariamente tiene que tener empatía, necesariamente tiene que tener solidaridad, necesariamente tiene que tener comprensión hacia los demás, ¿verdad? Tolerancia. Entonces, todos esos elementos que naturalmente el entorno social no les favorece o en la misma familia no les provee, ellos lo encuentran aquí porque, si no tiene esos elementos, no va a poder tocar un instrumento (EO1_4:13).

A través de estos testimonios, se puede inferir que el aprendizaje musical y las experiencias que este proyecto facilita el desarrollo de una serie de habilidades sociales que trascienden el ámbito musical. De esta forma, el proyecto no solo es una escuela de música, sino también es un espacio en el que niños, niñas y jóvenes descubren y practican valores como la empatía, la solidaridad y el respeto, elementos clave para su desarrollo personal y social.

c. Relaciones Positivas

Además de los aspectos previamente mencionados sobre el desarrollo de habilidades sociales, es importante destacar el papel del proyecto en la promoción del establecimiento de relaciones positivas. Establecer relaciones positivas y constructivas es una habilidad esencial para desenvolverse en la sociedad, que implica una combinación de competencias sociales, como la capacidad para generar vínculos significativos, construir y mantener la confianza, resolver conflictos de manera respetuosa y cooperativa, y expresar necesidades y sentimientos de forma asertiva. Estas habilidades son clave para cultivar relaciones satisfactorias y estables en diferentes ámbitos de la vida.

En las entrevistas realizadas, las personas residentes del Bañado señalaron que las problemáticas sociales, como la delincuencia y las adicciones, dificultan la comunicación y las relaciones vecinales. Además, la falta de espacios de ocio y recreación limita las oportunidades de socialización, especialmente para los niños, niñas y jóvenes. Las alternativas disponibles se reducen a las instituciones educativas, que en muchos casos están alejadas de los barrios, dificultando el contacto entre los vecinos y las vecinas. Esta situación dificulta la cohesión y relacionamiento vecinal.

En este contexto, el proyecto se convierte en un espacio clave para el desarrollo de habilidades sociales, proporcionando a las y los jóvenes del barrio la oportunidad de interactuar no solo entre ellas y ellos, sino también con otras personas jóvenes de diferentes barrios que participan en las clases de música. Este espacio de interacción social y aprendizaje abre nuevas oportunidades para fortalecer la comunicación, construir relaciones positivas y desarrollar habilidades socioemocionales. Así, el proyecto se convierte en un punto de encuentro que promueve el crecimiento personal y social de sus participantes.

Las y los participantes directos destacan cómo esta experiencia facilita la creación de lazos de amistad que les brindan un apoyo importante en su día a día. Esteban, alumno de la Escuela de Música, quien se mudó recientemente al barrio, expresa cómo ha encontrado en sus compañeros un espacio de confianza: “es gente con quien puedo abrirme y conversar tranquilamente, hasta me abrí un poquito más con mi barrio” (ESM4_4:7). Este tipo de interacciones además de contribuir al desarrollo personal también refuerza la capacidad de los jóvenes para formar relaciones saludables y duraderas.

Además, las y los jóvenes que forman parte de la orquesta coinciden en que las experiencias compartidas a través de la música y otras actividades del proyecto han forjado amistades profundas, a tal punto que algunos los consideran una segunda familia. En algunos casos, incluso la han considerado como su segunda familia, un espacio apoyo y contención. Andrea, integrante, describe: “nosotros convivimos muchísimo, prácticamente somos casi familia. Todo porque tenemos muchos ensayos, viajamos mucho, compartimos mucho entre todos, y hay esa confianza y ese respeto hacia cada uno de nosotros” (EIN3_4:16). Clara, otra integrante, también resalta este sentido de unidad: “en la orquesta somos una familia y como familia siempre nos apoyamos y nunca nos abandonamos” (EIN2_4:11).

Este sentimiento de familia va más allá de las y los jóvenes, extendiéndose también a familiares, lo que crea una comunidad más amplia y solidaria. Gabriela refleja esta experiencia al señalar: “yo le veo a mis compañeros como una familia más luego, y eso también se ve con los padres como también con los niños, nuevos amigos” (EIN1_4:20). De esta manera, el proyecto no solo fomenta relaciones entre las y los jóvenes, sino que también fortalece la conexión entre sus familias, ampliando las redes de apoyo dentro de la comunidad.

Arturo, ex-integrante del proyecto, compartió a través de las preguntas abiertas del cuestionario que uno de los mayores beneficios que obtuvo del proyecto fue el establecimiento de amistades

que perduran hasta el día de hoy: “personalmente el mayor beneficio que pude obtener de la orquesta fue las grandes amistades que hasta hoy en día perduran” (C24_4:23).

Esta red de apoyo social y musical es crucial para las y los jóvenes, como lo destaca Luis, integrante de la orquesta: “acá siempre nos apoyamos entre todos y cualquier tema que se pueda se va a hablar. En los viajes, por ejemplo, siempre nos cuidamos entre todos y a los instrumentos también, incluso si no es nuestro, nos apoyamos entre todos” (EIN8a_4:42).

Para quienes enfrentan situaciones difíciles en sus hogares, el proyecto se convierte en un recurso valioso que ofrece nuevas redes de apoyo. Elena, también integrante, lo expresa claramente:

para mí la orquesta es mi segunda familia la cual me apoya en momentos difíciles, me da alegría y comparto viajes con las personas que considero hermanos (los demás integrantes) y padres (los profes y el director), cosas que no podría hacer con mi primera familia (C21_4:11).

Desde la mirada de miembros de la Asociación de Padres, así como de familiares y personas vecinas, coinciden en que este espacio de aprendizaje musical no solo cumple una función educativa, sino que se convierte en un espacio de apoyo, entretenimiento sano y socialización. Este proyecto brinda a los niños, niñas y jóvenes la oportunidad de conocer a personas con intereses similares y nuevos referentes sociales, alejándolos de situaciones riesgosas.

En definitiva, el proyecto ofrece un espacio seguro y de apoyo donde sus participantes pueden desarrollar sus habilidades sociales, construir relaciones positivas y fortalecer su autoestima. Este entorno resulta especialmente valioso para aquellas personas que no cuentan con redes familiares sólidas, ya que se convierte en una segunda familia que les brinda afecto, contención, orientación y guía para enfrentar los desafíos de la vida.

5.2.1.5 Toma de Decisiones Responsables

La habilidad para tomar decisiones que favorezcan la elección de conductas e interacciones sociales positivas requiere el conocimiento de normas éticas y la evaluación de los beneficios y consecuencias del accionar, tanto para el bienestar personal como para el de los demás.

Un alto porcentaje de las personas participantes, el 94,7%, consideraron en el cuestionario su participación en el proyecto les ha ayudado a desarrollar habilidades para tomar decisiones responsables.

Los resultados obtenidos evidencian que este proyecto socio-musical facilita:

- La elección de opciones y prioridades más saludables
- El aprendizaje de valores
- La búsqueda de información

A continuación, se ahonda en estos resultados mediante los relatos y puntos de vistas recopilados durante el trabajo de campo.

a. Elección de Opciones y Prioridades más Saludables

El contexto adverso de la comunidad del Bañado Sur, marcado por la exclusión, la pobreza, la falta de acceso a la educación y la violencia, limita el desarrollo personal y social de sus habitantes, especialmente de las y los más jóvenes. Las personas entrevistadas, vecinas del Bañado, denuncian las dificultades que atraviesan en la comunidad. Las necesidades socioeconómicas empujan a muchas personas jóvenes a abandonar sus estudios para contribuir a la economía familiar, mientras que otras, como respuesta a esta realidad, se ven tentados a involucrarse en actividades delictivas o caen en el consumo de drogas como forma de escape. La escasez de oportunidades educativas y laborales, sumada a la desesperanza y la presión social, pueden llevar a las y los jóvenes a tomar decisiones apresuradas que podrían afectar su futuro.

En este contexto, el proyecto de la Orquesta de Cateura es visto por sus participantes, como un impulsor de oportunidades que amplía las perspectivas futuras de los niños, niñas y jóvenes que participan en él. El proyecto posibilita el desarrollo de una serie de habilidades socioemocionales, ya mencionadas a lo largo del capítulo. Estas habilidades, en conjunto, impulsan a sus participantes a tomar decisiones más reflexivas y responsables.

Este impacto se evidencia en los testimonios de integrantes, ex-integrantes alumnado, padres y madres de familias, quienes coinciden en que el proyecto actúa como un factor protector para las y los jóvenes de la comunidad, ayudándolos a mantenerse alejados de situaciones adversas. Las oportunidades de participar en presentaciones musicales, tanto locales como internacionales, amplían las perspectivas de los miembros de la orquesta. Asimismo, al alumnado de la Escuela de Música, les motiva a mejorar su nivel musical con la aspiración de integrar la orquesta y disfrutar de esas mismas oportunidades. Esta experiencia les abre nuevas posibilidades de vida y los conecta con nuevos referentes sociales que los inspiran a aspirar y trabajar por alcanzar sus metas personales.

Este cambio se reflejó en las palabras de Roberto, integrante e instructor, quien afirma que la música:

le aleja totalmente de ese ambiente [consumo de drogas y delincuencia], haciéndole pensar en el futuro y viendo como que realmente hay cosas que son correctas y cosas incorrectas, y que van aprendiendo que cosas son buenas y que cosas son incorrectas (EIN4_4:39).

De manera similar, Estela, vecina de la comunidad y madre de una alumna, aporta otra perspectiva al señalar que la actividad musical permite a los jóvenes redirigir su energía hacia experiencias más saludables:

enfocan su energía en otro, enfocan en que ellos saben que los días sábados tienen que venir. Y yo creo que para la mayoría de los chicos el día sábado es una alegría total porque es el momento en el que ellos se despejan y vienen a hacer lo que les gusta y aprenden otras cosas (EFV1_4:11).

Este cambio de enfoque hacia actividades más beneficiosas es evidente en la experiencia de Raúl, un joven integrante. Anteriormente, su principal actividad de entretenimiento era asistir a los estadios de fútbol para alentar a su equipo, siendo parte activa de la “barra brava”²⁷. Sin embargo, desde que comenzó a asistir al proyecto y se incorporó a la orquesta, la actividad musical ha pasado a ocupar la mayor parte de su tiempo: “antes era más barra, antes no faltaba y eso a la cancha. Ahora me da igual, hoy juega Cerro, por ejemplo, y me quedé no me fui a la cancha... porque quise venir acá” (EIN6_4:6). Este testimonio refleja cómo la participación en el proyecto ha permitido a Raúl a cambiar sus preferencias y prioridades, eligiendo una actividad más enriquecedora y centrada en el desarrollo personal.

Estos testimonios demuestran que el proyecto no solo les ofrece un espacio de esparcimiento, sino que también inspira decisiones reflexivas y orientadas a conductas positivas, lo que les brinda una perspectiva de futuro más prometedora.

b. Aprendizaje de Valores

Dentro del marco de habilidades para la toma de decisiones responsables, el proyecto, desde el punto de vista de las y los participantes, desempeña un papel importante en el fomento del

²⁷ En Latinoamérica, los grupos organizados de personas aficionadas a un club de fútbol que animan al equipo durante el juego son comúnmente conocidos como “barra brava”. El término suele llevar consigo connotaciones negativas debido a la asociación con el fanatismo y la violencia.

aprendizaje de valores. A través de la música y las interacciones sociales que se generan en este espacio, niños, niñas y jóvenes adquieren principios éticos como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, entre otros. El proceso de adquisición e internalización de valores impacta en la capacidad de tomar decisiones reflexivas y éticas. Estos principios guían a las y los participantes en la evaluación de situaciones y en la consideración de las consecuencias de sus acciones.

Luis, integrante de la orquesta, resalta esta dimensión formativa y enriquecedora del proyecto. Considera que más allá de lo musical transmite lecciones de vida fundamentales que contribuyen al desarrollo de valores, especialmente en jóvenes que en sus hogares experimentan carencias afectivas. Esto convierte al proyecto en un contrapeso positivo ante estas realidades. Según Luis: “prácticamente no te enseñan solo música, te enseña disciplina, te enseñan valores porque prácticamente algunos no pueden tener en sus casas, no tienen y se van por otro camino” (EIN8a_4:36).

De igual manera, Manuel, también integrante, enfatiza el impacto transformador que orquesta tiene en la vida de sus miembros. Reconoce que las limitaciones de su comunidad son parte de las trayectorias de vida, pero destaca cómo la participación en este proyecto y la internalización de valores les permiten superar obstáculos y alcanzar metas personales. Además, subraya el efecto positivo en la mentalidad de las y los participantes, ayudándoles a ampliar su visión de las posibilidades y horizontes en sus vidas:

todos los que estamos en la orquesta pasamos por un proceso de cambio constante de una vida verdad que no muchas veces tenemos oportunidades, pero que pasa que una vez que estando acá con valores, con constancia y con disciplina se puede lograr muchas cosas, entonces te ayuda a abrir la mente (EIN7c_4:5).

En línea con estas experiencias, las personas instructoras, el coordinador académico y los miembros de la asociación coinciden en que el propósito principal del proyecto no es solamente formar músicos excepcionales, sino contribuir a la formación integral de los niños, niñas y jóvenes que asisten. Buscando inculcarles valores que los orienten y les ayuden a tomar las mejores decisiones para su vida.

Esta idea se refleja en las palabras de Aldo, uno de los instructores contratados por la asociación, quien resalta que la educación musical no solo implica aprender a tocar un instrumento, sino que también ofrece la oportunidad de adquirir valores significativos. Aldo destaca cómo este proceso genera en las y los jóvenes una sensación de importancia, lo que los motiva a esforzarse por hacer las cosas bien y convertirse en modelos a seguir:

No solamente es tocar nota, sino que bueno puedes aprender valores con ella, (...) el valor de que puedo ser muy indispensable en los aspectos donde yo me desarrolle y eso me hace sentirme importante, y si me siento importante entonces quiero hacer las cosas bien porque al final voy a ser líder, al final la gente me va a seguir (ETC2_4:4).

Bruno, coordinador académico, refuerza esta visión al explicar que la aspiración del proyecto musical de Cateura es convertirse en una fuerza positiva que impulse el desarrollo de valores y habilidades aplicables a diferentes áreas de la vida, con el fin de formar ciudadanos íntegros que destaquen en cualquier rol que desempeñen en la sociedad:

nuestra idea, a lo mejor no es hacer los mejores músicos; bueno, si se hace, si todos son músicos ¡fantástico!, pero es difícil eso. Nosotros lo que buscamos es que uno sea intendente, que sea el mejor intendente; el día que sea abogado que sea el mejor abogado; el día que sea doctor que sea el mejor doctor. O sea, en el rol que le toque después desempeñar en la sociedad, que ellos tengan todo eso que se aplica a la hora de hacer música: responsabilidad, compañerismo, empatía (ETC1_4:28).

De esta manera, el proyecto se convierte en un agente de cambio, que equipa a sus jóvenes participantes con herramientas y valores fundamentales para construir un futuro más prometedor. A través de diversas actividades y la exposición a modelos positivos, desarrollan las habilidades necesarias para tomar decisiones responsables y vivir una vida más plena.

c. Búsqueda de Información

La exposición a nuevas experiencias socioeducativas y a modelos de referencia estimulan la curiosidad intelectual de las y los jóvenes participantes, motivándolos a emprender una búsqueda activa de información sobre temas que despierten su interés, como las culturas de los países que visitan, los procesos de viaje o incluso cuestiones relacionadas con su futuro académico. Este interés por investigar se vincula directamente con el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones informadas y responsables. Al ampliar su base de conocimientos y experiencias, las y los participantes están mejor preparados para evaluar sus opciones, analizar información, resolver problemas y actuar de manera reflexiva.

Las y los integrantes han destacado que la experiencia de viajar ha despertado su interés por diversas culturas y países, lo que los lleva a buscar información. Esta inquietud se extiende a otros aspectos de sus vidas, como el ingreso a la universidad o conservatorios. Ana, una ex-integrante, resalta la cultura de aprendizaje continuo que se fomenta dentro del proyecto. Según ella, el director los impulsa constantemente a no conformarse con la falta de conocimiento y a

tomar la iniciativa para aprender, promoviendo así habilidades de investigación, análisis y resolución de problemas. En sus palabras:

el profe siempre insiste que si no sabes algo averigua, busca, rebuscate, conseguí y vení decime... Hoy por hoy yo hago siempre eso (...) Hoy por hoy yo hago siempre eso si me preguntan algo 'no sé, pero déjame te averiguo' y empiezo a averiguar, llamo, si tengo que llamar llamo, si tengo que irme me voy (EEX5_4:17).

Esta actitud proactiva se refleja también en el alumnado de la escuela. Durante observaciones, varios estudiantes comentaron que utilizan internet para buscar información sobre partituras, técnicas y músicos destacados, mostrando su compromiso y deseo de progresar. Esta práctica no solo amplía su conocimiento musical, sino que también les proporciona herramientas para enfrentar desafíos futuros y tomar decisiones fundamentadas.

El director como miembros de la asociación resaltan la capacidad de los jóvenes para la investigar de manera autónoma. A menudo, se les encomiendan pequeñas tareas relacionadas con gestiones prácticas, animándolos a realizar investigaciones por su cuenta. Este enfoque promueve el fortalecimiento de su autonomía, iniciativa y habilidades de resolución de problemas.

La participación en este proyecto socio-musical estimula en sus participantes una cultura de aprendizaje continuo y una actitud proactiva hacia la búsqueda de información. Esto les permite desarrollar habilidades claves para la toma de decisiones informadas y responsables, basadas en un pensamiento crítico guiado y en sus propios valores.

5.2.2 Ampliación de Oportunidades

“la verdad que la orquesta es como una puerta gigante que te abre pequeñas puertas que serían las oportunidades que nos dan...” (EIN3_4:4).

Andrea, 19 años, integrante de la orquesta

El Bañado Sur, como se ha mencionado, es una comunidad vulnerable caracterizada por altos índices de pobreza, exclusión social y falta de oportunidades. Las familias que habitan esta zona se enfrentan numerosos desafíos, como la falta de acceso a servicios básicos, educación de calidad y empleo digno.

Estas dificultades se hacen más notorias durante las crecidas del río, ya que obligan a las personas a trasladarse temporalmente a otras zonas de la ciudad, llevándolos a habitar por varias semanas en espacios públicos y/o en albergues improvisados, enfrentando condiciones precarias. La ocupación de espacios genera rechazo y menosprecio por parte de algunos

sectores de la población asuncena. Este estigma está arraigado en una visión sesgada que asume que las personas en situación de pobreza eligen vivir así o encuentran comodidad en esas condiciones, ignorando las múltiples barreras estructurales y la marginalidad que enfrentan a diario.

La población del Bañado es plenamente consciente de la imagen negativa que se tiene sobre su comunidad. Sin embargo, insisten en que en esta zona hay personas buenas que desean salir adelante, pero que la falta de oportunidades y apoyo les impiden superar las condiciones de marginalidad. Estela, madre de una alumna y vecina de la zona, lo expresa claramente: “ellos piensan que la gente pobre es pobre porque quiere ser pobre, no es así, no es así (...) yo creo que el pobre del Bañado muchas veces necesita oportunidad y es eso lo que no hay...” (EFV1_3:28).

A lo largo del trabajo de campo, se constató que la falta de oportunidades es un tema recurrente entre las personas participantes, destacándose como uno de los principales obstáculos para desarrollar habilidades y mejorar sus condiciones de vida.

En este contexto adverso, el proyecto socio-musical de Cateura se presenta como una iniciativa transformadora que busca cambiar las vidas de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad. Más allá de enseñarles a tocar un instrumento musical, el proyecto amplía sus oportunidades sociales y educativas, promoviendo la inclusión social y desafiando las estructuras que perpetúan la pobreza.

La palabra ‘oportunidad’ se convirtió en un denominador común en las respuestas de las y los jóvenes. De hecho, en el cuestionario realizado, cuando se les preguntó sobre la palabra o frase que mejor resumiría el impacto del proyecto en sus vidas, ‘oportunidad’ fue una de las respuestas más mencionadas. Como se puede observar en la figura 22, esto refleja claramente su deseo de superación y el anhelo de romper con los estereotipos que asocian la pobreza con la falta de esfuerzo.

Figura 22

Nube de palabras. Significado del proyecto para sus participantes



Elaboración propia a partir de las respuestas del cuestionario

Este proyecto es percibido por sus participantes como una fuente de oportunidades para el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes de la zona. Adolfo, miembro de la asociación, señala que las familias ven en el proyecto una oportunidad para que sus hijos e hijas puedan tener un futuro mejor. Esto se refleja en la cantidad de estudiantes que se matriculan cada año; según estimaciones de la Asociación de Padres, entre 200 a 300 niños, niñas y jóvenes se inscriben anualmente en la Escuela de Música. Adolfo lo expresa de la siguiente manera: “muchas familias envían a sus hijos en busca de oportunidades, se nota eso y realmente la gente de la comunidad ve el cambio, la transformación que genera esto por eso tenemos tantos alumnos” (EAP3_4:23).

Los resultados obtenidos evidencian que este proyecto brinda importantes oportunidades, las cuales pueden dividirse en dos grandes áreas:

Ámbito educativo:

- Clases de música gratuita
- Becas educativas

Ámbito social:

- Mejoras en la calidad de vida: acceso a la salud, a una vivienda más digna y una nueva fuente de ingreso económico.
- Nuevas experiencias sociales, incluyendo viajes nacionales e internacionales
- Expansión de la red social

A continuación, se exploran más a fondo estos resultados a través de las voces de las personas que participaron del trabajo de campo.

5.2.2.1 Oportunidades Educativas

Como se mencionó en el Capítulo I, la desigualdad social en Paraguay se refleja en el ámbito educativo, donde el nivel económico y adquisitivo sigue siendo un determinante para la finalización de la educación media y el acceso a servicios educativos de calidad. Esta situación no es ajena a la comunidad del Bañado Sur. De hecho, como señala Carlos, un ex-integrante y vecino de la zona:

en la comunidad Bañadense o en la comunidad de Cateura nunca se aspira a lo que sería una buena educación, ya que siempre se ve opacada por lo que sería las necesidades económicas que pueden llegar a tener las familias de esta zona (EEX2_3:14).

Las personas que participaron del trabajo de campo coinciden en que las dificultades socioeconómicas condicionan las expectativas y anhelos de las y los jóvenes respecto a su futuro académico y profesional. Estas dificultades los impulsa a priorizar la supervivencia y la satisfacción de sus necesidades básicas sobre la educación, lo que los lleva a aceptar empleos precarios para contribuir con los gastos del hogar. Andrea, integrante de la orquesta y vecina de la zona, explica esta situación señalando que “la mayoría de la gente son de escasos recursos; apenas terminan luego su colegio-escuela, algunos no terminan y ya trabajan, por la necesidad pues” (EIN3_3:20).

La desigualdad priva a los niños, niñas y jóvenes del Bañado de oportunidades para su desarrollo integral. Además de las dificultades en el ámbito educativo formal, enfrentan a problemas relacionados a la falta de espacios seguros que promuevan aprendizajes fuera del horario escolar. Las actividades extraescolares son prácticamente inexistentes en la comunidad. Esta realidad obliga a las familias que las pueden costearlas a buscar este tipo de actividades fuera del Bañado, lo que implica un gasto adicional para la economía familiar. Por otro lado, para las familias que no pueden cubrir dicho costo -la mayoría-, las dificultades económicas y la falta de movilidad a otras zonas les impiden siquiera considerar la inscripción de sus hijos e hijas en este tipo de actividades, lo que genera una situación de desventaja.

Esta realidad limita las posibilidades de las y los jóvenes del Bañado para aprender nuevas habilidades, desarrollar su creatividad, socializar y descubrir sus talentos e intereses.

El proyecto musical de Cateura busca incidir en la realidad social de la comunidad. No solo brinda educación musical gratuita, sino que también ofrece becas educativas, ampliando las aspiraciones educativas de sus participantes.

En las siguientes secciones, se analizan detalladamente los beneficios que ofrece este proyecto a sus participantes.

a. Educación Musical

En Paraguay, acceder a una educación musical implica un costo elevado. Las escuelas de música, tanto públicas como privadas, generalmente cobran matrícula, materiales e instrumentos, lo que limita el acceso a personas de escasos recursos. En este contexto, la Escuela de Música de Cateura se destaca por ofrecer educación musical gratuita, eliminando las barreras económicas, proporcionando instrumentos y formación musical de calidad, similar a la de los conservatorios formales. La gratuidad del proyecto se convierte en un factor fundamental para la inclusión social y la democratización del acceso a la cultura.

Las personas que han formado parte del trabajo de campo resaltan los beneficios de la gratuidad del proyecto, especialmente por estar ubicado en una comunidad vulnerable como la del Bañado Sur, donde escasean las actividades de esparcimiento y desarrollo para niños, niñas y jóvenes.

Al eliminar las barreras económicas, el proyecto ha permitido que jóvenes como Julia puedan acceder a oportunidades que de otra manera serían inaccesibles. Desde pequeña Julia soñaba con aprender a tocar el violín, y tras alcanzar la mayoría de edad, finalmente pudo inscribirse, junto con sus hermanos pequeños, después de varios intentos. Como ella misma expresa: “el primer día que supe que el violín iba a ser gratis demasiado me hallé porque toda la vida desde chiquitita yo quise saber tocar, me motiva más saber que me dieron la oportunidad” (ESM2_4:3).

Este aspecto también es destacado por padres y madres que envían a sus hijos e hijas a esta escuela de música. Se sienten agradecidos por la existencia de este proyecto y tienen esperanza de que la música impacte positivamente en la vida de sus hijos. En este sentido Estela, madre de una alumna que asiste hace dos años, reconoce que esta oportunidad es única y que, sin ella, su hija no podría acceder a una formación musical: “nosotros somos una familia numerosa verdad (...) o sea si no existía esta oportunidad yo no creo que se iba a poder dar eso con ella [estudiar música]” (EFV1_4:6).

La gratuidad de la Escuela de Música de Cateura tiene un impacto social significativo. Al brindar a niños, niñas y jóvenes de una comunidad vulnerable la oportunidad de aprender música, el

proyecto contribuye a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Como lo expresa Juan, un ex-integrante: “(...) se van chicos ahí que sus casas pueden ser de terciadas, digamos de materiales reciclados, y se puede dar esa realidad de que el chico llegue y agarre un instrumento que vale más que su casa” (EEX1_4:16). Esta observación subraya la importancia del proyecto dentro de la comunidad, brindando a jóvenes de escasos recursos experiencias que, de otro modo, estarían fuera de su alcance.

En cuanto a la calidad de los materiales, Natalia, instructora de la escuela, resalta que los instrumentos utilizados en las clases son de marcas reconocidas a nivel musical. Esto permite un desarrollo fluido de las clases sin inconvenientes, ya que los instrumentos funcionan correctamente y no dificultan el aprendizaje del alumnado. En sus palabras:

ellos tienen la ventaja de que su instrumento anda bien entonces les acompaña bien a ellos, o sea que no se tienen que estar peleando con el instrumento, sino que el instrumento les funciona para que ellos desarrollen su capacidad tranquilamente (ETC3_4:14).

Esta observación evidencia que, a pesar de la gratuidad del proyecto, hay un firme compromiso por ofrecer calidad a las y los participantes. Además, es importante señalar que los costos de mantenimiento de los instrumentos son asumidos por el proyecto.

La gratuidad del proyecto posibilita que las familias en situación de vulnerabilidad puedan enviar a sus hijos e hijas a recibir una educación musical de calidad. Esto abre nuevas oportunidades sociales y educativas para los niños, niñas y jóvenes que participan, ampliando sus horizontes y brindándoles herramientas para su desarrollo personal.

La experiencia musical de Cateura atrae cada vez a más personas de la comunidad, quienes se ven motivados por la posibilidad de acceder a una actividad cultural enriquecedora. La educación musical proveída no solo permite a las y los participantes conocer instrumentos que comúnmente no están disponibles para ellas y ellos, sino que también les ofrece la oportunidad de aprender sobre obras musicales clásicas, contribuyendo así a la expansión cultural de ellos y sus familias.

b. Becas Educativas

La Asociación de Padres, como entidad encargada de organizar y gestionar el proyecto socio-musical de Cateura, es consciente de la importancia de la educación para cambiar la realidad de la comunidad. Por ello, realiza convenios con instituciones para dotar a sus jóvenes participantes de herramientas que les permitan insertarse laboralmente y enfrentarse al mundo.

Con el objetivo de proporcionarles herramientas para el futuro, la Asociación de Padres ofrece becas educativas a las y los integrantes de la orquesta. Estas becas tienen como propósito apoyar la culminación de la educación secundaria o el inicio de estudios universitarios. El beneficio incluye el pago de la matrícula y la compra de materiales (útiles escolares, libros y/o uniformes). Además, se ofrecen becas en conservatorios privados a aquellas que están interesadas en perfeccionar sus habilidades musicales.

Las becas están dirigidas únicamente a miembros estables de la orquesta, ya que las limitaciones económicas propias de un proyecto autosustentable impiden extender este beneficio al alumnado de la Escuela de Música.

De acuerdo con la información recopilada durante el trabajo de campo, se observa un gran número de jóvenes, tanto actuales como ex-integrantes, se han beneficiado de estas becas. En la tabla 17 se puede apreciar que, de las y los 7 ex-integrantes entrevistados, 6 indicaron haber sido beneficiados con becas universitarias. Carlos y Germán fueron los primeros miembros de su familia en ingresar a la universidad. Es importante señalar que Ana y Laura iniciaron estudios universitarios gracias a la beca, pero Laura decidió renunciar a la misma y abandonar la carrera, mientras que Ana no logro culminarla.

Tabla 17

Ex-integrantes entrevistados: beneficiarios de becas

Participante	Tipo de beca
Germán	Universitaria
Carlos	Universitaria
Juan	Universitaria
Óscar	Universitaria
Ana	Universitaria, pero no culminó
Laura	Universitaria, pero no continuó

Elaboración Propia

En tanto que, de las y los 10 integrantes de la orquesta entrevistados, 8 manifestaron recibir algún tipo de beca. Como se aprecia en la tabla 18, la mayoría de las personas participantes cuentan con becas universitarias. En el caso de Andrea, Roberto, Fernando y Manuel, son los primeros miembros de su familia en acceder a la educación superior. Además, se destacan las ayudas para completar la educación media y las becas para conservatorios privados.

Tabla 18

Integrantes entrevistados: beneficiarios de becas

Participante	Tipo de beca
Gabriela	Colegio y conservatorio
Clara	Colegio y conservatorio
Pedro	Colegio
Andrea	Universitaria
Roberto	Universitaria
Fernando	Universitaria
Manuel	Universitaria
Raúl	Universitaria
Daniela	Universitaria

Elaboración Propia

En el caso del grupo de discusión realizado con integrantes, como se observa en la tabla 19, de las 5 personas que participaron, 4 manifestaron ser beneficiarias de becas. En el caso de Emilio, quien se encontraba culminando el colegio, solicitó una beca para poder iniciar sus estudios universitarios y estaba a la espera de recibir ese beneficio.

Tabla 19

Participantes del grupo de discusión: beneficiarios de becas

Participante	Tipo de beca
Marcos	Universitaria
Liliana	Universitaria
Fernando	Colegio
Leticia	Colegio
Emilio	En espera de respuesta para acceder a una beca universitaria

Elaboración Propia

Por último, de las 24 personas que respondieron el cuestionario, excluyendo a 3 estudiantes de la Escuela de Música que, como se mencionó, no reciben becas, 15 jóvenes indicaron que reciben o han recibido este beneficio. En la tabla 20 se aprecia los tipos de becas que han recibido o están recibiendo. Además, se destaca Silvia y Patricia son las primeras integrantes de sus familias en iniciar una carrera universitaria.

Tabla 20

Participantes del cuestionario: beneficiarios de becas

Perfil	Participantes	Tipo de beca
Integrantes	Silvia	Universitaria
	Patricia	Universitaria
	Mariana	Universitaria
	Susana	Universitaria
	Sergio	Universitaria
	Carmen	Universitaria
	Pablo	Colegio
	Carolina	Colegio
	Viviana	Colegio
	Fabiana	Conservatorio
	Elena	Colegio y conservatorio
	Ivana	Colegio y conservatorio
Ex-integrantes	Hugo	Universitaria
	Nelson	Universitaria
	Arturo	Universitaria

Elaboración Propia

El beneficio de las becas es uno de los aspectos más destacados por las y los jóvenes que forman o han formado parte de este proyecto. Su importancia se refleja en el testimonio de Carlos, un ex-integrante que mencionó que la posibilidad de acceder a una beca fue un factor clave para decidir unirse al proyecto. Gracias a la beca, Carlos pudo ser el primer miembro de su familia en acceder a la universidad.

Andrea, otra joven beneficiaria de las becas, comparte la experiencia de Carlos y relata con orgullo que será la primera licenciada en su familia: “en mi familia yo voy a ser la primera licenciada. Mis padres y eso no tuvieron la oportunidad de estudiar, y yo gracias a la orquesta, voy a tener un título” (EIN3_4:13).

Las becas no solo permiten que las y los jóvenes accedan a la universidad, sino que también posibilitan romper las barreras generacionales y convertirse en la primera generación de su familia en acceder y obtener un título universitario. Esto representa un logro significativo no solo para la persona beneficiaria, sino también para sus familias, la comunidad y el proyecto. Estas becas son una herramienta poderosa para la movilidad y transformación social.

La organización destaca que, cuando los integrantes se encuentran en el último año de la educación media, realizan una prueba de orientación vocacional con la ayuda de universidades.

Esta prueba les ayuda a orientarse en la elección de su carrera universitaria o en sus posibilidades educativas, informándoles sobre las carreras disponibles y los lugares donde se imparten. Además, en este espacio, las y los jóvenes reciben apoyo y estimulación para continuar sus estudios. La Asociación de Padres, junto con el director, los motivan y acompaña de cerca, ya que conocen sus realidades y necesidades, y los impulsan a continuar con su formación.

Cabe destacar que las y los jóvenes no deben elegir necesariamente una carrera asociada a la música, sino que pueden elegir la que sea de su interés. Esto se evidencia en la pluralidad de carreras universitarias que estudian: Marketing, Psicología, Comercio Internacional, Administración, Radiología entre otras. Algunos incluso mencionan que, gracias a su participación en el proyecto han descubierto su interés por la música, lo que los ha llevado a profesionalizarse en esta carrera a través de la licenciatura en música.

Las personas beneficiarias de estas becas la consideran como una gran ayuda y oportunidad para seguir estudiando y progresar en la vida. Las becas les brindan mayores posibilidades de acceder a un trabajo más digno. En la mayoría de los casos, las y los jóvenes coinciden que, sin esta ayuda sería difícil costear los gastos de la universidad. Esto se evidencia en los testimonios de Juan, Germán y Daniela.

Juan señala: “la universidad, por ejemplo, yo no iba a poder costear sin la ayuda de la orquesta” (EEX1_4:19). Germán menciona: “capaz no iba a poder estudiar en la universidad. O sea, iba a poder estudiar, pero iba a ser un poco difícil para mis padres eso costear una carrera, y la orquesta, por suerte tenía esas becas ¿verdad?” (EEX7_4:19). Por su parte, Daniela expresa:

la verdad que, para mí, al menos significa mucho, porque si no fuera por esto, yo no tendría la oportunidad de estudiar luego. Estoy segundo año de psicología clínica gracias a la orquesta. Para mí, si es muy importante y hace un cambio (EIN7a_4:1).

Las becas no solo tienen un impacto en la vida universitaria, sino que también representan un cambio para las personas jóvenes que están becadadas en el colegio. Este beneficio les permite completar la educación secundaria y acceder a una mejor calidad educativa. En algunos casos, incluso significa la reducción del estrés financiero para sus familias al cubrir la compra de materiales escolares.

Como se mencionó anteriormente, el bajo nivel educativo es un problema en la comunidad. Las becas impulsan a las y los jóvenes a soñar con la posibilidad de acceder a una carrera universitaria. Un claro ejemplo de esto es lo manifestado por Clara:

ser parte de la orquesta... para mí significa prácticamente todo porque mi vida es la música. Sin las oportunidades que me brindó la orquesta, medio que no estaría culminando ahora mismo mis estudios. Estoy terminando el tercer año gracias a una beca que me brindó la orquesta mediante la Asociación de Padres, y el año que viene quiero ingresar a la facultad de música también, probablemente con la ayuda de la orquesta (EIN2_4:6).

Los miembros de la asociación consideran las becas como un gran avance para el proyecto y para las personas beneficiarias. En este sentido, Adolfo, miembro de la asociación, destaca un caso ejemplar que ilustra el impacto transformador de las becas:

tenemos, por ejemplo, el caso de una familia que su hijo fue el primer chico que tuvo acceso a una educación terciaria. Ninguno de su familia nunca estudió, su papá está en la cárcel, su mamá es adicta. El muchacho se recibió de licenciado en análisis de sistemas (EAP3_4:18).

Las becas no solo representan una oportunidad de acceso a la educación, sino que también ofrecen un camino hacia un futuro más positivo. Bruno, coordinador académico que ha estado acompañando de cerca a las y los jóvenes de la orquesta desde hace varios años, destaca cómo el proyecto ha sido fundamental en la formación profesional de jóvenes en situación de vulnerabilidad:

la orquesta prácticamente le brindó un apoyo para tener una profesión. Hoy en día, ellos se dedican a esa profesión ¿verdad?, gracias a cómo te digo a la orquesta (...) De repente, a esa gente no le vas a ver metida en vicios o en cosas malas, que es muy habitual de esa zona, porque es una zona muy vulnerable, muy abandonada por el Estado verdad (ETC1_4:35).

Los testimonios evidencian el poder transformador de estas becas. No solo les permite alcanzar sus metas educativas y profesionales, sino que también tienen un impacto significativo a nivel personal y en el tejido comunitario.

Desafíos Con Las Becas

Las becas representan una oportunidad única para expandir las oportunidades educativas; sin embargo, los miembros de la Asociación de Padres señalan algunos desafíos en su gestión.

Uno de los principales inconvenientes es el abandono escolar, especialmente entre las y los jóvenes universitarios becados, quienes en ocasiones dejan sus estudios sin previo aviso, incluso

después de que se ha pagado la matrícula. Otro desafío es el cambio de carrera, cuando las personas beneficiarias deciden modificar su área de estudios después de que se han realizado los pagos correspondientes a la matrícula y la(s) cuota(s). Esto se puede apreciar en el caso de Ana y Laura (tabla 17). Ana cursó gran parte de la carrera, pero abandonó en los últimos años. Laura, por su parte, decidió cambiar de carrera después del primer semestre, lo que la llevó a renunciar a su beca y afrontar por su cuenta los costos universitarios.

Ambos inconvenientes representan una pérdida de oportunidades para otras personas participantes del proyecto.

Cabe destacar que, en la etapa inicial del programa de becas, se entregaba el dinero directamente a la persona beneficiaria o a sus familias, en caso de ser menores de edad, para que fueran ellas mismas las encargadas de gestionar el pago de las cuotas y/o matrículas. Esta modalidad generó algunos malentendidos, ya que, en algunos casos, el dinero no fue utilizado para el propósito previsto. Ante estas dificultades, la asociación tomó la decisión de gestionar directamente el pago de las cuotas a las instituciones educativas. Esta medida ha permitido también la realización de convenios con universidades y colegios privados.

A pesar de estos desafíos, es importante destacar la importancia de las becas para las personas que deciden aprovechar esta oportunidad. Las becas representan una inversión importante para el futuro de quienes las reciben y para la sociedad en general.

5.2.2.2 Oportunidades Sociales

Durante el trabajo de campo, las personas de la comunidad del Bañado Sur expusieron la difícil realidad a la que se enfrentan los niños, niñas y jóvenes de esta zona. Entre las problemáticas que afectan significativamente el desarrollo personal y social de sus habitantes se encuentran la pobreza, el trabajo infantil, la violencia física y psicológica, el abandono del hogar, el embarazo adolescente, la venta y consumo de drogas desde edades muy tempranas.

Ante este panorama desafiante, el proyecto socio-musical de Cateura se presenta como una luz de esperanza. Más allá de la educación musical y becas educativas, el proyecto también genera una red de oportunidades sociales que transforman la vida de sus participantes. Proporciona asistencia en el acceso a una vivienda adecuada y a servicios de atención sanitaria, al tiempo que les brinda la posibilidad de viajar, asistir a eventos culturales y conectar con personas de diferentes países y de su propia comunidad. Estas experiencias no solo amplían sus perspectivas, sino que también fortalecen sus relaciones interpersonales.

A continuación, se explora detalladamente los beneficios que brinda este proyecto a sus participantes.

a. Mejoras En La Calidad De Vida

El proyecto musical de Cateura busca mejorar la calidad de vida de sus jóvenes participantes, enfocándose en tres áreas principales: educación, salud y vivienda.

En el ámbito educativo, como se mencionó, el proyecto brinda educación musical gratuita y ofrece becas a las y los integrantes de la orquesta para fortalecer su desarrollo académico y personal. Esta formación no solo enriquece culturalmente a sus participantes, sino que también se convierte en una nueva alternativa laboral. Algunas personas ex-integrantes, tras su salida del proyecto, ofrecen clases particulares o se dedican a la enseñanza musical en instituciones. Las y los integrantes de la orquesta que se desempeñan como instructores reciben un pequeño sueldo por su labor, además de ingresos por las presentaciones. Clara y Elena, integrantes actuales, comparten cómo este beneficio ha tenido un impacto positivo en sus vidas y sus familias.

Clara destaca cómo su situación ha experimentado mejoras significativas gracias a su participación en el proyecto socio-musical de Cateura. En sus propias palabras menciona: “la situación económica también mejoró un poco, sin contar el 2020 con la pandemia verdad, porque tenemos un concierto y nos dan para nuestros viáticos y de ahí traemos platita para casa” (EIN2_4:22).

Por otro lado, Elena, mediante las preguntas abiertas del cuestionario, resalta que el sueldo que recibe por desempeñarse como instructora contribuye al bienestar económico de su familia, logrando reducir las disputas sobre temas financieros entre sus padres: “antes vivíamos en una casa de madera y había discusiones referentes a lo económico entre mis padres. Ahora soy profesora de los principiantes y tengo un sueldo el cual nos ayuda” (C21_4:15).

Estos beneficios económicos se traducen en una mejor calidad de vida tanto para las personas participantes como para sus familias, lo que, a su vez, tiene una incidencia positiva en su salud física y mental.

Atendiendo que la salud y la vivienda son dos pilares fundamentales del bienestar integral, el proyecto musical de Cateura se preocupa por incidir en ambos aspectos.

En cuanto a la salud, el proyecto posibilita el acceso a servicios médicos y psicológicos en el local de la escuela, facilitando la atención para sus participantes, sus familias y la comunidad en

general. Asimismo, ofrece cobertura de servicios odontológicos para las y los participantes que ejecutan instrumentos de viento, ya que la dentadura tiene un papel fundamental en la producción del sonido y la calidad de la interpretación. Además, para los viajes internacionales, las y los integrantes de la orquesta cuentan con un seguro médico privado que les brinda cobertura en caso de cualquier eventualidad.

El proyecto también se preocupa por la salud alimentaria de sus participantes. En casos extremos, como la pérdida del trabajo de un familiar o fallecimiento de los progenitores, el proyecto se encarga de brindar asistencia alimentaria para evitar que sus participantes pasen hambre. Este beneficio es destacado por los miembros de la asociación, quienes conocen de cerca la realidad de las familias. Isabel, madre de una integrante y miembro de la asociación, lo comenta: “nosotros sabemos de muchos chicos que no tienen ni para la comida. Nosotros tenemos que eso como Asociación... cuantas veces tuvimos que sacar plata e irnos al super comprar canastas básicas y llevarles como para una semana” (EAP2_4:65).

En el área de vivienda, el proyecto tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida de sus integrantes y sus familias. En el año 2017, la Asociación de Padres, con fondos propios, logró la adquisición de un terreno para la edificación de viviendas familiares. Este proyecto habitacional contó con el apoyo de una ONG internacional que se encargó del financiamiento de la construcción de las casas.

La compra de este terreno surgió como respuesta a dos necesidades. La primera, reducir el riesgo en las épocas de crecidas del río que amenazan a las familias que viven en zonas inundables. La segunda, salvaguardar a aquellos niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones precarias y de hacinamiento, brindándoles un espacio seguro y adecuado para su desarrollo físico y emocional.

Algunas personas beneficiarias de la ayuda habitacional han compartido sus experiencias. Roberto indica que ha podido construir una casa gracias a su participación en la Orquesta de Cateura: “también ha hecho una casa mía, gracias a la oportunidad que me ha dado de construir una casa, una casita ahí” (EIN4_4:20).

Asimismo, a través de las preguntas abiertas del cuestionario Adriana, Fabiana y Elisa han señalado cómo el proyecto ha mejorado su situación habitacional. Adriana expresa: “si ayuda en mi vivienda” (C15_4:9). Fabiana resalta: “(...) recibí la ayuda para tener mi propia vivienda” (C19_4:9), mientras que Elisa menciona: “recibí ayuda para la vivienda, económicamente... y colaboración en problemas personales” (C20_4:9).

La iniciativa de construir viviendas para sus participantes es una señal clara del compromiso del proyecto musical con sus participantes y sus familias, otorgándoles la posibilidad de vivir con más dignidad y en un hogar en mejores condiciones.

A partir de estos testimonios se evidencia que el proyecto socio-musical de Cateura va más allá de la enseñanza musical y se convierte en un agente transformador en la vida de sus jóvenes participantes y sus familias. Su enfoque integral, que abarca la educación, la salud y la vivienda, genera un impacto positivo en el bienestar de sus beneficiarios.

La ampliación de oportunidades socioeducativas se vuelve fundamental para facilitar la inclusión social de sus participantes, ofreciendo mayores posibilidades para romper con el ciclo de pobreza. Asimismo, el acceso a servicios médicos tiene el potencial de promover hábitos saludables. Además, la asistencia para la construcción de viviendas más dignas contribuye a reducir el riesgo de enfermedades y accidentes.

b. Nuevas Experiencias Sociales y Culturales

Para muchas y muchos jóvenes provenientes de entornos vulnerables, ser parte de la Orquesta de Cateura significa más que una simple actividad musical. Representa una vía de escape de la realidad cotidiana en un entorno carente de oportunidades y actividades de esparcimiento, que limitan sus posibilidades de interacción social.

La participación en la orquesta abre un nuevo mundo de nuevas posibilidades. Gracias a las invitaciones para realizar presentaciones nacionales e internacionales, las y los jóvenes tienen la oportunidad de viajar, conocer nuevos lugares y vivir experiencias que antes solo podían soñar, como subirse en un avión o conocer el mar.

La oportunidad de viajar es uno de los aspectos más destacado por integrantes y ex-integrantes, considerándola como un sueño hecho realidad. Estos viajes les han permitido explorar nuevas culturas, conocer otras realidades, ampliar sus perspectivas y desarrollar una mayor apertura mental.

Antes de formar parte de la orquesta, muchas de las personas participantes no tenían la posibilidad de salir de su comunidad o de la ciudad de Asunción. Estas limitaciones podrían ser el resultado de la falta de recursos económicos y de acceso a oportunidades educativas y culturales. Esto se refleja en los testimonios de Gabriela y Laura, quienes comparten sus experiencias.

Gabriela, miembro actual de la orquesta, describe cómo antes del proyecto su vida se limitaba únicamente a su barrio: “antes yo no salía tanto de mi comunidad, siempre estaba acá no más, acá cerca, en mi barrio digamos, nunca así conocí otras partes casi siempre estaba en el barrio no más” (EIN1_4:33).

Por otro lado, Laura, ex-integrante, señala cómo su participación en la orquesta amplió sus horizontes y le brindó nuevas oportunidades de viajar que anteriormente no tenía: “antes de estar en la orquesta, yo ni salía de Asunción prácticamente, después de la nada me fui a Abu Dabi luego fue mi primer viaje” (EEX6_4:6).

Los viajes no solo ofrecen la oportunidad de explorar nuevos lugares y culturas, sino que también se estimulan el desarrollo personal y social de las y los jóvenes músicos. La interacción con nuevas culturas, tradiciones y formas de vida despierta en ellos y ellas una mayor curiosidad por el mundo que los rodea. Este interés despierta una mayor motivación para el aprendizaje y el crecimiento personal. Hugo, ex-integrante, a través de las preguntas abiertas del cuestionario, ilustra este impacto positivo al expresar: “gracias a los viajes me interesó bastante la historia y geografía conociendo museos, leyendo libros, yendo a teatros. Es más, hasta ahora son un gran aficionado de la historia universal” (C6_4:25).

Más allá de los viajes, el proyecto ofrece a sus participantes la posibilidad de disfrutar de actividades culturales que comúnmente no están al alcance en su comunidad, como asistir a conciertos, teatros y museos. Gabriela comparte cómo su participación como integrante de la orquesta le ha brindado oportunidades únicas que de otro modo no habría tenido: “yo, por ejemplo, creo que, si no estaba en la orquesta, nunca iba ir luego a un concierto así, ni a un teatro así” (EIN1_4:32).

El proyecto no solo enriquece culturalmente a los miembros de la orquesta, sino que también tiene un impacto positivo en el alumnado de la Escuela de Música, al proporcionarles acceso a obras musicales clásicas, permitiéndoles ampliar sus horizontes culturales y desarrollar una apreciación más profunda por este género musical.

La Orquesta de Cateura ofrece mucho más que una experiencia musical. Proporciona vivencias enriquecedoras que ayudan a ampliar la visión del mundo de sus participantes. Las experiencias de viajes, conciertos y acceso a actividades culturales no solo enriquecen su vida, sino que también inciden positivamente en su desarrollo personal y social. Además, este proyecto garantiza el derecho humano de los sectores vulnerable a acceder a la cultura y el arte.

c. Expansión De La Red Social

La Escuela de Música de Cateura, como se ha mencionado, se convierte en un espacio de encuentro y aprendizaje para sus participantes, donde la música actúa como un vínculo que fomenta relaciones interpersonales positivas entre niños, niñas y jóvenes, tanto de su comunidad como de otros lugares. Así, se convierte en un semillero de amistades, donde sus asistentes comparten experiencias, intereses y sueños, permitiéndoles expandir su círculo social y desarrollar habilidades socioemocionales esenciales para su desenvolvimiento personal y profesional.

Los resultados del cuestionario revelan que el 91,7% de las personas que lo respondieron perciben que el proyecto les ofrece la posibilidad de expandir su círculo social, lo que refleja el impacto positivo del proyecto en el desarrollo personal y social de sus participantes.

Este impacto se evidencia en las experiencias personales de las y los participantes. Por ejemplo, Daniel, alumno de la escuela, describe cómo el proyecto le ha brindado la oportunidad de hacer nuevos amigos y aprender música:

lo que me gusta de acá es que hago nuevos amigos. Yo no hago tantos amigos, tengo tres o cuatro por ahí. Yo vengo acá para conocer amigos y saber tocar batería porque purete ko²⁸ es sentir que vos sabes tocar algo (ESM3_4:5).

Por otro lado, las y los jóvenes integrantes que participaron en el grupo de discusión resaltan la importancia del proyecto como una oportunidad para socializar y aprender de las demás personas: “hablar con la gente y aprender por sobre todo de las personas con las que trato, porque cuando salís del país no tratás con cualquier persona, tratás con personas importantes y te enseñan cosas (GD_4:35)”.

En este sentido, Luis, integrante, destaca el valor de la amistad y las experiencias compartidas en el proyecto: “el conocer gente, conocer personas siempre te ayuda porque no sabes si en el futuro te pueden ayudar en algo que te pase” (EIN8a_4:18).

Esta afirmación resalta la importancia de las relaciones interpersonales, las cuales se ven fortalecidas gracias al proyecto musical de Cateura. Al ofrecer un espacio donde los jóvenes pueden interactuar con personas de diferentes orígenes, el proyecto fomenta la creación de

²⁸ Purete ko es una expresión paraguaya que combina el español y el guaraní. “Purete” se utiliza para decir que algo es muy bueno, genial o de calidad. “Ko” es una muletilla del guaraní que se emplea para enfatizar la idea. En este caso se interpreta como una manera de resaltar que la actividad es muy buena.

redes sociales que trascienden los límites de la comunidad, abriéndoles puertas a nuevas oportunidades personales y profesionales.

El conocer a personas de diferentes culturas y contexto permite ampliar su visión del mundo y aprender otras formas de ser y vivir, ayudándoles en el desarrollo de su propia identidad. Asimismo, las nuevas relaciones interpersonales que se forjan a través del proyecto posibilitan el aumento del número de referentes sociales. Esto significa que tienen más ejemplos a seguir que los pueden inspirar a alcanzar sus sueños y aprender nuevas conductas.

5.2.3 Aspiraciones

“realmente para mí la orquesta fue un sueño y me ayudó a cumplir sueños que yo ni sabía que tenía y me hizo tener más sueños todavía” (EEX6_4:14).

Laura, ex-integrante

Los sueños, esperanzas o ambiciones no surgen de manera aislada; nacen y se nutren del entorno social, de las experiencias y oportunidades a las que las personas están expuestas. Crecer y vivir en una comunidad socialmente excluida, como es el Bañado Sur, puede cortar las alas de la esperanza. Las dificultades socioeconómicas y la falta de experiencias socioculturales pueden actuar como barreras que limitan la capacidad de imaginar un futuro mejor.

En este contexto, el proyecto musical de Cateura se convierte en un refugio de esperanza para los niños, niñas y jóvenes de la comunidad. A través de la música y experiencias enriquecedoras como viajes, becas y presentaciones, la orquesta abre las puertas a un mundo de nuevas posibilidades. La participación en el proyecto no solo ofrece una salida creativa, sino que también redefine el futuro de las y los jóvenes, permitiéndoles visualizar un camino lleno de oportunidades.

Los resultados del cuestionario reflejan este cambio de perspectiva, ya que el 83,3% de las y los participantes perciben su futuro con más optimismo gracias a su involucramiento en el proyecto. Los testimonios personales de los mismos participantes profundizan esta idea, mostrando cómo el proyecto ha ampliado sus horizontes y les ha dado un nuevo enfoque hacia sus metas.

Alejandra, por ejemplo, destaca cómo el proyecto ha abierto nuevas posibilidades para su futuro: “tengo más oportunidades de salir adelante con la música” (C4_4:27). De manera similar, Graciela subraya el impacto que ha tenido en sus metas personales, expresando: “veo con muchas metas y objetivos específicos, quiero viajar y ver más el mundo” (C5_4:27). Mariana

también refleja este cambio positivo en su perspectiva, al afirmar: “veo un futuro prometedor, gracias a las oportunidades que me dio la orquesta” (C7_4:27).

Por su parte, Ivana reconoce que, aunque aún está en proceso, el proyecto le ha dado una visión más esperanzadora del futuro: “todavía sigo en proceso con eso, pero siento que gracias a ellos no veo un futuro malo ni muy lejano sino un futuro mejor y cada vez más cerca” (C12_4:27). Carmen, por su parte, habla con convicción sobre sus metas académicas y personales: “siento que lo podré lograr, terminar la universidad y obtener mi título, crecer más cada día y ser mejor persona” (C22_4:27).

Hugo otro testimonio clave, menciona como su participación le permitió avanzar en el ámbito laboral:

gracias a todo lo que aprendí en la orquesta, ahora estoy trabajando en una buena empresa y quiero seguir escalando en el ámbito laboral, dentro de unos años me veo como un hombre de negocios me gustaría emprender y generar fuentes de trabajo (C6_4:27).

Además, las entrevistas también evidencian un cambio significativo en la manera de pensar de las y los participantes sobre sus perspectivas de futuro. Carlos, un ex-integrante, describe cómo antes de involucrarse en el proyecto no tenía una dirección clara y veía pocas oportunidades para salir adelante:

antes de lo que sería este proyecto yo no tenía una noción de hacia dónde apuntar prácticamente, así como te digo las oportunidades de lo que sería en esta comunidad es muchas veces si podes terminas el colegio y es todo eso (...) (EEX2_3:36).

Otros ex-integrantes, como Juan, destacan cómo el proyecto ha ayudado a cambiar esta mentalidad, sobre todo en relación con el potencial de la comunidad de Cateura. Según Juan, el proyecto ha demostrado que, contrariamente a lo que muchos pensaban, Cateura es un lugar donde se puede prosperar:

nos ayudó a cambiar mucho la mentalidad que se tenía ahí de que Cateura no es una comunidad donde la gente puede sobresalir entre comillas, estudiar verdad (...) ahora es como que Cateura es un impulso para lo que sea, pero para estudiar, me refiero a estudiar lo que sea que le guste y donde piense que realmente es su futuro (EEX1_4:21).

Esta transformación en la percepción de la comunidad no solo ha afectado las ambiciones individuales, sino que también ha incentivado a muchas y muchos jóvenes a retomar sus

estudios, como menciona Óscar, quien recuerda que varios de sus compañeros optaron por terminar el colegio e incluso matricularse en la universidad después de su paso por la orquesta:

algunos incluso ya eran adultos y ni siquiera aún terminaron la escuela, o sea el colegio, y después de formar parte de la orquesta todos se pusieron a full las pilas lo que quedaba pendiente e incluso fueron a la universidad (EEX3_4:21).

Este cambio de mentalidad no solo se refleja en los ex-integrantes, sino también en los miembros actuales de la orquesta. Gabriela, por ejemplo, comparte cómo su participación en el proyecto ha ampliado sus horizontes, dándole la confianza para imaginarse un futuro fuera de su comunidad. Aunque todavía no tiene claridad sobre su futuro profesional, Gabriela reconoce que, sin el proyecto, sentiría miedo de salir del país:

yo tengo el sueño de algún día poder terminar el colegio e ir a estudiar en una universidad de otro país. Creo que quiero seguir veterinaria, pero todavía no estoy tan segura. Si no estaba en el proyecto yo creo que me daría miedo luego salir del país (EIN1_4:31).

Del mismo modo, Daniela: expresa cómo su experiencia en la orquesta le ha permitido comprender que existen oportunidades más allá de las limitaciones de su comunidad: “vos al estar acá [en la orquesta], salir del país y todo eso te das cuenta que no es esto no más, hay algo más y que vos sos capaz de salir de acá [de la comunidad], y de hacer algo por vos y por tu comunidad” (EIN7a_4:9).

Esta comprensión no solo está vinculada a las posibilidades personales, sino también a un deseo más amplio de contribuir al cambio en la comunidad, como lo señala Clara, quien destaca que las y los jóvenes ahora no solo aspiran a sobresalir profesionalmente, sino también a generar un impacto positivo en su entorno:

los niños y jóvenes de ahora están más inspirados a sobresalir, a ayudar a la comunidad, a ayudar a la gente, a buscar un cambio. No solamente a estudiar y a formarse profesionalmente, sino que también quieren ver cambios en la comunidad (EIN2_4:27).

Isabel, madre y miembro de la asociación, complementa estas ideas, resaltando cómo muchas y muchos jóvenes ahora sueñan con formarse en el extranjero para luego regresar y enseñar a otros:

vos aquí a la mayoría le preguntas que piensa ser en el futuro y dice yo me quiero ir a formar afuera y después venir a enseñarle aquí a los chicos de la comunidad o de Paraguay a que piensen diferente (EAP_4:45).

Estos testimonios evidencian el impacto positivo que el proyecto ha tenido en sus vidas, proporcionándoles una mayor confianza en sus habilidades, una visión más optimista y con metas claras para el futuro. Estas experiencias fomentan una mentalidad positiva y proactiva hacia el crecimiento personal y profesional. Las oportunidades proporcionadas, como becas y viajes, se han convertido en un motor fundamental para el crecimiento de las y los jóvenes músicos. Esto se evidenció durante una observación en la escuela:

durante el receso, en una conversación con un grupo de alumnas, mencionan su deseo de formar parte de la orquesta y disfrutar de estos beneficios, especialmente de los viajes. Una de ellas compartió, en particular, que asiste a clases porque anhela viajar y quiere aprender a tocar el violoncello. Después de enterarse de que en este lugar tiene la posibilidad de viajar, le pidió a su madre que la inscriba (OCM3_4:8).

Antes de que el proyecto llegara a la comunidad, las y los jóvenes carecían de referentes positivos que les sirvieran de guía. Carlos lo expresa claramente al señalar la ausencia de modelos a seguir dentro de la comunidad:

sinceramente en la comunidad, por ejemplo, no es que yo pueda tener un vecino que es abogado, un vecino que es contador, un vecino que es doctor, en este caso no estamos en contacto, estamos ajenos muchas veces a este tipo de personas que nos puedan guiar o que por lo menos nos pueda dar una idea a lo cual nosotros podemos llegar a ser o aspiremos a llegar a ser (EEX2_3:40).

El proyecto ha cambiado esta realidad al convertir a los miembros de la orquesta en modelos a seguir. Esto ha motivado a muchos niños, niñas y jóvenes a inscribirse, con la esperanza de vivir experiencias similares a las de sus compañeros y ver en ellos un reflejo de lo que pueden lograr. Estela, madre de una alumna, relata cómo la motivación de su hija para unirse a la escuela nació del deseo de seguir los pasos de sus primas, quienes son profesoras de violín y han tenido la oportunidad de viajar con la orquesta:

ella le tiene de ejemplo a su prima que es V y A, que ellas son profesoras acá de violín entonces, (...) un día me dice 'ma ehh yo también quiero ser violinista como A y V, y también quiero viajar'. (...) Ese es su sueño...viajar como sus primas y tocar el violín (EFV1_4:3).

La exposición a experiencias enriquecedoras, como las que ofrece este proyecto musical, es un antídoto contra los efectos adversos de vivir en un contexto de exclusión y vulnerabilidad social.

Los testimonios y las vivencias compartidas evidencian cómo los jóvenes han transformado sus perspectivas, ampliando sus deseos y sueños. A hora, muchos de ellos pueden visualizar un futuro en el que sus aspiraciones de acceder a estudios superiores, viajar y conocer el mundo se hacen realidad.

Las aspiraciones son un motor fundamental del comportamiento individual. Tener aspiraciones en la vida impulsa la movilización de recursos personales, ya que implica definir acciones, estrategias y tomar decisiones. Requiere invertir tiempo y esfuerzo para lograr concretar los objetivos personales, laborales y/o profesionales. Las experiencias que provee este proyecto musical, junto con el desarrollo de habilidades para la vida, generan una mirada más positiva de sí mismos/as y de cómo son percibidos por las demás personas. Esto dota de mayor autoeficacia a sus participantes, posibilitando el establecimiento de nuevas metas y objetivos para su vida.

5.3 Comunidad

Atendiendo que el proyecto socio-musical de Cateura no solo ha tenido un impacto profundo en la vida de sus jóvenes músicos, sino también ha generado transformaciones importantes en la comunidad del Bañado Sur. En esta sección, se presentan los hallazgos sobre los efectos positivos que esta iniciativa ha generado a nivel comunitario.

Los resultados del cuestionario evidencian un consenso absoluto: la totalidad de las personas que lo respondieron concuerdan en que el proyecto ha generado transformaciones significativas en la comunidad.

Entre los aspectos destacados de estos cambios se encuentran una transformación de la percepción externa sobre la comunidad y sus residentes, el fortalecimiento del tejido comunitario, así como mejoras en la infraestructura comunitaria. Además, se ha logrado un mayor interés por el aspecto educativo por algunos miembros de la comunidad, y el acceso a nuevos servicios que antes no estaban disponibles.

A continuación, se detallan estos resultados, presentados a través de los testimonios de las personas que participaron en el trabajo de campo.

5.3.1 Cambios en la Percepción Sobre la Comunidad

La tendencia a la generalización, algo que ocurre frecuentemente en zonas con altos niveles de vulnerabilidad social, también ha afectado al Bañado Sur. Este fenómeno ha perpetuado

estigmas y etiquetas negativas hacia la comunidad y sus habitantes, creando una imagen sesgada que pasa por alto la diversidad de realidades que coexisten en la zona como la notable capacidad de resiliencia de sus residentes, quienes logran sobresalir a pesar de las dificultades socioeconómicas que enfrentan. El caso de la Orquesta de Cateura es emblemático en este sentido, transformando la basura en arte.

Este proyecto ha ayudado a cambiar la percepción predominante del Bañado Sur, pasando de ser visto únicamente como un lugar de marginación a convertirse en un símbolo de esperanza y creatividad. Las personas que participaron del trabajo de campo coinciden en que la trascendencia y realce nacional e internacional del proyecto de la Orquesta de Cateura ha sido clave para desafiar estos prejuicios, promoviendo una visión más positiva y esperanzadora de la comunidad y sus habitantes.

Clara, una joven integrante y vecina, describe cómo la asociación de Cateura con basura y delincuencia ha dado paso a una visión más positiva:

antes uno mencionaba Cateura y con qué relacionaba con basura, mal olor, gente del Bañado, pobreza, delincuencia, drogadicción. Ahora cuando menciona Cateura lo primero que piensa es '¡guau la orquesta de Cateura!', los músicos, niños que salen adelante, familias que están prosperando. Se podría decir que ahora se ve de una forma más positiva (EIN2_6:26).

Gabriela, otra integrante, también coincide en afirmar que se gracias al proyecto se ha ido dejando atrás las connotaciones negativas: "hay personas que conocían Cateura como algo sucio que solo había basura, y ahora por ejemplo dicen Cateura y relacionan con la orquesta no más" (EIN1_6:19).

De forma similar, Isabel, madre y miembro de la asociación, subraya cómo la cobertura mediática también ha evolucionado con relación a la comunidad:

hoy día, hablar de Cateura es enseguida, ah la orquesta... ¿de ahí es la Orquesta de Cateura, ¿verdad? Y anteriormente, 'ah Cateura ya hubo asesinatos, hubo asaltos o esto o aquello', la orquesta le cambió la cara a lo que es el Bañado Sur. El cambio de la gente de afuera hacia la comunidad cambió (EAP2_6:19).

Estos testimonios coinciden en que la orquesta ha logrado "cambiarle la cara" a la comunidad. Esta idea también es compartida a través de la pregunta abierta del cuestionario. Nelson, un ex-integrante, reflexiona sobre cómo la orquesta ha permitido mostrar una nueva realidad del

Bañado Sur: “se hizo con conocer la comunidad y saber la realidad de ella, saber que hay cosas positivas que podemos rescatar” (C9_6:17). Gustavo, otro integrante, complementa esta idea al enfatizar el efecto transformador en la autoestima y la visión de futuro de los residentes: “una visión más abierta, positiva y esperanzadora para los del Bañado Sur” (C17_6:17).

Al visibilizar los talentos y las capacidades de las y los jóvenes del barrio, la orquesta ha contribuido a cambiar la percepción que se tiene de la comunidad, tanto a nivel interno como externo. Sin duda, el proyecto musical ha posibilitado rescatar y destacar este aspecto positivo, mostrando que dentro de la comunidad existen personas talentosas que necesitan de oportunidades para poder sobresalir y mejorar su calidad de vida. Este cambio de percepción ha generado un mayor interés por conocer la comunidad.

La Escuela de Música se ha convertido en un punto de atracción para visitantes locales e internacionales, interesados en conocer el proyecto y sus participantes. Óscar, ex-integrante, resalta esta dimensión turística: “hay muchísimos visitantes que se van exclusivamente o vienen exclusivamente a Paraguay para visitar la orquesta. Así que sí que es un punto de referencia tanto para nuestra comunidad y para la ciudad de Asunción” (EEX3_6:17).

Beatriz, madre y miembro de la asociación, explica que debido a la influencia y reputación que ha adquirido el proyecto reciben visitas de personalidades destacadas del ámbito político y cultural: “vienen muchísima gente del extranjero verdad y personas importantes a nivel político, a nivel cultural que tienen como referencia la escuelita de Cateura y saben que acá se hace algo lindo, algo positivo” (EAP6_6:4).

Este interés ha llegado a tal punto que se ha solicitado a la Secretaría Nacional de Turismo (SENATUR) incluir a la Orquesta de Cateura como un destino turístico oficial de Asunción. Sobre esto, Isabel, relata cómo esta propuesta surgió tras un aumento significativo en las visitas internacionales, especialmente de personas interesadas en conocer el impacto transformador del proyecto: “un tiempo tuvimos muchísima visita de gente del extranjero que venía acá a visitar y ya le pedía a... [SENATUR] que le incluya a la Orquesta de Cateura como lugar de visita” (EAP2_6:49).

Durante el trabajo de campo, se pudo presenciar la visita de una música estadounidense y su familia. Se mostraron emocionados al recorrer las instalaciones y escuchar a los miembros de la orquesta en sus prácticas. A pesar de la barrera idiomática, los y las jóvenes músicos se mostraron abiertos a intentar establecer una conversación con las visitas (OEO2_6:7).

Finalmente, desde la perspectiva de las personas residentes, estas visitas han generado un impacto positivo en diversos aspectos. Por un lado, aumentan la sensación de seguridad en la comunidad, ya que hay una mayor afluencia de personas, reduciendo el temor a la delincuencia. Por otro lado, el reconocimiento externo refuerza el sentido de orgullo comunitario y eleva la autoestima de los vecinos y las vecinas de la zona. En conjunto, la Orquesta de Cateura no solo ha cambiado cómo se percibe el Bañado Sur, sino también cómo los propios habitantes valoran su comunidad.

5.3.2 Fortalecimiento del Tejido Comunitario

El proyecto musical ha contribuido al fortalecimiento del tejido social y la identidad comunitaria en el Bañado Sur. El reconocimiento externo ha generado un sentimiento de orgullo entre las personas de la comunidad, impulsando la colaboración, el apoyo mutuo y el sentido de pertenencia.

La Escuela de Música, como se ha mencionado, desempeña un papel clave como centro de encuentro para los vecinos y las vecinas. Las clases de música han fomentado relaciones amistosas y solidarias entre las y los participantes y sus familias, consolidando los lazos comunitarios. Juan, un ex-integrante, lo describe claramente:

la comunidad se hizo conocida, entonces la gente ya se contagié de esa alegría, y cualquier cosa que hacía la orquesta, por ejemplo, ayudar con víveres, etc., la gente ayudaba también. Eso hizo que también la gente de la comunidad sea más unida (EEX1_6:13).

Este sentido de unión también se refleja en las palabras de Clara, integrante actual, quien destaca cómo la escuela ha transformado la convivencia en la zona: “hubo más unión entre los vecinos, más positivismo, más proyección al futuro” (EIN2_6:25). De manera similar, Roberto, también participante actual, resalta los cambios en el entorno del barrio:

el barrio se está transformando, hay más unidad, es un poco más seguro porque, bueno, hay chicos van tomando buenas decisiones y chicos que van juntándose más (...) con la música realmente se ha generado amistad, y el ambiente se vuelve mucho más seguro (EIN4_6:39).

Además de fomentar la cohesión social, el proyecto ha generado cambios positivos en el comportamiento de los niños, niñas y jóvenes. Según Elena, integrante de la orquesta, este cambio es evidente en las actividades que ahora priorizan los más pequeños:

antes había muchos niños por la calle viendo como gente mayor se drogaba o fumaba, lo cual los llevaba a hacer lo mismo. Ahora muchos niños prefieren quedarse dentro y estudiar un instrumento para poder tener becas o viajar y conocer otros países y culturas (C21_6:17).

Desde la mirada de las personas que participaron en el trabajo de campo, consideran que este cambio en el comportamiento y las actividades de interés de las personas jóvenes propicia una disminución de la exposición de los menores a comportamientos de riesgo, lo que potencialmente mejora el entorno comunitario. Al participar en actividades constructivas como la música, el proyecto no solo proporciona oportunidades de desarrollo personal y académico, sino que también fomenta un sentido positivo de pertenencia y conexión entre los jóvenes de la comunidad, la reducción del ocio no estructurado crea un ciclo virtuoso que contribuye a un entorno más seguro y tranquilo.

Este cambio positivo se refleja en el orgullo y la identificación que sienten muchas personas residentes del Bañado Sur con el proyecto. Isabel, miembro de la asociación, refleja esta conexión emocional:

la comunidad valora muchísimo lo que es el proyecto, ellos se identifican con él. La vez pasada tuvimos la consulta médica acá abajo y la mayoría de las personas que venían a consultar me decían ‘este es nuestro orgullo, yo cuando veo que esto sale en la tele che rãse voi [lloro]’, me dicen las señoras así, ‘che ko che rãse la ahecha [lloro cuando veo]’ (EAP2_6:21).

Estela, madre de una alumna de la escuela y vecina, resalta cómo el proyecto trasciende los espacios culturales para convertirse en un referente de orgullo comunitario. Durante sus actividades religiosas en el barrio, señala que los vecinos y las vecinas consideran a la orquesta como un símbolo positivo de la comunidad: “nosotros recorremos casa por casa verdad y donde vos llegues y vos escuches la orquesta es lo mejor que hay en el barrio” (EFV1_6:27).

Cabe señalar que el proyecto no siempre estuvo exento de críticas, ni lo está. Inicialmente, algunos vecinos cuestionaban su valor, argumentando que se utilizaba el nombre de la comunidad sin ofrecer beneficios. Con el tiempo, la provisión de servicios sociales para los residentes ha ayudado a cambiar esta percepción, consolidando al proyecto como una fuente de alegría y cohesión.

Un ejemplo de esta percepción positiva es la activa participación de la comunidad en el concierto de cierre académico, evento presenciado durante el trabajo de campo. Este evento atrajo a numerosos habitantes, quienes llenaron el local, mostrando su apoyo a las y los jóvenes músicos: “las calles se llenaron de vecinos y vecinas de todas las edades, quienes acudían con entusiasmo y alegría para acompañar a los jóvenes músicos” (OCE1_6:20).

Este evento no solo sirve como un espacio para la apreciación artística-cultural, sino también como una oportunidad para fortalecer los lazos sociales entre las personas vecinas del Bañado Sur.

5.3.3 Mejoras en la Infraestructura Comunitaria

Otro aspecto destacado por las personas que participaron del trabajo de campo es la contribución del proyecto musical de Cateura a la mejora de la infraestructura comunitaria en la zona cercanas a la Escuela de Música. Esto ha beneficiado directamente a los habitantes del barrio, transformando el entorno en un espacio más ordenado, seguro y funcional.

La Asociación de Padres, en colaboración con la Comisión Vecinal, ha liderado iniciativas para mejorar la infraestructura del barrio, incluyendo la solicitud a la municipalidad para asfaltar las calles aledañas a la escuela. Un ejemplo significativo de estas mejoras es la reparación de la escalinata ubicada al costado de la escuela. Juan, un ex-integrante de la orquesta, resalta la importancia de esta obra:

a la comunidad es donde más le benefició el hecho de que la orquesta este ahí y trabaje ahí. Se hizo mucho trabajo, por ejemplo, ahí a lado de la escuela hay una escalinata, y esa escalinata se arregló y se arregló y se reparó totalmente gracias a la ayuda de Cateura (EEX1_6:12).

Las figuras 23 y 24 ilustran los cambios realizados en la escalinata, que anteriormente representaba un riesgo para los vecinos: resbaladiza, peligrosa por la noche y escenario recurrente de delitos. Con el apoyo del proyecto, la escalinata fue completamente renovada, incorporando nuevos escalones, paredes de protección y mejor iluminación. Estas mejoras han creado un entorno más seguro y agradable, mejorando la calidad de vida las y los residentes.

Figura 24

Escalinata antes de la intervención del proyecto musical de Cateura



Fotografía extraída de la página de Facebook Orquesta de Instrumentos Reciclados Cateura
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1760734917345487&set=pcb.1760749050677407&local>

Figura 24

Escalinata refaccionada



Fotografía propia tomada durante el trabajo de campo

Además de la renovación de la escalinata, el proyecto musical ha impulsado otras iniciativas para embellecer el barrio. Un ejemplo es el mosaico que adorna la manzana donde se encuentra la escuela. Gabriela, integrante de la orquesta, destaca esta obra: “gracias a la orquesta se pudo mejorar mucho el aspecto de una cuadra porque se realizó un mosaico donde se pudo hermostear la cuadra, y es demasiado lindo” (EIN1_6:18).

La creación de este mosaico fue un esfuerzo comunitario. Vecinos y vecinas se involucraron activamente, donando materiales como pedazos de azulejos o participando en el diseño y montaje del mural. Demostrando así un fuerte sentido de solidaridad vecinal. Teresa, miembro de la asociación, describe esta colaboración:

el barrio entero trajo pedazos de azulejos para armar todo esto, fue participativo. Todas las personas también que son del barrio, digo vecinos de acá a lado, dejó que se le haga su pared y esto tiene que irse siguiendo (EAP4_6:38).

En la figura 25 se puede apreciar el proceso de elaboración del mural, mientras que en la figura 26 se muestra el resultado final. Este se extiende desde la fachada de la escuela hasta la muralla de una persona vecina, aunque su finalización se vio interrumpida por la pandemia. Los recursos inicialmente destinados a este proyecto vecinal tuvieron que ser redirigidos hacia necesidades más urgentes. Sin embargo, la intención es concluirlo en la escalinata, con el fin de crear un espacio más alegre y colorido.

Figura 25

Proceso de elaboración del mural



Fotografías extraídas de la página de Facebook Comisión Vecinal de Fomento "San Esteban"
https://www.facebook.com/profile.php?id=100079334543826&sk=photos_by

Figura 26

Mural finalizado frente a la Escuela de música



Fotografía propia tomada durante el trabajo de campo

El director de la orquesta y creador del proyecto subraya que estas mejoras en el entorno físico no solo tienen un impacto estético, sino que también pueden propiciar otras transformaciones sociales:

nosotros convivimos con los chicos un par de horas de un par días a la semana. Ellos conviven con su familia todo el tiempo, y en la comunidad más. Entonces, necesariamente tenemos que incidir en cierta medida también en su entorno familiar y social. Por eso que invertimos también en cambiar todo este entorno de la escuela de música verdad, para que ellos vean que también a partir de esto se puede cambiar el entorno (EO1_6:18).

En definitiva, el proyecto musical de Cateura ha generado un impacto tangible en la infraestructura comunitaria. Obras como la refacción de la escalinata, la creación del mural y otras mejoras han transformado el entorno, haciéndolo más seguro, agradable y estéticamente atractivo. Estas iniciativas reflejan cómo un proyecto puede trascender su objetivo inicial, generando beneficios duraderos y fortaleciendo la cohesión comunitaria.

5.3.4 Ampliación Educativa de Otras Personas de la Comunidad

Las nuevas experiencias que el proyecto musical de Cateura brindó a sus integrantes y sus familias no solo transformaron las perspectivas de las y los jóvenes músicos, sino que también despertaron el interés por la educación en sus progenitores y otros miembros de la comunidad. Este impacto se dio principalmente entre los miembros de la primera asociación, quienes decidieron retomar o continuar sus estudios para poder acompañar a sus hijos e hijas con el proyecto.

Un ejemplo significativo de este cambio es el de Isabel, miembro actual de la asociación, quien ha sido testigo del impacto educativo que el proyecto ha generado entre los progenitores. Ella relata cómo los viajes y las oportunidades que sus hijos comenzaron a tener motivaron a muchos padres y madres a retomar sus estudios, con el fin de estar mejor preparados para apoyar las actividades del proyecto y mejorar sus propias perspectivas de vida:

nosotros como padres, muchos que no terminamos nuestros estudios, y cuando los chicos empezaron a viajar, empezaron las oportunidades de viaje, de conciertos y todo eso... también tuvimos que echarnos a estudiar de nuevo. Y muchos padres que ni siquiera la primaria habían terminado, hoy día terminaron, hoy día son licenciados, estudian psicología, estudian trabajo social...muchas cosas (EAP2_6:18).

Además de motivar a los padres a continuar con su formación académica, el proyecto impulsó el desarrollo de nuevas habilidades entre las personas miembros de la Asociación de Padres. Para representar al proyecto y asumir responsabilidades como la gestión de actividades, el manejo de redes sociales y la comunicación efectiva, los progenitores tuvieron que capacitarse en áreas clave como la negociación y el uso de herramientas tecnológicas. Este proceso contó con el apoyo del director del proyecto y de su entonces asistente, quienes establecieron convenios con instituciones educativas para llevar a cabo talleres de capacitación dirigidos tanto a los miembros de la asociación como a otras personas interesadas de la comunidad.

Enrique, ex asistente del proyecto, describe los primeros esfuerzos en esta dirección: “uno de los primeros proyectos conseguí fue talleres para los padres, clases de inglés, de computadora, de liderazgo, de administración de empresas, cosas así para que ellos también vayan capacitándose” (EO2_6:10).

Con el tiempo, estas iniciativas han evolucionado para abarcar no solo a los padres y madres de las y los músicos, sino también a otras personas vecinas del Bañado Sur. Antes de la pandemia, la Asociación de Padres buscó establecer una alianza con el Servicio Nacional de Promoción

Profesional (SNPP) con el objetivo de ofrecer ciclos formativos en la misma Escuela de Música. La intención era ampliar las oportunidades educativas y laborales de las personas de la comunidad, de manera a buscar fortalecer el desarrollo integral de la zona.

Esto demuestra que proyecto socio-musical de Cateura no se limita únicamente a la generación de oportunidades para sus jóvenes músicos, sino que tiene un propósito más amplio: mejorar la calidad de vida de las familias y habitantes del Bañado Sur, promoviendo un entorno favorable para el desarrollo personal y social a través de la educación.

5.3.5 Acceso a Nuevos Servicios para la Comunidad

Conscientes de las dificultades sociales que afectan a los habitantes del Bañado Sur, la organización del proyecto ha ampliado su alcance para brindar apoyo en áreas cruciales como la salud y el bienestar social. Esta iniciativa refleja un compromiso integral que trasciende lo musical, buscando abordar las necesidades más urgentes de la comunidad.

En el área de salud, por ejemplo, la Asociación de Padres ha establecido convenios con diversas entidades para ofrecer atención sanitaria gratuita en el local de la Escuela de Música. Un grupo de médicos paraguayos residentes en España colabora visitando la comunidad un par de veces al año, además han donado algunos equipamientos médicos de manera a habilitar a futuro una pequeña clínica de atención primaria en el mismo lugar.

Asimismo, gracias a un acuerdo con una universidad privada, estudiantes en práctica ofrecen servicios de atención psicológica y consultoría legal en el mismo espacio. De esta manera, el proyecto no solo beneficia a sus jóvenes músicos, sino que también se posiciona como un punto de apoyo para toda la comunidad del Bañado Sur.

El impacto de estas acciones es ampliamente reconocido por las y los participantes. Andrea, una joven integrante y vecina del Bañado, destaca el alcance social del proyecto, describiéndolo como una fuente de apoyo y bienestar para la comunidad:

en general la orquesta es una...como decirte... una inserción que le ayuda no solo a nosotros los integrantes de la orquesta, sino que también a la comunidad. A veces se trae médicos en la escuelita, en el local de la escuelita y podemos asistir nosotros, podemos consultar nosotros y la gente de la comunidad también (EIN3_6:17).

Por su parte, Carlos, un ex-integrante, subraya la contribución del proyecto en la mejora de las condiciones de vida en el barrio al ofrecer servicios esenciales: “aporta mucho lo que es también,

lo que sería en el barrio algunos servicios como, por ejemplo, servicios médicos, servicios que pueda así ayudar o tratar de mejorar también lo que sería la comunidad” (EEX2_6:63).

El local de la Escuela de Música es percibido como un punto de encuentro y un espacio que aborda diversas necesidades de la comunidad. Adolfo, miembro de la Asociación de Padres, lo describe como un verdadero centro comunitario que ha sido clave en momentos de crisis:

esto se volvió un centro comunitario. Acá por ejemplo se hizo la vacunación del COVID, se hizo olla popular en la pandemia. Cuando se incendió Cateura este era el centro comando de los médicos. Acá hay jornada médica, psicólogos, castración, vacunación (EAP3_6:30).

La Asociación de Padres, comprometida con el bienestar comunitario, presta gratuitamente las instalaciones de la escuela a las entidades que deseen proporcionar servicios a los habitantes del Bañado Sur. Reconociendo que estos recursos no siempre están disponibles en la comunidad, el proyecto busca fomentar la inclusión social mediante la creación de oportunidades accesibles para todos y todas.

El proyecto tiene un fuerte compromiso social, desplegando recursos en situaciones de emergencia. Tanto los miembros de la Asociación de Padres como las y los jóvenes integrantes de la orquesta coinciden en que el apoyo del proyecto ha sido fundamental en contextos críticos. Por ejemplo, durante las mudanzas forzadas por la subida del río, se contrataron camiones para ayudar a los vecinos y las vecinas a trasladar sus pertenencias. Durante la pandemia de COVID-19, se prepararon y distribuyeron kits de alimentos entre las familias de la escuela. En otras ocasiones, las donaciones de víveres o ropa por parte de entidades externas han sido distribuidas a la comunidad.

5.3.5.1 Un Espacio Seguro para la Niñez y Juventud

“Cateura es como una burbuja que le protege acá a los chicos” (EAP2_6:15).
Isabel, miembro de la Asociación de Padres

El proyecto musical de Cateura es percibido como un espacio seguro donde los niños, niñas y jóvenes encuentran un entorno positivo y de apoyo para su crecimiento personal y social. En un contexto marcado por las dificultades sociales, esta iniciativa se convierte en un refugio que ofrece más que aprendizaje musical: brinda esperanza, fomenta habilidades, y abre puertas hacia un futuro mejor.

En este espacio, la música y las relaciones que se cultivan representan un camino para alejarse de las adversidades. Gabriela, integrante e instructora, destaca cómo el proyecto ayuda a jóvenes que enfrentan situaciones familiares y sociales complejas, mostrándoles nuevas oportunidades:

en las familias de algunos chicos no son, no vienen de algún lugar tan bueno como algunos de sus familiares podrían estar metidos en las drogas y cosas así, entonces la orquesta le ayuda a los más pequeños a salir de eso, les da una oportunidad, le ayuda a mostrarles caminos nuevos (EIN1_6:28).

Esta percepción es compartida por Óscar, un ex-integrante, quien subraya el papel del proyecto como un respaldo social esencial, especialmente para quienes enfrentan grandes desafíos: “yo creo que es una válvula de escape, o sea hay muchos niños que van y no precisamente por la música, sino por ese apoyo social que necesitan” (EEX3_6:24).

Otro aspecto destacado es el impacto del proyecto al ofrecer una alternativa positiva frente a problemas como las drogas, la delincuencia y la violencia. Ana, una ex-integrante, reflexiona sobre las lecciones de vida que las y los jóvenes obtienen a través de su participación: “con eso [la música y las oportunidades] ellos logran salir de lo que podría ser drogas y demás, delincuencia y demás, y aprenden algo que van a llevar en su vida. Por más que no sean músicos, van a aprender muchas cosas” (EEX5_6:4).

Además, a través de las preguntas abiertas del cuestionario las y los participantes refuerzan esta visión del proyecto como un factor protector. Por ejemplo, Elisa, una integrante, subraya que el proyecto más allá del aprendizaje musical también ayuda a alejar a los jóvenes de influencias negativas: “al venir a aprender 5 chicos música, son 5 chicos menos en las calles, son 5 chicos menos en las drogas. A parte de aprender música se llevan con sigio disciplina...” (C20_6:17).

Graciela, otra joven miembro de la orquesta, por su parte añade: “da muchas oportunidades de progresar y esperanza de no caer en mal camino, como el de las drogas” (C5_6:17).

Incluso mencionan que la participación en el proyecto ha generado transformaciones más profundas en algunas personas, como mencionan Sergio y Pablo, ambos integrantes, resaltan casos en los que la música ha sido clave para superar problemas de adicción y encontrar un propósito renovado. Sergio menciona: “muchos niños y jóvenes salen del mundo de la delincuencia y las drogas gracias a la música” (C18_6:17), mientras que Pablo comenta: “muchas gente adicta llegó a cambiar gracias a este proyecto sacándoles de los malos pasos” (C8_6:17).

Asimismo, ese impacto fue expresado por una madre de la asociación, quien recuerda cómo el proyecto ayudó a jóvenes que estaban en situaciones difíciles: “muchos chicos estaban en la calle verdad y gracias a la música ellos tienen más interés en estar acá tocando su instrumento” (EAP5_4:7).

Esta percepción del proyecto como un espacio protector, donde se promueven habilidades y valores que orientan a las y los jóvenes hacia decisiones más positivas para sus vidas, es ampliamente compartida por otros progenitores y residentes de la comunidad. Beatriz, también miembro de la asociación, resalta cómo este entorno accesible y gratuito ofrece a los jóvenes la oportunidad de alejarse de malos hábitos y cultivar relaciones sociales saludables y constructivas:

es un espacio totalmente gratuito verdad para que muchos jóvenes puedan venir y de cierta forma alejarse de ciertos tipos de vicios. Inclusive uno podría decir que elegir el tipo de personas con las cuales uno querría formar amistad o un vínculo (EAP6_6:9).

Además, para las familias, el proyecto musical de Cateura representa una fuente de tranquilidad. Durante los días de clase, el espacio educativo y seguro que ofrece facilita la conciliación entre las responsabilidades laborales y familiares. Isabel, miembro de la asociación, valora especialmente este aspecto: “para mí fue también muy bueno el tener un lugar donde dejarles y que ellos se concentren aprendiendo mientras yo trabajaba” (EAP2_6:9).

Por su parte, Teresa, otra madre de la asociación, destaca el impacto del proyecto al brindar un entorno positivo para su hija desde pequeña, protegiéndola de los peligros del entorno: “el motivo por el cual yo le llevé a mi hija, en mi caso, fue porque yo no quería que mi hija este más en la calle, por el tema de que hay muchos drogadictos (...)” (EAP4_6:9).

En este sentido, las clases de música se convierten en un medio efectivo para proteger a la infancia y la juventud del Bañado Sur. Más allá del aprendizaje musical, el proyecto ofrece un espacio seguro y de apoyo que promueve el desarrollo integral de las y los participantes. Esta misión es sintetizada por el director del proyecto, quien resume su compromiso al afirmar: “cuando su hijo entra en la escuela de música deja de ser su hijo, o sea es hijo nuestro” (EO1_6:43).

Este sentido de responsabilidad se traduce en acciones concretas para garantizar el bienestar físico y emocional de las y los menores. La Asociación de Padres colabora con abogados y psicólogos que intervienen en casos donde se requiere protección adicional, ofreciendo

alternativas y apoyo tanto a los niños y niñas como a sus familias, con el objetivo de fortalecer la red de contención y cuidado.

Otro aspecto fundamental del proyecto es su contribución al ejercicio de derechos fundamentales, como el derecho a la identidad y la educación. Durante el proceso de inscripción, se identificaron casos de menores que no poseían documentos de identidad. Ante esta situación, la asociación ha acompañado a las familias para regularizar su documentación, garantizando así el derecho a la identidad de los niños y niñas.

De manera similar, en el ámbito educativo, se han detectado casos de menores que no asistían a la escuela. En estos casos, la asociación ha establecido un diálogo directo con las familias para sensibilizarlas sobre la importancia de la educación y fomentar la asistencia regular a clases.

La cercanía de la asociación con la comunidad permite un seguimiento constante, asegurando que los derechos de los niños y niñas que participan en las clases de música sean respetados y protegidos. Este enfoque integral refuerza la confianza y el vínculo entre el proyecto y las familias.

En definitiva, los datos reflejan que el proyecto musical de Cateura se ha consolidado como un espacio seguro y transformador, que vela por el bienestar de la infancia y la juventud del Bañado Sur desde un enfoque comunitario. Más allá de garantizar sus derechos fundamentales, ofrece oportunidades para un futuro mejor, utilizando la música como una herramienta poderosa para el cambio personal y social.

5.4 Familia

En este apartado, se presentan los resultados relacionados con la influencia del proyecto socio-musical de Cateura en el entorno familiar, destacando su impacto en la dinámica familiar. También se exploran las percepciones y valoraciones de los progenitores sobre esta iniciativa.

Además, se identifican las dificultades sociofamiliares que afectan el vínculo entre las familias y el proyecto.

A continuación, se profundizan en estos resultados a través de las experiencias y perspectivas de las personas que participaron en el trabajo de campo.

5.4.1 Cambios a Nivel Familiar

La influencia del proyecto musical de Cateura trasciende el desarrollo personal de sus jóvenes músicos, influyendo también en el entorno familiar. Según el 70,8% de las personas que

completaron el cuestionario, su participación en el proyecto generó cambios positivos en sus familias.

Desde la mirada de las y los participantes, esta iniciativa ha generado mejoras significativas en la dinámica familiar. Entre los beneficios mencionados destacan un fortalecimiento en la comunicación, mayor cohesión y una unión más sólida entre los miembros de la familia.

a. Mejoras en la Comunicación

La música y las diversas experiencias proporcionadas por el proyecto se convierten en un nuevo tema de interés, creando un espacio para compartir vivencias y fortaleciendo los lazos familiares. Este impacto se manifiesta no solo en una mayor comunicación, sino también en la creación de un ambiente familiar más unido.

Estos cambios fueron principalmente expresados por las y los jóvenes a través de la pregunta abierta del cuestionario. Mónica, una integrante, destaca cómo su participación en el proyecto musical ha generado un cambio importante en la dinámica de su familia, especialmente en la generación de temas de conversación: “realmente cambio mucho mi familia, ahora tenemos más temas de conversación” (C14_8:15).

Ivana, otra integrante, también resalta cómo formar parte de la orquesta ha enriquecido las interacciones en su hogar, generando conversaciones interesantes después de cada presentación y subrayando el apoyo constante de su familia para su desarrollo musical: “siempre hay temas de conversaciones nuevas e interesantes con mi familia después de cada presentación y siempre siempre con apoyo de ellos” (C12_8:15).

Por otro lado, Hugo, un ex-integrante con hermanas que también participaron en el proyecto, enfatiza el papel de este en la creación de intereses compartidos que fortalecieron el vínculo familiar: “nos ayudó a formar parte de algo en común y eso hizo que nos acerquemos más como familia” (C6_8:15).

En tanto que Arturo, también ex-integrante, resume su experiencia destacando una mejora general en las relaciones dentro de su familia: “mejor relacionamiento familiar en muchos sentidos” (C24_8:15).

Además, las madres miembros de la asociación refuerzan esta percepción de cambios positivos en sus familias. Isabel, madre de una integrante y de ex-integrantes, resalta cómo las experiencias vividas en el proyecto han generado conversaciones enriquecedoras, llenas de recuerdos compartidos:

tenemos temas de conversación; hablamos de muchas cosas. Ellos al estar los tres juntos, por ejemplo, empiezan a hablar de su experiencia que pasaron en tal parte, ‘te acordas cuando estuvimos en tal parte hicimos esto’ y empiezan a contar sus experiencias... y así compartimos (EAP2_8:59).

De manera similar, Beatriz, madre de integrantes, describe cómo las vivencias de sus hijos en el proyecto han aportado momentos significativos para el diálogo y la unión familiar: “son experiencias nuevas y consolidan a nivel familiar verdad, tenes más temas de conversación. Ellos te cuentan sus experiencias, lo que fue el viaje” (EAP6_8:21).

Estos testimonios sugieren que la experiencia musical ofrecida por el proyecto puede convertirse en un punto de conexión significativo dentro de las familias. Este espacio compartido de interés mutuo fomenta un apoyo recíproco y un ambiente familiar más positivo. A través del intercambio de historias se enriquecen los lazos y la comunicación entre los miembros de sus familias.

b. Apoyo Familiar

Otro aspecto destacado por integrantes y ex-integrantes es la percepción de un mayor apoyo por parte de sus progenitores. Los testimonios recogidos a través del cuestionario revelan de manera contundente cómo este respaldo incondicional se traduce en un aumento de la confianza, la motivación y el bienestar emocional de las y los participantes.

Varios jóvenes destacan cómo el apoyo de sus progenitores ha trascendido el ámbito musical, permeando todos los aspectos de sus vidas. Fabiana, una de las integrantes, por ejemplo, destaca cómo su familia valora su visión y esfuerzo: “los cambios que veo es que mi familia siempre me está apoyando en lo que pienso y hago. Valoran el Arte” (C19_8:15). Este sentimiento es compartido por Sergio, quien percibe un creciente respaldo: “más apoyo de parte de ellos hacia a mí” (C18_8:15). De manera similar, Nelson, un ex-integrante, resalta el reconocimiento y aliento que ha recibido por sus actividades artísticas: “más apoyo en lo que es las actividades sobre las artes” (C9_8:15).

La manifestación más común de este apoyo se manifiesta en la motivación y el aliento constante que las y los jóvenes reciben. Graciela, por ejemplo, resalta el orgullo y respaldo incondicional de su familia, enfatizando cómo este impulso abarca todos los ámbitos de su vida y fortalece su pasión musical: “mi familia siempre me apoyó en todos los aspectos y están muy orgullosos de mí y el amor que le tengo a la música” (C5_8:15).

De igual manera, Andrea comparte cómo el fuerte apoyo emocional y práctico de su familia es fundamental para su crecimiento personal y artístico:

ellos [progenitores] son los que más me apoyan...mis abuelos también, siempre me ayudan, por ejemplo, si falta para mis fotocopias ellos me están, me dan la plata, me ayudan, se alegran por mí. Están muy orgullosos de mí por eso (EIN3_8:23).

Por otro lado, Fernando resalta el papel fundamental que desempeñó su familia en ayudarlo a superar los restos iniciales al aprender a tocar su instrumento musical: “el apoyo de mi familia fue... o sea fue mucho porque ellos hacían que yo venga acá porque en un principio me fue muy difícil porque es un instrumento que me costaba y ellos me ayudaron a perseverar” (EIN7b_8:21).

Finalmente, Jorge comparte cómo el aliento constante de sus padres lo impulsa a mantener la disciplina incluso en momentos de desánimo: “mi papá y mi mamá me apoyan al 100%, ellos me dicen ‘ándate’, cuando a veces yo no tengo ánimo más de venir, no me quiero levantar y ellos me dicen ‘ándate’ y se van a despertarme” (EIN8b_8:17).

Este respaldo constante no solo influye en la motivación y la perseverancia de las y los jóvenes, sino que también tiene un impacto positivo en su bienestar emocional. Al sentirse valorados y apoyados, las y los jóvenes desarrollan una mayor autoestima y confianza en sí mismos, lo que a su vez les permite enfrentar los desafíos de manera más efectiva.

Sin duda, la participación en el proyecto musical de Cateura, específicamente en la orquesta, ha fortalecido los lazos familiares de las y los jóvenes músicos. La música se ha convertido en un tema de conversación y una fuente de orgullo compartido, promoviendo una comunicación más abierta y una mayor cohesión familiar.

Sin embargo, es necesario reconocer que no todas las personas participantes mencionaron cambios significativos en su entorno familiar. Esto puede deberse a diversos factores, como las dinámicas familiares preexistentes o las características individuales de cada joven (como su edad o personalidad) o la percepción individual de los cambios experimentados.

5.4.2 Percepción de los Progenitores Acerca del Proyecto

Los progenitores de las y los jóvenes participantes del proyecto musical de Cateura han sido testigos de los beneficios que esta experiencia ha traído a sus hijos. Sus testimonios revelan una profunda satisfacción y un sentido de orgullo por los logros de sus hijos e hijas.

Varios progenitores han destacado los cambios positivos que han observado en el desarrollo personal y emocional de sus hijos. Isabel, por ejemplo, madre de una integrante actual y de ex-integrantes, menciona que sus hijos han experimentado un crecimiento significativo gracias al proyecto: “yo vi muy positivo el proyecto para la vida de mis hijos, ellos cambiaron” (EAP2_8:12). Teresa, también madre de una integrante, por su parte, señala que su hija ha adquirido una mayor madurez a raíz de su participación en la orquesta: “personalmente puedo decir que mi hija ha crecido bastante a sus 16 años, es una persona muy madura” (EAP4_8:19).

Además del desarrollo personal de las y los jóvenes, los padres también han expresado un profundo sentimiento de orgullo y satisfacción por los logros de sus hijos e hijas. Raquel, madre un joven integrante, destaca la influencia positiva de esta experiencia en su familia: “a nosotros nos es muy útil, como te digo, a él le mantiene activo. Nos gusta mucho la música y es gratificante cuando tu hijo está tocando en una orquesta (EAP5_8:14).

De manera similar, Adolfo, padre de una joven integrante, comparte cómo la participación de su hija en la orquesta ha transformado tanto su vida como la dinámica familiar: “a mi hija le cambió bastante. Realmente para nosotros es un orgullo que ella sea parte de la orquesta y nosotros mismos (...) nosotros nos sentimos privilegiados de formar parte de este proyecto” (EAP3_8:9).

Los progenitores también subrayan el impacto positivo de la música en el bienestar emocional de sus hijos. Diana, madre de una alumna de la escuela, resalta su satisfacción y alegría al ver a su hija participar en el proyecto, ya que la ve feliz y realizada con esta actividad: “para mí como mamá es un orgullo verdad. Es un orgullo porque le veo a ella porque se siente mejor, se siente realizada con lo que está haciendo” (EFV3_8:8).

Estas afirmaciones reflejan claramente la satisfacción de los progenitores con el proyecto, destacando sus beneficios en múltiples dimensiones: desarrollo personal, madurez emocional, orgullo familiar y bienestar emocional. Desde esta perspectiva, perciben la actividad musical que brinda el proyecto como un medio para el crecimiento personal y social de sus hijos e hijas, y además se ha convertido en una herramienta que ha contribuido al fortalecimiento de los lazos familiares.

5.4.3 Dificultades que se Presentan con Algunos Progenitores y su Relación con el Proyecto

Las familias que habitan en el Bañado Sur enfrentan una compleja realidad social marcada por la vulnerabilidad. Según las personas que participaron en el trabajo de campo, problemas como la disfuncionalidad familiar producto del consumo de sustancias, la violencia intrafamiliar y el

abandono limitan significativamente la capacidad de los progenitores para brindar un apoyo estable a sus hijos e hijas. Estas circunstancias generan un entorno desafiante que dificulta el involucramiento familiar en el proyecto musical.

Aunque estas problemáticas son externas al proyecto, las mismas han sido identificadas como aspectos excluyentes. Ya que se considera que las mismas en el bienestar de las y los jóvenes participantes, al impedirles disfrutar plenamente de las actividades también lo hacen en el funcionamiento del proyecto.

Desde la perspectiva de las y los participantes, la falta de apoyo parental es una de las principales dificultades que enfrenta el proyecto. Muchos progenitores carecen del tiempo, la energía o los recursos emocionales necesarios para acompañar a sus hijos e hijas en esta iniciativa. Esto se traduce en una menor participación en las actividades, dificultades para obtener permisos y, en algunos casos, una aparente indiferencia hacia los logros obtenidos dentro del proyecto.

Los miembros de la Asociación de Padres, quienes contribuyen de forma voluntaria, coinciden que involucrar a los progenitores en el proyecto es un gran desafío. Antonio, miembro de la asociación, lo describe así: “llamamos a los padres digamos como para que se involucren en eso y generalmente no tenemos esa respuesta entonces, ese cambio de mentalidad lo que es un trabajo para que la gente se pueda involucrar” (EAP1_7:35).

Un ejemplo claro de esta situación es la dificultad para obtener los permisos necesarios para que las y los jóvenes menores viajen al extranjero. Adolfo, otro miembro de la asociación, señala: “cuesta mucho conectarse con mamá y papá para un permiso, por ejemplo” (EAP3_7:38).

En algunos casos, la situación llega a extremos. Hay familiares que han exigido dinero a cambio de firmar los permisos, poniendo en riesgo la participación de sus hijos e hijas en viajes y eventos internacionales: Teresa, también miembro de la asociación, recuerda:

yo una vez tuve que pagarle a un padre para que me firme el permiso del menor, y la niña estaba llorando amargamente porque el papá no le iba a firmar si nosotros no le pagamos. Hasta ese punto nosotros llegamos, y todo por la criatura (EAP4_7:28).

El director del proyecto también ha observado la falta de conexión de algunos padres y madres con las actividades de sus hijos e hijas. Sin embargo, destaca la resiliencia de las y los jóvenes, quienes, pese a estas dificultades, se esfuerzan por sobresalir y aprovechar las oportunidades que les brinda el proyecto. El director menciona:

hay muchos chicos que están tocando ahora por ejemplo cuyos papás yo no los conozco, nunca vinieron aquí. Acá hay chicos que sus padres nunca se fueron al aeropuerto a despedirles ni recibirles (...) y mucho menos vinieron acá a decirme ‘ah, mi hijo se va a ir a Nueva York ¿cierto pio, que tengo que hacer?’ No, nunca. Entonces, te das cuenta de que estos cambios que ocurren a través de todo esto [el proyecto] no son muchas veces valorados por las familias y, a pesar de eso, se ganan sus oportunidades (EO1_7:24).

También se ha mencionado que, en ocasiones, el interés de algunos progenitores hacia el proyecto se centra únicamente en los beneficios económicos que puedan obtener de la participación de sus hijos e hijas. Esto se debe a que las y los integrantes de la orquesta reciben viáticos por sus presentaciones internacionales. Algunos progenitores han ejercen presión sobre sus hijos/hijas para que le entreguen una parte del dinero por adelantado. Como se mencionó anteriormente, este tipo de situaciones también se reflejaron en el uso indebido de las becas otorgadas a las y los jóvenes, destinando esos fondos a cubrir gastos familiares no relacionados a la educación de sus hijos/hijas.

Ante estos desafíos, la Asociación de Padres ha implementado estrategias para mediar y priorizar el bienestar de las y los jóvenes participantes. Por ejemplo, en ciertas circunstancias se acuerda ceder un porcentaje del viático a las familias o adelantar el pago para cubrir sus necesidades inmediatas. Aunque estas medidas no resuelven completamente el problema, buscan encontrar un equilibrio que permita a las y los jóvenes seguir participando en el proyecto sin que su experiencia se vea comprometida por conflictos familiares.

Sin embargo, resulta crucial señalar que no todas las familias enfrentan estas dificultades. Existen padres y madres que, a pesar de los retos socioeconómicos, se esfuerzan por acompañar e involucrarse activamente en el proceso. Estos progenitores valoran las oportunidades que el proyecto ofrece a sus hijos e hijas, entendiendo que su participación representa una posibilidad de superar la vulnerabilidad social en la que se encuentran.

La falta de apoyo familiar es un desafío importante que el proyecto musical de Cateura debe vencer. Sin embargo, la resiliencia de las y los jóvenes, sumada al compromiso de la Asociación de Padres, el director, instructores y otros progenitores comprometidos, permite que el proyecto continúe marcando una diferencia. Este esfuerzo colectivo transforma la vida de niños, niñas y adolescentes que, a pesar de las adversidades, encuentran en la música una herramienta para soñar y construir un futuro mejor.

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar cómo la participación en el proyecto socio-musical de Cateura puede contribuir al desarrollo de habilidades para la vida y mejorar las oportunidades sociales y educativas de niños, niñas y jóvenes que provienen de una comunidad marcada por desafíos socioeconómicos.

Tras el análisis de los resultados presentados en el capítulo anterior, en esta sección se discuten los hallazgos más relevantes revisando la relación y las aportaciones que suponen respecto al marco teórico y el conocimiento existente expuesto en los primeros capítulos.

Proyecto de Transformación en un Contexto de Pobreza

Las características del lugar de residencia, como evidencian los estudios disponibles, se vinculan con el bienestar. La disponibilidad de servicios, la sensación de seguridad, la calidad de la vivienda y la cohesión social son factores que condicionan, en gran medida, las oportunidades, las expectativas de vida y la salud general de las personas (Chyn y Katz, 2021; Cutrona et al., 2006; Ross y Mirowsky, 2001; Rudolph et al., 2014; Sandel et al., 2016).

En este sentido, cuando las situaciones adversas se concentran en un barrio, como es el caso del Bañado Sur, se genera un entorno de desarrollo negativo que perpetúa el círculo de pobreza y exclusión. Como se expuso en el capítulo I, las personas que enfrentan estas situaciones se ven frecuentemente atrapadas en esta situación debido a las numerosas barreras que les impiden acceder a servicios básicos y oportunidades de desarrollo, limitando sus libertades y capacidades de sus habitantes, en términos de Sen (2000).

Las condiciones de vida en barrios vulnerables agravan esta situación de desventaja, generando un impacto especialmente negativo en los niños, niñas y jóvenes, quienes son los más vulnerables a los efectos negativos de la pobreza y la exclusión, tal como lo señalan Noguera y Wells (2011) o Thoits (2010). Esto genera un ciclo de desventaja difícil de romper, ya que las situaciones desfavorables se van acumulando con el tiempo.

En este contexto de profundas desigualdades, el proyecto socio-musical de Cateura se presenta como una iniciativa que busca transformar la realidad de los niños, niñas y jóvenes del Bañado Sur. Los resultados obtenidos en esta investigación permiten considerar a la Orquesta de Cateura

como una intervención transformadora en una comunidad que, durante décadas, ha estado caracterizada por la falta de acceso a oportunidades de estimulación cognitiva y de esparcimiento sano, la precariedad de la infraestructura barrial, y problemáticas como la delincuencia y el consumo de drogas.

En este entorno complejo, el proyecto es visto, en palabras de una madre durante una entrevista, como una “burbuja que protege” a sus participantes. Todas las personas que participaron en el trabajo de campo coinciden en considerar que este espacio seguro se ha convertido en un recurso y un referente importante a nivel educativo y social. La evidencia encontrada demuestra que la participación en este programa contribuye al desarrollo personal, social y educativo de sus participantes, reflejando el papel clave de la educación en la disminución de las desigualdades. Estos hallazgos suponen una contribución a la literatura e investigaciones previas sobre intervenciones eficaces en la superación de la pobreza (Valls y Padrós, 2011), frente a la reproducción de la desigualdad, que a menudo se presenta como casi inevitable.

Al ofrecer educación musical gratuita, el proyecto democratiza el acceso a una formación que, como demuestran diversos estudios, se asocia positivamente a la estimulación de habilidades cognitivas y académicas (Barrett et al., 2013; Herholz y Zatorre, 2012; Wan y Schlaug, 2010). En un entorno desfavorecido como el de la comunidad de Cateura, donde las oportunidades educativas se limitan principalmente a la escuela, esta iniciativa contribuye definitivamente a ampliar las oportunidades de aprendizaje, ofreciendo experiencias enriquecedoras que, de otro modo, estarían fuera del alcance de sus participantes. Estas experiencias incluyen:

- Formación de nuevos lazos de amistad. La Escuela de Música de Cateura se ha convertido en un espacio de encuentro donde se cultivan relaciones de amistad entre las personas que asisten al proyecto. Este aspecto resulta especialmente significativo en un contexto como el del Bañado Sur donde la falta de espacios de encuentro puede reducir o debilitar las redes de apoyo (Cattell, 2001; Cornwell y Behler, 2015).

La dinámica colaborativa que caracteriza a la escuela fomenta el apoyo mutuo entre participantes y crea un ambiente propicio para el surgimiento de sólidas amistades. Para muchas y muchos jóvenes participantes estos vínculos se vuelven tan cercanos que llegan a considerar a sus compañeros/as y profesores/as o miembros de la asociación como una segunda familia donde se sienten valorados y escuchados. Este tipo de vínculos son sumamente importantes para el

bienestar, confirmando investigaciones previas (Cohen, 2004; Feeney y Collins, 2015; Pietromonaco y Collins, 2017; Uchino, 2009), brindando un sentido de pertenencia y valoración.

Al ofrecer un espacio seguro donde cultivar relaciones positivas, el proyecto contribuye a mejorar el bienestar de sus participantes, logrando compensar las carencias de su entorno inmediato. La expansión de redes sociales en este contexto se presenta como un factor protector. Como lo demuestran McLaughlin y Lambert (2017), Runsten et al. (2014) y Wymbbs et al. (2020), el apoyo emocional, social y práctico puede ayudar a mitigar los efectos negativos de la exposición a situaciones adversas, como la pobreza.

- Viajes. Los miembros de la orquesta tienen la posibilidad de realizar viajes nacionales e internacionales. Esta experiencia, que antes era impensable para muchos debido a limitaciones socioeconómicas de sus familias, se ha convertido en una realidad que ha marcado un hito importante en sus vidas. Estos viajes les han permitido no solo conocer nuevos lugares y culturas, sino también disfrutar de diversas experiencias, como asistir a conciertos, teatros y visitar museos, actividades que generalmente no están al alcance en su entorno. Cada una de estas vivencias ha contribuido ampliar su visión del mundo, despertando en ellos nuevos intereses y deseos de seguir aprendiendo y explorando.
- Acceso a la cultura. La formación musical en repertorios clásicos y fomentar la apreciación del folklore local se estimula la sensibilidad y aprecio por el arte, garantizando el derecho a disfrutar del patrimonio cultural. A su vez, el éxito y aprecio de las personas de la comunidad por la música clásica contribuye a desmentir asunciones como las de Bourdieu, según la cual solo las personas eruditas pueden disfrutar e interpretar este género musical (Bourdieu, 1988). López de Aguilera et al. (2023) analizan cómo las Tertulias Musicales Dialógicas demuestran la capacidad de todas las personas para disfrutar del repertorio clásico. La experiencia de Cateura es, sin duda, una evidencia más de esta capacidad universal, en contraposición a las teorías reproduccionistas.

Además de estas vivencias gratificantes, el proyecto ofrece la posibilidad de acceder a una serie de ayudas extras que buscan mejorar las condiciones de vida de las y los jóvenes participantes y facilitar su plena integración en la sociedad. Entre estos beneficios adicionales se destacan:

- Becas educativas que ayudan a las y los jóvenes a culminar sus estudios secundarios, iniciar estudios superiores o perfeccionar su técnica musical en conservatorios privados. Estas becas representan una gran ayuda para transformar el tejido comunitario y también contribuyen, de manera más general, a luchar contra las desigualdades sociales a nivel nacional.

Esta asistencia educativa no solo garantiza hacer efectivo el derecho a la educación, sino que también abre las puertas para que sus beneficiarios mejoren sus posibilidades futuras. Considerando que numerosas investigaciones señalan una fuerte relación entre un mayor nivel educativo y una mejora en diversos indicadores de bienestar, como la salud, el empleo, la calidad de vida y la participación social (Alexiu et al., 2010; De La Guardia Gutiérrez et al., 2020; Gakidou et al., 2010; Hayes et al., 2002; Martin et al., 2002). Confirmando así que los gastos del proyecto en becas es una inversión estratégica que en un futuro puede generar un efecto multiplicador en el desarrollo humano y el progreso de la comunidad y la sociedad en general.

- Mejoras de las viviendas. El proyecto ha permitido que las y los jóvenes participantes que viven en zonas de riesgo por inundaciones mejoren su calidad de vida al reubicarse en terrenos seguros. Esta medida ha eliminado la constante amenaza de las inundaciones y la necesidad de mudanzas forzadas a espacios públicos. Además, del proyecto ha contribuido a mejorar las condiciones de habitabilidad, apoyando la ampliación o mejora de las viviendas de las y los participantes.

Esto ha permitido una mejora sustancial de la calidad de vida de las personas beneficiarias, reduciendo su exposición a riesgos para la salud asociados a las viviendas precarias. Como demuestran los estudios, las condiciones físicas y sociales (como el hacinamiento) de las viviendas pueden aumentar la incidencia de enfermedades respiratorias y problemas psicológicos (Boch et al., 2020; Ruiz-Tagle y Urria, 2022). Por lo tanto, al eliminar la incertidumbre asociada a las crecidas del río y las condiciones precarias de la vivienda, se puede afirmar que las y los participantes beneficiados con estas ayudas y sus familias tienen la oportunidad de enfocarse en otros aspectos de su vida, más allá de la supervivencia, lo que contribuye a mejorar su bienestar físico y psicológico.

- Salud. La Asociación de Padres, en colaboración con organizaciones y entidades, realizan jornadas de atención con médicos especialistas y psicólogos de forma puntual. Estas jornadas, que se llevan a cabo en el local de la Escuela

de Música, ofrecen a los jóvenes músicos y a la comunidad un acceso directo a profesionales de la salud. Como señala Peters et al. (2008), las personas en situación de desventaja socioeconómica enfrentan dificultades para acceder a servicios sanitarios, lo que puede empeorar su estado de salud.

Además de la atención médica, las personas encargadas del proyecto se encuentran comprometidas con brindar un acompañamiento integral de manera a garantizar la seguridad y bienestar de las y los participantes. Actúan como una red de apoyo que asiste con respuestas efectivas, por ejemplo, en situaciones de emergencia han proporcionado cobertura de alimentos o asistencia económica para alquileres, con el fin de salvaguardar el bienestar de los niños y niñas.

Visto desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987), este espacio de aprendizaje musical representa un microsistema adicional que potencia el desarrollo de sus participantes. Gracias al apoyo y las oportunidades socioeducativas que ofrece, contribuye a superar las barreras derivadas de vivir en un entorno socioeconómicamente desfavorecido. De esta manera, al ampliar el acceso a la educación, la salud y la vivienda, se mejoran las perspectivas de futuro de sus participantes.

Desarrollo de Habilidades para la Vida

En análisis realizado también se ha examinado en qué medida el proyecto socio-musical de Cateura promueve el desarrollo de habilidades para la vida. Para identificarlas se ha tomado como referencia el marco del aprendizaje socioemocional de CASEL (2020), que agrupa estas habilidades en cinco categorías: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades de relacionamiento interpersonal y toma de decisiones responsables.

Los resultados obtenidos evidencian un impacto positivo del proyecto en el desarrollo de estas habilidades. A la vez, el análisis ha permitido profundizar en la comprensión de estas mismas categorías y su aprendizaje, dado que, la Orquesta y la Escuela de Música no implementan un programa específico de entrenamiento en estas habilidades, sino que el entorno enriquecedor del proyecto fomenta su desarrollo de manera natural.

En primer lugar, los resultados sugieren que la participación en el proyecto fomenta una mayor autoconciencia. Esta mejora se manifiesta en una comprensión más profunda de sí mismos y en el desarrollo de una imagen personal más positiva, lo cual se alinea con hallazgos previos que asocian el aprendizaje musical instrumental con un incremento en la autoestima, autoconcepto,

y autoconfianza en niños, niñas y jóvenes (Costa-Giomi, 2004; Devroop, 2012; Montes, 2019; Osborne et al., 2016; Rickard et al., 2013).

Cabe destacar esta mejora en el autoconcepto y la autoconfianza no solo se relaciona con la práctica musical, sino que, como mencionaron las y los participantes del trabajo de campo, también está estrechamente vinculada a el cambio en las percepciones externas sobre la comunidad y sus habitantes, es decir, ellos mismos. La viralización del proyecto ha contribuido a cambiar la narrativa sobre el Bañado Sur, que ha pasado de ser considerado únicamente un lugar de marginación a ser reconocido como un símbolo de esperanza y creatividad.

Este cambio de percepción no solo fortalece el sentido de pertenencia y autoestima de las y los jóvenes músicos, sino que también contribuye a mitigar los efectos negativos del estigma asociado a la pobreza. Investigaciones previas (Hatzenbuehler et al., 2009, 2013; Reutter et al., 2009; Walker et al. 2013), señalan que el estigma puede tener repercusiones negativas para la salud mental, como sentimientos de vergüenza, aislamiento social y la adopción de mecanismos de afrontamientos desadaptativos.

El proyecto ha logrado desafiar estos estereotipos negativos a través de la música y la creatividad. Al visibilizar el talento musical y la capacidad de superación de las y los jóvenes, se ha logrado reemplazar los prejuicios por una mirada de reconocimiento, respeto y admiración hacia ellas y ellos. Un elemento fundamental en esta transformación ha sido la creación de instrumentos musicales a partir de materiales reciclados, rescatados del vertedero de Cateura. Esta acción ha funcionado como una poderosa metáfora para las y los jóvenes participantes, y por qué no, para el mundo, al demostrar que la belleza y el valor pueden surgir incluso en las circunstancias más difíciles. De este modo, el proyecto les ha transmitido el mensaje de que las dificultades socioeconómicas no definen su potencial.

Esta experiencia ha sido fundamental para fortalecer su identidad y autoestima. La música y este proyecto han pasado a ser una parte importante de su identidad. Esto ha contribuido al fortalecimiento de su autoconcepto y les ha otorgado un profundo sentido de pertenencia hacia su comunidad, lo que les permite percibirse y describirse de forma más positiva. De manera similar a como sus instrumentos son únicos, las y los jóvenes han descubierto su propio "sonido" y valor, construyendo una identidad sólida y positiva, fundamentada en sus habilidades musicales y en su capacidad para superar desafíos. En este sentido, el cambio de perspectiva hacia la comunidad también ha influido en la forma en que las y los participantes perciben su propio valor y potencial. Han comenzado a reconocer sus fortalezas y talentos. Además, la dinámica de

trabajo del proyecto, que confía y delegan responsabilidades a las y los participantes, especialmente a los miembros de la orquesta, juega también un papel clave en el desarrollo de la confianza en sus propias capacidades. Al sentirse capaces y valorados, las y los participantes han interiorizado una imagen más positiva de sí mismos. Esta creciente confianza en su persona les permite explorar y descubrir nuevas habilidades.

De acuerdo con la concepción de Bandura (2006, 2012), la construcción del yo y la autoeficacia es un proceso social, la música y este proyecto han proporcionado a sus participantes un marco de referencia sólido para construir una identidad positiva, basada en sus fortalezas y en su sentido de pertenencia a la comunidad.

Otra habilidad socioemocional que se ha visto potenciada a través de la participación en el proyecto es el autocontrol. Esta cualidad, estrechamente vinculada a la disciplina, la perseverancia y la capacidad de postergar la gratificación, se ve reflejada en el compromiso y la dedicación que requiere la práctica musical instrumental. De hecho, esta práctica no solo fomenta la capacidad de establecer metas claras, sino que también enseña a trabajar de manera persistente para alcanzarla. Las y los jóvenes participantes han destacado cómo el aprender a tocar un instrumento ha mejorado habilidades personales que van más allá de la música, tales como la motivación, el esfuerzo, la responsabilidad, la honestidad y el sacrificio. Estas experiencias coinciden con investigaciones previas sobre el aprendizaje musical en otros entornos (Gómez, 2011; Hallam, 2010; Hennessy et al., 2019; Wald, 2015, 2016).

El entorno positivo y estructurado de la Escuela de Música de Cateura, en línea con lo planteado por Evans et al. (2005), desempeña un papel crucial en el desarrollo del autocontrol de los estudiantes. Según estos autores, un entorno estable y organizado contrarresta los efectos negativos del caos y la incertidumbre asociados a la pobreza, promoviendo una mejor adaptación socioemocional. Al ofrecer un espacio donde las y los jóvenes pueden internalizar pautas de comportamiento basadas en el respeto mutuo y la aceptación de las normas, la escuela crea un entorno predecible y seguro que fomenta el desarrollo socioemocional.

Este autocontrol adquirido se manifiesta en diferentes aspectos de la vida del alumnado, especialmente en su compromiso con el progreso musical. Las evidencias recogidas durante el trabajo de campo muestran cómo las y los participantes, motivados por el deseo de crecer musicalmente, asumen la responsabilidad de su propio desarrollo, adoptando un carácter proactivo que evidencia su fuerte determinación hacia el compromiso de consolidarse como miembro estable de la orquesta y, así, acceder a oportunidades valiosas, como becas o viajes.

Esta dedicación no solo en el cumplimiento de las obligaciones formales, como la asistencia regular a clases y ensayos, sino también en la iniciativa individual de dedicar tiempo adicional a la práctica musical, demostrando así una gestión eficaz de su tiempo y un compromiso genuino con su crecimiento musical.

La música, además de ser un objetivo en sí misma, se ha convertido en un vehículo para el crecimiento personal y emocional. A través de la práctica musical, aprenden a canalizar sus emociones de una forma más saludable, ayudándolos a calmarse y sentir alegría, sobre todo cuando ven sus avances musicales. Esta experiencia coincide con los hallazgos de Calderón-Garrido et al. (2018), quienes vinculan el arte con el bienestar.

Por lo tanto, el ambiente enriquecedor del proyecto, caracterizado por un clima de colaboración y respeto, no solo fomenta el aprendizaje musical, sino que también cultiva hábitos positivos como la puntualidad, la responsabilidad y el respeto. La combinación de la formación musical y un entorno cálido, donde las y los participantes se sienten valorados y que además observan modelados positivos, potencia el desarrollo de habilidades de autocontrol. Estudios como los de Bernier et al. (2010, 2012), Carlson (2003) o Sheffield Morris et al. (2007) demuestran que este tipo de ambiente favorece el desarrollo de habilidades para manejar las emociones y controlar impulsos, favoreciendo la toma de decisiones responsables.

Del mismo modo, otra habilidad para la vida que se ha visto fortalecida en las y los jóvenes músicos de Cateura es la conciencia social. La práctica musical colectiva, como demuestran una serie de estudios (Blandford y Duarte, 2004; Harkins y Moore, 2019; Rabinowitch et al., 2012; Schellenberg et al., 2015; Wright et al., 2006), fomenta habilidades prosociales como la escucha activa, la cooperación, la empatía, la solidaridad, la tolerancia y la aceptación. Lo que también se traduce en mejoras en las habilidades de comunicación y resolución de conflictos.

En el contexto del proyecto, este proceso de adquisición se ve reforzado por el ambiente de apoyo y respeto que caracteriza a la Escuela de Música de Cateura. Este entorno no solo facilita la interacción respetuosa entre las y los participantes, sino que también promueve el desarrollo de habilidades prosociales, como destacan investigaciones previas (Brownell y The Early Social Development Research Lab, 2016; Carlo et al., 2011; Villardón-Gallego et al., 2018). La creación de este tipo de ambientes prosociales resulta esencial para promover la conciencia social, y la escuela constituye un claro ejemplo de cómo estas dinámicas pueden implementarse con éxito.

El ambiente solidario que se vive en la escuela propicia que la ayuda mutua surja como algo natural y habitual. Las y los participantes se brindan apoyo constante: ya sea practicando notas

juntos, alentándose cuando surgen dificultades, o superando la vergüenza por los errores. Este apoyo no solo proviene de los adultos involucrados (director, personas instructoras y miembros de la asociación), sino también de los propios compañeros y compañeras, fomentando relaciones de confianza y colaboración. Como resultado, se cultivan conexiones humanas positivas que alimentan un círculo virtuoso de compañerismo y solidaridad, el cual trasciende el aspecto musical y se extiende incluso situaciones personales difíciles.

Además, la dinámica del proyecto refuerza esta sensibilidad social mediante actividades como jornadas solidarias y la integración de miembros de la orquesta como instructores en la escuela. Estas experiencias permiten a las y los jóvenes tomar conciencia de las difíciles condiciones socioeconómicas que enfrentan las personas de la comunidad, especialmente los niños y niñas. Este contacto directo fomenta en ellas y ellos un mayor compromiso con su labor como instructores, motivándolos a dar lo mejor de sí mismos para asegurar que sus estudiantes se enganchen a las clases de música. Inspirados por su propia experiencia, las y los jóvenes ven en la música una herramienta transformadora que puede abrirles las puertas a mejores oportunidades, tal como les ocurrió a ellas y ellos.

Este proceso de sensibilización se potencia aún más a través de los viajes, que exponen a las y los participantes a realidades distintas a las de su comunidad. Estas experiencias amplían su perspectiva, ayudándoles desarrollar una mayor consciencia sobre sus derechos y mirar críticamente la situación de su comunidad y del país. Al reconocer las injusticias que los rodean, las y los jóvenes se sienten motivados a generar cambios.

La participación en el proyecto de Cateura también fortalece las habilidades sociales de las y los jóvenes. La práctica musical grupal, junto con la dinámica colaborativa que rodea a las clases y ambiente en general del proyecto, facilita el establecimiento de relaciones sociales positivas, potenciándose las habilidades como la comunicación no violenta, la escucha activa, el respeto mutuo y la tolerancia, elementos fundamentales para construir vínculos sólidos y saludables.

A través de la música y la construcción de instrumentos reciclados, las y los jóvenes aprenden a trabajar en equipo y a escucharse mutuamente, fortaleciendo su capacidad para desenvolverse socialmente y establecer relaciones con otras personas. Esta experiencia se ve enriquecida por su participación en actividades que van más allá del aula, como viajes, presentaciones y entrevistas, que los exponen a nuevas interacciones sociales. Estas oportunidades fomentan una mayor apertura para relacionarse con personas fuera de su círculo habitual, ayudándolos a superar barreras como la timidez o la vergüenza.

De hecho, durante el trabajo de campo, muchas y muchos jóvenes han señalado la mejora de sus habilidades de comunicación como uno de los principales beneficios de su participación en el proyecto. La experiencia tanto dentro de la escuela como las presentaciones con la orquesta consideran les ayudaron a desenvolverse mejor frente a otras personas, permitiéndoles expresar con claridad y seguridad sus ideas. Esta habilidad, altamente valorada por las y los jóvenes, se ha transferido a otras áreas, como el ámbito académico, donde refieren sentirse más cómodos y seguros al realizar presentaciones.

En conjunto, al fomentar la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social y las habilidades de relacionamiento, las y los jóvenes músicos se encuentran mejor preparados para tomar decisiones más responsables. Estas habilidades les permiten evaluar sus opciones, anticipar las consecuencias y tomar decisiones alineadas con sus valores e intereses, priorizando su bienestar y el de las demás personas.

Las y los participantes coinciden en que las limitaciones socioeconómicas de su entorno empujan a algunos miembros de su comunidad a adoptar conductas perjudiciales para su salud y bienestar. Consideran que las problemáticas sociales, junto con la falta de modelos positivos, dificultan el aprendizaje de valores y limita la perspectiva de futuro de sus habitantes. Sin embargo, esta realidad cambia para quienes participan en el proyecto. En la Escuela de Música, las y los jóvenes encuentran un ambiente enriquecedor que les brinda apoyo emocional y social. A través del contacto con otras realidades y personas, el proyecto los ayuda a ampliar sus horizonte y sueños, convirtiéndose en una guía que orienta su conducta y los impulsa a contemplar un futuro más próspero.

Las nuevas experiencias socioeducativas ofrecidas por el proyecto amplían los espacios de diálogo e interacción de las y los jóvenes, lo que posibilita el intercambio de ideas, perspectivas y vivencias con un mayor número de personas. Tal como resalta el aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2004, 2008; Elboj et al., 2002), este tipo de diálogo igualitario favorece la creación de sentido, ayuda a las y los jóvenes participantes a definir sus proyectos vitales y promueve la toma de decisiones más responsable y consciente.

Por lo tanto, la participación en este proyecto impulsa un cambio significativo en las aspiraciones y valores de las y los jóvenes, motivándolos a trabajar por alcanzar sus metas personales y profesionales. Esta nueva esperanza en el futuro los aleja de entornos negativos y redirige su energía hacia experiencias más saludables y constructivas. Este hallazgo se alinea con otras investigaciones que subrayan los efectos positivos de programas socio-musicales en

comunidades desfavorecidas, demostrando que la participación en este tipo de programas puede reducir las conductas de riesgo (Alemán et al., 2017; Rincón Prat, 2015; Sinfonía por el Perú, 2018).

Los resultados obtenidos evidencian la incidencia positiva del proyecto en la vida de sus participantes, quienes, gracias a su participación, han desarrollado habilidades esenciales para desenvolverse en la vida. Aunque el proyecto no se enfoca directamente en intervenciones específicas para fomentar estas habilidades, las dinámicas sociales y el entorno de apoyo generado en él juegan un papel clave en este proceso. En particular, la creación de un espacio seguro y respetuoso, donde los niños, niñas y jóvenes interactúan y se apoyan mutuamente tanto en lo musical como en lo personal, facilita el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales, contribuyendo de manera significativa a su crecimiento.

Papel de la Educación Musical versus Otros Factores

Estos hallazgos invitan a una reflexión más profunda sobre el papel específico de la instrucción musical en el proceso de desarrollo de las habilidades para vida. Como se ha mencionado, estudios previos han demostrado que aprender a tocar un instrumento musical puede aportar múltiples beneficios personales, actuando como una fuente saludable de estimulación y entrenamiento para el cerebro (Brochard et al., 2004; Moreno et al., 2011; Skoe y Kraus, 2012; Zuk et al., 2014). Aunque algunas investigaciones (Román-Caballero et al., 2022 o Southgate y Roscigno, 2009) sugieren que muchos de los beneficios atribuidos al aprendizaje musical podrían estar más relacionados con las condiciones sociales y familiares de los niños y niñas que participan en estas actividades. A pesar de esto, otros estudios indican que, incluso cuando se tienen en cuenta estas condiciones, la participación en actividades musicales marca una diferencia significativa. Los resultados obtenidos refuerzan esta idea, ya que, en un contexto de alta vulnerabilidad, con pobreza, escasísimas oportunidades de acceso a la cultura, y en algunos casos poco apoyo familiar, la participación en la actividad musical ha generado importantes beneficios personales.

Aun así, a raíz de las reflexiones y aportaciones de las personas participantes en la investigación, surge el interrogante de si es la práctica musical en sí misma la que fomenta el desarrollo de habilidades para la vida, o si es el contexto de apoyo que rodea a esta actividad el que resulta ser el factor determinante en el progreso socioemocional de las y los participantes.

En el caso específico del proyecto socio-musical de Cateura, el progreso socioemocional percibido en las y los participantes no puede atribuirse exclusivamente al aprendizaje

instrumental. Los resultados obtenidos sugieren que es, en particular, la combinación de apoyo y las oportunidades socioeducativas que ofrece este proyecto es lo que marca una verdadera diferencia en la vida de las y los jóvenes músicos de Cateura. Este entorno de soporte no solo potencia el interés y el compromiso con la actividad musical, sino que también crea un espacio seguro y estimulante que fomenta el desarrollo de habilidades para la vida.

De hecho, los hallazgos presentados se suman a la amplia evidencia, presentada en el capítulo III, sobre los beneficios positivos de participar en actividades de extensión del tiempo de aprendizaje de calidad. Al igual que en investigaciones previas con otros tipos de programas (Mahoney et al., 2005; Morlà-Folch et al., 2020; Peck et al., 2008; Quane y Rankin, 2006), la participación en el proyecto socio-musical de Cateura ha demostrado ampliar las aspiraciones de las y los jóvenes a nivel personal, social y educativo, promoviendo además una mayor valoración de la educación y motivación para completar sus estudios secundarios o universitarios. Una característica común con otros proyectos de extensión del tiempo de aprendizaje es el apoyo brindado a las y los participantes, acompañado de altas expectativas respecto a su desempeño.

Estas transformaciones positivas son, en gran medida, el resultado de las ricas interacciones sociales que se generan en este tipo de iniciativas. Tal como plantean Bandura (1987) y Vygotsky (1995), las interacciones sociales facilitan la adquisición de habilidades, la formación de la identidad y el desarrollo cognitivo. En el contexto del proyecto musical de Cateura, la creación de vínculos solidarios y la ampliación del círculo social permiten que las y los participantes se apoyen mutuamente y aprendan unos de otros. Al exponerse a modelos positivos, las y los jóvenes internalizan nuevas formas de pensar y actuar, un proceso que Bandura (1982) describe como aprendizaje por observación. La observación de pares más avanzados posibilita a las y los participantes la adquisición de habilidades y conocimientos que antes estaban fuera de su alcance (Vygotsky, 2000).

Por lo tanto, el éxito del proyecto de la Orquesta de Cateura radica en su capacidad para ofrecer dos elementos clave que, según Shonkoff et al. (2012), son esenciales para un desarrollo saludable: un entorno enriquecedor y relaciones de apoyo. Este entorno no solo mitiga los efectos adversos del estrés asociado con contextos de vulnerabilidad (Barboza Solís et al., 2015; Hughes et al., 2017), sino que también proporciona una base emocional sólida que fomenta un vínculo de apego seguro (Bowlby, 1998). Gracias a estas conexiones afectivas, las y los jóvenes tienen la oportunidad de explorar, aprender y desarrollar su máximo potencial, lo que reafirma que las relaciones de apoyo son fundamentales para el bienestar, y, por ende, para el desarrollo de

habilidades para la vida. Estas nuevas conexiones sociales les permiten enfrentar y superar las condiciones adversas de su entorno, facilitando su crecimiento personal y social.

Otros Beneficios Asociados al Proyecto Socio-Musical de Cateura

Aunque el objetivo principal del estudio era analizar la incidencia del proyecto a nivel individual en términos de desarrollo socioemocional y acceso a mejores oportunidades, los hallazgos también muestran mejoras más amplias que trascienden lo individual extendiéndose a nivel comunitario y familiar. Estas mejoras adicionales también merecen ser examinadas en detalle.

El mensaje transmitido por el proyecto a través de sus instrumentos reciclados, como ya se ha mencionado, ha logrado transformar la percepción sobre la comunidad del Bañado Sur. Al poner en valor las capacidades y talentos de las personas jóvenes que integran la orquesta, ha demostrado que esta comunidad es mucho más que sus desafíos. En ella habitan personas talentosas que, con las oportunidades adecuadas, pueden superar las limitaciones impuestas por la pobreza y la exclusión. Las y los jóvenes músicos de la orquesta se han convertido en referentes positivos para sus pares, inspirándolos a seguir sus pasos e invitándolos a soñar con nuevas posibilidades para sus vidas. Esta nueva mirada ha generado sentimientos de esperanzas y orgullo, fortaleciendo el tejido social y la identidad comunitaria. La unión vecinal resultante ha impulsado colaboraciones para mejorar la infraestructura comunitaria y crear un entorno más seguro y agradable para sus residentes, consolidando así el sentido de pertenencia y fomentando la participación ciudadana. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Kim (2010), quien destaca la importancia de las relaciones vecinales para mitigar los efectos de vivir en un contexto socialmente desfavorecido.

Los vecinos y vecinas de la comunidad coinciden en que el programa ha creado un espacio seguro y enriquecedor para los niños, niñas y jóvenes, algo que antes faltaba en la comunidad. Según las y los participantes este proyecto contribuye a dar un sentido y propósito a sus vidas, alejándolos de actividades de riesgo como las drogas o la delincuencia, situaciones comunes en esta zona. En algunos casos, ha sido incluso un factor clave para superar adicciones. Este fenómeno puede entenderse a través de lo que señalan Racionero-Plaza (2018) y Telzer et al. (2015), quienes destacan que las relaciones de amistad y apoyo social son fundamentales para alejar a los jóvenes de conductas de riesgo. En el caso de Cateura, el programa potencia estas relaciones al ofrecer un entorno donde las y los jóvenes se conectan entre sí en un espacio seguro y positivo, reforzando vínculos que contribuyen a mantenerlos alejados de influencias negativas. Este fortalecimiento de las relaciones sociales también tiene un impacto directo en la

comunidad, fomenta un ambiente comunitario más cohesionado y resiliente, donde los residentes sienten que su entorno es más seguro y solidario.

Además, el proyecto es percibido como una ayuda para la inserción social, beneficiando no solo a sus participantes sino a la comunidad en general. La Asociación de Padres, responsable de la gestión del programa, trabaja incansablemente para que la Escuela de Música sea vista como un espacio comunitario. A través de alianzas estratégicas con instituciones formadoras y de salud, se ofrecen servicios y oportunidades que no siempre están al alcance de las personas que residen en el Bañado, lo que contribuye a mejorar su calidad de vida. Estas iniciativas juegan un papel importante en la reducción de las desigualdades en salud, un tema ampliamente abordado en investigaciones como las de Marmot y Bell (2012), que señalan cómo el acceso limitado a servicios de salud afecta negativamente a las poblaciones en situación de pobreza. Al facilitar el acceso a servicios médicos y de salud, el proyecto contribuye a mitigar estas disparidades, lo que podría tener un impacto positivo en la morbilidad de las y los residentes.

Al reducir obstáculos derivados de la pobreza y la exclusión social, este proyecto transforma las vidas de las personas, ampliando el acceso a oportunidades y recursos (UE 2010, Banco Mundial, 2014). Este tipo de dinámica fortalece la capacidad de agencia las personas involucradas y contribuye a la construcción de una comunidad más equitativa y resiliente. En línea con los ideales de un desarrollo humano integral, esta iniciativa musical y comunitaria promueve la equidad y reduce las desigualdades (PNUD, 1990).

En este sentido, el papel de la participación comunitaria en el proyecto se destaca como un factor que esencial para su éxito y las transformaciones que ha generado. El involucramiento de los residentes, más allá de ser solo beneficiarios, tiene el poder de transformar significativamente el impacto de las iniciativas, especialmente en contextos de pobreza. Este tipo de participación activa a ha demostrado tener una mayor capacidad de generar cambios reales y duraderos (Bowen, 2008; Ruiz-Eugenio et al., 2023).

Asimismo, se puede afirmar que el alcance del proyecto se extiende más allá del Bañado Sur. La nueva imagen de la comunidad, impulsada por el proyecto, ha motivado a personas de diversos lugares a visitar la Escuela de Música, convirtiéndola en un espacio de encuentro social e intercultural. Este cambio de percepción también ayuda a romper los estigmas sociales que históricamente han afectado esta comunidad, los cuales tienen efectos negativos en su bienestar (Hatzenbuehler et al., 2009; Major y O'Brien, 2005). Además, la gratuidad del proyecto ha generado que personas de otros barrios o ciudades se inscriban en las clases de música,

favoreciendo la cohesión social en un país marcado por grandes desigualdades. Así, el acceso a la educación musical no solo enriquece la vida del alumnado, sino que también contribuye a construir puentes entre personas de diversos orígenes socioeconómicos, fomentando la integración, la igualdad de oportunidades y desafiando los prejuicios sociales que perpetúan la exclusión.

Este proceso de transformación también se refleja en el ámbito familiar, donde el impacto del proyecto se hace igualmente evidente. El proyecto ha influido positivamente en las relaciones dentro de los hogares. La participación de los hijos e hijas no solo ha contribuido a ampliar las expectativas e interés por la educación en los jóvenes músicos, sino que esto también ha inspirado a algunos progenitores a retomar sus estudios, reflejando cómo los beneficios del proyecto se extienden más allá de las y los jóvenes músicos. De esta manera, el proyecto no solo promueve el desarrollo individual de sus participantes, sino que también tiene un efecto multiplicador en sus familias, generando un ciclo de crecimiento y aprendizaje. En particular, los progenitores que se han unido a la Asociación de Padres destacan cómo su participación en el proyecto les ha permitido adquirir nuevas habilidades, como la organización de eventos y el manejo de herramientas digitales.

Además, la participación en el proyecto ha influido en las dinámicas de algunas familias. Según los testimonios recogidos en el trabajo de campo, los progenitores ahora muestran un mayor interés en las actividades de sus hijos e hijas, lo que ha fortalecido la comunicación y la cohesión dentro de las familias. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Whitson et al. (2020), quienes destacan que la participación en programas extraescolares musicales puede tener un impacto positivo en la dinámica familiar. Desde la perspectiva de los progenitores, esta experiencia ha generado cambios positivos en sus hijos e hijas, brindándoles un sentimiento de orgullo y satisfacción que refuerza los lazos familiares.

Proyectos Socio-Musicales en Contextos Vulnerables: Oportunidades de Desarrollo y Cambio Social

En el contexto de las actividades educativas de calidad fuera del ámbito escolar tradicional, es relevante situar el proyecto analizado dentro de la experiencia de otros programas socio-musicales que han trasladado la educación musical fuera de los conservatorios convencionales, ubicándola en espacios no formales como centros comunitarios o asociaciones sociales (Cobo Dorado, 2021). Estos proyectos destacan por su eficacia como herramienta para fomentar el desarrollo juvenil positivo en contextos vulnerables. Aunque, como se menciona en el capítulo III,

aún faltan estudios sistemáticos sobre los proyectos socio-musicales inspirados principalmente en el modelo de El Sistema de Venezuela, la Orquesta de Cateura comparte el objetivo de utilizar la educación musical para atender a poblaciones vulnerables, alejándolas de entornos negativos. Este enfoque ha demostrado generar beneficios sociales y personales que contribuyen al desarrollo integral de las y los participantes, reduciendo las disparidades sociales y ampliando las oportunidades de aprendizaje.

A diferencia de otros proyectos internacionales, impulsados en algunos casos por músicos de renombre mundial, el proyecto de Cateura presenta una estructura organizativa más sencilla y con recursos limitados. Los proyectos internacionales parecen contar con una gestión más empresarial, con una estructura financiera más sólida y una fuerte presencia en redes sociales. Por su parte, el proyecto de Cateura está dirigido por la Asociación de Padres. Esto limita sus capacidades para llevar a cabo acciones de promoción a gran escala, pero lo hace especialmente sensible a las necesidades del territorio y de las familias participantes.

En cuanto a la formación musical, las clases varían en la organización, el número de horas y distribución. Sin embargo, todas comparten un enfoque en la formación musical colectiva. Aunque en algunos proyectos complementan esto con clases individuales personalizadas. En la Escuela de Música de Cateura no se desarrollan clases individualizadas como tal, pero los instructores o pares más avanzados suelen ofrecer apoyo durante las clases grupales.

Una de las características distintivas de Cateura es el uso de instrumentos reciclados para sus presentaciones. Según afirman las y los jóvenes músicos, esta particularidad exige un conocimiento musical más profundo para optimizar el sonido de sus instrumentos.

Asimismo, cabe destacar que más allá del ámbito musical, el proyecto de Cateura ha ampliado su alcance, abarcando las necesidades sociales de la comunidad, tales como educación, salud y vivienda. Este enfoque integral busca mejorar la calidad de vida de las personas participantes y contribuir al desarrollo comunitario. Aunque el análisis no permite comparar en detalle las ayudas adicionales de los diferentes proyectos socio-musicales, se puede señalar que todos comparten el objetivo de ampliar las oportunidades socioeducativas para niños, niñas y jóvenes en contextos socioeconómicamente desfavorecidos.

En definitiva, iniciativas como las de Cateura demuestran el poder transformador de la educación, equipando a las personas con herramientas que favorecen su crecimiento personal y siembran las semillas para un cambio social más amplio. En línea con las pedagogías críticas, la educación musical que ofrece el proyecto se convierte, como señala Freire (2005), en un acto liberador, de

resistencia y esperanza que desafía las estructuras sociales injustas y fomenta la emancipación tanto de quienes participan directamente en las clases de música como de sus familias. De este modo, al igual que en otros proyectos educativos transformadores, el trabajo de campo muestra ejemplos claros de cómo familiares de las y los jóvenes músicos de la Orquesta de Cateura también han cambiado sus propias expectativas y experiencias formativas.

A pesar de las críticas, como las planteadas por Baker (2018), los testimonios recogidos en el trabajo de campo confirman el impacto positivo que un proyecto socio-musical puede tener en la trayectoria de vida de las y los participantes. Esto invita a reflexionar sobre la importancia de combinar un enfoque crítico, como lo propone la pedagogía crítica, con la búsqueda de soluciones para mejorar estos proyectos sociales y maximizar su impacto.

En conjunto, los resultados de este estudio confirman que el proyecto socio-musical de Cateura es una intervención transformadora, con una incidencia positiva tanto en el desarrollo integral de las y los jóvenes participantes como en el fortalecimiento de los lazos comunitarios y familiares. Estos hallazgos se integran a la literatura sobre el papel de la educación como herramienta para la transformación social, mostrando que la ampliación de oportunidades socioeducativas, especialmente en contextos de vulnerabilidad, puede ser una estrategia efectiva para promover cambios significativos a nivel individual y colectivo. Asimismo, el estudio enriquece la literatura sobre el desarrollo de habilidades para la vida, subrayando el rol crucial que los entornos sociales desempeñan en su formación.

CONCLUSIONES

En un mundo perfecto, el acceso a una educación de calidad, salud, vivienda y empleo digno serían derechos efectivos para todas las personas. Sin embargo, la realidad en Paraguay, al igual que en muchos otros países, dista mucho de este ideal. La pobreza y la exclusión social afectan a millones de personas (Instituto Nacional de Estadística, 2024c; PNUD y OPHI, 2023), siendo los niños, niñas y adolescentes los más vulnerables, lo que limita severamente sus oportunidades de desarrollo y bienestar futuro.

En este contexto desafiante, la educación se convierte en una herramienta fundamental para romper con este ciclo de desigualdad, ya que tiene el potencial de brindar las habilidades necesarias para vivir con dignidad. El nivel educativo ha demostrado ser un determinante importante para acceder a mejores oportunidades sociales. Una mayor formación se asocia con una mejor salud, mayores posibilidades de acceder a un empleo y vivienda digna (Alexiu et al., 2010; Christle et al., 2007; De La Guardia Gutiérrez et al., 2020). De esta manera, la educación se convierte en un factor esencial para combatir la exclusión social y promover la igualdad de oportunidades.

Como lo afirma Darling-Hammond (2001), el derecho a aprender es más relevante en la actualidad que en cualquier otro período histórico. La globalización y el avance de las tecnologías de la información y comunicación han transformado rápidamente el panorama laboral y social. Para navegar y prosperar en este panorama cambiante, las personas necesitan desarrollar una serie de habilidades, tanto académicas como socioemocionales. En este proceso, la educación básica y obligatoria juegan un papel fundamental, ya que asegura que todo el alumnado adquiera las competencias necesarias para integrarse plenamente a la sociedad y contribuir a su desarrollo.

El aprendizaje no se limita a la mera acumulación de conocimientos, como bien señala Delors (1996), sino que es un proceso integral que abarca el desarrollo de habilidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales, las cuales preparan a las personas para enfrentar los desafíos del presente y del futuro.

A pesar del reconocimiento universal del derecho humano a la educación, este sigue siendo un objetivo incumplido para muchos. Millones de personas en el mundo enfrentan barreras para acceder a una educación de calidad o se ven obligadas a abandonarla prematuramente debido a limitaciones socioeconómicas (UNESCO, 2020). Esta situación no solo limita la expansión de

sus libertades, sino que también obstaculiza el desarrollo de la sociedad (Sen, 2000), creando un círculo vicioso donde la pobreza genera inequidad educativa, la cual perpetúa a su vez la pobreza y la desigualdad. Como lo establece la Agenda 2030, combatir las desigualdades sociales y educativas es un imperativo para construir un mundo más justo y equitativo. En este camino, la ciencia y la investigación juegan un papel fundamental, proporcionando no solo un conocimiento de las realidades y dinámicas sociales, sino también desarrollando estrategias efectivas para superarlas (Flecha García, 2018). Posibilitando que estos hallazgos se conviertan en la base para la formulación de políticas públicas y programas sociales basados en evidencia.

Las investigaciones en el campo educativo son esenciales para identificar las prácticas educativas que contribuyen a mejorar la calidad de la educación y garantizar que todo el alumnado, independientemente de su origen socioeconómico, aprenda y alcance su máximo potencial (Álvarez, 2015; Puigvert, Oliver, et al., 2012). En este sentido, se ha demostrado que las interacciones sociales desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje (Bandura, 1982; Vygotsky, 1995). Las personas no solo aprenden en el contexto del aula, sino también lo hacen en su entorno cotidiano, donde pasan su tiempo (Aubert et al., 2008). El aprendizaje se nutre de las experiencias y relaciones que se generan en diversos ámbitos sociales como la escuela, la calle, los hogares, las organizaciones comunitarias y culturales, lo que resalta la importancia de los contextos sociales en la formación integral de las personas.

Ampliar las oportunidades educativas más allá del ámbito tradicional del aula, incorporando espacios y actividades de extensión del tiempo de aprendizaje, puede contribuir significativamente a reducir las desigualdades educativas y promover la inclusión social. En línea con este enfoque, esta investigación ha explorado el poder transformador que pueden tener las iniciativas socio-musicales, como el proyecto de la Orquesta de Cateura, para expandir las oportunidades sociales y educativas en comunidades desfavorecidas, logrando así contribuir al desarrollo cognitivo y socioemocional de sus participantes.

A partir de los resultados obtenidos del trabajo de campo y su contraste con la literatura científica, se ha podido responder a las preguntas de investigación y los objetivos planteados. A continuación, se presentan las conclusiones sobre cada uno de los seis objetivos específicos, los cuales a su vez responden al objetivo general de analizar en profundidad cómo el proyecto socio-musical de la “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura” contribuye al desarrollo de habilidades para la vida y mejora las oportunidades sociales y educativas de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

El primer objetivo específico se centró en analizar la evolución y describir las características distintivas del proyecto “Orquesta de Cateura”. Para lograr este objetivo, se llevó a cabo un análisis detallado de la historia del proyecto, desde sus inicios hasta la actualidad, a través de las voces de personas protagonistas en este proceso. De este modo, se identificaron los aspectos más relevantes del contexto, alcance y metodología, proporcionando una base para reconocer los elementos que contribuyen al desarrollo de habilidades y la mejora de oportunidades de sus participantes.

El proyecto nació en 2006 como una iniciativa para ofrecer clases de música a niños y niñas, con el fin de brindarles oportunidades de aprendizaje y alejarlos de situaciones de vulnerabilidad. La idea surgió del actual director de la Orquesta, quien, impulsado por un profundo compromiso social, decidió responder a las necesidades que observaba en la comunidad del Bañado Sur, a pesar de no ser residente de la misma. El proyecto estuvo inspirado en la idea de “El Sistema” de Venezuela, aunque con características específicas que lo distinguen.

Desde sus inicios, el proyecto se ha caracterizado por su gestión y desarrollo de abajo hacia arriba, donde la comunidad, especialmente los progenitores del alumnado, junto con el director, han sido el motor principal de su evolución, lo que ha permitido ampliar su alcance. El éxito y la consolidación de este proyecto son fruto del compromiso y trabajo conjunto del director y la Asociación de Padres, compuesta por vecinos y vecinas de la comunidad que dedican su tiempo de manera voluntaria, asumiendo la parte organizativa y administrativa del proyecto. Después de una primera etapa con el apoyo de otra organización, la Asociación de Padres pasó a gestionar autónomamente el proyecto.

Aunque este manejo institucional ha permitido avances significativos, presenta algunas limitaciones que podrían afectar la sostenibilidad del proyecto a largo plazo, especialmente cuando se considera la envergadura del proyecto y las necesidades sociales que busca atender. Estas limitaciones están relacionadas con la capacidad de gestión de las personas voluntarias, que, por su disponibilidad, tienen dificultades para sistematizar los datos sobre la cantidad de participantes, difundir el proyecto o crear de convenios con instituciones públicas o privadas.

De hecho, ha habido un relevo importante en la composición de la Asociación de Padres para mejorar en la transparencia y gestión del proyecto, pero – como suele pasar en cualquier proyecto – sigue existiendo margen de mejora. Algunas personas jóvenes involucradas en el proyecto han expresado cierta insatisfacción con el manejo institucional. Abrir espacios de comunicación y diálogo entre quienes integran la asociación y los participantes podría facilitar una mejor

comprensión de los procesos internos y permitir el aporte de ideas para la mejora continua, promoviendo un ambiente más colaborativo y enriquecedor.

En cuanto al modelo de financiamiento del proyecto se basa en la autogestión, obteniendo recursos necesarios a través de las recaudaciones por las presentaciones de la orquesta y las donaciones de particulares. Esta decisión estratégica busca preservar la independencia y evitar cualquier tipo de condicionamiento político o administrativo.

Una característica específica del proyecto, diferente de otros programas socio-musicales, es el hecho de haber empezado con instrumentos contruidos con material reciclado del vertedero de Cateura. Posteriormente, las clases pasaron a desarrollarse con instrumentos formales, dejando de lado los instrumentos reciclados. Este cambio ha implicado una mejora en la calidad de la enseñanza musical y en la experiencia de aprendizaje, proporcionando herramientas adecuadas que facilitan el desarrollo de habilidades y técnicas musicales.

Desde sus inicios, los padres y madres involucrados en el proyecto, al igual que el director, han formado una red de apoyo fundamental para las y los jóvenes participantes, quienes encuentran en ellos respuestas a sus necesidades y un espacio seguro para su desarrollo integral. De esta manera, se trata de un proyecto que, más allá de la música, buscando el bienestar de las y los integrantes en todos los sentidos, ampliando progresivamente los tipos de ayuda que ha ido desplegando. Este proceso, de nuevo se ha caracterizado por ser de abajo arriba, en función de las necesidades que surgían (como ejemplo, necesidades durante la pandemia, inundaciones de la comunidad, necesidades de vivienda, etc.).

El proyecto, en la actualidad, no solo brinda clases de música gratuita, sino que también apoya a sus participantes con becas educativas para sus estudios secundarios o universitarios, asistencia con la vivienda y acceso a servicios médicos. Además, el proyecto ha crecido significativamente, atrayendo a un número cada vez mayor de participantes, incluso de otros barrios. La Escuela de Música, semillero de la orquesta, según estimaciones de la Asociación de Padres, acoge anualmente entre 200 y 300 estudiantes, y a lo largo de sus casi 20 años de historia, habrá acogido aproximadamente a unas 4000 personas.

Este crecimiento ha favorecido la cohesión e integración social entre los miembros de la comunidad y de otras zonas. La construcción de la Escuela de Música ha sido fundamental en este sentido, ya que se ha convertido en un espacio de encuentro y aprendizaje que fomenta la interacción entre personas de diversas procedencias y edades. Además, el proyecto logrado cierto prestigio internacional, aunque con una proyección menor que otros proyectos socio-

musicales de renombre, logrando realizar una serie de presentaciones. Por ejemplo, durante el período del estudio, la orquesta realizó la gira internacional “Cateura Tour Coming Back”, que abarcó países como España, Suiza, Italia, Estados Unidos y Brasil. También realizó viajes a Uruguay, Bolivia, República Dominicana y numerosas presentaciones dentro del país.

En resumen, el proyecto comparte características clave con otros proyectos socio-musicales como las altas expectativas, el compromiso con la calidad de la instrucción y una dimensión social significativa (Hopkins et al., 2016). También comparte principios como las interacciones igualitarias, la pluralidad, la creación de sentido y la solidaridad, características comunes en los movimientos bottom-up (Cuevas y Valls, 2022). No obstante, es necesario seguir explorando el alcance de la dialogicidad en el liderazgo del proyecto, para seguir fortaleciendo su impacto a largo plazo.

El segundo objetivo se ha centrado en identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida. A lo largo de los capítulos de este trabajo se ha llevado a cabo una revisión de la literatura científica que pone en relieve la importancia y necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales para poder prosperar en la vida.

El trabajo de campo ha proporcionado evidencia sólida sobre el impacto positivo del proyecto musical de Cateura en el desarrollo personal de sus participantes. Se ha encontrado que el proyecto fomenta un notable crecimiento en las habilidades para la vida de las y los jóvenes involucrados. Tomando como guía el modelo de aprendizaje socioemocional propuesto por CASEL (2020), se ha identificado que el proyecto favorece el desarrollo de las cinco categorías que este marco contempla: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables. Cabe destacar que el proyecto no implementa intervenciones específicas para trabajar cada una de estas áreas, sino que las interacciones y experiencias sociales positivas que tienen lugar en el marco del proyecto contribuyen naturalmente a su desarrollo.

Entre las habilidades más destacadas se encuentran mejoras en el autoconcepto y la confianza en uno mismo. Al enfrentar y superar desafíos tanto musicales como sociales, los participantes fortalecen su autoestima y autoeficacia, o que les permite creer en sus capacidades para tener éxito en otras áreas de su vida.

Además, se desarrollan habilidades para establecer relaciones positivas con otras personas. La interacción constante con pares y personas adultas en un entorno positivo y seguro contribuye

al fortalecimiento de las habilidades sociales, al mismo tiempo que favorece la construcción de relaciones interpersonales más solidarias. Este ambiente también refuerza el aprendizaje y la puesta en práctica de valores como la empatía, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y la disciplina.

La práctica musical grupal fomenta el trabajo en equipo, la comunicación y resolución de problemas de manera no violenta, ayudando a las y los jóvenes a gestionar desacuerdos y encontrar soluciones de forma constructiva. Asimismo, las nuevas experiencias sociales que ofrece el proyecto, combinadas con el desarrollo de este conjunto de habilidades socioemocionales, favorecen la toma de decisiones más reflexivas y responsables. Esto permite a las y los participantes evaluar mejor sus opciones y elegir caminos que beneficien su bienestar y el de las demás personas.

De esta forma, la participación en el proyecto socio-musical se convierte en un motor de superación personal. Las habilidades para la vida que se cultivan en este entorno de aprendizaje se transforman en herramientas valiosas, que les permiten afrontar las exigencias del día a día con mayor seguridad y determinación.

Estos resultados ofrecen evidencia sobre los beneficios de la educación musical, no solo en términos de adquisición de destrezas técnicas y artísticas, sino también como una vía para fomentar el autoconocimiento, la autoconfianza, el desarrollo de valores y la comunicación efectiva. Además, contribuyen a arrojar evidencia sobre el aprendizaje de estas habilidades en espacios socioeducativos y en contextos de pobreza.

El tercer objetivo ha consistido en explorar cuáles son las oportunidades derivadas de la participación en un proyecto socio-musical y cómo estas influyen en las aspiraciones personales y/o profesionales de sus participantes. El trabajo realizado en esta tesis doctoral ha demostrado claramente que participar en un proyecto musical como el de Cateura no solo permite aprender a tocar un instrumento de manera gratuita, sino que también enriquece la vida personal y social de sus participantes, al conectarlos con más recursos y redes de apoyo.

El proyecto ofrece a sus participantes la oportunidad de ampliar su círculo social. Más allá de ser un lugar de instrucción musical, la Escuela de Música de Cateura se ha convertido en un espacio de encuentro para la comunidad, donde sus participantes fortalecen y amplían sus lazos sociales, y encuentran apoyo. Las y los jóvenes participantes tienen la posibilidad de conectar con pares, instructores/as y otras personas adultas involucradas en el proyecto. Estas interacciones no solo

favorecen el aprendizaje musical, sino que también estimulan el desarrollo de relaciones significativas y un fuerte sentido de comunidad. Para muchas personas participantes, la escuela se convierte en un segundo hogar, un lugar donde sienten acogidos, valorados y apoyados. Esto es especialmente importante para quienes enfrentan situaciones difíciles en su entorno familiar; el proyecto se convierte en un recurso valioso donde encuentran el apoyo emocional y social necesario superar dificultades.

La relevancia del proyecto se acentúa al considerar el contexto social de la comunidad del Bañado Sur. La iniciativa ofrece oportunidades únicas a sus participantes, provenientes en su mayoría de entornos socioeconómicos desfavorecidos, brindándoles herramientas para transformar sus vidas y construir un futuro mejor.

Las y los jóvenes que pasan a integrar la orquesta tienen la oportunidad de acceder a becas que les permiten culminar sus estudios secundarios, iniciar la universidad o perfeccionar sus habilidades musicales en conservatorios privados. Gracias a las becas en conservatorios, miembros de la orquesta que están cursando el profesorado elemental y se encuentran a mitad de estudio, han pasado a desempeñarse como instructores dentro de la escuela. Esta forma de organización y desarrollo de las clases no solo es beneficiosa en términos económicos para el proyecto, ya que reduce la necesidad de contratar instructores externos, sino que también tiene un impacto positivo en el crecimiento personal y profesional de los jóvenes involucrados.

Las y los jóvenes instructores reciben un pequeño salario mensual por esta labor, lo que contribuye a aliviar las cargas económicas de sus hogares. Esta experiencia les proporciona la oportunidad de asumir roles de liderazgo y responsabilidad. Al desempeñarse como instructores, los jóvenes fortalecen su compromiso y sentido de pertenencia con el proyecto, a la vez que adquieren habilidades valiosas para su desarrollo futuro.

El apoyo educativo se complementa con un respaldo social que contribuye a mejorar su calidad de vida, brindándoles la posibilidad de reparar o construir sus viviendas, así como acceder a nuevas oportunidades de empleo, ya sea como integrantes de la orquesta o en su rol como instructores e instructoras.

Otra oportunidad que fomenta el proyecto es la expansión de experiencias sociales y culturales. Como miembros de la orquesta, las y los participantes tienen la oportunidad de viajar y participar en eventos sociales que les permiten explorar el mundo más allá de su comunidad. Estas vivencias no solo enriquecen su perspectiva cultural, sino que también amplían sus horizontes y

fortalecen su desarrollo personal y social. La exposición a nuevos estímulos y modelos contribuye a ampliar la visión de las y los jóvenes, ayudándolos a explorar nuevas pasiones e influenciando positivamente sus expectativas personales y profesionales. Asimismo, estas experiencias han llevado a las y los jóvenes músicos a convertirse en modelos a seguir para los niños y niñas de la comunidad, motivándolos a inscribirse a la escuela de música y esforzarse por formar parte de la orquesta, con el objetivo de acceder a oportunidades únicas como las de viajar o continuar sus estudios en la universidad.

A través de las oportunidades sociales y educativas que brinda el proyecto socio-musical de Cateura, sus participantes pueden desarrollar grandes anhelos y aspirar a metas que antes consideraban inalcanzables, atendiendo las limitaciones socioeconómicas de su comunidad.

El cuarto objetivo se centró en comprender las transformaciones personales que experimentan las personas que forman o han formado parte de la Orquesta de Cateura. Este estudio ha evidenciado que la participación en el proyecto musical de Cateura, particularmente para quienes pasan a integrar la orquesta, genera una transformación significativa en sus vidas.

Pasar a ser integrante de la Orquesta de Cateura representa un proceso de crecimiento personal, emocional y social significativo. La práctica musical fomenta el desarrollo de la autoestima y confianza en sí mismos, y esto se ve reforzado al subir al escenario y ejecutar su instrumento frente al público. Esta experiencia ha permitido a sus participantes superar el miedo y la timidez, promoviendo la creencia en sus propias capacidades y potencialidades. Este aprendizaje se transfiere a otras áreas de su vida, dotándoles de las herramientas necesarias para afrontar cualquier desafío con confianza y determinación.

Para muchos de sus integrantes y ex-integrantes, el formar parte de la orquesta ha marcado un momento determinante en sus trayectorias de vida. Esta vivencia les ha proporcionado un renovado sentido de propósito y dirección, ayudándolos a superar las dificultades que implican vivir y crecer en un contexto de vulnerabilidad social.

A través de la música, muchos han descubierto vocaciones y talentos, despertando en ellos un interés por seguir una carrera profesional en la música o en la educación musical. Por otro lado, para algunos participantes, la orquesta ha servido como un impulso para alcanzar metas personales y profesionales, mostrándoles nuevos horizontes y oportunidades que la vida tiene

para ofrecer. En ambos casos, la participación en el proyecto musical de Cateura ha generado una mayor esperanza y optimismo hacia su futuro.

Asimismo, la posibilidad de obtener una beca educativa a través del proyecto ha posibilitado que algunos miembros se conviertan en la primera generación de sus familias en acceder a estudios superiores. Este hecho cobra relevancia en el contexto de exclusión social de la comunidad del Bañado Sur. Alcanzar este logro representa un acontecimiento sumamente importante en su trayectoria personal y familiar, marcando un paso importante hacia la ruptura del ciclo de pobreza intergeneracional. Entre las carreras elegidas por estos estudiantes se destacan: licenciatura en música, ingeniería comercial, ingeniería informática, administración, psicología.

El quinto objetivo buscó identificar derivados de la participación de los hijos e hijas en un proyecto socio-musical. Este trabajo ha permitido comprobar que la implicación en estos proyectos fortalece los lazos familiares, generando un impacto positivo en las relaciones entre los miembros de la familia.

Tanto las personas participantes como los progenitores han coincidido que la participación en el proyecto de Cateura ha contribuido a mejorar la comunicación familiar. La música se ha convertido en una plataforma para compartir experiencias, ampliando los temas de conversación entre los miembros de la familia. Asimismo, las y los jóvenes perciben un mayor apoyo de sus familias hacia sus intereses y actividades, a partir de su participación en el proyecto.

Un aspecto destacable del proyecto de Cateura es la activa participación de un grupo de progenitores que conforman la Asociación de Padres. Algunos de sus miembros han participado en el trabajo de campo, aportando sus experiencias. Esta implicación activa genera un sentido de orgullo y pertenencia compartida con sus hijos e hijas, lo que fortalece aún más la cohesión familiar.

Finalmente, el sexto objetivo ha consistido en examinar la posible incidencia un proyecto socio-musical en la comunidad. Los hallazgos de este estudio demuestran claramente que un proyecto de este tipo puede tener efectos muy positivos en la cohesión social de una comunidad.

El proyecto musical de Cateura ha contribuido al fortalecimiento del tejido social de la comunidad del Bañado Sur, al unir a las personas para colaborar y trabajar juntas hacia un objetivo en común: el desarrollo y bienestar de los niños, niñas y jóvenes. Esta iniciativa ha cultivado un profundo sentido de pertenencia y orgullo entre los miembros de la comunidad hacia el proyecto y sus jóvenes músicos, quienes se han convertido en referentes y símbolos de esperanza para

las generaciones más pequeñas. Además, el reconocimiento y la visibilidad alcanzados por el proyecto han contribuido a modificar positivamente la percepción externa de la comunidad, que ha pasado de ser vista como un lugar de carencias a convertirse en un ejemplo de resiliencia y superación.

La música se ha convertido para las y los jóvenes residentes del Bañado Sur en una poderosa herramienta de transformación social. El aprendizaje musical no solo brinda la oportunidad de desarrollar su talento, sino que también contribuye a la formación personal y ciudadana, fomentando valores como la disciplina, el respeto, el trabajo en equipo y la solidaridad. Varios testimonios de participantes en el trabajo de campo resaltan el valor de este espacio de aprendizaje como un refugio frente a actividades de riesgo, como el consumo de drogas y la delincuencia. De esta manera, el proyecto contribuye a la reducción de estas problemáticas en la comunidad.

El proyecto también ha impulsado cambios en la infraestructura comunitaria, promoviendo reformas que mejoran el entorno y las condiciones de vida de los vecinos y vecinas de la zona. La construcción de la Escuela de Música no solo es un espacio de aprendizaje y encuentro para sus participantes, sino que también se ha convertido en un centro comunitario donde se ofrecen diversos servicios a la comunidad, como atención sanitaria, consultoría jurídica, castración de animales y ollas populares.

En conclusión, esta tesis doctoral ha logrado cumplir de manera satisfactoria los objetivos de investigación planteados inicialmente. A partir de los hallazgos obtenidos, se puede afirmar que proyectos musicales que abordan también las dificultades sociales de sus participantes, como la Orquesta de Cateura, contribuyen de manera significativa a generar dinámicas de transformación tanto a nivel individual como colectivo. Estos proyectos ofrecen un espacio seguro y enriquecedor en el que se fomentan habilidades para la vida, se amplían las experiencias sociales y se desarrolla el potencial de sus participantes, promoviendo esperanza y generando nuevos sueños que dan sentido y dirección a sus vidas. Es fundamental resaltar que la participación activa de las propias personas de la comunidad en el desarrollo del proyecto contribuye de manera decisiva a estos logros.

La Orquesta de Cateura ha demostrado ser una iniciativa que, al brindar recursos y apoyo a jóvenes que, en su mayoría, enfrentan limitaciones socioeconómicas, no solo promueve su crecimiento personal, sino que también previene conductas de riesgo y favorece la inclusión social, tanto de sus participantes como de sus familias. Además, contribuye al acceso a la cultura

en la comunidad del Bañado Sur, organizando conciertos y eventos culturales gratuitos que fortalecen el sentido de identidad y pertenencia.

Aunque el proyecto ha cosechado numerosos logros, como toda iniciativa social, enfrenta desafíos y áreas de mejora. En particular, la comunicación con las y los jóvenes participantes y sus familias podría ser fortalecida, incrementando los espacios de diálogo y colaboración para abordar sus expectativas y asegurar la continuidad del proyecto. Este enfoque podría también potenciar la autogestión y la sostenibilidad a largo plazo, garantizando que futuras generaciones puedan beneficiarse de sus valiosas contribuciones a nivel musical, personal y social. Asimismo, la implementación de mecanismos que faciliten la evaluación y seguimiento permitiría obtener datos cruciales para mejorar el funcionamiento del proyecto y reforzar su transparencia y gestión, lo que permitiría demostrar su valor social, garantizar su sostenibilidad a largo plazo y fortalecer la rendición de cuentas ante la comunidad.

Este trabajo de investigación representa un aporte significativo al conocimiento sobre los proyectos socio-musicales en contextos de vulnerabilidad, particularmente en Paraguay, donde la investigación en este campo aún es limitada. Mientras una parte importante de la literatura disponible sobre la pobreza y la desigualdad se centra en la descripción y comprensión de estos problemas, esta tesis se inscribe en las investigaciones cuyo conocimiento aportado es útil no solamente para comprender sino para intervenir y revertir las situaciones de pobreza. El ejemplo de la Orquesta de Cateura ofrece luces de cómo generar proyectos que contribuyen a la superación de las desigualdades, avanzando hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Limitaciones Y Futuras Líneas De Investigación

Como ocurre en toda investigación, esta tesis doctoral presenta ciertas limitaciones que es importante reconocer. Una limitación relevante tiene que ver con el hecho que el desarrollo del plan de investigación y la primera etapa del estudio se vieron afectados por la Pandemia del COVID-19, lo que afectó de forma significativa a las actividades del proyecto musical de Cateura. Si bien se mantuvo el contacto con las personas involucradas en el proyecto, las actividades presenciales se reanudaron en marzo del 2022, lo que modificó la dinámica del proyecto en comparación con lo que habría sido sin la pandemia.

Es importante mencionar que esta investigación tuvo la oportunidad de ser financiada por el programa de Becas de Postgrado en el exterior “Don Carlos Antonio López” del Ministerio de Economía y Finanzas de Paraguay. Este programa exige a los becarios residir en el país donde

se desarrolla el programa de estudio, lo que, en este caso, representó un obstáculo para el acceso directo al campo de investigación. Para mitigar esta limitación, se optó por realizar entrevistas en línea, mantener una comunicación constante con las personas de contacto y realizar dos viajes para llevar a cabo el trabajo de campo presencial.

A pesar de haber contado con un total de 64 personas participantes en la investigación (incluyendo el trabajo de campo cualitativo y el cuestionario), con diversos perfiles como integrantes, ex-integrantes, miembros de la Asociación de Padres, personas vecinas y familiares, instructores/as, el director y su exasistente, se reconoce que siempre pueden existir voces o perspectivas que podrían haber enriquecido aún más el estudio. En cualquier caso, se ha realizado un esfuerzo por incluir diferentes perspectivas y que el análisis de información reflejara datos consistentes y saturación en las perspectivas y temas aportados.

Además de las conclusiones obtenidas y de la consideración de las limitaciones presentadas, la tesis doctoral también deja abiertas futuras líneas de investigación a abordar. En primer lugar, resultaría interesante llevar a cabo un estudio longitudinal. Esto permitiría conocer si los beneficios personales y sociales encontrados se mantienen o evolucionan con el tiempo y qué lo hace posible. También sería relevante analizar de manera más detallada el impacto específico de las becas y la formación universitaria, con el fin de identificar cómo estos beneficios contribuyen a la superación de la pobreza y la exclusión social. Un análisis de historias de vida de integrantes de la Escuela de Música y de la orquesta proporcionaría una perspectiva valiosa y más profunda de cómo la participación en el proyecto ha transformado las trayectorias individuales.

Este trabajo ha tenido como objetivo principal conocer la incidencia del proyecto en el desarrollo de habilidades para la vida y mejora de oportunidades, lo cual representa una valiosa contribución sobre el impacto de la Orquesta de Cateura, constituyéndose en el primer estudio conocido sobre este fenómeno. Sin embargo, sería importante y necesario realizar una investigación sobre el impacto social de este proyecto con metodologías específicas para su evaluación, como Social Media Analytics (Bellavista et al., 2022).

Finalmente, de acuerdo con los vacíos identificados en la revisión de la literatura científica, sería relevante realizar análisis comparativos y sistematizados entre diferentes proyectos socio-musicales en distintos contextos. Esto permitiría profundizar y ampliar la evidencia sobre los beneficios de este tipo de iniciativas, identificar similitudes y diferencias, y comprender mejor los

factores que influyen en su éxito y sostenibilidad. De esta manera, ayudaría a comprender mejor cómo estos proyectos contribuyen a la construcción de identidades positivas, amplían las oportunidades y elevan las expectativas de las y los participantes.

No quisiera concluir sin reflexionar sobre la urgente necesidad de brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo a niños, niñas y jóvenes, especialmente a aquellos que viven en situaciones de vulnerabilidad social. La falta de acceso a actividades positivas y entornos seguros aumenta significativamente el riesgo de que las y los jóvenes se sientan aislados y desorientados, lo que puede conducirlos a comportamientos de riesgo, dificultades escolares e, incluso, al abandono de los estudios. Estas experiencias negativas tienen un impacto duradero en su calidad de vida.

Ofrecer alternativas socioeducativas, como programas de mentoría o actividades artísticas, culturales o deportivas, permite a los jóvenes canalizar su energía de manera positiva. Estas experiencias además de enriquecer sus vidas también mejoran su salud y bienestar psicológico, fortalecen sus vínculos sociales y les proporcionan un sentido de pertenencia y propósito. Al brindar estas oportunidades, las y los jóvenes pueden establecer metas claras y desarrollar las habilidades necesarias para alcanzarlas, empoderándolos para construir un futuro más prometedor y convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L., y Syme, S. L. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *American Psychologist*, 49(1), 15-24. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.1.15>
- Aldridge, R. W., Story, A., Hwang, S. W., Nordentoft, M., Luchenski, S. A., Hartwell, G., Tweed, E. J., Lewer, D., Vittal Katikireddi, S., y Hayward, A. C. (2018). Morbidity and mortality in homeless individuals, prisoners, sex workers, and individuals with substance use disorders in high-income countries: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet*, 391(10117), 241-250. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)31869-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)31869-X)
- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., y Williamson, A. A. (2017). The effects of musical training on child development: A randomized trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science*, 18(7), 865-878. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>
- Alexiu, T.-M., Ungureanu, D., y Dorobantu, A. (2010). Impact of education in terms of housing opportunities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1321-1325. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.194>
- ALLEA - All European Academies. (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity – Revised Edition 2023*. <https://doi.org/10.26356/ECOC>
- Allgood, B., y Townsley, G. (Directores). (2015). *Landfill Harmonic* [Documental]. Eureka Productions, Hidden Village Films.
- Álvarez, P. (2015). *Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/294032>

- Angel-Alvarado, R., y Trejo León, R. (2022). Entender la educación musical como un derecho humano. *Revista Internacional de Educación Musical*, 10(1), 57-61. <https://doi.org/10.1177/23074841221131438>
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Apple, M. W. (2018). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Arsenio, W. F., Adams, E., y Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80(6), 1739-1755. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01365.x>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XX*. Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (1ª ed.). Hipatia.
- Aubert, A., y García, C. (2009). La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 231-242. <https://doi.org/10.14201/eks.3972>
- Aubert, A., Garcia, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Culture and Education*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Baker, G. (2018). El Sistema, «The Venezuelan Musical Miracle»: The construction of a global myth. *Latin American Music Review*, 39(2), 160-193. <https://doi.org/10.7560/LAMR39202>
- Banco Mundial. (2014). *Inclusión social: Clave de la prosperidad para todos*. <https://documents1.worldbank.org/curated/ar/175121468151499527/pdf/817480WP0Sp ani0IC00InclusionMatters.pdf>

- Banco Mundial. (2 de abril de 2024). *Pobreza: Panorama general*.
<https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A., y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.
- Barboza Solís, C., Kelly-Irving, M., Fantin, R., Darnaudéry, M., Torrisani, J., Lang, T., y Delpierre, C. (2015). Adverse childhood experiences and physiological wear-and-tear in midlife: Findings from the 1958 British birth cohort. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(7), 738-746.
<https://doi.org/10.1073/PNAS.1417325112>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040>
- Bar-On, R., Maree, J. G., y Elias, M. J. (Eds.). (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Praeger Publishers.
- Barrett, K. C., Ashley, R., Strait, D. L., y Kraus, N. (2013). Art and science: How musical training shapes the brain. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00713>
- Barrett, M. S., y Bond, N. (2015). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 37-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X14560320>

- Bellavista, J., Elboj-Saso, C., García Yeste, C., y Villarejo-Carballido, B. (2022). Innovative methodological approach to analyze innovation and social impact. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-9. <https://doi.org/10.1177/16094069221083373>
- Bellei, C. C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Benítez, G. (2017). *Paraguay: Distribución del gasto en salud y gastos de bolsillo. Principales resultados*. Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP). <https://www.cadep.org.py/2017/06/paraguay-distribucion-del-gasto-en-salud-y-gastos-de-bolsillo-principales-resultados/>
- Berg, J., Osher, D., Same, M., Nolan, E., Benson, D., y Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. American Institutes for Research. <https://soldalliance.org/partner-post/identifying-defining-and-measuring-social-and-emotional-competencies-final-report/>
- Berger, C., Deutsch, N., Cuadros, O., Franco, E., Rojas, M., Roux, G., y Sánchez, F. (2020). Adolescent peer processes in extracurricular activities: Identifying developmental opportunities. *Children and Youth Services Review*, 118, 105457. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105457>
- Berk, L. E., Pascual del Río, M., y Carranza Carnicero, J. A. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Prentice-Hall.
- Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I., y Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science y Medicine*, 51(6), 843-857. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00065-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00065-4)
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., y Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15(1), 12-24. <https://doi.org/10.1111/J.1467-7687.2011.01093.X>

- Bernier, A., Carlson, S. M., y Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Besselaar, P. van den, Flecha, R., y Radauer, A. (2018). *Monitoring the impact of EU Framework Programmes: expert report*, Publications Office. European Commission. <https://doi.org/10.2777/518781>
- Blandford, S., y Duarte, S. (2004). Inclusion in the community: A study of community music centres in England and Portugal, focusing on the development of musical and social skills within each centre. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/0140672042000224934>
- Blomfield, C. J., y Barber, B. L. (2011). Developmental experiences during extracurricular activities and Australian adolescents' self-concept: Particularly important for youth from disadvantaged schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 582-594. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9563-0>
- Boch, S. J., Taylor, D. M., Danielson, M. L., Chisolm, D. J., y Kelleher, K. J. (2020). 'Home is where the health is': Housing quality and adult health outcomes in the Survey of Income and Program Participation. *Preventive Medicine*, 132, 105990. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.105990>
- Bolden, B., Corcoran, S., y Butler, A. (2021). A scoping review of research that examines El Sistema and Sistema-inspired music education programmes. *Review of Education*, 9(e3267). <https://doi.org/10.1002/rev3.3267>
- Bonnefoy, X. (2007). Inadequate housing and health: An overview. *International Journal of Environment and Pollution*, 30(4), 411-429. <https://doi.org/10.1504/IJEP.2007.014819>
- Booth, E., y Tunstall, T. (2016). *Playing for their lives: The global El Sistema movement for social change through music*. Oxford University Press.

- Borda, D. (2009). *Crecimiento, inclusión social y gasto público*. Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP). <https://www.cadep.org.py/2009/12/crecimiento-inclusion-social-y-gasto-publico/>
- Borda, D., y Caballero, M. (2020). *Crecimiento y desarrollo económico en Paraguay*. Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP). <https://www.cadep.org.py/uploads/2022/05/Crecimiento-y-desarrollo-económico-en-Paraguay-Borda-y-Caballero-2020.pdf>
- Bos, M. S., Vegas, E., Viteri, A., y Zoido, P. (2018). *Nota PISA #13: ¿Qué aprendizajes nos deja PISA para el Desarrollo?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://doi.org/10.18235/0001477>
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bowen, G. A. (2008). An analysis of citizen participation in anti-poverty programmes. *Community Development Journal*, 43(1), 65-78. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsm011>
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V., y Lerner, R. M. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720-735. <https://doi.org/10.1007/S10964-010-9530-9>
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Paidós.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida* (6ª ed.). Ediciones Morata.
- Boyce, W. T., Levitt, P., Martinez, F. D., McEwen, B. S., y Shonkoff, J. P. (2021). Genes, environments, and time: The biology of adversity and resilience. *Pediatrics*, 147(2), e20201651. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1651>
- Brackett, M. A., Elberston, N., y Rivers, S. E. (2015). Chapter 2: Applying theory to the development of approaches to SEL. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. Gullota (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 20-32). The Guilford Press.

- Bradley, R. H., y Corwyn, R. F. (2003). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
<https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PSYCH.53.100901.135233>
- Briceño Mosquera, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*, 30(51), 45-59.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3724527>
- Brochard, R., Dufour, A., y Després, O. (2004). Effect of musical expertise on visuospatial abilities: Evidence from reaction times and mental imagery. *Brain and Cognition*, 54(2), 103-109.
[https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00264-1](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00264-1)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U., y Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 793-828). Wiley.
- Brownell, C. A., y The Early Social Development Research Lab. (2016). Prosocial behavior in infancy: The role of socialization. *Child Development Perspectives*, 10(4), 222-227.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12189>
- Brugué, Q., Gomá, R., y Subirats, J. (2002). De la pobreza a la exclusión social: Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista internacional de sociología*, 33, 7-45.
<https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/728/1262>

- Burgos García, O. (2015). *La música y los valores humanos. Análisis del flujo de valores humanos dentro del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11587>
- Cacioppo, J. T., y Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 447-454. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005>
- Cadillo Sánchez, D. M. (2022). *Estilos de vida y comportamientos de riesgo entre niños y niñas con y sin oportunidades musicales de zonas rurales de Huánuco, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/7805>
- Calderón-Garrido, D., Martín-Piñol, C., Gustems-Carnicer, J., y Portela-Fontán, A. (2018). La influencia de las artes como motor de bienestar: Un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 77-93. <https://doi.org/10.5209/ARIS.56350>
- Calero, A. (2016). Actividades extraescolares durante la adolescencia: Características que facilitan las experiencias óptimas. *Psicoperspectivas*, 15(2), 102-109. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-856>
- Canese de Estigarribia, M., González, F., Sagüi, N., y Vuyk, C. (2019). *Urbanización popular en el área metropolitana de Asunción: Resistencia y perspectivas de cambio*. CONACYT <https://repositorio.conacyt.gov.py/xmlui/handle/20.500.14066/3978>
- Capurro, D. A., y Robledo, M. L. (2020). *Tendencia de la inequidad socioeconómica en la utilización de servicios de salud en el Paraguay*. CONACYT <http://repositorio.conacyt.gov.py/handle/20.500.14066/2534>
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., y Armenta, B. E. (2011). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116-124. <https://doi.org/10.1177/0165025410375921>

- Carlson, S. M. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 138-151. <https://doi.org/10.1111/j.0037-976X.2003.00270.x>
- Casalí, P., Vezza, E., Recalde, M., y Sanabria, D. (2018). *Segmentos críticos de la informalidad laboral en Paraguay*. International <https://www.ilo.org/es/publications/segmentos-criticos-de-la-informalidad-laboral-en-paraguay>
- CASEL. (2020). *Marco del aprendizaje socioemocional de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?* Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. www.casel.org/what-is-SEL
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 21, 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2763435>
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Cattell, V. (2001). Poor people, poor places, and poor health: The mediating role of social networks and social capital. *Social Science and Medicine*, 52(10), 1501-1516. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00259-8](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00259-8)
- CEDEFOP. (2014). *Terminology of European Education and Training Policy*. European. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
- Cefai, C., y Cavioni, V. (2014). Social and emotional education: A framework for primary schools. En C. Cefai y V. Cavioni (Eds.), *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice* (pp. 11-32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4_2

- Center on the Developing Child. (2012). *La función ejecutiva: Habilidades para la vida y el aprendizaje*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/translation/en-breve-la-funcion-ejecutiva-habilidades-para-la-vida-y-el-aprendizaje/>
- Center on the Developing Child. (2016). *Building core capabilities for life: The science behind the skills adults need to succeed in parenting and in the workplace*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/building-core-capabilities-for-life/>
- Center on the Developing Child. (2020). *Health and learning are deeply interconnected in the body: An action guide for policymakers*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/health-and-learning-are-deeply-interconnected-in-the-body-an-action-guide-for-policymakers/>
- CEPAL. (2021). *Panorama Social de América Latina, 2020*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>
- Chan, A. S., Ho, Y.-C., y Cheung, M.-C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396(6707). <https://doi.org/10.1038/24075>
- Chartier, M. J., Walker, J. R., y Naimark, B. (2010). Separate and cumulative effects of adverse childhood experiences in predicting adult health and health care utilization. *Child Abuse y Neglect*, 34(6), 454-464. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.09.020>
- Chávez, F. (21 de noviembre de 2013). The world sends us garbage, we send back music: Favio Chávez at TEDxAmsterdam [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CsfOvJEurk>
- Cheung, A. T., Li, W. H. C., Ho, L. L. K., Ho, K. Y., Lam, K. K. W., y Chung, O. K. (2019). Effectiveness of a musical training programme in promoting happiness and quality of life of underprivileged preschool children. *Journal of Clinical Nursing*, 28(23-24), 4412-4423. <https://doi.org/10.1111/jocn.15023>

- Christle, C. A., Jolivette, K., y Michael Nelson, C. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339. <https://doi.org/10.1177/07419325070280060201>
- Chyn, E., y Katz, L. F. (2021). Neighborhoods matter: Assessing the evidence for place effects. *Journal of Economic Perspectives*, 35(4), 197-222. <https://doi.org/10.1257/jep.35.4.197>
- Cladellas Pros, R., Clariana Muntada, M., Gotzens Busquets, C., Badía Martín, M., y Dezcallar Sáez, M. T. (2015). Patrones de descanso, actividades físico-deportivas extraescolares y rendimiento académico en niños y niñas de primaria. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 53-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4975232>
- Cobo Dorado, K. (2021). Educación musical para la paz: Proyectos musicales con fines sociales. *Ricercare*, 14, 49-71. <https://doi.org/10.17230/ricercare.2021.14.3>
- Cohen, D. A., Farley, T. A., y Mason, K. (2003). Why is poverty unhealthy? Social and physical mediators. *Social Science y Medicine*, 57, 1631-1641. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00015-7](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00015-7)
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676-684. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., y Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>
- Comisión de Verdad y Justicia. (2008). *Informe final: Tierras mal habidas, tomo IV*. <https://codehupy.org.py/wp-content/uploads/2020/10/Tomo-IV-Parte-1.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2022). *Indicadores de Ciencia y Tecnología Paraguay 2021: Informe final*. <http://repositorio.conacyt.gov.py/handle/20.500.14066/4283>
- Cornwell, E. Y., y Behler, R. L. (2015). Urbanism, neighborhood context, and social networks. *City & Community*, 14(3), 311-335. <https://doi.org/10.1111/cico.12124>

- Cortina, A., y Pereira, G. (2009). *Pobreza y libertad: Erradicar la pobreza desde el enfoque de las capacidades de Amartya Sen*. Tecnos.
- Costa, J. A., Mota, G., y Cruz, A. I. (2017). O Projeto Orquestra Geração. A duplicidade de um evento musical/social. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 33, 135-154. <https://doi.org/10.21747/08723419/soc33a7>
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance, and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0305735604041491>
- Cristaldo, J. C., y Silvero, L. (2010). La Región Metropolitana de Asunción. *Arquitextos*, 11(126). <https://vitruvius.com.br/index.php/revistas/read/arquitextos/11.126/3650>
- Crowder, K., y South, S. J. (2003). Neighborhood distress and school dropout: The variable significance of community context. *Social Science Research*, 32(4), 659-698. [https://doi.org/10.1016/S0049-089X\(03\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0049-089X(03)00035-8)
- Cuesta, J. (2011). Music to my ears: The (many) socioeconomic benefits of music training programmes. *Applied Economics Letters*, 18(10), 915-918. <https://doi.org/10.1080/13504851.2010.517187>
- Cuevas, S. G., y Valls, R. (2022). Social impact from bottom-up movements: The case of the Adult School La Verneda-Sant Martí. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 221-246. <https://doi.org/10.17583/remie.10544>
- Cutrona, C. E., Wallace, G., y Wesner, K. A. (2006). Neighborhood characteristics and depression: An examination of stress processes. *Current Directions in Psychological Science*, 15(4), 188-192. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00433.x>
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Danner, D., Lechner, C. M., y Spengler, M. (2021). Editorial: Do we need socio-emotional skills? *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723470>

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Ariel S.A.
- De Carlo Santiago, C., Wadsworth, M. E., y Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32(2), 218-230. <https://doi.org/10.1016/J.JOEP.2009.10.008>
- De La Guardia Gutiérrez, M. A., Ruvalcaba Ledezma, J. C., De La Guardia Gutiérrez, M. A., y Ruvalcaba Ledezma, J. C. (2020). La salud y sus determinantes, promoción de la salud y educación sanitaria. *Journal of Negative and No Positive Results*, 5(1), 81-90. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.3215>
- DeHaan, C. R., Hirai, T., y Ryan, R. M. (2016). Nussbaum's capabilities and self-determination theory's basic psychological needs: Relating some fundamentals of human wellness. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2037-2049. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9684-y>
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Grupo Santilla de Ediciones.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III). Editorial Gedisa.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos* (Vol. IV). Editorial Gedisa.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications Inc.
- Devroop, K. (2012). The social-emotional impact of instrumental music performance on economically disadvantaged South African students. *Music Education Research*, 14(4), 407-416. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685456>

- Díez-Palomar, J., y Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. (2002). *Diagnóstico población*. <https://www.ine.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/Web%20Paraguay%20Total%20Pais/1%20Presentacion%20Total.pdf>
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. (2012). *Paraguay. Principales Indicadores de Viviendas, 2012. Total País. Área Urbana-Rural*. <https://www.ine.gov.py/resumen/13/principales-indicadores-de-viviendas-2012-total-pais-area-urbana---rural>
- Dobrée, P. (2018). El nivel invisible de la atención a la salud: Los cuidados en el hogar. En P. Roderio y I. Merino (Eds.), *Salud, enfermedad y pobreza urbana. Estudio de los procesos de salud, enfermedad y atención de las familias en la periferia sur de Asunción* (pp. 163-192). Centro de Documentación y Estudios (CDE). <https://www.cde.org.py/wp-content/uploads/2019/12/salud-enfermedad-y-pobreza-urbana-libro-web.pdf>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/CDEV.12739>
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., y Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 391-401. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9161-3>
- Durán, M. C. P., y Rodríguez-Sánchez, A. del P. (2023). Development of wellbeing and self-esteem through “Music for Reconciliation,” a music program for children and youngsters living in severe social disadvantage in Colombia. En M. S. Barrett y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Early Childhood Learning and Development in Music*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190927523.013.36>

- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., RD, Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
<https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2010.01564.X>
- Dykas, M. J., y Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: Theory and evidence. *Psychological Bulletin*, 137(1), 19-46.
<https://doi.org/10.1037/a0021367>
- Edgar, S. N. (2013). Introducing social emotional learning to music education professional development. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 28-36.
<https://doi.org/10.1177/8755123313480508>
- Egaña Del Sol, P. (2008). *Relevancia e impacto de las actividades artísticas sobre los resultados escolares: El caso de la Orquesta de Curanilahue* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143440>
- Elboj, C. (2010). Crisis económica y educación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(1), 8-19. <https://doi.org/10.7203/RASE.3.1.8624>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler Gallart, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Graó.
- Elias, M. J., y Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.
<https://doi.org/10.1111/J.1746-1561.2000.TB06470.X>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K., Greenberg, M. T., Haynes, M., Kessler, R., Schwab-Stone, M., y Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

- Epstein, J., Griffin, K., y Botvin, G. (2000). Competence skills help deter smoking among inner city adolescents. *Tobacco Control*, 9(1), 33-39. <https://doi.org/10.1136/tc.9.1.33>
- Escobar, R. (2018). Una interpretación clínica sobre la calidad de vida y salud de niños y niñas que viven en el Bañado Sur de Asunción. En P. Rodero y I. Merino (Eds.), *Salud, enfermedad y pobreza urbana. Estudio de los procesos de salud, enfermedad y atención de las familias en la periferia sur de Asunción* (pp. 193-258). Centro de Documentación y Estudios (CDE). <https://www.cde.org.py/wp-content/uploads/2019/12/salud-enfermedad-y-pobreza-urbana-libro-web.pdf>
- European Economic Community. (1984). *On specific community action to combat poverty (Council Decision of 19 December 1984)*, 85/8/EEC. European Economic Community. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/88ac0e06-40ac-4c7b-8cdb-77e780688bd6/language-en>
- Evans, G. W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L. A., Gentile, L., y Salpekar, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological Science*, 16(7), 560-565. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01575.x>
- Evans, G. W., y Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43-48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>
- Fairbanks, S. (2022). Ritornello: El Sistema, music education, and a centuries-long narrative of socio-musical activism. *Music Education Research*, 24(1), 18-30. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.2014432>
- Feeney, B. C., y Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113-147. <https://doi.org/10.1177/1088868314544222>
- Fiszbein, A., Consentino, C., y Cumsille, B. (2016). *El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina: Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública*. Diálogo

- Interamericano y Mathematica Policy Research.
<https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1031>
- Flecha García, R. (2018). Evaluación del impacto social de la investigación. *Revista de Fomento Social*, (291-292), 585-502. <https://doi.org/10.32418/rfs.2019.291-292.1514>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Culture and Education*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Flecha, R. (2022). *La Sociedad Dialógica: La sociología que gusta y usan personas de ciencia y ciudadanía*. Hipatia Press. <https://hipatiapress.com/index/2022/12/04/the-dialogic-society/>
- Flecha, R., y Buslon, N. (2016). 50 años después del Informe Coleman: Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127-143. <https://doi.org/10.17583/rise.2016.2087>
- Flecha, R., Vargas, J., y Davila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: La investigación WORKALÓ. *Lan Harremanak*, 11, 21-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1067684>
- Flecha, R., y Villarejo, B. B. (2015). Pedagogía crítica: Un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.004>
- Fleitas, M. (2020). *Derecho a la vivienda en tiempos de covid-19*. Comité de Derechos Humanos y Pueblos (CODEHUPY). <https://ddhh2020.codehupy.org.py/derecho-a-la-vivienda/>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

- Ford, M. B., y Collins, N. L. (2013). Self-esteem moderates the effects of daily rejection on health and well-being. *Self and Identity*, 12(1), 16-38.
<https://doi.org/10.1080/15298868.2011.625647>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Fundación Nacional Batuta. (2023). Informe de Gestión 2022.
<https://www.fundacionbatuta.org/archivos/ESAL/ESAL%202022/Informe%20de%20gestion%202022.pdf>
- Gabinete Social. (2018). *Protección social en Paraguay: La oportunidad de implementar un sistema de protección social*.
https://gabinetesocial.gov.py/archivos/documentos/Documento%20consolidad%20VF%20ONSPS_mfok1z9.pdf
- Gakidou, E., Cowling, K., Lozano, R., y Murray, C. J. (2010). Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries between 1970 and 2009: A systematic analysis. *The Lancet*, 376(9745), 959-974. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61257-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61257-3)
- Galeano, J. J. (2021). *La desigualdad en Paraguay: Principales determinantes*. Ministerio de Hacienda.
https://economia.gov.py/application/files/4716/4969/0462/DDT_La_desigualdad_en_Paraguay_principales_determinantes_VF_080422.pdf
- Galeano Monti, J. (2017). Bañado Sur: Vidas urbanas excluidas, de resistencia y dignidad. *Revista Acción*, 374, 15-19.
https://www.academia.edu/34504075/Ba%C3%B1ado_Sur_vidas_urbanas_excluidas_de_resistencia_y_dignidad
- Galeano Monti, J. (Comp.), Mendieta Miranda, M., Quesada Machado, N. Q., Samudio Genes, C. R., Genes, S., Ivaszuk, F., Rojas Cameroni, R., y González Martínez, F. (2014).

- Exclusión social y pobreza urbana.* Arandurá. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_1581.pdf
- García, M. (12 de julio 2015). Discurso durante la visita del Papa Francisco a los pobladores y pobladoras del Bañado. COMCOSUR. <https://nuevo.comcosur.org/hasta-la-vista-papa/>
- Garnham, L. M., y Harkins, C. (2017). Transforming lives through music as a public health intervention: Further reflections on our evaluation of Sistema Scotland. *Journal of Public Health*, 39(4), 793-795. <https://doi.org/10.1093/pubmed/idx098>
- Garzón Garzón, L. P. (2017). ¿El desarrollo local desde y para quién? Análisis de la formulación e implementación de proyectos estatales en comunidades indígenas amazónicas. *Gestión y Ambiente*, 20(2), 244-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6687520>
- Glasgow Centre for Population Health. (2016). *Briefing paper 50: Principles for effective social regeneration*. https://www.gcph.co.uk/publications/689_briefing_paper_50_principles_for_effective_social_regeneration
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *The American Psychologist*, 48(1), 26-34. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.48.1.26>
- Goldhaber, D., Lavery, L., y Theobald, R. (2015). Uneven playing field? Assessing the teacher quality gap between advantaged and disadvantaged students. *Educational Researcher*, 44(5), 293-307. <https://doi.org/10.3102/0013189X15592622>
- Gómez, A., Elboj, C., y Capllonch, M. (2013). Beyond action research. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 183-197. <https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.183>
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L.-C., y Pukepuke, T. (2019). Reaching social impact through communicative methodology: Researching with rather than on vulnerable

- populations: The Roma case. *Frontiers in Education*, 4(9).
<https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00009>
- Gómez, A., Puigvert, L., y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.
<https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gómez, A., Siles, G., y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57. <https://doi.org/10.4471/qre.2012.02>
- Gómez, J., y Flecha, R. (2004). Participatory Paradigms: Researching 'with' rather than 'on'. En B. Crossan, J. Gallacher, y M. Osborne (Eds.), *Researching Widening Access to Lifelong Learning: Issues and Approaches in International Research* (pp. 129-140). Routledge.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Ed. El Roure.
- Gómez, M. R. (2011). Batuta Caldas - Colombia: Un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 649-668. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/465>
- Google Earth. (20 de mayo 2024). *Ubicación ciudad de Asunción, Paraguay*.
<https://earth.google.com/web/search/Asunci%c3%b3n,+Paraguay/@-25.30264391,-57.59937868,133.92302003a,33628.4360713d,35y,0h,0t,0r/data=Cn4aVBJOCiUweDk0NWRhN2QyMTI0ODg5YmY6MHhiODA3NGQ0NjAzNTE3MzY2GY-U4wRcRjnAIYa6Wc2Ez0zAKhNBc3VuY2nDs24sIFBhcmFndWF5GAIgASImCiQJ9WAI-XsuOcARdcYSuoZrOczAZvIUUs6CsTMAhw5eilqztTMA6AwoBMA>
- Green, F. (2011). *What is skill? An inter-disciplinary synthesis*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. <https://www.llakes.ac.uk/wp-content/uploads/2021/01/Green-What-is-Skill-final.pdf>

- Guereña, A., y Rojas Villagra, L. (2016). *Yvy Jára: Los dueños de la tierra en Paraguay*. Oxfam.
https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/yvy_jara_informe_oxfamenparaguay.pdf
- Guerra, N. G., y Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for child and adolescent development*, 122, 1-17.
<https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Güneş, F., y Söylemez, Y. (Eds.). (2018). *The skill approach in education: From theory to practice*. Cambridge Scholars Publishing.
https://www.academia.edu/36549290/The_Skill_Approach_in_Education_From_Theory_to_Practice
- Gustafsson, J.-E., Nilsen, T., y Hansen, K. Y. (2018). School characteristics moderating the relation between student socio-economic status and mathematics achievement in grade 8. Evidence from 50 countries in TIMSS 2011. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 16-30. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.004>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Music Education Council.
https://www.researchgate.net/publication/273126443_The_power_of_music_a_research_synthesis_of_the_impact_of_actively_making_music_on_the_intellectual_social_and_personal_development_of_children_and_young_people

- Hanandita, W., y Tampubolon, G. (2014). Does poverty reduce mental health? An instrumental variable analysis. *Social Science y Medicine*, 113, 59-67.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.05.005>
- Hansen, D. M., Larson, R. W., y Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301006>
- Hanson, J. L., Hair, N., Shen, D. G., Shi, F., Gilmore, J. H., Wolfe, B. L., y Pollak, S. D. (2013). Family poverty affects the rate of human infant brain growth. *PLOS ONE*, 8(12), e80954.
<https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0080954>
- Hardy, C. (2014). *Estratificación social en América Latina: Retos de cohesión social*. Ediciones LOM.
- Harkins, C., y Moore, K. (2019). *People change lives: Evaluation of Sistema Scotland's Big Noise programme*. Glasgow Centre for Population Health.
https://www.gcph.co.uk/publications/884_people_change_lives_evaluation_of_sistema_s_cotland_s_big_noise_programme
- Harmony Project. (2022). *Annual Report 2022*.
<https://static1.squarespace.com/static/64b99b62fe5b1f1cf626492d/t/64ded5ee01473e7728967e08/1692325362796/Harmony%2BProject%2B-%2B2022%2BAnnual%2BReport.pdf>
- Hatzenbuehler, M. L., Nolen-Hoeksema, S., y Dovidio, J. (2009). How does stigma “get under the skin?: The mediating role of emotion regulation. *Psychological Science*, 20(10), 1282-1289. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02441.x>
- Hatzenbuehler, M. L., Phelan, J. C., y Link, B. G. (2013). Stigma as a fundamental cause of population health inequalities. *American Journal of Public Health*, 103(5), 813-821.
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.301069>

- Hawkey, L. C., y Capitanio, J. P. (2015). Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes: A lifespan approach. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 370(1669), 20140114. <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0114>
- Hayes, R., Judi-Lee, N., Tabin, M., Pearson, G., y Worthy, C. (2002). Using school-wide data to advocate for student success. *Professional School Counseling*, 6(2), 86-94. <https://www.proquest.com/eric/docview/213439921/fulltext/7B223B93C67C4E2DPQ/1?accountid=15293>
- Heckman, J. J., Stixrud, J., y Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. <https://doi.org/10.1086/504455>
- Hedemann, E. R., y Frazier, S. L. (2017). Leveraging after-school programs to minimize risks for internalizing symptoms among urban youth: Weaving together music education and social development. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 44(5), 756-770. <https://doi.org/10.1007/s10488-016-0758-x>
- Hennessy, S. L., Sachs, M. E., Ilari, B., y Habibi, A. (2019). Effects of music training on inhibitory control and associated neural networks in school-aged children: A longitudinal study. *Frontiers in Neuroscience*, 13(1080). <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.01080>
- Herdener, M., Esposito, F., Salle, F., Boller, C., Hilti, C., Habermeyer, B., Scheffler, K., Wetzel, S., Seifritz, E., y Cattapan-Ludewig, K. (2010). Musical training induces functional plasticity in the human hippocampus. *The Journal of Neuroscience*, 30(4), 1377-1384. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4513-09.2010>
- Herholz, S. C., y Zatorre, R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure. *Neuron*, 76(3), 486-502. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.10.011>

- Hernández, M. (2008). Capítulo 1. Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento. En *Exclusión social y desigualdad*. Editum.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2742853>
- Holmes, A., y Wellman, C. L. (2009). Stress-induced prefrontal reorganization and executive dysfunction in rodents. *Neuroscience and Biobehavioral*, 33(6), 773-783.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2008.11.005>
- Hopkins, M., Provenzano, A., y Spencer, M. (2016). Benefits, challenges, characteristics and instructional approaches in an El Sistema inspired after-school string program developed as a university-school partnership in the United States. *International Journal of Music Education*, 35(2), 239-258. <https://doi.org/10.1177/0255761416659509>
- Hospital, M. M., Morris, S. L., Wagner, E. F., y Wales, E. (2018). Music education as a path to positive youth development: An El Sistema-inspired program. *Journal of Youth Development*, 13(4), 149-163. <https://doi.org/10.5195/jyd.2018.572>
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., y Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), e356-e366.
[https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., y Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009>
- Instituto de Desarrollo. (2023). *Informe de resultados de la encuesta juvenil del Instituto de Desarrollo*. <https://desarrollo.edu.py/wp-content/uploads/2023/06/Informe-de-resultados-del-ID-2da-Edicion.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Población total por año, según área de residencia y tipo de seguro médico (%)*, 2017—2019. Promedio anual.
<https://www.ine.gov.py/publicacion/28/salud>

- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Asunción. Proyecciones de población por sexo y edad*.
https://www.ine.gov.py/Publicaciones/Proyecciones%20por%20Departamento%202021/0_0_Asuncion_2021.pdf
- Instituto Nacional de Estadística. (2023a). *Paraguay: Proyecciones de población nacional, áreas urbana y rural, por sexo y edad*. Instituto Nacional de Estadística.
<https://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=211>
- Instituto Nacional de Estadística. (2023b). *Principales resultados de pobreza monetaria y distribución de ingresos 2022*. Instituto Nacional de Estadística.
<https://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=215>
- Instituto Nacional de Estadística. (2024a). *Boletín Trimestral de Empleo*.
<https://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=248>
- Instituto Nacional de Estadística. (2024b). *Ocupación Informal 2017, 2022 y 2023*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=250>
- Instituto Nacional de Estadística. (2024c). *Principales resultados de pobreza monetaria y distribución de ingresos 2023*. Instituto Nacional de Estadística.
<https://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=246>
- Instituto V-Dem. (2024). *Informe sobre la Democracia 2024*. Instituto V-Dem. <https://www.v-dem.net/publications/democracy-reports/>
- Jakubiak, B. K., y Feeney, B. C. (2016). Daily goal progress is facilitated by spousal support and promotes psychological, physical, and relational well-being throughout adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 317-340.
<https://doi.org/10.1037/pspi0000062>
- Jimenez Chaves, V. E., y García Torres, M. (2019). Análisis de la educación inicial en Paraguay a través de las técnicas de aprendizaje automático. *Revista de la Sociedad Científica del Paraguay*, 24(2), 293-304. <https://doi.org/10.32480/rscp.2019-24-2.293-304>

- Jiménez Ramírez, M. (2008). Theoretical approach to social exclusion: Complexity and ambiguity of the term. Consequences for the education. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Juntos por la Educación. (2019). *Financiamiento público de la educación en el Paraguay*. <https://www.observatorio.org.py/informe/45>
- Kalogrides, D., y Loeb, S. (2013). Different teachers, different peers: The magnitude of student sorting within schools. *Educational Researcher*, 42(6), 304-316. <https://doi.org/10.3102/0013189X13495087>
- Kandel, E. R., Koester, J., Mack, S. H., y Siegelbaum, S. (2021). *Principles of neural science (6th ed.)*. McGraw-Hill.
- Keeley, B. (2018). *Desigualdad de ingresos. La brecha entre ricos y pobres*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300521-es>
- Kim, J. (2010). Neighborhood disadvantage and mental health: The role of neighborhood disorder and social relationships. *Social Science Research*, 39(2), 260-271. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2009.08.007>
- Kivimäki, M., Batty, G. D., Pentti, J., Shipley, M. J., Sipilä, P. N., Nyberg, S. T., Suominen, S. B., Oksanen, T., Stenholm, S., Virtanen, M., Marmot, M. G., Singh-Manoux, A., Brunner, E. J., Lindbohm, J. V., Ferrie, J. E., y Vahtera, J. (2020). Association between socioeconomic status and the development of mental and physical health conditions in adulthood: A multi-cohort study. *The Lancet Public Health*, 5(3), e140-e149. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(19\)30248-8](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(19)30248-8)
- Koehler, F., y Neubauer, A. B. (2020). From music making to affective well-being in everyday life: The mediating role of need satisfaction. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(4), 493-505. <https://doi.org/10.1037/aca0000261>

- Kort-Butler, L. A., y Hageman, K. J. (2011). School-based extracurricular activity involvement and adolescent self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 568-581. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9551-4>
- Kraus, N., Hornickel, J., Strait, D. L., Slater, J., y Thompson, E. (2014). Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 5(1403). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01403>
- Kraus, N., Slater, J., Thompson, E. C., Hornickel, J., Strait, D. L., Nicol, T., y White-Schwoch, T. (2014). Music enrichment programs improve the neural encoding of speech in at-risk children. *Journal of Neuroscience*, 36(34), 11913-11918. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1881-14.2014>
- Krieger, J., y Higgins, D. L. (2002). Housing and health: Time again for public health action. *American Journal of Public Health*, 92(5), 758-768. <https://doi.org/10.2105/AJPH.92.5.758>
- Lakey, B., y Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: A new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review*, 118(3), 482-495. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1037/a0023477>
- Lee, J.-Y., Kwon, N., Goo, G., y Cho, S. (2022). Inadequate housing and pulmonary tuberculosis: A systematic review. *BMC Public Health*, 22(1), 622. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12879-6>
- Lenzi, M., Vieno, A., Perkins, D. D., Pastore, M., Santinello, M., y Mazzardis, S. (2012). Perceived neighborhood social resources as determinants of prosocial behavior in early adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 50(1), 37-49. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9470-x>

- León-Jiménez, S., Villarejo-Carballido, B., López de Aguilera, G., y Puigvert, L. (2020). Propelling children's empathy and friendship. *Sustainability*, 12(18), 7288. <https://doi.org/10.3390/su12187288>
- Leventhal, T., y Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309-337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>
- Lippman, L., Ryberg, R., Carney, R., y Moore, K. (2015). *Workforce connections: Key «soft skills» that foster youth workforce success: Toward a consensus across fields*. Child Trends. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A68660>
- López de Aguilera, A., Salceda, M., Gírbés-Peco, S., Peña-Axt, J. C., y Soler-Gallart, M. (2023). Democratizing taste on classical music for all. *Qualitative Research in Education*, 12(3), 236-251. <https://doi.org/10.17583/qre.13395>
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Mahoney, J. L., Lord, H., y Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76(4), 811-825. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00879.x>
- Major, B., y O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393-421. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>
- Mantie, R. (2008). Getting unstuck: The One World Youth Arts Project, the music education paradigm, and youth without advantage. *Music Education Research*, 10(4), 473-483. <https://doi.org/10.1080/14613800802547706>
- Marmot, M., y Bell, R. (2012). Fair society, healthy lives. *Public Health*, 126(1), S4-S10. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2012.05.014>

- Marmot, M., Friel, S., Bell, R., Houweling, T. A., y Taylor, S. (2008). Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health. *The Lancet*, 372(9650), 1661-1669. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61690-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61690-6)
- Martin, E. J., Tobin, T., y Sugai, G. (2002). Current information on dropout from practitioners and the literature. *Preventing School Failure*, 47(1), 10-17. <https://doi.org/10.1080/10459880309604423>
- Martínez-Carrasco Pleite, F., Colino Sueiras, J. B., y Gómez Cruz, M. Á. (2014). Pobreza y políticas de desarrollo rural en México. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 22(43), 9-35. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0188-45572014000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- McAnally, E. A. (2013). General music and children living in poverty. *General Music Today*, 26(3), 25-31. <https://doi.org/10.1177/1048371313478611>
- McLaughlin, K. A., y Lambert, H. K. (2017). Child trauma exposure and psychopathology: Mechanisms of risk and resilience. *Current Opinion in Psychology*, 14, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.10.004>
- Merati, N., Siedlikowski, S., Puzhko, S., Hamzeh, J., Wary, N., Clark, R., Zekri, H., y Longo, C. (2019). In their words: Children's perspectives on an El Sistema music program's effects on their well-being. *Progress in Community Health Partnerships*, 13(4), 359-369. <https://doi.org/10.1353/cpr.2019.0069>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Mersky, J. P., Janczewski, C. E., y Topitzes, J. (2017). Rethinking the measurement of adversity: Moving toward second-generation research on adverse childhood experiences. *Child Maltreatment*, 22(1), 58-68. <https://doi.org/10.1177/1077559516679513>

- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in science. *Science*, 159(3810), 56-63.
<https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Miami Music Project. (2023). *2023 Community Report*. <https://miamimusicproject.org/2023-annual-report/>
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1985). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.
- Millar, S. R., Steiner, A., Caló, F., y Teasdale, S. (2020). COOL Music: A «bottom-up» music intervention for hard-to-reach young people in Scotland. *British Journal of Music Education*, 37(1), 87-98. <https://doi.org/10.1017/S0265051719000226>
- Miller, G. E., Chen, E., y Parker, K. J. (2011). Psychological stress in childhood and susceptibility to the chronic diseases of aging: Moving toward a model of behavioral and biological mechanisms. *Psychological Bulletin*, 137(6), 959–997. <https://doi.org/10.1037/a0024768>
- Miller, P. H. (2022). Developmental theories: Past, present, and future. *Developmental Review*, 66, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101049>
- Ministerio de Educación. (2022). *Resolución 326/2022: Crea el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/4389/programa-nacional-orquestas-coros-infantiles-juveniles>.
<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/4389/programa-nacional-orquestas-coros-infantiles-juveniles>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación. (2024). *Portal Paraguay: Informaciones y servicios orientados al ciudadano*.
<https://www.paraguay.gov.py/estado/poder-ejecutivo>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., y Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings*

- of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Molina, S., y Flecha, R. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa*, (23).
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- Molinier, L. (2014). La desigualdad y el modelo de desarrollo inclusivo. *Revista digital de política*, 3, 11-18. <https://paraguaydebate.org.py/lila-molinier-la-desigualdad-y-el-modelo-de-desarrollo-inclusivo/>
- Molinier, L., y Serafini, V. (2017). Las desigualdades departamentales, el gasto y el financiamiento del desarrollo territorial. Problemas y desafíos de los recursos departamentales. En *Fiscalidad para la equidad social*. Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP).
<https://repositorio.conacyt.gov.py/bitstream/handle/20.500.14066/2646/PINV15-664TOMO2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montes, D. L. (2019). *Niños empoderados: El caso del Proyecto Sinfonía por el Perú* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/20.500.12404/13226>
- Montt, G., Schmidlin, C., y Recalde, M. (2021). *La seguridad social en el Paraguay y sus desafíos en contexto de la COVID-19*. Organización Internacional del Trabajo.
<https://www.ilo.org/es/publications/la-seguridad-social-en-el-paraguay-y-sus-desafios-en-contexto-de-la-covid>
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., y Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425-1433. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>

- Morlà-Folch, T., Renta Davids, A. I., Padrós Cuxart, M., y Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 37, 100482. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Morlà-Folch, T., Ríos González, O., Mara, L.-C., y García Yeste, C. (2020). Impact of the extension of learning time on the learning space of the platform for people affected by mortgages Tarragona. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100369. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100369>
- Motta, P. R., y Schmitt, V. G. H. (2017). Transformação individual, ascensão social e êxito profissional. *Revista de Administracao Publica*, 51(3), 451-461. <https://doi.org/10.1590/0034-76122017-0095>
- Naciones Unidas. (1991). *El derecho a una vivienda aceptable*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FS21_rev_1_Housing_s_p.pdf
- Narayan, D., y Petesch, P. (2002). *La voz de los pobres: Desde muchas tierras*. Mundi-Prensa. <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/656531468003891479/la-voz-de-los-pobres-desde-muchas-tierras>
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century* (J. W. Pellegrino y M. L. Hilton, Eds.). National Academies Press.
- Neumann Vallejo, C. (2021). Un desafío más urgente que nunca. *Codehupy. Derechos Humanos en Paraguay*, 249-262. <https://ddhh2021.codehupy.org.py/un-desafio-mas-urgente-que-nunca/>
- Nkosi, V., Haman, T., Naicker, N., y Mathee, A. (2019). Overcrowding and health in two impoverished suburbs of Johannesburg, South Africa. *BMC Public Health*, 19(1), 1358. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7665-5>

- Noguera, P. A., y Wells, L. (2011). The politics of school reform: A broader and bolder approach for Newark. *Berkeley Review of Education*, 2(1), 5-25. <https://doi.org/10.5070/B82110065>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Oakes, J., Maier, A., y Daniel, J. (2017). *Community schools: An evidence-based strategy for equitable school improvement*. National Education Policy Center. <https://eric.ed.gov/?id=ED574713>
- OCDE. (2018). *Estudio multidimensional de Paraguay: Volumen 2. Análisis detallado y recomendaciones*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264306226-es>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-ES>
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from the TALIS 2013*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OECD/UNICEF. (2021). *Education in Eastern Europe and Central Asia Findings from PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ebbeb179-en>
- Oficina Internacional del Trabajo. (2021). *Informe IV. Las desigualdades y el mundo del trabajo*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/meetingdocument/wcms_792136.pdf
- ONU. (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals/
- ONU. (2015a). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2015/>
- ONU. (2015b). *Nueva agenda de desarrollo sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/goals>
- Organización Mundial de la Salud. (2009). *Subsanar las desigualdades en una generación: Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud*:

- informe final de la Comisión Sobre Determinantes Sociales de la Salud.*
<https://iris.who.int/handle/10665/44084>
- Organización Mundial de la Salud. (10 de octubre de 2021). *Salud mental del adolescente.*
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud. (17 de junio de 2022). *La OMS subraya la urgencia de transformar la salud mental y los cuidados conexos.* <https://www.who.int/es/news/item/17-06-2022-who-highlights-urgent-need-to-transform-mental-health-and-mental-health-care>
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W., y Barrett, M. S. (2016). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18(2), 156-175.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1056130>
- Padrós, M., Garcia, R., de Mello, R., y Molina, S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The dialogic inclusion contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304-312. <https://doi.org/10.1177/1077800410397809>
- Papalia, D. E. (2021). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Peck, S. C., Roesner, R. W., Zarrett, N., y Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable- and pattern-centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64(2), 135-155. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00570.x>
- Pengcheng, L., Longfei, Z., Shujuan, C., y Xiaojie, W. (2021). Association between household overcrowding and depressive mood among Chinese residents. *Journal of Affective Disorders*, 290, 74-80. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.066>
- Pereira, A. B. (27 de abril 2022). Orquestra Geração de Sacavém: «Temos miúdos que eram maus alunos e agora fazem provas para uma Rainha Sofia». *Mensagem de Lisboa*.
<http://amensagem.pt/2022/04/27/orquestra-geracao-sacavem-loures-musica-miudos-jovens-alunos-provas-sonhos/>

- Pereira, H. (2018). Urbanismo excluyente versus resistencia en el espacio popular construido en Asunción. *Quid 16: Revista del Área de Estudios Urbanos*, (9), 91-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6566120&info=resumen&idioma=SPA>
- Peters, D. H., Garg, A., Bloom, G., Walker, D. G., Brieger, W. R., y Hafizur Rahman, M. (2008). Poverty and access to health care in developing countries. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 161-171. <https://doi.org/10.1196/annals.1425.011>
- Pierse, N., Carter, K., Bierre, S., Law, D., y Howden-Chapman, P. (2016). Examining the role of tenure, household crowding and housing affordability on psychological distress, using longitudinal data. *Journal of Epidemiology y Community Health*, 70(10), 961-966. <https://doi.org/10.1136/jech-2015-206716>
- Pietromonaco, P. R., y Collins, N. L. (2017). Interpersonal Mechanisms Linking Close Relationships to Health. *American Psychologist*, 72(6), 531-542. <https://doi.org/10.1037/amp0000129>
- Pitts, S. E. (2007). Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, 9(1), 145-165. <https://doi.org/10.1080/14613800601127627>
- Plomin, R., y Rende, R. (1991). Human behavioral genetics. *Annual Review of Psychology*, 42(1), 161-190. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PS.42.020191.001113>
- PNUD. (1990). *Human Development Report 1990*. <https://www.undp.org/es/node/12751>
- PNUD. (2015). *Cuaderno de desarrollo humano. Prácticas ejemplares en Inclusión Social y Cultura de Paz: Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56778>
- PNUD. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*.

- <https://mapa.do.undp.org/files/publications/Informe%20sobre%20Desarrollo%20Humano%202019.pdf>
- PNUD y OPHI. (2019). *Global Multidimensional Poverty Index 2019: Illuminating Inequalities*. <https://ophi.org.uk/Publications/GMPI10-2019>
- PNUD, y OPHI. (2023). *Global Multidimensional Poverty Index 2023. Unstacking global poverty: Data for high impact action..* <https://ophi.org.uk/global-mpi-2023/>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Puigvert, L., Christou, M., y Holfordc, J. (2012b). Critical communicative methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513-526. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.733341>
- Puigvert, L., Oliver, E., Carol, R. V., y Yeste, C. G. (2012a). De la superstición a la ciencia: Actuaciones de éxito desde la investigación que generan transformación social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 15-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4297308>
- Quane, J. M., y Rankin, B. H. (2006). Does it pay to participate? Neighborhood-based organizations and the social development of urban adolescents. *Children and Youth Services Review*, 28(10), 1229-1250. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.01.004>
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I., y Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41, 484-498. <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>
- Racionero-Plaza, S. (2018). Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. *Revista de Fomento Social*, 43-63. <https://doi.org/10.32418/rfs.2018.289.1434>
- Rammstedt, B., Danner, D., y Lechner, C. (2017). Personality, competencies, and life outcomes: Results from the German PIAAC longitudinal study. *Large-scale Assessments in Education*, 5(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0035-9>

- Raza Carrillo, D. R. (2019). Actividades extraescolares y autoeficacia en niños, niñas y adolescentes: El caso de una escuela en Quito-Ecuador. *Revista ABRA*, 39(59), Article 59. <https://doi.org/10.15359/abra.39-59.4>
- Reinecke, G., Montt, G., Cunego, A., Herken, V., Ocampos, A., y Valfredi, P. (2020). *Paraguay: Impactos de la COVID-19 sobre el mercado de trabajo y la generación de ingresos*. <https://www.ilo.org/es/publications/paraguay-impactos-de-la-covid-19-sobre-el-mercado-de-trabajo-y-la>
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., y Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330-366. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.330>
- Reutter, L. I., Stewart, M. J., Veenstra, G., Love, R., Raphael, D., y Makwarimba, E. (2009). «Who do they think we are, anyway?»: Perceptions of and responses to poverty stigma. *Qualitative Health Research*, 19(3), 297-311. <https://doi.org/10.1177/1049732308330246>
- Reyes, E. (2019). Music deserts: How social inequality affects accessibility to music resources important to actively participating in music. *Ursidae: The Undergraduate Research Journal at the University of Northern Colorado*, 6(2). <https://digscholarship.unco.edu/urj/vol6/iss2/7>
- Rhodes, J. E. (2004). The critical ingredient: Caring youth-staff relationships in after-school settings. *New Directions for Youth Development*, 2004(101), 145-161. <https://doi.org/10.1002/yd.75>
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital*. Pearson Educación.
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., y Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292-309. <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>

- Ridley, M., Rao, G., Schilbach, F., y Patel, V. (2020). Poverty, depression, and anxiety: Causal evidence and mechanisms. *Science*, 370(6522), eaay0214. <https://doi.org/10.1126/science.aay0214>
- Rincón Prat, G. C. (2015). El impacto social y educativo del programa musical «Batuta»: El Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas juveniles e infantiles en Colombia [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d1df62429995204f7662823?lang=gl>
- Rivarola, M. (Ed.). (2018). *Fiscalidad para la equidad social. Tomo 2*. Decidamos, Campaña por la Expresión Ciudadana, Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP). <https://repositorio.conacyt.gov.py/bitstream/handle/20.500.14066/2646/PINV15-664TOMO2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Robinson, D. K. R., Simone, A., y Mazzonetto, M. (2021). RRI legacies: Co-creation for responsible, equitable and fair innovation in Horizon Europe. *Journal of Responsible Innovation*, 8(2), 209-216. <https://doi.org/10.1080/23299460.2020.1842633>
- Roca, E., Merodio, G., Gomez, A., y Rodriguez-Oramas, A. (2022). Egalitarian dialogue enriches both social impact and research methodologies. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221074442>
- Rodero, P., y Merino, I. (2018). Procesos de salud, enfermedad y atención en las familias de la periferia sur de Asunción. Miradas desde la antropología de la salud urbana. En P. Rodero y I. Merino (Eds.), *Salud, enfermedad y pobreza urbana. Estudio de los procesos de salud, enfermedad y atención de las familias en la periferia sur de Asunción* (pp. 42-162). Centro de Documentación y Estudios (CDE). <https://www.cde.org.py/wp-content/uploads/2019/12/salud-enfermedad-y-pobreza-urbana-libro-web.pdf>

- Rodríguez, F., Rué, L., y López, L. (2013). Situating the communicative methodology of research in the context of public science. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 307-322. <https://doi.org/10.1525/IRQR.2013.6.2.307>
- Rodríguez, J. C. (2011). *Análisis del sistema tributario en el Paraguay y potencial de recaudación*. Decidamos. Campaña por la Expresión Ciudadana y Centro de Documentación y Estudios (CDE). <https://www.cde.org.py/publicacion/analisis-del-sistema-tributario-en-el-paraguay-y-potencial-de-recaudacion/>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rojas, R., y González, F. (2014). Emancipación política desde el Bañado Sur a partir de la problemática del crack y las adicciones. En *Exclusión social y pobreza urbana* (pp. 135-148). Arandurá. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_1581.pdf
- Román-Caballero, R., Vadillo, M. A., Trainor, L. J., y Lupiáñez, J. (2022). Please don't stop the music: A meta-analysis of the cognitive and academic benefits of instrumental musical training in childhood and adolescence. *Educational Research Review*, 35, 100436. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100436>
- Ross, C. E., y Mirowsky, J. (2001). Neighborhood disadvantage, disorder, and health. *Journal of Health and Social Behavior*, 42(3), 258-276. <https://doi.org/10.2307/3090214>
- Ross, C. E., y Wu, C. (1995). The links between education and health. *American Sociological Review*, 60(5), 719. <https://doi.org/10.2307/2096319>
- Rothman, E. F., Edwards, E. M., Heeren, T., y Hingson, R. W. (2008). Adverse childhood experiences predict earlier age of drinking onset: Results from a representative US sample of current or former drinkers. *Pediatrics*, 122(2), e298-e304. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-3412>

- Rudolph, K. E., Stuart, E. A., Glass, T. A., y Merikangas, K. R. (2014). Neighborhood disadvantage in context: The influence of urbanicity on the association between neighborhood disadvantage and adolescent emotional disorders. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(3), 467-475. <https://doi.org/10.1007/s00127-013-0725-8>
- Ruiz-Eugenio, L., Tellado, I., Valls-Carol, R., y Gairal-Casadó, R. (2023). Dialogic popular education in Spain and its impact on society, educational and social theory, and European research. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(1), 47-61. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4325>
- Ruiz-Tagle, J., y Urria, I. (2022). Household overcrowding trajectories and mental well-being. *Social Science y Medicine*, 296, 114051. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114051>
- Runsten, S., Korkeila, K., Koskenvuo, M., Rautava, P., Vainio, O., y Korkeila, J. (2014). Can social support alleviate inflammation associated with childhood adversities? *Nordic Journal of Psychiatry*, 68(2), 137-144. <https://doi.org/10.3109/08039488.2013.786133>
- Sandel, M., Faugno, E., Mingo, A., Cannon, J., Byrd, K., Garcia, D. A., Collier, S., McClure, E., y Jarrett, R. B. (2016). Neighborhood-Level Interventions to Improve Childhood Opportunity and Lift Children Out of Poverty. *Academic Pediatrics*, 16(3), S128-S135. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.01.013>
- Sandler, I. (2001). Quality and ecology of adversity as common mechanisms of risk and resilience. *American Journal of Community Psychology*, 29(1), 19-61. <https://doi.org/10.1023/A:1005237110505>
- Saracho, O. N. (2023). Theories of child development and their impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal*, 51(1), 15-30. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01271-5>

- Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E., y Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: New insights through social network analysis. *Developmental Psychology*, 47(4), 1141-1152. <https://doi.org/10.1037/a0024091>
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457-468. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457>
- Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P., y Malti, T. (2015). Group music training and children's prosocial skills. *PLOS ONE*, 10(10), e0141449. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141449>
- Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P., y Houang, R. T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371-386. <https://doi.org/10.3102/0013189X15603982>
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T., y Garcia, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140(4), 921-948. <https://doi.org/10.1037/a0035754>
- Secretaría Nacional de la Vivienda y el Hábitat (SENAVITAT). (2013). *Publicación Plan Nacional de Hábitat y Vivienda (PLANHAVI)*. <https://www.muvh.gov.py/blog/publicaciones/plan-nacional-de-habitat-y-vivienda-planhavi>
- Secretaría Nacional de la Vivienda y el Hábitat (SENAVITAT). (2018). *Política Nacional de la Vivienda y el Hábitat del Paraguay*. SENAVITAT. <https://www.muvh.gov.py/sitio/wp-content/uploads/2022/04/PNVH-Digital.pdf>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta S.A.
- Sen, A. (2008). The idea of justice. *Journal of Human Development*, 9(3), 331-342. <https://doi.org/10.1080/14649880802236540>

- Serafini, V. (2016). *Paraguay: Inversión en protección social no contributiva: Avances y desafíos una década después*. Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP). <https://www.cadep.org.py/2017/01/paraguay-inversion-en-proteccion-social-no-contributiva-avances-y-desafios-una-decada-despues-2/>
- Serafini, V., y Zavattiero, C. (2018). Protección social: Desigualdades, derechos y vulnerabilidad. En *Fiscalidad para la Equidad. Tomo 1* (pp. 79-121). Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP). <http://www.decidamos.org.py/fiscalidad/wp-content/uploads/2018/06/FISCALIDAD-PARA-LA-EQUIDAD-TOMO-1-FINAL.pdf>
- Servicio de Paz y Justicia. (2013). *Ciudadanía desde los bordes de la ciudad* [Archivo PDF].
- Share the Warmth. (2023). *Annual report: 2022-2023. The future of our village depends on today's actions*. <https://sharethewarmth.ca/about-us/annual-reports/>
- Sheffield Morris, A., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9507.2007.00389.X>
- Shernoff, D. J. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 325-337. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9314-0>
- Shernoff, D. J., y Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 891-903. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9183-5>
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81(1), 357-367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x>
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., The Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, y Section on Developmental and Behavioral Pediatrics, Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F.,

- Garner, A. S., McGuinn, L., Pascoe, J., y Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK225557/>
- Sigalla, R. J., y Carney, S. (2012). Poverty reduction through entrepreneurship: Microcredit, learning and ambivalence amongst women in urban Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 32(4), 546-554. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.02.011>
- Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sinfonía por el Perú. (2018). *Segunda medición experimental del programa social Sinfonía por el Perú*. https://issuu.com/materialessinfoniaporelperu/docs/segunda_medicio_n_experimental_d_e_impacto_del_prog
- Singh, P. K., y Chudasama, H. (2020). Evaluating poverty alleviation strategies in a developing country. *PLOS ONE*, 15(1), e0227176. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227176>
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., y Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Skoe, E., y Kraus, N. (2012). A little goes a long way: How the adult brain is shaped by musical training in childhood. *Journal of Neuroscience*, 32(34), 11507-11510. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1949-12.2012>

- Slater, J., Strait, D. L., Skoe, E., O'Connell, S., Thompson, E., y Kraus, N. (2014). Longitudinal effects of group music instruction on literacy skills in low-income children. *PLOS ONE*, 9(11), e113383. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0113383>
- Smith, B. H., y Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Smith, K. E., y Pollak, S. D. (2021). Social relationships and children's perceptions of adversity. *Child Development Perspectives*, 15(4), 228-234. <https://doi.org/10.1111/cdep.12427>
- Soler-Gallart, M. (2017). *Achieving Social Impact*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60270-7>
- Sordé, T., y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43(2), 377-391. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400008>
- Southgate, D. E., y Roscigno, V. J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 4-21. <https://doi.org/10.1111/J.1540-6237.2009.00598.X>
- Sperling, J., Lee, V., Schmid, L., Gray, M., y Kim, J. (2023). A randomized study of El Sistema-inspired youth music education programming: Evidence addressing executive function and social-emotional learning. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000596>
- Spicker, P. (2009). Definiciones de pobreza: Doce grupos de significados. En P. Spicker, S. Alvarez, y D. Gordon (Eds.), *Pobreza: Un glosario internacional*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20140228023858/06spicker.pdf>
- Spinzi, C. (2020). Emancipación social y arte. *Novapolis, Revista Paraguaya de Estudios Políticos Contemporáneos*, 17, 143-162. <https://pygglobal.com/ojs/index.php/novapolis/article/view/123>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

- Stephoe, A., y Wardle, J. (2017). Life skills, wealth, health, and wellbeing in later life. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 114(17), 4354.
<https://doi.org/10.1073/PNAS.1616011114>
- Subirats, J., Alfama, E., y Obradors, A. (2009). Ciudadanía e inclusión social frente a las inseguridades contemporáneas. La significación del empleo. *Documentos de Trabajo* (Fundación Carolina), 32, 133-142.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3049450>
- Subirats, J., Gomà Carmona, R., y Brugué Torruella, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA. https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/exclusion_social.pdf
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., Bottos, P., y Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación «la Caixa». https://web.archive.org/web/20180411230204id_/http://www.didacqueralt.com/pobreza-sp.pdf
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Techo. (2015). *Relevamiento de Asentamientos Precarios: Área Metropolitana de Asunción*. Techo Paraguay. https://drive.google.com/file/d/1343ql_PQiHAWOWnsyJHw-AB3DtTmN-bc/view?usp=sharing&usp=embed_facebook

- Techo. (2020). *Relevamiento de Asentamientos Precarios: Área Metropolitana de Ciudad del Este*. Techo Paraguay. https://drive.google.com/file/d/1K6RM6GkD1a1-NaEiiB7Iz4uIPYa-Y-B1/view?usp=sharing&usp=embed_facebook
- Teixeira Lopes, J., Boia Dos Santos, P., Veloso, A. L., y Caldas, M. (2018). A orquestra e a vida: Percursos juvenis na Orquestra Geração. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 86, 91-108. <https://journals.openedition.org/spp/4136>
- Telzer, E. H., Fuligni, A. J., Lieberman, M. D., Miernicki, M. E., y Galván, A. (2015). The quality of adolescents' peer relationships modulates neural sensitivity to risk taking. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(3), 389-398. <https://doi.org/10.1093/scan/nsu064>
- Theokas, C., y Lerner, R. M. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: Conceptualization, measurement, and relations with positive and negative developmental outcomes. *Applied Developmental Science*, 10(2), 61-74. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1002_2
- Thoits, P. A. (2010). Stress and health: Major findings and policy implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(1), S41-S53. <https://doi.org/10.1177/0022146510383499>
- Transparency International. (2024). *Corruption Perceptions Index 2023*. <https://www.transparency.org/en/publications/corruption-perceptions-index-2023>
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., y Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 56-66. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.56>
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., y Baumeister, R. F. (2003). Social exclusion and the deconstructed state: Time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion, and self-awareness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 409-423. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.409>
- Uchino, B. N. (2009). Understanding the links between social support and physical health: A life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received support.

- Perspectives on Psychological Science*, 4(3), 236-255. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01122.x>
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Reporte nacional de resultados; Paraguay*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380252>
- UNFPA. (2019). *Consecuencias socioeconómicas del embarazo adolescente en Paraguay. Aplicación de la metodología MILENA 1.0*. <https://paraguay.unfpa.org/es/publications/consecuencias-socioecon%C3%B3micas-del-embarazo-adolescente-en-paraguay-aplicaci%C3%B3n-de-la>
- UNFPA, y Plan Internacional. (2021). *Invisibles a plena luz. Uniones tempranas y forzadas en Paraguay*. <https://paraguay.unfpa.org/es/publications/invisibles-plena-luz-union-tempranas-y-forzadas-en-paraguay>
- UN-Habitat. (2023). *Rescuing SDG 11 for a resilient urban planet Report*. <https://unhabitat.org/rescuing-sdg-11-for-a-resilient-urban-planet>
- UNICEF. (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/informes/importancia-del-desarrollo-de-habilidades-transferibles-en-ALC>

- UNICEF. (2023). *Niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela: Perfiles y barreras de exclusión en Paraguay*. <https://observatorio.org.py/informe/180>
- Unión Europea. (2010). *El fondo social europeo y la inclusión social*. Comisión Europea. https://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/sf_social_inclusion_es.pdf
- United Nations. (2020). *World social report 2020: Inequality in a rapidly changing world*. United Nations. <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020-FullReport.pdf>
- Universitat de Barcelona. (2020). *Codi d'integritat en la Recerca de la Universitat de Barcelona*. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/166917>
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice* (1st Ed). Routledge.
- Valls, R., y Padrós, M. (2011). Using dialogic research to overcome poverty: From principles to action. *European Journal of Education*, 46(2), 173-183. <https://doi.org/10.1111/J.1465-3435.2011.01473.X>
- Van Ham, M., Hedman, L., Manley, D., Coulter, R., y Östh, J. (2014). Intergenerational transmission of neighbourhood poverty: An analysis of neighbourhood histories of individuals. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 39(3), 402-417. <https://doi.org/10.1111/TRAN.12040>
- Váradi, J. (2022). A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *Sage Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440211068501>
- Varela Garrote, L. (2006). Evaluación de programas extraescolares: Importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía e Educación*, 13(11-12), 207-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2138840>
- Verhagen, F., Panigada, L., y Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: Un modelo pedagógico de inclusión social a través

- de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 35-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585158>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., y Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138 <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A., y Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 379(9826), 1641-1652.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60149-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60149-4)
- Vygotsky, L. (2000). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wagstaff, A. (2002). Poverty and health sector inequalities. *Bulletin of the World Health Organization*, 80(2), 97-105. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2567730/>
- Wald, G. (2015). Proyectos de orquestas juveniles y procesos de transformación colectiva: Dos estudios de caso en Buenos Aires, Argentina. *Ciências Sociais Unisinos*, 51(1), 19-31.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/85560>
- Wald, G. (2016). ¿La cultura como recurso?: Estudios de caso en dos proyectos de orquestas juveniles con objetivos de inclusión social en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Ultima década*, 24(44), 257-290. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362016000100010>
- Walker, R., Kyomuhendo, G. B., Chase, E., Choudhry, S., Gubrium, E. K., Nicola, J. Y., Lødemel, I., Mathew, L., Mwiine, A., Pellissery, S., y Ming, Y. (2013). Poverty in global perspective: Is shame a common denominator? *Journal of Social Policy*, 42(2), 215-233.
<https://doi.org/10.1017/S0047279412000979>
- Wan, C. Y., y Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *The Neuroscientist*, 16(5), 566-577. <https://doi.org/10.1177/1073858410377805>

- Way, J. D., Murano, D., y Walton, K. E. (2022). State of the science on social and emotional learning: Frameworks, assessment, and developing skills. En Y. «Elle» Wang, S. Joksimović, M. O. Z. San Pedro, J. D. Way, y J. Whitmer (Eds.), *Social and emotional learning and complex skills assessment: An inclusive learning analytics perspective* (pp. 9-26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-06333-6_2
- Wehrle Martinez, A. (2020). *Aprender a leer y escribir: ¿cómo estamos en Paraguay?* Observatorio Educativo. <https://www.observatorio.org.py/especial/20>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullota, T. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. En J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Whitson, M. L., Robinson, S., Valkenburg, K. V., y Jackson, M. (2020). The benefits of an afterschool music program for low-income, urban youth: The music haven evaluation project. *Journal of Community Psychology*, 48(2), 426-436. <https://doi.org/10.1002/jcop.22263>
- World Bank. (1990). *World Development Report 1990: Poverty*. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/424631468163162670/world-development-report-1990-poverty>
- World Health Organization. (1999). *Partners in Life Skills Education—Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*. Department of Mental Health. <https://pdf4pro.com/view/partners-in-life-skills-education-who-world-287ba2.html>
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. <https://iris.who.int/handle/10665/42818>
- Wright, R., John, L., Alaggia, R., y Sheel, J. (2006). Community-based arts program for youth in low-income communities: A multi-method evaluation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(5-6), 635-652. <https://doi.org/10.1007/s10560-006-0079-0>

- Wunsch, L. (2018). Orquesta de reciclados de Cateura: Música que enseña más allá del contexto de la basura. *Revista Teías*, 19(53), 198-207. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.33083>
- Wymbs, N. F., Orr, C., Albaugh, M. D., Althoff, R. R., O'Loughlin, K., Holbrook, H., Garavan, H., Montalvo-Ortiz, J. L., Mostofsky, S., Hudziak, J., y Kaufman, J. (2020). Social supports moderate the effects of child adversity on neural correlates of threat processing. *Child Abuse y Neglect*, 102, 104413. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104413>
- Yang, C., Chan, M.-K., y Ma, T.-L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49-69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Young, L. N., Cordes, S., y Winner, E. (2014). Arts involvement predicts academic achievement only when the child has a musical instrument. *Educational Psychology*, 34(7), 849-861. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785477>
- Zatorre, R. J., Chen, J. L., y Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: Auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547-558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>
- Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., y Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *Plos One*, 9(6), e99868. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

ANEXOS

En los anexos se incluyen los instrumentos utilizados en la investigación: guías de entrevistas semiestructuradas comunicativas, adaptadas a los diferentes perfiles (anexos I-VII); guía para el grupo de discusión comunicativo (anexo VIII); cuestionario (anexo IX); y documentos informativos y consentimientos informados, según la técnica y el perfil de participante (anexos XI-XVI).

Anexo I

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

PERFIL: EX-INTEGRANTES DE LA ORQUESTA DE CATEURA

Objetivos de investigación a los que responde:

- Identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida.
- Explorar cuáles son las oportunidades derivadas de la participación en un proyecto socio-musical y cómo estas influyen en las aspiraciones personales y/o profesionales de sus participantes.
- Comprender las transformaciones personales que experimentan las personas que forman o han formado parte de la Orquesta de Cateura.
- Examinar la posible incidencia de un proyecto socio-musical en la comunidad.

Orientación general: esta guía es orientativa y abierta a la posible introducción de preguntas, reflexiones y temáticas que puedan surgir durante la conversación. La conversación se plantea como un diálogo igualitario entre la investigadora y la persona investigada. La persona investigadora plantea las preguntas y facilita la reflexión sobre las cuestiones tratadas, incluyendo, cuando corresponde, el contraste o la discusión de evidencias científicas. Antes de iniciar la entrevista, la persona participante ha sido debidamente informada y ha firmado el consentimiento de su participación.

Introducción a la entrevista: explicación del objetivo y de la importancia de la investigación. Invitación a compartir opiniones, reflexiones y experiencias personales, en un clima de confianza y respeto.

1. Preguntas generales sobre su experiencia

- ¿Podrías contarme un poco sobre tu rol actual en el proyecto?
- ¿Recuerdas a qué edad te uniste al proyecto y cuánto tiempo formaste parte de la orquesta?
- ¿Qué significó para ti ser parte de la Orquesta de Cateura?

2. Preguntas específicas sobre impactos y contraste con investigaciones

- ¿Qué consideras que te ofreció el proyecto?
- ¿Cuáles son los cambios a nivel educativo y social que consideras sucedieron a partir de ser parte de la Orquesta?

- ¿Cuáles son las oportunidades que te brindó el proyecto?
- ¿Qué aprendizajes consideras te dejó el ser parte de esta iniciativa?
- ¿Cómo crees que esos aprendizajes influyen en tu vida diaria? ¿Y en tus motivaciones o aspiraciones a tu futuro?
- Algunos estudios señalan que el aprende a tocar un instrumento mejora la autoestima, la confianza y seguridad en uno mismo. ¿Consideras que esto también ha sucedido en tu caso? ¿Qué habilidades crees has desarrollado a partir de tu participación en el proyecto?
- Las investigaciones muestran que hacer música en grupo, como en la Orquesta y la Escuela de Música de Cateura, fomenta la empatía, la solidaridad y cooperación. ¿Notaste algún cambio en estas habilidades en ti mismo o en tus compañeros?
- En otros contextos vulnerables, como en una investigación en África, se observó que los jóvenes que empezaron a aprender música vieron su vida con más optimismo. ¿Te sientes identificado con esta afirmación? ¿Cómo describirías que fue tu experiencia en este aspecto?
- Las investigaciones también muestran que participar en actividades como esta, especialmente en contextos vulnerables, puede ayudar a reducir dificultades de comportamiento y favorecer el autocontrol, disminuyendo los comportamientos de riesgo. ¿Notaste algún cambio en estos aspectos en ti o en tus compañeros?

3. Preguntas para concluir

- Si no hubieras sido parte del proyecto, ¿cómo crees que sería tu vida hoy?
- ¿Cómo crees que beneficia este proyecto a la comunidad del Bañado Sur?
- ¿Cómo calificarías tu experiencia en el proyecto? ¿Cambiarías algo de esa experiencia? ¿Hay alguna cosa que consideras que no fue bien? ¿Hay algo que crees que debería cambiar en el proyecto para mejorarlo?
-

Anexo II**GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS****PERFIL: INTEGRANTES DE LA ORQUESTA DE CATEURA****Objetivos de investigación a los que responde:**

- Identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida.
- Explorar cuáles son las oportunidades derivadas de la participación en un proyecto socio-musical y cómo estas influyen en las aspiraciones personales y/o profesionales de sus participantes.
- Comprender las transformaciones personales que experimentan las personas que forman o han formado parte de la Orquesta de Cateura.
- Examinar la posible incidencia de un proyecto socio-musical en la comunidad.

Orientación general: esta guía es orientativa y abierta a la posible introducción de preguntas, reflexiones y temáticas que puedan surgir durante la conversación. La conversación se plantea como un diálogo igualitario entre la investigadora y la persona investigada. La persona investigadora plantea las preguntas y facilita la reflexión sobre las cuestiones tratadas, incluyendo, cuando corresponde, el contraste o la discusión de evidencias científicas. Antes de iniciar la entrevista, la persona participante ha sido debidamente informada y ha firmado el consentimiento de su participación.

Introducción a la entrevista: explicación del objetivo y de la importancia de la investigación. Invitación a compartir opiniones, reflexiones y experiencias personales, en un clima de confianza y respeto.

1. Preguntas generales sobre su experiencia

- ¿Podrías contarme un poco sobre tu rol actual en el proyecto?
- ¿Recuerdas a qué edad te uniste al proyecto y cuánto tiempo llevas en la orquesta?
- ¿Qué significa para ti ser parte de la Orquesta de Cateura?

2. Preguntas específicas sobre impactos y contraste con investigaciones

- ¿Qué consideras que te ofrece el proyecto?
- ¿Cuáles son los cambios a nivel educativo y social que consideras sucedieron a partir de ser parte de la Orquesta?
- ¿Cuáles son las oportunidades que te brindó o te sigue brindando el proyecto?

- ¿Qué aprendizajes consideras te deja el ser parte de esta iniciativa?
- ¿Cómo crees que esos aprendizajes influyen en tu vida diaria? ¿Y en tus motivaciones o aspiraciones a tu futuro?
- Algunos estudios señalan que el aprende a tocar un instrumento mejora la autoestima, la confianza y seguridad en uno mismo. ¿Consideras que esto también ha sucedido en tu caso? ¿Qué habilidades crees has desarrollado a partir de tu participación en el proyecto?
- Las investigaciones muestran que hacer música en grupo, como en la Orquesta y la Escuela de Música de Cateura, fomenta la empatía, la solidaridad y cooperación. ¿Notas algún cambio en estas habilidades en ti mismo o en tus compañeros?
- En otros contextos vulnerables, como en una investigación en África, se observó que los jóvenes que empezaron a aprender música vieron su vida con más optimismo. ¿Te sientes identificado con esta afirmación? ¿Cómo describirías tu experiencia en este aspecto?
- Las investigaciones también muestran que participar en actividades como esta, especialmente en contextos vulnerables, puede ayudar a reducir dificultades de comportamiento y favorecer el autocontrol, disminuyendo los comportamientos de riesgo. ¿Has notado algún cambio en estos aspectos en ti o en tus compañeros desde que formas parte de la orquesta?

3. Preguntas para concluir

- Si no hubieras sido parte del proyecto, ¿cómo crees que sería tu vida hoy?
- ¿Cómo crees que beneficia este proyecto a la comunidad del Bañado Sur?
- ¿Cómo calificarías tu experiencia en el proyecto? ¿Cambiarías algo de esta experiencia? ¿Hay alguna cosa que consideras que no va bien? ¿Hay algo que crees que debería cambiar en el proyecto para mejorarlo?
- ...

Anexo III

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS**PERFIL: ALUMNADO DE LA ESCUELA DE MÚSICA****Objetivos de investigación a los que responde:**

- Identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida.
- Explorar cuáles son las oportunidades derivadas de la participación en un proyecto socio-musical y cómo estas influyen en las aspiraciones personales y/o profesionales de sus participantes.
- Examinar la posible incidencia de un proyecto socio-musical en la comunidad.

Orientación general: esta guía es orientativa y abierta a la posible introducción de preguntas, reflexiones y temáticas que puedan surgir durante la conversación. La conversación se plantea como un diálogo igualitario entre la investigadora y la persona investigada. La persona investigadora plantea las preguntas y facilita la reflexión sobre las cuestiones tratadas, incluyendo, cuando corresponde, el contraste o la discusión de evidencias científicas. Antes de iniciar la entrevista, la persona participante ha sido debidamente informada y ha firmado el consentimiento de su participación.

Introducción a la entrevista: explicación del objetivo y de la importancia de la investigación. Invitación a compartir opiniones, reflexiones y experiencias personales, en un clima de confianza y respeto.

1. Preguntas generales sobre su experiencia

- ¿Recuerdas a qué edad te uniste al proyecto y cuánto tiempo llevas en la escuela de música?
- ¿Qué significa para ti formar parte de la Escuela de Música de Cateura?
- ¿Te gustaría pasar a integrar la Orquesta?

2. Preguntas específicas sobre impactos y contraste con investigaciones

- ¿Qué consideras que te ofrece el proyecto?
- ¿Cuáles son las oportunidades que te ha brindado el proyecto?
- ¿Qué aprendizajes consideras que te deja el ser parte de esta iniciativa?
- ¿Cómo crees que esos aprendizajes influyen en tu vida diaria? ¿Y en tus motivaciones o aspiraciones a tu futuro?

- ¿Cómo crees que beneficia este proyecto a la comunidad del Bañado Sur?
- Algunos estudios señalan que el aprende a tocar un instrumento mejora la autoestima, la confianza y seguridad en uno mismo. ¿Consideras que esto también está sucediendo en tu caso? ¿Qué habilidades crees has desarrollado a partir de tu participación en el proyecto?
- Las investigaciones muestran que hacer música en grupo, como en la Orquesta y la Escuela de Música de Cateura, fomenta la empatía, la solidaridad y cooperación. ¿Notas algún cambio en estas habilidades en ti mismo o en tus compañeros?
- En otros contextos vulnerables, como en una investigación en África, se observó que los jóvenes que empezaron a aprender música vieron su vida con más optimismo. ¿Te sientes identificado con esta afirmación? ¿Cómo describirías tu experiencia en este aspecto?
- Las investigaciones también muestran que participar en actividades como esta, especialmente en contextos vulnerables, puede ayudar a reducir dificultades de comportamiento y favorecer el autocontrol, disminuyendo los comportamientos de riesgo. ¿Has notado algún cambio en estos aspectos en ti o en tus compañeros desde que formas parte de la Escuela de Música?

3. Preguntas para concluir

- Si no hubieras sido parte del proyecto, ¿cómo crees que sería tu vida hoy?
- ¿Cómo calificarías tu experiencia en la Escuela de Música? ¿Cambiarías algo de esa experiencia? ¿Hay alguna cosa que consideras que no fue bien? ¿Hay algo que crees que debería cambiar en el proyecto para mejorarlo?
- ...

Anexo IV**GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS****PERFIL: INSTRUCTORES DE LA ESCUELA DE MÚSICA****Objetivos de investigación a los que responde:**

- Identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida.
- Explorar cuáles son las oportunidades derivadas de la participación en un proyecto socio-musical y cómo estas influyen en las aspiraciones personales y/o profesionales de sus participantes.
- Examinar la posible incidencia de un proyecto socio-musical en la comunidad.

Orientación general: esta guía es orientativa y abierta a la posible introducción de preguntas, reflexiones y temáticas que puedan surgir durante la conversación. La conversación se plantea como un diálogo igualitario entre la investigadora y la persona investigada. La persona investigadora plantea las preguntas y facilita la reflexión sobre las cuestiones tratadas, incluyendo, cuando corresponde, el contraste o la discusión de evidencias científicas. Antes de iniciar la entrevista, la persona participante ha sido debidamente informada y ha firmado el consentimiento de su participación.

Introducción a la entrevista: explicación del objetivo y de la importancia de la investigación. Invitación a compartir opiniones, reflexiones y experiencias personales, en un clima de confianza y respeto.

1. Preguntas generales sobre su experiencia y rol

- ¿Podrías contarme un poco sobre tu rol actual en el proyecto?
- ¿Recuerdas cuándo te uniste al proyecto y cuánto tiempo llevas enseñando en la Escuela de Música?
- ¿Cómo fue para que formes parte del proyecto?

2. Preguntas específicas sobre el impacto del proyecto, los cambios observados y contraste con investigaciones

- ¿Qué consideras que este proyecto les ofrece a sus participantes?
- ¿Qué oportunidades ves que brinda el proyecto a nivel personal, social y educativo?

- Algunos estudios señalan que el aprende a tocar un instrumento mejora la autoestima, la confianza y seguridad en uno mismo. ¿Consideras que esto sucede en tus estudiantes? ¿Qué habilidades y cambios has observado en ellos a lo largo del tiempo?
- Las investigaciones muestran que hacer música en grupo, como en la Orquesta y la Escuela de Música de Cateura, fomenta la empatía, la solidaridad y cooperación. ¿Notas algún cambio en estas habilidades en tus estudiantes? ¿Cómo lo observas en las interacciones dentro de la escuela o la orquesta?
- En otros contextos vulnerables, como en una investigación en África, se observó que los jóvenes que empezaron a aprender música vieron su vida con más optimismo. ¿Has visto este tipo de impacto en tus estudiantes? ¿Cómo describirías tu experiencia con ellos en este aspecto?
- Las investigaciones también muestran que participar en actividades como esta, especialmente en contextos vulnerables, puede ayudar a reducir dificultades de comportamiento y favorecer el autocontrol, disminuyendo los comportamientos de riesgo. ¿Has notado algún cambio en estos aspectos en tus estudiantes?

3. Preguntas sobre el impacto del proyecto a en la comunidad y evaluación sobre su experiencia

- ¿Qué impacto crees que tendría en la comunidad?
- ¿Cómo crees que beneficia este proyecto a la comunidad del Bañado Sur?
- ¿Cómo calificarías tu experiencia en el proyecto? ¿Cambiarías algo de esta experiencia? ¿Hay algún aspecto del proyecto que consideras que no funciona del todo bien? ¿Qué sugerencias tienes para mejorarlo?
- ...

Anexo V**GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS****PERFIL: MIEMBROS DE LA ASOCIACIÓN DE PADRES****Objetivos de investigación a los que responde:**

- Analizar la evolución y describir las características distintivas del proyecto “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura”.
- Identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida.
- Explorar cuáles son las oportunidades derivadas de la participación en un proyecto socio-musical y cómo estas influyen en las aspiraciones personales y/o profesionales de sus participantes.
- Identificar los posibles cambios en la dinámica familiar derivados de la participación de los hijos e hijas en un proyecto socio-musical.
- Examinar la posible incidencia de un proyecto socio-musical en la comunidad.

Orientación general: esta guía es orientativa y abierta a la posible introducción de preguntas, reflexiones y temáticas que puedan surgir durante la conversación. La conversación se plantea como un diálogo igualitario entre la investigadora y la persona investigada. La persona investigadora plantea las preguntas y facilita la reflexión sobre las cuestiones tratadas, incluyendo, cuando corresponde, el contraste o la discusión de evidencias científicas. Antes de iniciar la entrevista, la persona participante ha sido debidamente informada y ha firmado el consentimiento de su participación.

Introducción a la entrevista: explicación del objetivo y de la importancia de la investigación. Invitación a compartir opiniones, reflexiones y experiencias personales, en un clima de confianza y respeto.

1. Preguntas generales sobre su rol y el contexto familiar

- ¿Podrías contarme un poco sobre tu rol actual en el proyecto?
- ¿Hace cuanto tiempo que su hijo/a forma parte del proyecto? ¿Y que usted forma parte de la Asociación? ¿Cuál es el rol de la Asociación de Padres dentro del proyecto?
- ¿Qué le motivó a inscribirle en la escuela de música? ¿Por qué consideró que era importante que su hijo participe en el proyecto?

- ¿Cómo ves tu rol como padre/madre dentro del proyecto? ¿Qué te motiva a participar activamente?

2. Preguntas sobre los impactos del proyecto en la familia y su hijo/a, contraste con investigaciones

- ¿Cómo ha cambiado tu relación con tu hijo/a desde que forma parte de la orquesta? ¿Ha afectado a la dinámica familiar?
- ¿Qué beneficios consideras que el proyecto ofrece a tu hijo/a y a los participantes en general?
- ¿Qué cambios a nivel educativo y social consideras sucedieron en tu familia a partir de su participación en el proyecto?
- ¿Observas algún en tu hijo/a desde que comenzó a participar en el proyecto? ¿Ha mejorado en algún aspecto en particular (disciplina, responsabilidad, etc.)?
- Algunos estudios señalan que el aprende a tocar un instrumento mejora la autoestima, la confianza y seguridad en uno mismo. ¿Consideras que esto también se refleja en tu hijo/a o en otros participantes? ¿Qué habilidades crees has desarrollado a partir de tu participación en el proyecto? ¿Crees que el proyecto ayuda a desarrollar habilidades que le serán útiles en el futuro?
- Las investigaciones muestran que hacer música en grupo, como en la Orquesta y la Escuela de Música de Cateura, fomenta la empatía, la solidaridad y cooperación. ¿Has notado algún cambio en estas habilidades en tu hijo/a o en otros niños que participan en el proyecto?
- En otros contextos vulnerables, como en una investigación en África, se observó que los jóvenes que empezaron a aprender música vieron su vida con más optimismo. ¿Te parece que esto también sucede con el proyecto de Cateura?
- Las investigaciones también muestran que participar en actividades como esta, especialmente en contextos vulnerables, puede ayudar a reducir dificultades de comportamiento y favorecer el autocontrol, disminuyendo los comportamientos de riesgo. ¿Has notado algún cambio en estos aspectos en tu hijo/a o en otros jóvenes desde que forman parte de la orquesta?

3. Preguntas sobre los beneficios a nivel comunitario comunidad y evaluación general del proyecto

- ¿Cómo crees que beneficia este proyecto a la comunidad del Bañado Sur?

- ¿Cómo calificarías al proyecto? ¿Hay alguna cosa que consideras que está funcionando bien? ¿Qué crees que se debería mejorar en el proyecto?
- ...

Anexo VI**GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS****PERFIL: FAMILIARES Y PERSONAS VECINAS****Objetivos de investigación a los que responde:**

- Identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida.
- Explorar cuáles son las oportunidades derivadas de la participación en un proyecto socio-musical y cómo estas influyen en las aspiraciones personales y/o profesionales de sus participantes.
- Identificar los posibles cambios en la dinámica familiar derivados de la participación de los hijos e hijas en un proyecto socio-musical.
- Examinar la posible incidencia de un proyecto socio-musical en la comunidad.

Orientación general: esta guía es orientativa y abierta a la posible introducción de preguntas, reflexiones y temáticas que puedan surgir durante la conversación. La conversación se plantea como un diálogo igualitario entre la investigadora y la persona investigada. La persona investigadora plantea las preguntas y facilita la reflexión sobre las cuestiones tratadas, incluyendo, cuando corresponde, el contraste o la discusión de evidencias científicas. Antes de iniciar la entrevista, la persona participante ha sido debidamente informada y ha firmado el consentimiento de su participación.

Introducción a la entrevista: explicación del objetivo y de la importancia de la investigación. Invitación a compartir opiniones, reflexiones y experiencias personales, en un clima de confianza y respeto.

1. Preguntas generales sobre el conocimiento del proyecto y su impacto en la comunidad

- ¿Tiene algún conocido o familiar que forme parte del proyecto?
- ¿Qué beneficios crees que el proyecto puede ofrecer a los niños y jóvenes que participan, y cómo impacta esto a las familias de la comunidad?
- ¿Qué cambios sociales o educativos consideras han ocurrido desde que el proyecto se inició?

2. Preguntas sobre el impacto observado en las personas participantes y contraste con investigaciones

- ¿Has notado algún cambio en el comportamiento de tu familiar o vecino/a desde que su hijo/a comenzó a participar en el proyecto?
- Algunos estudios señalan que el aprender a tocar un instrumento mejora la autoestima, la confianza y seguridad en uno mismo. ¿Consideras que esto se refleja en los niños o jóvenes que participan en el proyecto? ¿Qué habilidades crees que han desarrollado gracias a su participación? ¿Crees que el proyecto les ayuda a adquirir habilidades que les serán útiles en el futuro?
- Las investigaciones muestran que hacer música en grupo, como en la Orquesta y la Escuela de Música de Cateura, fomenta la empatía, la solidaridad y cooperación. ¿Has notado algún cambio en estas habilidades en los niños y jóvenes que participan en el proyecto?
- En otros contextos vulnerables, como en una investigación en África, se observó que los jóvenes que empezaron a aprender música vieron su vida con más optimismo. ¿Crees que esto también ocurre con los niños y jóvenes del proyecto de Cateura?
- Las investigaciones también muestran que participar en actividades como esta, especialmente en contextos vulnerables, puede ayudar a reducir dificultades de comportamiento y favorecer el autocontrol, disminuyendo los comportamientos de riesgo. ¿Has notado estos aspectos en los jóvenes del proyecto?

3. Preguntas sobre los beneficios a nivel comunitario comunidad y evaluación general del proyecto

- ¿Cómo crees que beneficia este proyecto a la comunidad del Bañado Sur?
- ¿Qué opinas del proyecto en general? ¿Hay algún aspecto que crees que está funcionando bien? ¿Qué sugerirías que se mejorara en el proyecto?
- ...

Anexo VII

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS**PERFIL: DIRECTOR Y EXASISTENTE****Objetivos de investigación a los que responde:**

- Analizar la evolución y describir las características distintivas del proyecto “Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura”.
- Identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida.
- Examinar la posible incidencia de un proyecto socio-musical en la comunidad.

Orientación general: esta guía es orientativa y abierta a la posible introducción de preguntas, reflexiones y temáticas que puedan surgir durante la conversación. La conversación se plantea como un diálogo igualitario entre la investigadora y la persona investigada. La persona investigadora plantea las preguntas y facilita la reflexión sobre las cuestiones tratadas, incluyendo, cuando corresponde, el contraste o la discusión de evidencias científicas. Antes de iniciar la entrevista, la persona participante ha sido debidamente informada y ha firmado el consentimiento de su participación.

Introducción a la entrevista: explicación del objetivo y de la importancia de la investigación. Invitación a compartir opiniones, reflexiones y experiencias personales, en un clima de confianza y respeto.

1. Preguntas sobre la evaluación y desafíos del proyecto

- ¿Cómo describirías la evolución del proyecto desde sus inicios hasta la actualidad
- ¿Cuáles fueron los principales desafíos que enfrentaron al iniciar el proyecto y cómo los superaron?

2. Preguntas sobre el impacto observado en las personas participantes y contraste con investigaciones

- ¿Qué consideras que este proyecto les ofrece a sus participantes?
- ¿Qué oportunidades crees que brinda o ha brindado el proyecto a nivel personal, social y educativo tanto para los participantes como para la comunidad en general?
- Algunos estudios señalan que el aprende a tocar un instrumento mejora la autoestima, la confianza y seguridad en uno mismo. A lo largo de los años, ¿has observado este tipo de

cambios en los jóvenes que han pasado por el proyecto? ¿Qué habilidades y transformaciones has visto en ellos que consideras relevante?

- Se sabe que hacer música en grupo, como en la Orquesta y la Escuela de Música de Cateura, fomenta la empatía, la solidaridad y cooperación. ¿Has notado cambios en estas habilidades en los estudiantes a lo largo del tiempo? ¿Cómo se manifiestan en las interacciones dentro de la escuela o en la orquesta?
- En otros contextos vulnerables, como en una investigación en África, se observó que los jóvenes que empezaron a aprender música vieron su vida con más optimismo. ¿Has sido testigo de algo similar en los participantes? ¿Cómo describirías la evolución de su actitud y perspectiva de vida a través del proyecto?
- Las investigaciones también muestran que participar en actividades como esta, especialmente en contextos vulnerables, puede ayudar a reducir dificultades de comportamiento y favorecer el autocontrol, disminuyendo los comportamientos de riesgo. ¿Has observado cambios en estos aspectos en algunos participantes?

3. Preguntas sobre el impacto en la comunidad y sostenibilidad del proyecto

- ¿Cómo crees que el proyecto ha beneficiado a la comunidad del Bañado Sur?
- ¿Qué aspecto consideras que deberían mejorar en el proyecto para asegurar su sostenibilidad a largo plazo?
- ...

Anexo VIII

GUÍA DE PREGUNTAS GRUPO DE DISCUSIÓN**PERFIL: INTEGRANTES DE LA ORQUESTA DE CATEURA****Objetivos de investigación a los que responde:**

- Identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida.
- Explorar cuáles son las oportunidades derivadas de la participación en un proyecto socio-musical y cómo estas influyen en las aspiraciones personales y/o profesionales de sus participantes.
- Comprender las transformaciones personales que experimentan las personas que forman o han formado parte de la Orquesta de Cateura.
- Identificar los posibles cambios en la dinámica familiar derivados de la participación de los hijos e hijas en un proyecto socio-musical.
- Examinar la posible incidencia de un proyecto socio-musical en la comunidad.

Orientación general: esta guía es orientativa y abierta a la posible introducción de preguntas, reflexiones y temáticas que puedan surgir durante el diálogo. La conversación se plantea como un diálogo igualitario entre las personas participantes. La persona investigadora plantea las preguntas y facilita la reflexión colectiva sobre las cuestiones tratadas, incluyendo, en su caso, el contraste o discusión de evidencias científicas. Antes de participar en el grupo de discusión, cada participante ha sido debidamente informado y ha firmado el consentimiento de su participación.

Introducción a la discusión: explicación del objetivo y de la importancia de la investigación. Invitación a aportar opiniones, complementar y contrastar perspectivas, en un clima de diálogo.

1. Preguntas generales sobre la experiencia en el proyecto

- ¿Qué representa para ustedes formar parte de este espacio?
- ¿De qué manera sienten que el proyecto impacta en sus vidas diarias?
- ¿Qué es lo que más disfrutan de estar en la Orquesta?
- ¿Qué los motiva a seguir formando parte del proyecto? ¿Cómo sienten que ha cambiado su vida desde que se unieron al proyecto?
- ¿Qué opinan sus padres o tutores acerca de que ustedes sean parte de la Orquesta?
¿Cómo creen que el proyecto les beneficia para su futuro?

2. Preguntas específicas sobre impactos y contraste con investigaciones

- Los resultados de algunas investigaciones señalan que aprender a tocar un instrumento puede mejorar la autoestima, la confianza y la seguridad en uno mismo. ¿Sienten que esto también les

ha pasado? ¿Qué habilidades consideran que han desarrollado desde que participan en el proyecto?

- Las investigaciones muestran que hacer música en grupo ayuda a desarrollar empatía, solidaridad y cooperación. ¿Han notado algún cambio en estas cualidades en ustedes?
- En otros contextos vulnerables, como en una investigación en África, se observó que los jóvenes que empezaron a aprender música vieron su vida con más optimismo. ¿Se sienten identificado con esta afirmación? ¿Cómo describirían tu experiencia en este aspecto?
- Participar en proyectos socio-musicales o en actividades extraescolares, especialmente en contextos vulnerables, puede ayudar a reducir problemas de conducta y desarrollar autocontrol, evitando algunos comportamientos de riesgo. ¿Han notado algún cambio en estos aspectos en ustedes, en sus compañeros o alumnos?

¿Cuáles son los desafíos que ven en su comunidad, y cómo creen que este proyecto ayuda a enfrentarlos? ¿Han notado algún cambio en su comunidad desde que existe el proyecto?

3. Preguntas para concluir

- Si no hubieran formado parte del proyecto, ¿cómo creen que sería su vida hoy? ¿creen que les faltaría algo?
- ¿Cómo describirían su experiencia en el proyecto hasta ahora? ¿Hay algo que cambiarían o mejorarían? ¿Qué aspectos creen que podrían funcionar mejor, y qué ideas o sugerencias tienen para lograrlo?
- ...

Anexo IX

CUESTIONARIO

PERFIL: INTEGRANTES, EX-INTEGRANTES DE LA ORQUESTA Y ALUMNADO DE LA ESCUELA DE MÚSICA DE CATEURA**Objetivos de investigación a los que responde:**

- Identificar cómo la participación en un proyecto socio-musical contribuye al desarrollo de habilidades para la vida.
- Explorar cuáles son las oportunidades derivadas de la participación en un proyecto socio-musical y cómo estas influyen en las aspiraciones personales y/o profesionales de sus participantes.
- Comprender las transformaciones personales que experimentan las personas que forman o han formado parte de la Orquesta de Cateura.
- Examinar la posible incidencia de un proyecto socio-musical en la comunidad.



30 minutos

Cuestionario: habilidades y oportunidades que ha generado el proyecto Orquesta de Cateura

Este estudio pretende identificar los cambios y transformaciones que experimentan los niños, niñas y jóvenes que forman o han formado parte de este proyecto musical-social, las habilidades que se potencian o desarrollan en este espacio de aprendizaje y la influencia de estas habilidades en su desarrollo personal-social.

Para más información sobre el proyecto y tratamiento de datos puede acceder a:

<https://ubarcelona->

my.sharepoint.com/:b/g/personal/kmelgaal51_alumnos_ub_edu/EVFXawFqVtJJozUzn_nPG9wBkWOaecQkoSi4U-95eyx4Xw?e=OvSHET

Este cuestionario forma parte de la investigación de mi tesis doctoral desarrollada en la Universidad de Barcelona.

El cuestionario se divide en cuatro partes: datos sociodemográficos, cambios,

oportunidades y desarrollo de habilidades. Te tomará unos 15 minutos aproximadamente.

Tus respuestas serán de gran ayuda 😊

Consentimiento y confidencialidad

Al contestar el cuestionario, usted confirma que;

- Comprende que su participación es libre y voluntaria, pudiéndose retirar de la investigación cuando desee y que esto no tendrá ninguna repercusión negativa para usted.
- Comprende que los datos personales proporcionados serán utilizados solamente para esta investigación con tu consentimiento. Los datos que usted proporcione serán tratados de forma confidencial, y sólo la investigadora responsable tendrá acceso a los datos proveídos.

* Obligatoria

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Yo consiento voluntariamente que se utilice la información que aportó para los objetivos de la investigación. *

☐ Sí

☐ No

2. Nombre:

3. Edad: *

4. Género *

☐ Femenino

☐ Masculino

☐ Prefiero no decirlo

5. Barrio y ciudad donde vive: *

6. Rol actual dentro del proyecto *

- ☐ Integrante de la orquesta
- ☐ Alumno/a de la escuela de música
- ☐ Ex-integrante de la orquesta

7. ¿Hace cuántos años estas en el proyecto? (o si sos ex-integrante cuántos años estuviste) *

8. ¿Te acodas a que edad iniciaste? *

9. ¿Recibís o recibiste algún beneficio extra por ser integrante de la orquesta? (Por ejemplo; becas, seguro, ayuda para mejorar la vivienda). En el caso de ser alumno/a ¿qué beneficios consideras que recibís del proyecto? *

10. ¿Sos el primer integrante de tu familia en asistir a la universidad? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Aún estoy en el colegio/escuela

11. ¿Con qué palabras o frases resumirías lo que significa para vos ser parte del proyecto Orquesta de Cateura? *

CAMBIOS

12. A nivel personal, ¿consideras que se generaron cambios desde que formas parte del proyecto? *

Sí

☐

No

☐

No lo sé

☐

13. ¿Te gustaría explicar algunos cambios que notas?

14. A nivel familiar, ¿notas algún cambio? (¿Por ejemplo, más temas de conversaciones con tus familiares, más apoyo, menos discusiones? *

Sí

☐

No

☐

No lo sé

☐

15. ¿Te gustaría comentar cuáles son los cambios que ves?

16. A nivel comunitario, ¿consideras que el hecho que el proyecto esté en la comunidad del Bañado Sur ha generado algunos cambios dentro de la comunidad o en el vecindario? *

Sí

☐

No

☐

No lo sé

☐

17. ¿Te gustaría explicar cuáles son los cambios que ves? ¿O cuáles son las dificultades que ves para que los cambios no se noten?

OPORTUNIDADES

18. ¿Consideras que el proyecto te brindó o amplió tus oportunidades educativas? *

Sí

☐

No

☐

No lo sé

☐

19. ¿Te gustaría explicar un poco más como lo ha hecho?

20. ¿Crees que a nivel comunitario o incluso país las comunidades educativas para los y las jóvenes son escasas? *

Sí

☐

No

☐

No lo sé

☐

21. ¿Te gustaría explicar cuáles son las dificultades que ves con respecto a esta temática?

22. ¿Consideras que el proyecto te brindó la posibilidad de conocer más personas, tener más referentes sociales, agrandar tu red de amistad? *

Sí

☐

No

☐

No lo sé

☐

23. ¿Te gustaría explicar un poco más como lo ha hecho?

24. ¿El proyecto te permitió el acceso a la cultura no solo en lo musical sino también en lo que respecta a otros conocimientos? *

Sí

☐

No

☐

No lo sé

☐

25. ¿Te gustaría explicar un poco más como lo ha hecho o a qué conocimientos accediste gracias a tu participación en el proyecto?

26. ¿A partir de tu participación en el proyecto y las experiencias que viviste sentís optimismo con respecto a tu futuro profesional y/o personal? *

Sí

☐

No

☐

No lo sé

☐

27. Si la respuesta fue sí, ¿te gustaría explicar como ves ahora tu futuro?

DESARROLLO DE HABILIDADES

Las habilidades para la vida según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993) son grupo de competencias y destrezas compuestas por tres tipos de habilidades: cognitivas, sociales y emocionales. El desarrollo de estas habilidades posibilita la adopción de estilos de vidas más saludables, un buen manejo de las emociones fomenta el logro de metas personales y colectivas, permite sentir y mostrar empatía, establecer y mantener relaciones con otras personas, y tomar decisiones de forma responsables (Collaborative for Academic, 2020). A largo plazo, los niños y niñas que han adquirido estas habilidades tienen más probabilidades de estar preparados para la universidad, tener éxito en sus carreras o trabajo, tener relaciones positivas, una buena salud mental y convertirse en ciudadanos/as comprometidos/as.

A continuación, se presentan algunas actitudes, valores y comportamientos que integran las habilidades socioemocionales [1]

[1] Para más información: <https://casel.org/events/el-aprendizaje-social-y-emocional-una-presentacion-en-espanol/>

	Sí	No	No lo sé
a) Autoconciencia: capacidad para reconocer las fortalezas y limitaciones personales, poseer un pensamiento positivo, un sentido de autoeficacia y optimismo, y tener una mentalidad de crecimiento constante.	☐	☐	☐
b) Autocontrol: habilidad para manejar y regular las emociones, pensamientos y comportamientos para poder alcanzar metas y aspiraciones. Saber controlar el estrés y los impulsos, perseverar ante los desafíos para lograr las metas personales y educativas que te propongas	☐	☐	☐
c) Conciencia social: capacidad para sentir empatía, compasión, comprensión y respeto por las personas provenientes de diferentes orígenes, culturas y contextos. Comprender y adquirir normas sociales de comportamiento y poder reconocer los recursos y apoyos que existe dentro de la familia, la escuela o la comunidad.	☐	☐	☐

d) Habilidades para

relacionarse: ayuda a la vinculación o identificación de herramientas para establecer y mantener relaciones positivas, saludables y de apoyo, para actuar de acuerdo a las normas sociales establecidas. Dentro de estas habilidades se incluye la capacidad para comunicarse con claridad, escuchar activamente, cooperar, resistir a la presión social, negociar los conflictos de manera no violenta y buscar ayuda cuando sea necesaria.

☐☐☐**e) Toma de decisiones**

responsables: habilidades y actitudes necesarias para evaluar la situación y tomar decisiones pensando en cómo estas decisiones pueden afectar el bienestar personal y de la gente cercana (familia, amistades, compañeros/as)

☐☐☐

29. Desde tu experiencia ¿consideras que hay algo que se pueda mejorar o que no vaya bien con el proyecto?

Sí**No****No lo sé**☐☐☐

30. ¿Te gustaría explicar cuáles son las mejoras que podrían realizarse o lo que te parezca que no va bien?

31. ¿Hay algo que te gustaría añadir o que quisieras compartir de tu experiencia?

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

Anexo X

DOCUMENTO INFORMATIVO Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA COMPLETAR UN CUESTIONARIO

Título del proyecto de investigación: “Análisis de la incidencia del proyecto Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura en el desarrollo de habilidades para la vida y la mejora de oportunidades sociales y educativas de sus jóvenes músicos”

¿Cuál es el objetivo del estudio?

El objetivo del estudio es identificar las transformaciones que experimentan los niños, niñas y jóvenes que forman parte del proyecto Orquesta de Instrumentos Reciclados y la escuela de música de Cateura, conocer las habilidades que se potencian o desarrollan en este espacio de aprendizaje y la influencia de estas habilidades en el desarrollo personal y social de sus participantes.

¿Qué se espera si participo en la investigación?

Se te pedirá participar rellenar un cuestionario online sobre tu experiencia dentro del proyecto musical de Cateura. Un cuestionario es un documento formado a partir de una serie de preguntas, en este caso el cuestionario está compuesto de preguntas abiertas y otras de opción múltiple a través de las cuales se intenta profundizar sobre las habilidades y oportunidades que ha generado este proyecto en tu vida. Esta actividad podría llevarte unos 15 minutos aproximadamente y podrás realizarla en el momento que más te convenga.

Tu participación es totalmente voluntaria no recibirás remuneración por ello y puedes decidir dejar de participar en cualquier momento sin ningún tipo de compromiso.

¿Qué riesgos o beneficios conlleva mi participación en la investigación?

Tu participación en la investigación no te supondrá ningún gasto económico ni riesgo de ningún tipo. Tampoco vas a recibir compensación económica o de otro tipo. Tu participación te puede resultar gratificante por la oportunidad de reflexionar sobre tu experiencia dentro del proyecto.

¿Puedo dejar de participar en cualquier momento?

Sí. Puedes abandonar la investigación en cualquier momento que lo desees sin ningún tipo de compromiso, ni ninguna implicación negativa. También puedes cambiar de opinión y decidir que no quiere que se utilicen sus datos.

Si participo en esta investigación, ¿cómo se protegerá mi privacidad? ¿Qué ocurre con los datos recogidos?

Tus datos personales se tratarán con el máximo respeto y confidencialidad. Los nombres personales serán sustituidos desde el inicio por pseudónimos que se utilizarán para el uso y análisis de los datos de cada persona. Los datos solo serán utilizados para los fines del proyecto. Todos los datos se almacenarán en dispositivos seguros de uso exclusivo de la investigadora responsable.

De conformidad con lo establecido en la mencionada regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de les Corts Catalanes, 585-08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu

Como participante tienes derecho a acceder a tus datos, a solicitar la rectificación de los datos inexactos y a solicitar su supresión, así como a limitar el tratamiento, a oponerse y a retirar el consentimiento de su uso para determinadas finalidades. Estos derechos los puede ejercer mediante un escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Así mismo, se le informa de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universitat de Barcelona que consideres que vulnera sus derechos.

En caso de que más adelante quieras hacer alguna pregunta o comentario sobre este proyecto, o bien si quieres revocar tu participación en el mismo, por favor contacta con: la Sra. **Karol Inés Melgarejo**. Teléfono de contacto: [REDACTED] E-mail de contacto: kmelgaal51@alumnes.ub.edu

Anexo XI

DOCUMENTO INFORMATIVO Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DE UNA ENTREVISTA (personas mayores de edad)

Título del proyecto de investigación: “Análisis de la incidencia del proyecto Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura en el desarrollo de habilidades para la vida y la mejora de oportunidades sociales y educativas de sus jóvenes músicos”

¿Cuál es el objetivo del estudio?

El objetivo del estudio es identificar las transformaciones que experimentan los niños, niñas y jóvenes que forman parte del proyecto Orquesta de Instrumentos Reciclados y la escuela de música de Cateura, conocer las habilidades que se potencian o desarrollan en este espacio de aprendizaje y la influencia de estas habilidades en el desarrollo personal y social de sus participantes.

¿Qué se espera si participo en la investigación?

Se te pedirá participar de una entrevista semiestructurada comunicativa. La entrevista es un diálogo donde se busca que la persona responda a preguntas previamente establecidas por la investigadora, donde podrá aportar sus opiniones y vivencias con respecto a su participación en el proyecto musical-social de Cateura. En este diálogo además la persona investigadora puede aportar a la conversación conocimientos científicos. Esta actividad podría tener una duración de aproximadamente 20 minutos o más. Se llevará a cabo preferentemente en el local de la escuela de música, y en el horario que más te convenga. La conversación será grabada en formato audio, no se realizarán imágenes ni videos.

Tu participación es totalmente voluntaria no recibirá remuneración por ello y puede decidir dejar de participar en cualquier momento sin ningún tipo de compromiso.

¿Qué riesgos o beneficios conlleva mi participación en la investigación?

Tu participación en la investigación no te supondrá ningún gasto económico ni riesgo de ningún tipo. Tampoco vas a recibir compensación económica o de otro tipo. Tu participación te puede resultar gratificante por la oportunidad de reflexionar sobre tu experiencia dentro del proyecto.

¿Puedo dejar de participar en cualquier momento?

Sí. Puedes abandonar la investigación en cualquier momento que lo desees sin ningún tipo de compromiso, ni ninguna implicación negativa. Puedes cambiar de opinión ya sea en la mitad de la entrevista o bien después puedes decidir que no quieres que se utilicen tus datos.

Si participo en esta investigación, ¿cómo se protegerá mi privacidad? ¿Qué ocurre con los datos recogidos?

Tus datos personales se tratarán con el máximo respeto y confidencialidad. Los nombres personales serán sustituidos desde el inicio por pseudónimos que se utilizarán para el uso y análisis de los datos de cada persona. Los datos solo serán utilizados para los fines del proyecto. Todos los datos se almacenarán en dispositivos seguros de uso exclusivo de la investigadora responsable.

De conformidad con lo establecido en la mencionada regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de les Corts Catalanes, 585-08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu

Como participante tienes derecho a acceder a tus datos, a solicitar la rectificación de los datos inexactos y a solicitar su supresión, así como a limitar el tratamiento, a oponerse y a retirar el consentimiento de su uso para determinadas finalidades. Estos derechos los puede ejercer mediante un escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Así mismo, se le informa de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universitat de Barcelona que considere que vulnera sus derechos.

En caso de que más adelante quieras hacer alguna pregunta o comentario sobre este proyecto, o bien si quieres revocar tu participación en el mismo, por favor contacta con: la Sra. **Karol Inés Melgarejo**. Teléfono de contacto: [REDACTED] E-mail de contacto: kmelgaal51@alumnes.ub.edu

(Rodea con un círculo la respuesta que consideres correcta)

¿Has leído toda la información que se te ha facilitado sobre este estudio? SI / NO

¿Has recibido suficiente información sobre esta investigación? SI / NO

¿Has tenido la oportunidad de realizar preguntas y comentarios sobre cuestiones del estudio? SI / NO

¿Has recibido respuestas satisfactorias a todas tus preguntas? SI / NO

¿Has comprendido que tu participación es libre y voluntaria? SI / NO

¿Has comprendido que sos libre de abandonar la investigación cuando desees y que esto no tendrá ninguna repercusión para ti? SI / NO

¿Autorizas la grabación de la entrevista en la que participarás? SI / NO

Firma de la persona participante:

Fecha:

Anexo XII

DOCUMENTO INFORMATIVO Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DE UNA ENTREVISTA (personas tutoras de menores)

Título del proyecto de investigación: “Análisis de la incidencia del proyecto Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura en el desarrollo de habilidades para la vida y la mejora de oportunidades sociales y educativas de sus jóvenes músicos”.

¿Cuál es el objetivo del estudio?

El objetivo del estudio es identificar las transformaciones que experimentan los niños, niñas y jóvenes que forman parte del proyecto Orquesta de Instrumentos Reciclados y la escuela de música de Cateura, conocer las habilidades que se potencian o desarrollan en este espacio de aprendizaje y la influencia de estas habilidades en el desarrollo personal y social de sus participantes.

¿Qué se espera si participo en la investigación?

Como persona tutora de un/a menor participante del proyecto Orquesta de Cateura y/o escuela de música se te pedirá tu autorización para que el/la menor a tu cargo participe en una entrevista semiestructurada comunicativa. La entrevista es un diálogo donde se busca que la persona responda a preguntas previamente establecidas, así como también que aporte sus opiniones y vivencias con respecto a su participación en el proyecto musical-social de Cateura. En este diálogo, además, la persona investigadora puede aportar a la conversación conocimientos científicos. Esta actividad podría tener una duración de aproximadamente 20 minutos o más. Se llevará a cabo preferentemente en el local de la escuela de música, y en el horario que más le convenga a la persona entrevistada. La conversación será grabada en formato de audio, no se realizarán imágenes ni videos.

La participación del o la menor a su cargo es totalmente voluntaria, no recibirá remuneración por ello y puede decidir dejar de participar en cualquier momento sin ningún tipo de compromiso. Independientemente, a esta autorización él o ella también debe presentar su conformidad para participar de la investigación.

¿Qué riesgos o beneficios conlleva mi participación en la investigación?

La participación en la investigación no supondrá ningún gasto económico ni riesgo de ningún tipo para el/la menor a su cargo. Tampoco recibirá compensación económica o de otro tipo. La

participación podría ser gratificante para él o la menor por la oportunidad de reflexionar sobre su experiencia dentro del proyecto.

¿Puedo dejar de participar en cualquier momento?

Sí. El/la menor puede abandonar la investigación en cualquier momento que lo desee sin ningún tipo de compromiso, ni ninguna implicación negativa. Puede cambiar de opinión ya sea en la mitad de la entrevista, o bien después puede decidir que no quiere que se utilicen sus datos.

Si participo en esta investigación, ¿cómo se protegerá mi privacidad? ¿Qué ocurre con los datos recogidos?

Tus datos personales, así como de el o la menor a su cargo se tratarán con el máximo respeto y confidencialidad. Los nombres personales serán sustituidos desde el inicio por pseudónimos que se utilizarán para el uso y análisis de los datos de cada persona. Los datos solo serán utilizados para los fines del proyecto. Todos los datos se almacenarán en dispositivos seguros de uso exclusivo de la investigadora responsable.

De conformidad con lo establecido en la mencionada regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de les Corts Catalanes, 585-08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu

Como participante tienes derecho a acceder a tus datos, a solicitar la rectificación de los datos inexactos y a solicitar su supresión, así como a limitar el tratamiento, a oponerse y a retirar el consentimiento de su uso para determinadas finalidades. Estos derechos los puede ejercer mediante un escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Así mismo, se le informa de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universitat de Barcelona que considere que vulnera sus derechos.

En caso de que más adelante quieras hacer alguna pregunta o comentario sobre este proyecto, o bien si quieres revocar tu participación en el mismo, por favor contacta con: la Sra. **Karol Inés Melgarejo**. Teléfono de contacto: [REDACTED] E-mail de contacto: kmelgaal51@alumnes.ub.edu

(Rodea con un círculo la respuesta que consideres correcta)

¿Has leído toda la información que se te ha facilitado sobre este estudio? SI / NO

¿Has recibido la suficiente información sobre esta investigación? SI / NO

¿Has tenido la oportunidad de realizar preguntas y comentarios sobre cuestiones del estudio? SI / NO

¿Has recibido respuestas satisfactorias a todas tus preguntas? SI / NO

¿Has comprendido que la participación de el/la menor a tu cargo es libre y voluntaria? SI / NO

¿Has comprendido el o la menor a tu cargo será libre de abandonar la investigación cuando así él o ello lo desee y que esto no tendrá ninguna repercusión? SI / NO

¿Autorizas que el o la menor a tu cargo participe de una entrevista? SI / NO

Firma de la persona responsable:

Fecha:

Anexo XIII

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARA PARTICIPAR DE UNA ENTREVISTA (menores de edad)

Te invito a participar en una investigación que se titula “Análisis de la incidencia del proyecto Orquesta del Instrumentos Reciclados de Cateura en el desarrollo de habilidades para la vida y la mejora de oportunidades sociales y educativas de sus jóvenes músicos”. Se trata de una tesis doctoral, realizada por Karol Inés Melgarejo en la Universidad de Barcelona, España.

La investigación tiene como finalidad conocer las habilidades y aprendizajes que este proyecto musical genera en la vida de sus participantes.

Tu participación

Para poder conocer tu experiencia quisiera hacerte algunas preguntas durante una entrevista. En esta conversación podrás expresar tus ideas, opiniones y contar tu experiencia como participante de este proyecto. La entrevista podría tener una duración de unos 20 minutos o más. Tendrá lugar preferentemente en el local de la escuela de música, y será en el horario que más te convenga. La conversación será grabada en formato audio, no haremos fotografías ni grabaremos vídeos.

Tu participación no te generará ningún gasto económico y tampoco supone riesgo alguno para tu persona. No recibirás dinero ni ningún regalo. Tu participación podría resultarte agradable ya que será un momento de reflexión sobre tu experiencia dentro de la escuela de música o la orquesta.

Tu participación es totalmente voluntaria y puedes decidir dejar de participar en cualquier momento y/o interrumpir tu participación en el grupo de discusión en cualquier momento, y esto no tendrá ninguna consecuencia negativa para ti.

Almacenamiento de la información

La información que compartas con la investigadora será confidencial, tu nombre será reemplazado por un código de manera a asegurar el anonimato. Únicamente la investigadora tendrá acceso a la información que has proporcionado.

En caso de que más adelante quieras hacer alguna pregunta o comentario sobre este proyecto, o bien si quieres revocar tu participación en el mismo, por favor contacta con: la Sra. **Karol Inés Melgarejo**. Teléfono de contacto: [REDACTED] E-mail de contacto: kmelgaal51@alumnes.ub.edu

Yo _____

Marca: Sí o No en cada caso:

	Sí	No
¿Alguien te ha explicado la investigación?		
¿Entiendes de qué trata el estudio?		
¿Has podido hacer preguntas?		
¿Entiendes que tus datos y las informaciones que des se trataran sin usar tu nombre real, de manera que solo la investigadora sabrá que la información proviene de ti?		
¿Entiendes que está bien dejar de participar en cualquier momento?		
¿Aceptas participar en la entrevista?		
¿Aceptas que la entrevista sea grabada en formato audio?		

Fecha:

Anexo XIV

DOCUMENTO INFORMATIVO Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DE UN GRUPO DE DISCUSIÓN (*personas mayores de edad*)

Título del proyecto de investigación: “Análisis de la incidencia del proyecto Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura en el desarrollo de habilidades para la vida y la mejora de oportunidades sociales y educativas de sus jóvenes músicos”.

¿Cuál es el objetivo del estudio?

El objetivo del estudio es identificar las transformaciones que experimentan los niños, niñas y jóvenes que forman parte del proyecto Orquesta de Instrumentos Reciclados y la escuela de música de Cateura, conocer las habilidades que se potencian o desarrollan en este espacio de aprendizaje y la influencia de estas habilidades en el desarrollo personal y social de sus participantes.

¿Qué se espera si participo en la investigación?

Se te pedirá participar de un grupo de discusión. Un grupo de discusión es una técnica que se realiza de forma colectiva, pueden participar un total de 6 a 8 personas, y se trata de un diálogo colectivo donde se pretende conocer los diferentes puntos de vistas, experiencias, opiniones, sentimientos sobre el tema investigado, en este caso sería sobre el proyecto musical-social de Cateura. Esta actividad podría tener una duración de aproximadamente 40 minutos o más. Se llevará a cabo preferentemente en el local de la escuela de música, y en el horario que más convenga a las personas participantes. La conversación será grabada en formato de audio, no se realizarán imágenes ni videos.

Tu participación es totalmente voluntaria no recibirá remuneración por ello y puede decidir dejar de participar en cualquier momento sin ningún tipo de compromiso.

¿Qué riesgos o beneficios conlleva mi participación en la investigación?

Tu participación en la investigación no te supondrá ningún gasto económico ni riesgo de ningún tipo. Tampoco vas a recibir compensación económica o de otro tipo. Tu participación te puede resultar gratificante por la oportunidad de reflexionar sobre tu experiencia dentro del proyecto.

¿Puedo dejar de participar en cualquier momento?

Sí. Puedes abandonar la investigación en cualquier momento que lo desees sin ningún tipo de compromiso, ni ninguna implicación negativa. Puedes cambiar de opinión ya sea en la mitad del grupo discusión o bien después puedes decidir que no quieres que se utilicen tus datos.

Si participo en esta investigación, ¿cómo se protegerá mi privacidad? ¿Qué ocurre con los datos recogidos?

Tus datos personales se tratarán con el máximo respeto y confidencialidad. Los nombres personales serán sustituidos desde el inicio por pseudónimos que se utilizarán para el uso y análisis de los datos de cada persona. Los datos solo serán utilizados para los fines del proyecto. Todos los datos se almacenarán en dispositivos seguros de uso exclusivo de la investigadora responsable.

De conformidad con lo establecido en la mencionada regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de les Corts Catalanes, 585-08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu

Como participante tienes derecho a acceder a tus datos, a solicitar la rectificación de los datos inexactos y a solicitar su supresión, así como a limitar el tratamiento, a oponerse y a retirar el consentimiento de su uso para determinadas finalidades. Estos derechos los puede ejercer mediante un escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Así mismo, se le informa de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universitat de Barcelona que consideres que vulnera sus derechos.

En caso de que más adelante quieras hacer alguna pregunta o comentario sobre este proyecto, o bien si quieres revocar tu participación en el mismo, por favor contacta con: la Sra. **Karol Inés Melgarejo**. Teléfono de contacto: [REDACTED] E-mail de contacto: kmelgaal51@alumnes.ub.edu

(Rodea con un círculo la respuesta que consideres correcta)

¿Has leído toda la información que se te ha facilitado sobre este estudio? SI / NO

¿Has recibido la suficiente información sobre esta investigación? SI / NO

¿Has tenido la oportunidad de realizar preguntas y comentarios sobre cuestiones del estudio? SI / NO

¿Has recibido respuestas satisfactorias a todas sus preguntas? SI / NO

¿Has comprendido que tu participación es libre y voluntaria? SI / NO

¿Has comprendido que sos libre de abandonar la investigación cuando desees y que esto no tendrá ninguna repercusión para ti? SI / NO

¿Autorizas la grabación del grupo de discusión en el que participará? SI / NO

Firma de la persona participante:

Fecha:

Anexo XV**DOCUMENTO INFORMATIVO Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DE UN GRUPO DE DISCUSIÓN (*personas tutoras de menores*)**

Título del proyecto de investigación: “Análisis de la incidencia del proyecto Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura en el desarrollo de habilidades para la vida y la mejora de oportunidades sociales y educativas de sus jóvenes músicos”

¿Cuál es el objetivo del estudio?

El objetivo del estudio es identificar las transformaciones que experimentan los niños, niñas y jóvenes que forman parte del proyecto Orquesta de Instrumentos Reciclados y la escuela de música de Cateura, conocer las habilidades que se potencian o desarrollan en este espacio de aprendizaje y la influencia de estas habilidades en el desarrollo personal y social de sus participantes.

¿Qué se espera si participo en la investigación?

Como persona tutora de un/a menor participante del proyecto Orquesta de Cateura y/o escuela de música se te pedirá su autorización para que el/la menor a su cargo participe en un grupo de discusión. Un grupo de discusión es una técnica que se realiza de forma colectiva, pueden participar un total de 6 a 8 personas, y se trata de un diálogo colectivo donde se pretende conocer los diferentes puntos de vistas, experiencias, opiniones, sentimientos sobre el tema investigado, en este caso sería sobre el proyecto musical-social de Cateura. Esta actividad podría tener una duración de aproximadamente 40 minutos o más. Se llevará a cabo preferentemente en el local de la escuela de música, y en el horario que más convenga a las personas participantes. La conversación será grabada en formato de audio, no se realizarán imágenes ni videos.

La participación del o la menor a su cargo es totalmente voluntaria, no recibirá remuneración por ello y puede decidir dejar de participar en cualquier momento sin ningún tipo de compromiso. Independientemente a esta autorización él o ella también debe presentar su conformidad para participar de la investigación.

¿Qué riesgos o beneficios conlleva mi participación en la investigación?

La participación en la investigación no supondrá ningún gasto económico ni riesgo de ningún tipo para el/la menor a su cargo. Tampoco recibirá compensación económica o de otro tipo. La participación podría ser gratificante para él o la menor por la oportunidad de reflexionar sobre su experiencia dentro del proyecto.

¿Puedo dejar de participar en cualquier momento?

Sí. El/la menor puede abandonar la investigación en cualquier momento que lo desee sin ningún tipo de compromiso, ni ninguna implicación negativa. Puede cambiar de opinión ya sea en la mitad del grupo de discusión, o bien después puede decidir que no quiere que se utilicen sus datos.

Si participo en esta investigación, ¿cómo se protegerá mi privacidad? ¿Qué ocurre con los datos recogidos?

Tus datos personales, así como de él o la menor a su cargo se tratarán con el máximo respeto y confidencialidad. Los nombres personales serán sustituidos desde el inicio por pseudónimos que se utilizarán para el uso y análisis de los datos de cada persona. Los datos solo serán utilizados para los fines del proyecto. Todos los datos se almacenarán en dispositivos seguros de uso exclusivo de la investigadora responsable.

De conformidad con lo establecido en la mencionada regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de les Corts Catalanes, 585-08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu

Como participante tienes derecho a acceder a tus datos, a solicitar la rectificación de los datos inexactos y a solicitar su supresión, así como a limitar el tratamiento, a oponerse y a retirar el consentimiento de su uso para determinadas finalidades. Estos derechos los puede ejercer mediante un escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Así mismo, se le informa de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universitat de Barcelona que consideres que vulnera sus derechos.

En caso de que más adelante quieras hacer alguna pregunta o comentario sobre este proyecto, o bien si quieres revocar tu participación en el mismo, por favor contacta con: la Sra. **Karol Inés Melgarejo**. Teléfono de contacto: [REDACTED] E-mail de contacto: kmelgaal51@alumnes.ub.edu

(Rodea con un círculo la respuesta que consideres correcta)

¿Has leído toda la información que se te ha facilitado sobre este proyecto

SI / NO

¿Has recibido la suficiente información sobre esta investigación?

SI / NO

¿Has tenido la oportunidad de realizar preguntas y comentarios sobre cuestiones del estudio?	SI / NO
¿Has recibido respuestas satisfactorias a todas sus preguntas?	SI / NO
¿Has comprendido que la participación de el/la menor a tu cargo es libre y voluntaria?	SI / NO
¿Has comprendido que el/la menor será libre de abandonar la investigación cuando así él o ella lo desee y que esto no tendrá ninguna repercusión?	SI / NO
¿Autoriza que el o la menor a tu cargo participe de un grupo de discusión?	SI / NO

Firma de la persona responsable del o la menor:

Fecha:

Anexo XVI

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DE UN GRUPO DE DISCUSIÓN **(menores de edad)**

Te invito a participar en una investigación que se titula “Análisis de la incidencia del proyecto Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura en el desarrollo de habilidades para la vida y la mejora de oportunidades sociales y educativas de sus jóvenes músicos”. Se trata de una tesis doctoral, realizada por Karol Inés Melgarejo en la Universidad de Barcelona, España.

La investigación tiene como finalidad conocer las habilidades y aprendizajes que este proyecto musical genera en la vida de sus participantes.

Tu participación

Para poder conocer tu experiencia quisiera hacerte algunas preguntas junto con otros participantes. Esto se conoce como grupo de discusión, estarás junto a unas 6 u 8 personas donde se intentará crear un diálogo colectivo que permita conocer los diferentes puntos de vistas, experiencias, opiniones, sentimientos sobre el hecho de formar parte de la escuela de música o ser integrante de la orquesta de Cateura genera en sus vidas. Esta actividad podría tener una duración de unos 40 minutos o más. Se llevará a cabo preferentemente en el local de la escuela de música, y en el horario que más convenga a las personas participantes. La conversación será grabada en formato audio, no haremos fotografías ni grabaremos vídeos.

Riesgos y beneficios

Tu participación no te generara ningún gasto económico y tampoco supone riesgo alguno para tu persona. No recibirás ninguna compensación económica ni de otro tipo. Tu participación podría resultarte agradable ya que será un momento de reflexión sobre tu experiencia dentro de este proyecto.

Tu participación es totalmente voluntaria y puedes decidir dejar de participar en cualquier momento y/o interrumpir tu participación en el grupo discusión una vez que se haya iniciado, y esto no tendrá ninguna consecuencia negativa para ti.

Almacenamiento de la información

La información que compartas con la investigadora será tratada de forma confidencial, tu nombre será reemplazado por un código de manera a asegurar el anonimato. Únicamente la investigadora tendrá acceso a la información que has proporcionado.

En caso de que más adelante quieras hacer alguna pregunta o comentario sobre este proyecto, o bien si quieres revocar tu participación en el mismo, por favor contacta con: la Sra. **Karol Inés Melgarejo**. Teléfono de contacto: [REDACTED] E-mail de contacto: kmelgaal51@alumnos.ub.edu

Yo _____

Marca: Sí o No en cada caso:

	Sí	No
¿Alguien te ha explicado la investigación?		
¿Entiendes de qué trata el estudio?		
¿Has podido hacer preguntas?		
¿Entiendes que tus datos y las informaciones que des se tratan sin usar tu nombre real, de manera que solo la investigadora sabrá que la información proviene de ti?		
¿Entiendes que está bien dejar de participar en cualquier momento?		
¿Aceptas participar en el grupo de discusión?		
¿Aceptas que la conversación del grupo de discusión sea grabada en formato audio?		

Fecha: