CC BY

ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSNe: 1988-2793

http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54878

EDICIONES COMPLUTENSE

La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante

Jesús María Aparicio Gervás[1], María Montserrat León Guerrero[2]

Recibido: Enero 2017 / Evaluado: Abril 2017 / Aceptado: Mayo 2017

Resumen. Violencia, racismo, xenofobia y absentismo escolar, son algunos de los prejuicios y estereotipos que aparecen entre el alumnado de numerosos centros educativos ubicados en zonas urbanas marginales con mayoría de población inmigrante y gitana. La investigación tiene como objetivo el desarrollo y aplicación de un proyecto de educación intercultural sustentado en la formación musical y avalado por diferentes experiencias realizadas en contextos de similares características. Partimos de la hipótesis de que la formación musical incide muy positivamente en la génesis de actitudes y valores de respeto y tolerancia, como así ha ocurrido en las experiencias aplicadas en Venezuela, Estados Unidos, Reino Unido y Brasil, por poner algunos ejemplos. Metodológicamente se plantea desde una perspectiva cualitativa utilizando el método etnográfico y las técnicas de la entrevista en profundidad y la observación participante. La experiencia ha generado la reducción del absentismo escolar, la superación de prejuicios y estereotipos y ha permitido la construcción de espacios comunes de convivencia e inclusión escolar, favoreciendo complementariamente el éxito escolar de este tipo de alumnado.
Palabras clave: Interculturalidad; integración; educación inclusiva; música.

[en] Music as a model of social inclusion in educational spaces with gypsys and inmigrants students

Abstract. Violence, racism, xenophobia and school absenteeism, are some of the prejudices and stereotypes that appear among students in many schools located in marginal urban areas with majority of population inmigrant and gypsy. The research focuses on the development and implementation of an intercultural education project supported in musical training which results from the different experiences in similar context. We hypothesize that musical training affects positively on the genesis of attitudes and values of respect and tolerance, as has occurred in countries as diverse as Venezuela, United States, United Kingdom and Brazil, to name a few examples. Methodologically it arises from a qualitative perspective using the ethnographic method and the techniques of the in-depth interview and the participant observation. The applied experience has generated the reduction of truancy, the overcoming of prejudices and stereotypes, and has allowed the construction of common spaces of coexistence and inclusion school, additionally promoting school success of such students.
Keywords: Interculturalism; integration; inclusive education; music.

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Metodología. 3.1. Muestra. 3.2. Técnicas y recursos metodológicos. 3.3. Temporalización. 3.4. Categorías de análisis. 4. Análisis y resultados. 4.1. Primera categoría de análisis: motivación. 4.2 Segunda categoría de análisis: convivencia. 4.3. Tercera categoría de análisis: estrategias

[1] Universidad de Valladolid (España).
jesusmaria.aparicio@uva.es

[2] Universidad de Valladolid (España).
mleong@sdcs.uva.es

sociales. 4.4. Cuarta categoría de análisis: interculturalidad. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Aparicio Gervás, J.M. y León Guerrero, M.M**.** (2017).Título. *Revista Complutense de Educación,* 24 (1), 35-52.

1. Introducción

El Colegio Público "Antonio Allúe Morer", se encuentra situado en uno de los barrios más desfavorecidos de la periferia de la ciudad de Valladolid y atiende a alumnado de Educación Infantil y Primaria. El elevado nivel de delincuencia, violencia y escasez de recursos del entorno, han sido un claro reflejo de la realidad escolar pretérita. Si en el pasado los estudiantes que asistían a la escuela, prácticamente en su totalidad pertenecían a la minoría étnica gitana (Aparicio y Delgado, 2014), a partir de finales de la década de los años noventa, con el incremento de la población inmigrante en España, el centro escolar fue nutriéndose de un alumnado diferente, que procedía de distintos lugares del mundo y contrastaba con el tipo de población que se encontraba en ese momento en las aulas. Evidentemente, este nuevo alumnado provenía de una población inmigrante que se había asentado en la zona y que se encontraba también económica y socialmente deprimida. En definitiva, al comenzar el siglo veintiuno, nos encontrábamos con un centro educativo afincado en un barrio periférico de la ciudad, con una población escolar que prácticamente en su totalidad estaba formada por población gitana e inmigrante, que presentaba una elevada tasa de absentismo escolar y de incidencia de conductas negativas, derivadas de la propia marginalidad social que conformaba su entorno. A estos factores negativos que enmarcaban la contextualidad del Centro Escolar, teníamos que añadir la disminución de la natalidad, el nulo crecimiento inmobiliario en los alrededores y la presencia de viviendas que congregaban a una importante población gitana con serias privaciones sociales, económicas y culturales.

Estaba claro que la solución pasaba por aplicar nuevas estrategias educativas que de alguna manera estimularan a los jóvenes de la zona y, además, vinculara también a sus padres y a todos los agentes sociales del barrio (Vila, 2012). Debería ser un proyecto educativo en el que se pudiera dar cabida a la heterogeneidad social existente (De Gainza, 2011), intentando mejorar la competencia intercultural a través de la música (Pérez-Adeguer, 2014) Un proyecto que sin renunciar a la identidad de la persona, fomentara el trabajo en grupo, generara expectativas de inclusión social y provocara espacios de relación intercultural (Gutiérrez, 2016).

Inicialmente, los cambios comenzaron a gestarse a través de la aplicación de un "Plan autónomo para el control del absentismo" (P.A.C.A.), en el que se trazaban unas líneas de actuación que perseguían erradicar uno de los problemas más graves que persigue a este alumnado: el absentismo escolar (CEIP Antonio Allue Morer, 2015).

La tarea iniciada, no fue fácil, pero se habían puesto los primeros cimientos. Ahora tocaba afianzar la situación generando un proyecto educativo esperanzador y que potenciara el cambio que se estaba gestando. Surge, a partir de aquí y a través de la música, la creación de un coro en el que participarían alumnos y profesores del colegio, con el objetivo de consolidar ese cambio inicial y promover estrategias edu-

cativas que estimularan y facilitaran la inclusión del alumnado. El hilo conductor, como hemos señalado, fue la música.

Todos estos antecedentes desembocaron en nuestra investigación, que pretende concretarse tras seis años de experiencias continuadas. Va a ser, por tanto, en el año 2010, cuando ve la luz el proyecto *Increscendo*, auspiciado por la Orquesta Sinfónica de Castilla y León, consolidándose dos años más tarde, a comienzos del año 2012 y perdurando hasta nuestros días. Estamos hablando, por tanto, de un proyecto educativo intercultural, que se apoya en los valores democráticos del respeto, la tolerancia, el apoyo mutuo, la igualdad y la resolución de conflictos

Éramos conocedores de la existencia de otros proyectos de similares características que habían alcanzado el éxito educativo. Nuestro objetivo pretendía que el éxito también se produjera en este colegio, en este barrio y en esta ciudad, por ello, no podemos por menos que citar algunas de estas experiencias, que de una u otra manera, han dejado huella y han formado parte del propio ideario del proyecto objeto de estudio. En este sentido y desde la perspectiva internacional, quisiéramos destacar uno de los proyectos pioneros que ha utilizado la música como medio de inclusión social. Nos estamos refiriendo al iniciado hace ya más de cuarenta años, por José Antonio Abréu y patrocinado por la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), que pretendía cambiar, desde la música, la vida de los jóvenes y sus comunidades (Verhagen, Panigada & Morales, 2016) y rescatándolos de ambientes extremadamente empobrecidos, como señalan Fernández-Carrión (2011), Tunstall (2014), Portas (2015) y Urreiztieta (2015), entre otros. Este proyecto ha sido el inspirador inicial del proyecto educativo vallisoletano (Iglesias, 2012), con el que comparte múltiples objetivos, como los que hemos señalado anteriormente.

Unos años más tarde, en el Reino Unido, este tipo de experiencias se ve reflejada en el proyecto *In Harmony*, impulsado por la Fundación liderada por el afamado violonchelista Lloyd Webber. *In Harmony*, sigue los pasos del modelo venezolano, apoyándose en ambiciosos programas de acción social que persiguen un cambio en la formación y reinserción social de los niños más desfavorecidos del barrio londinense de Lambeth.

La iniciativa, poco más tarde, retorna de nuevo al continente americano y así, en los Estados Unidos, las profesoras M. Ruth McGinn y Ellen Levine, recogiendo las experiencias anteriores, crearon una ópera interactiva, a través del proyecto *LÓVA* (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje). Se trataba, igualmente, de utilizar la música como elemento catalizador de la formación integral e inclusiva de la persona, intentando implicar en el proceso tanto al alumnado, como al profesorado, madres, padres y agentes sociales. Es, en definitiva, un proyecto educativo comunitario, centrado en el desarrollo emocional, afectivo, social y cognitivo de los estudiantes (Rodríguez, 2014).

Situándonos de nuevo en América Latina es interesante destacar las experiencias musicales inclusivas desarrolladas en Perú, Bolivia, Argentina y Paraguay. Concretamente en este último país, más de 10.000 niños pertenecientes a 160 comunidades, bajo el lema "Sonidos de la Tierra", construyeron sus instrumentos a partir de objetos encontrados en la basura (Peralta, 2014). Por otro lado, en Brasil, este tipo de experiencias impacta muy profundamente en el propósito de alcanzar la inclusión socioeducativa de los jóvenes residentes en los barrios más marginales del país. Los proyectos impulsados en esta metodología, que en ocasiones contrastan con la to-

davía negación del racismo existente (Van Dijk, 2003), han cosechado importantes logros en el avance de la inclusión social. De entre ellos, a modo de ejemplo, destacaríamos el proyecto *Olodum* y la orquesta brasileña de los Tambores del Pelourinho, como paradigma de integración social y expresión cultural de uno de los *blocos* de la comunidad negra de Salvador de Bahía. Este bloco afrodescendiente, creado para que los "humildes" lograran desfilar en el carnaval de Salvador, fue el medio para lograr que los jóvenes de los barrios se congregaran y pudieran integrarse en la sociedad mayoritaria. En este bloco, la comunidad se podía reunir para dar a conocer sus propias expresiones artísticas musicales y de danza y así poder tratar de resolver los problemas de convivencia sin la intervención del estado (Morales, 1991). En realidad, se trataba de intentar construir espacios donde definir identidades y, a su vez, "activar la memoria de África" (Alburquerque, 2002). En uno de estos ensayos, surgirá la Escuela Creativa *Olodum*, que en la misma calle en la que se creó (Rua das Laranjeiras, 30), ofrecía educación elemental y primaria de forma gratuita, en diversas artes y oficios.

No podemos por menos que mencionar también, por su relevancia y repercusión internacional, el proyecto *Timbalada*, del barrio del Candeal Pequeño, en Salvador, creado en el año 1991 e impulsado por Carlinhos Brown. El proyecto ha tenido repercusión en las pantallas cinematográficas a través de la película dirigida por el español Fernando Trueba: "El milagro de Candeal", apreciándose cómo la música y la cultura inciden en la sociedad brasileña de Salvador de Bahía.

Continuando en esta línea, nos hacemos eco también del proyecto *Pracatum*, como uno de los trabajos comunitarios más importantes de Bahía. Se trata de una escuela de música dirigida también por Carlinhos Brown y ubicada en el distrito de Candeal. Persigue rescatar la herencia cultural del Candeal, promoviendo a través de la música, una transformación socioeconómica que permita a los jóvenes sin recursos y mayoritariamente discapacitados, vivir más allá de la pobreza.

No queremos obviar tampoco la existencia de diferentes lenguajes artísticos que se producen en la ciudad de Salvador de Bahía, destacando importantes y singulares aspectos que interfieren en la transmisión de valores étnicos en sus Escuelas de *blocos afro* (Aparicio y Díaz, 2013).

Finalmente, esta tradición socioeducativa de tipo comunitario que favorece el aprendizaje y la inclusión social de la persona, se refleja también en otro tipo de espectáculos más complejos, que han dado un paso más allá de las propias iniciativas locales y nacionales de carácter musical. Nos estamos refiriendo a las grandes representaciones escénicas. Sirva como ejemplo la incidencia e impacto sociocultural que significa la representación de "La Pasión de Cristo" en el municipio brasileño de Gloria de Dourados, en Mato Grosso del Sur (Germano da Silva, 2015), donde toda la comunidad participa activamente en el desarrollo del proyecto, repercutiendo activamente en las propias instituciones escolares y donde convergen la música y la interpretacón escénica en la integración social de los jóvenes más desfavorecidos de la comunidad.

Desde la perspectiva española, contamos también con dos claros ejemplos de utilización de la música como instrumento de inclusión social y educación comunitaria e inclusiva. El primero, desarrollado en Alicante, se le conoce como proyecto de la *Ciudad de los Colores*. Surge en el año 2007, con la apertura de la Escuela de Música Intercultural de Alicante en el Centro Social Gastón Castelló y tiene como principal objetivo el iniciar actividades destinadas a jóvenes entre 7 y 17 años, de

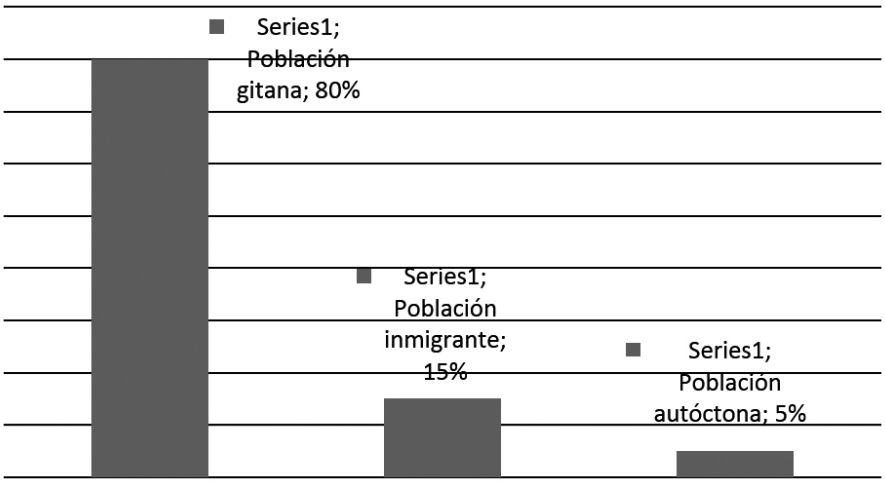
distintas nacionalidades. Presenta similitudes con la experiencia de Carlinhos Brown en Salvador de Bahía y su escuela de música de *Pracatum*.

El segundo de estos proyectos nacionales, conocido como *Barrios Orquestados*, nace en el año 2011, en el barrio de Tamaraceite de la ciudad de Gran Canaria. Su principal objetivo persigue impulsar, a través de la música, la inclusión social de jóvenes que requieren mayores necesidades sociales y culturales.

Junto a estas experiencias surge en el año 2010, en el Colegio Público vallisoletano "Antonio Allúe Morer", bajo la dirección de Benjamín Payén, el proyecto *Increscendo*. Cuenta con profesionales vinculados al departamento socioeducativo de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León, profesorado, alumnado, padres, madres, voluntariado y diferentes agentes sociales, todos ellos vinculados al Centro Educativo.

El colegio tiene 158 alumnos matriculados, de los que 40 forman parte activa del proyecto, sin que ello suponga la no implicación en el mismo del resto del alumnado, sino todo lo contrario; es decir, se adapta la praxis educativa, la programación, el desarrollo y la evaluación al contexto y circunstancias del propio alumnado (Majó y Baqueró, 2014). Se trata, por tanto, de un proyecto de trabajo colaborativo, vinculado a la totalidad del personal del Colegio, que tiene como objetivo principal, el facilitar una enseñanza de calidad, en libertad y respeto hacia la multiculturalidad, capaz de dar respuesta a las necesidades formativas de los alumnos contribuyendo a su formación integral, pues como afirma Claxton (2001), la capacidad de aprender se desarrolla a través de la cultura, no de la instrucción. Un contexto escolar que podemos ver reflejado en la figura 1:

Figura 1. Contexto del alumnado del Centro



2. Objetivos

La hipótesis que perseguimos pretende demostrar que la formación musical incide y repercute positivamente en la génesis de actitudes y valores de respeto y tolerancia, favoreciendo complementariamente el éxito social y escolar en con-

textos de marginalidad y pobreza. Para ello, partimos de un objetivo general: Conocer y valorar si el proyecto "Increscendo", a través de la música, genera en los estudiantes actitudes y valores interculturales que faciliten su inclusión social, potenciando su identidad personal. Este objetivo general, se sustenta en cuatro objetivos específicos: Conocer qué tipo de actitudes y valores de carácter intercultural aparecen con la implantación del proyecto, valorar las motivaciones que genera en el alumnado y profesorado, averiguar si el proyecto tiene consecuencias en los grupos de iguales y en la población adulta y, finalmente, indagar si estimula estrategias de resolución de conflictos. Se pretende investigar, por tanto, si la implantación del proyecto estimula la creación de competencias que permiten: fomentar actitudes, motivar por aprender, desarrollar habilidades sociales y establecer estrategias de resolución de conflictos, todas ellas encaminadas a alcanzar el éxito en contextos educativos y sociales desfavorecidos. En síntesis, estaríamos intentando transformar un contexto social multicultural, en el que coexisten culturas heterogéneas, en otro intercultural, en el que interactuarían dichas culturas persiguiendo la construcción de un espacio común de convivencia (Aparicio y Delgado, 2014). La ayuda en la adquisición de estas competencias permitirá obtener un alumnado capaz de valorar y respetar las diferencias facilitando la vida en común, tener disposición e interés por aprender cosas nuevas, saber relacionarse con sus iguales y con otros grupos sociales y, finalmente, siguiendo los planteamientos de Haydon (2003), ser capaz de resolver conflictos a través del diálogo y la empatía, avanzando en el conocimiento por sí mismo (Montessori, 1907). Para alcanzar estos objetivos, se proponen cuatro categorías de análisis: Convivencia, motivación, estrategias sociales e interculturalidad, divididas, a su vez, en subcategorías.

3. Metodología

El proyecto de intervención se encuadra dentro de la investigación cualitativa, tal y como la describen Martínez (1998), Goetz y LeCompte (2000) y Sanmartín (2003), aplicando el método etnográfico. Las técnicas metodológicas utilizadas se sintetizan en la entrevista estructurada y en la observación participante, comos así los sugieren los trabajos de Pérez Serrano (1994), Scherper-Hughes (1997), Taylor y Bogdan (2000), Velasco y Díaz de Rada (2006) y Calvo y Barbolla (2006), por citar algunos ejemplos. La filosofía que emana en la ejecución de la investigación, se apoya en la Psicología del Aprendizaje, a través del "aprendizaje significativo" (Ausubel, 1968) y en la teoría de "las inteligencias múltiples" (Gardner, 1987). En cuanto a la primera, fue reforzada con el apoyo de un mediador que se encontraba capacitado para modular el aprendizaje del alumno, en el que se estimulaba la interacción y la ayuda colaborativa entre todos los intervinientes en el proyecto. Respecto a la segunda, ha permitido trabajar en el desarrollo y destreza de habilidades corporales y motrices que requieren el manejo de herramientas y, a su vez, estimulen en el alumnado, a través de su inteligencia musical, la expresión de emociones (Nadal, 2015).

Finalmente, se pretende alcanzar una descripción etnográfica del suceso, atendiendo a tres características principales: que sea interpretativa, que interprete el flujo del discurso social fijándolo en el tiempo y que estructure el discurso de una manera que pueda ser analizado e investigado (Geertz, 1994).

3.1. Muestra

La muestra se encuentra formada por 40 estudiantes de entre 6 y 14 años (22 niños y 18 niñas), de un total de 158 niños matriculados en el centro, representando al 25,3% de su totalidad, como hemos señalado anteriormente. Estos estudiantes, con su participación, han involucrado a 88 familias gitanas y 44 familias inmigrantes; en definitiva, una población completamente heterogénea y multicultural (Huberman y Miles, 1994), que es un claro reflejo del contexto social de la población que reside en el entorno, como podemos apreciar en la figura 2:

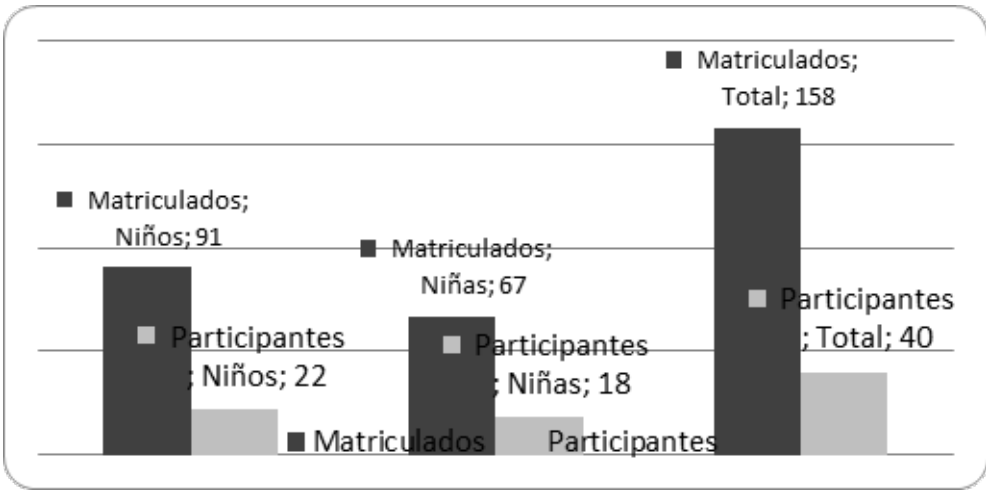


Figura 2. Alumnado matriculado en el Centro y participante en la muestra

De estos 40 alumnos que conforman la muestra, el 58% son gitanos; el 28% inmigrante; el 9% autóctonos y, finalmente, el 5% mixto (hijos de matrimonios gitanos/no gitanos y autóctonos/inmigrantes).La población inmigrante de la muestra es muy heterogénea, agrupándose su procedencia en diez países, de los que el 50% de los estudiantes son de Marruecos; el 13,64% de la República Dominicana; el 11,36% de Bulgaria y Rumanía, respectivamente y, finalmente, el 2,27% de Brasil, Ecuador, Costa Rica, Chipre, Senegal y Nigeria, respectivamente también.

El alumnado que forma parte del proyecto se encuentra matriculado en cursos distintos, de los que once pertenecen al grupo de segundo de primaria; cinco al de tercero; seis al de cuarto; nueve al de quinto; siete al de sexto y dos alumnos más que se encuentran matriculados en 1º de Educación Secundaria Obligatoria, en otro centro distinto, pero continúan vinculados con el proyecto y asisten y participan con regularidad, como podemos apreciar en la figura 3:

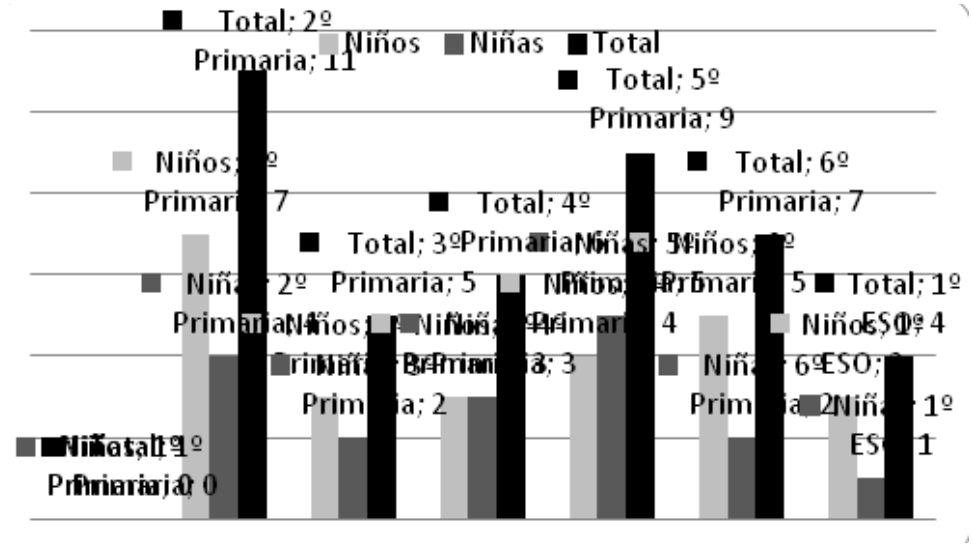


Figura 3. Distribución del alumnado de la muestra por curso y sexo

3.2. Técnicas y recursos metodológicos

Como hemos señalado anteriormente, las técnicas metodológicas, han sido dos: la entrevista estructurada y la observación participante.

La entrevista estructurada, fundamentada también en las investigaciones realizadas por Lisón Tolosana (2000) y Hammersley y Atkinson (1994), ha consistido en la elaboración y aplicación de unas preguntas concretas, centradas en las categorías de análisis y los objetivos propuestos. Se ha aplicado en dos momentos concretos del proceso: en su inicio y final (septiembre y junio de 2014 y 2015, respectivamente) y, en ambos casos, ha sido dirigido a cuatro de los grupos sociales más relevantes del proyecto: la directora del centro, el director de orquesta, el profesorado voluntario y los jóvenes participantes en la orquesta (estos últimos, de edades más avanzadas).

Por otro lado, la observación participante, apoyada en la fundamentación de las investigaciones de Velasco y Díaz de Rada (2006), ha consistido en investigar los diferentes tipos de conductas que se iban produciendo en los jóvenes, teniendo muy presente las variables que pudieran condicionarlas (contexto, estímulos, tiempos, soluciones, etc.).

En cuanto a los recursos metodológicos, nos hemos apoyado fundamentalmente en la utilización de un cuaderno de campo (Pujadas, Comas, y Roca, 2010), en la grabación de las sesiones (previa autorización), en la realización de fotografías (Rodríguez Gutiérrez, 1995), en la aplicación de cuestionarios escritos y en la utilización de un modelo estadístico básico.

Hemos contado con el apoyo de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León, con la total disponibilidad del profesorado del centro, con alumnado voluntario de la Universidad de Valladolid y con la colaboración de las madres y padres de los alumnos y alumnas participantes en la experiencia.

3.3. Temporalización

Para la realización del proyecto se ha confeccionado un calendario de actuación que comenzó el 1 de septiembre de 2014 y finalizó el 30 de junio de 2015, con una intervención mínima de 3 horas semanales. A ello debemos sumar años atrás de esfuerzo y trabajo en la realización de experiencias similares que son las que nos han permitido perseguir este objetivo.

3.4. Categorías de análisis

Como ya señalamos anteriormente, se han diseñado cuatro categorías de análisis, divididas, a su vez, en subcategorías, con el fin de poder alcanzar con mayor precisión los objetivos inicialmente planteados. Cada subcategoría forma parte del proceso de mayor relevancia que nos permite alcanzar la categoría correspondiente. Se encuentran estrechamente vinculadas a los objetivos específicos y su valoración se corresponde con el grado de consecución de los mismos:

> Categoría Primera: Motivación. Subcategoría de análisis: Interés por la música.
> Categoría Segunda: Convivencia. Subcategorías de análisis: Creación de nuevos grupos de amigos y resolución de conflictos.
> Categoría Tercera: Estrategias sociales. Subcategorías de análisis: Relación con el profesorado y relación con la población adulta. Categoría Cuarta: Interculturalidad. Subcategorías de análisis: Integración grupal, génesis de actitudes y adquisición de conocimiento.

4. Análisis y resultados

En función de las categorías y subcategorías diseñadas y apoyándonos en las técnicas metodológicas planteadas, obtuvimos los resultados que exponemos a continuación:

4.1. Primera categoría de análisis: motivación

La primera categoría de análisis se concreta en la motivación, a través de su única subcategoría, que se corresponde con el interés por la música. Un interés mostrado tanto por el profesorado como por el alumnado del centro y que obedece a patrones muy distintos para los dos grupos de análisis. La principal motivación para los primeros residía en las ganas de enseñar y en la utilización de nuevos métodos de enseñanza (64%); el interés por la utilización de la música como recurso didáctico, a pesar de un brusco descenso porcentual, ocupaba el segundo lugar (18%); continuaba el deseo de conocer otras culturas distintas de la propia (9%), que coincidía porcentualmente también con el interés por colaborar en el aprendizaje de sus alumnos (9%). Para los segundos, los alumnos, la motivación (como categoría de análisis), se fundamentaba en la subcategoría "interés por la música", a través del placer que conlleva su práctica, el propio aprendizaje, pues "resultaba divertido" y el conocimiento de "cosas nuevas" (como canciones, bailes y ritmos de otras culturas, muy diferentes a los propios), repercutiendo muy satisfactoriamente en más del 70% del total de la muestra. El grado de motivación es muy alto y la relación participación/

diversión/novedad/aprendizaje, funciona metodológicamente en este contexto. Está claro que el principio metodológico "learning by doing" acuñado por el pedagogo norteamericano John Dewey (1995), es efectivo en este caso. Los resultados pueden apreciarse en la figura 4:

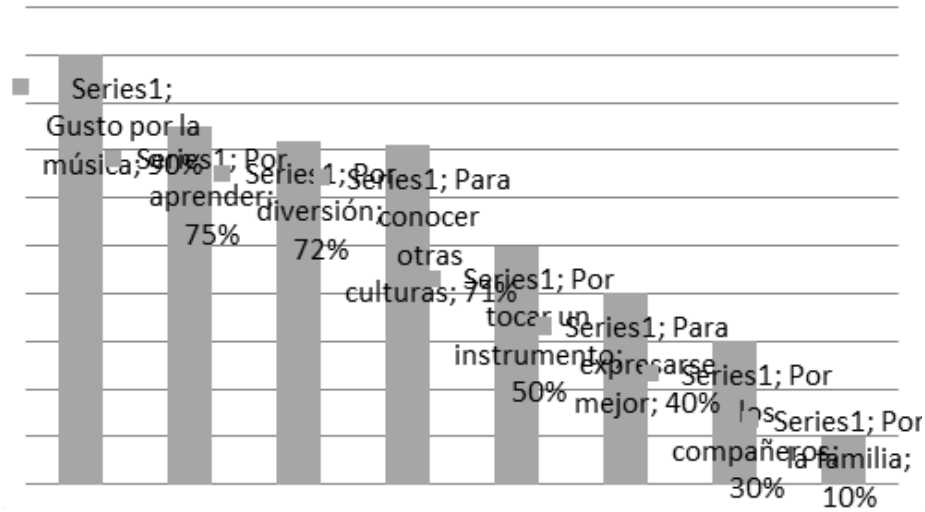


Figura 4. Grado de consecución de la primera categoría de análisis

4.2. Segunda categoría de análisis: convivencia

Como hemos señalado anteriormente, esta categoría se divide, a su vez, en dos subcategorías de análisis, cuya consecución, facilita la convivencia:

— CREACIÓN DE NUEVOS GRUPOS DE AMIGOS. Desde esta subcategoría hemos podido analizar cómo y qué cambios experimentan estos jóvenes, cuando pasan de pertenecer a un grupo socialmente desfavorecido y desmotivado, a otro considerado "de interés social" (como es el que conforma la orquesta). La creación de grupos diferentes al propio, permite a estos muchachos generar nuevas habilidades y estrategias sociales, transformando su situación actual de baja autoestima y desinterés por aprender, en otra completamente opuesta en la que han ganado confianza en ellos mismos y donde además, se ve reconocido socialmente su esfuerzo y progreso personal. Hemos observado que en su totalidad, el alumnado perteneciente a la orquesta, ha generado actitudes encaminadas a la ayuda mutua, a la superación conjunta de las dificultades y al afianzamiento de las relaciones sociales, incidiendo de forma directa en el proceso de inclusión social y educativo de la persona.

— RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. La resolución de conflictos es una de las actividades más importantes en las relaciones generadas por cualquier grupo social. Desde esta perspectiva, hemos creído conveniente establecer cuáles han sido los conflictos más frecuentes que se han producido y que técnicas, recursos y habilidades han sido utilizadas para su solución. A través de la observación participante, hemos podido establecer hasta 48 tipos distintos de conflictos, que han tratado de solucionarse a través de la aplica-

ción de cinco grandes variables de resolución: Dos, de carácter conciliador (diálogo y empatía), otras dos de carácter de desagrado (enfado y rabia) y, finalmente, otra de carácter neutro (huida). Los resultados porcentuales de la aplicación de estas variables de resolución de conflictos muestran una clara tendencia hacia la utilización de técnicas conciliadoras que de rechazo. Así, las de carácter conciliador: utilización de la palabra a través del diálogo (56%) y empatía (19%), alcanzan juntas el 75% de las acciones realizadas. Por el contrario, las que se han solucionado a través de prácticas no conciliadoras, como el enfado (6%) y la rabia, como expresión extrema de desacuerdo (17%), representan el 23% del total, que aunque parezca un porcentaje elevado, dista mucho del que sucedía años atrás. Finalmente, el posicionamiento de la huida (2%), considerado como un tipo de resolución neutro, apenas tiene incidencia.

Como se puede apreciar, los resultados porcentuales muestran que para la resolución de los conflictos planteados, tres de cada cuatro jóvenes que participaban en la orquesta, utilizaron técnicas, habilidades y recursos positivos; porcentajes que superan, en mucho, a los que se producen en los diferentes centros educativos a nivel nacional. En ningún caso, además, se ha llegado a la agresión o se han resuelto los problemas con violencia, como hubiese ocurrido, tan sólo cinco años atrás.

4.3 Tercera categoría de análisis: estrategias sociales

En la tercera categoría de análisis también hemos establecido dos subcategorías: la relación del alumnado establecida tanto con el profesorado como con la población adulta. La consecución de ambas nos permitirá valorar muy favorablemente las estrategias sociales que han alcanzado.

— RELACIÓN CON EL PROFESORADO. Apoyándonos en las investigaciones realizadas por Sandín (2003), pudimos observar cómo la relación de los jóvenes de la orquesta con sus profesores fue mejorando a medida que avanzábamos en el curso. Esta mejora se encontraba condicionada por la variable de la edad y así, mientras los más jóvenes establecieron unas relaciones rápidas, estrechas y cercanas hacia el profesorado, los mayores fueron más lentos en el proceso de acercamiento. Es evidente que los primeros tienen una etapa de maduración psicoevolutiva que favorece esa predisposición emotiva hacia el profesorado, mientras que la etapa psicoevolutiva de los segundos, les predispone a ser más tímidos y reservados. Podemos afirmar que en la totalidad de la muestra, desde la implantación del proyecto, se observa un claro refuerzo de los lazos de relación entre el alumnado y el profesorado del centro, como podemos observar en la figura 5. Ante estos resultados, no podemos por menos que recordar que tan sólo unos años atrás, este centro sufría una elevadísima tasa de absentismo e incluso violencia escolar.

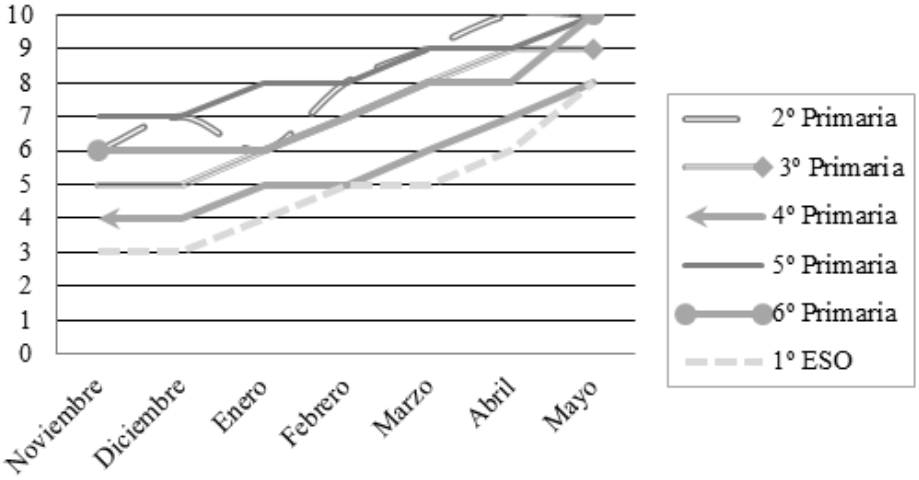


Figura 5. Relación del alumnado con el profesorado (los valores 0-10, representan "sin relación" y "relación máxima", respectivamente)

— RELACIÓN CON LA POBLACIÓN ADULTA. En esta subcategoría hemos analizado la relación del alumnado de la orquesta con la población adulta de su entorno más cercano (social y familiar). Al igual que ocurría en la subcategoría anterior, van a ser los más jóvenes los que establezcan unas más rápidas, persistentes y estrechas habilidades de relación con la población adulta. Es evidente que a medida que nos vamos acercando hacia la adolescencia, la aprobación del grupo de "iguales" es mucho más importante que el de los adultos, con lo que valoramos aún más esta relación. En cualquier caso, la figura de la autoridad (profesorado, dirección de orquesta, etc.), se encuentra altamente respetada por todos los miembros del grupo y, al igual que señalamos anteriormente, no podemos olvidar que estos muchachos proceden de contextos sociales económica y socialmente desfavorecidos, como podemos observar en la figura 6:

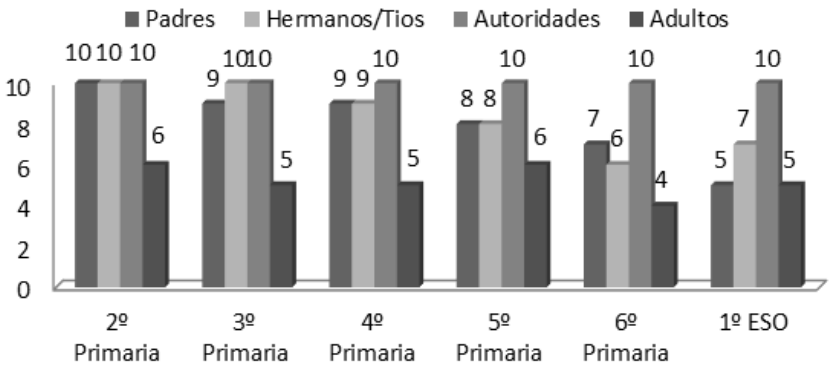


Figura 6. Relación del alumnado con su entorno social más cercano (los valores 0-10, representan "sin relación" y "relación máxima", respectivamente)

4.4. Cuarta categoría de análisis: interculturalidad

Finalmente, la cuarta categoría de análisis es algo más compleja que las anteriores y por ese motivo, hemos creído conveniente dividirla en tres subcategorías, cuyo grado de consecución permitirá valorar positivamente el grado de interculturalidad alcanzado:

— INTEGRACIÓN GRUPAL. En esta subcategoría, el 100% de los niños inmigrantes se ha integrado perfectamente en el gran grupo. En ningún momento se ha producido discriminación por cuestiones de cultura, sexo, raza y religión. Todo el alumnado es consciente de que aporta sus diferencias culturales al enriquecimiento del grupo. Esta riqueza de conocimientos es la herramienta más importante contra el racismo, la xenofobia y la implantación de prejuicios y estereotipos en etapas posteriores de la vida, como señala Benzi (2010). Finalmente, queremos destacar, que cuando se han incorporado nuevos alumnos al centro, en ocasiones con importantes carencias lingüísticas y de desfase educativo, de forma progresiva y a través de la ayuda y el apoyo del grupo, han ido experimentado un rápido y nada accidentado proceso de integración, que bien podemos definir como inclusión, apoyado en un intenso trabajo colaborativo.

— GÉNESIS DE ACTITUDES. A pesar de las actitudes que hemos ido describiendo en las categorías anteriores, en el análisis del caso que nos ocupa y atendiendo a los criterios que emanan desde la perspectiva intercultural, establecemos las tres siguientes: respeto, tolerancia y solidaridad. Está claro que a través del conocimiento previo, se alcanza el respeto, que, a su vez, abre la puerta que permite el acceso hacia la tolerancia. La adquisición de estas dos actitudes previas son las que permiten ampliar el marco de acción hacia la solidaridad. En nuestra investigación, las tres actitudes se encuentran altamente conseguidas por la totalidad del alumnado, si bien, a diferencia de lo que ocurría anteriormente, son ahora los más pequeños a los que más les cuesta adquirir las actitudes de respeto y tolerancia (por ese orden), pero no así de solidaridad. Finalmente, al llegar a la etapa de Educación Secundaria, las tres actitudes han sido adquiridas prácticamente en su totalidad, como podemos apreciar en la figura 7:

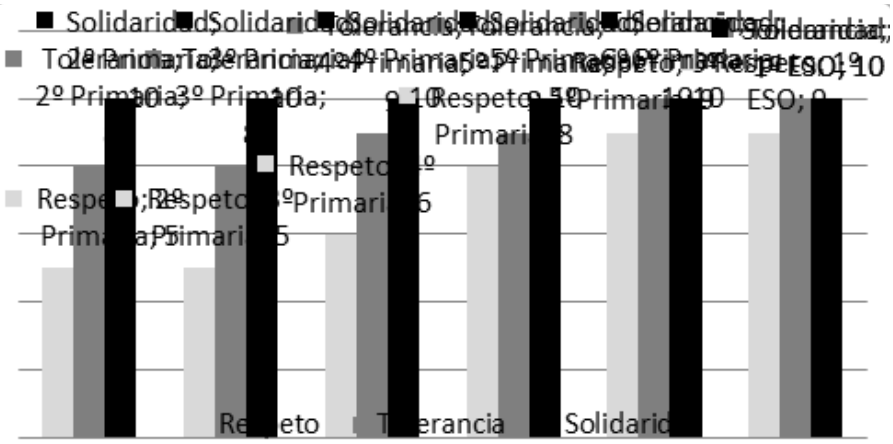


Figura 7. Actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad alcanzadas por el alumnado (los valores 0-10, representan “sin relación” y “relación máxima”, respectivamente)

Es evidente que el clima generado en el grupo, permite el desarrollo de la autoestima y facilita la resolución de los posibles conflictos que se generan. No podemos pasar por alto, en este caso, que frente al absentismo escolar que existía entre el alumnado del centro hace algunos años, en la actualidad, no se lleva control alguno de la asistencia a las actividades de la orquesta y todo el alumnado se encuentra deseoso por participar. Merece destacar, a modo de anécdota, el caso concreto de una alumna que a pesar de cambiar sus padres de domicilio y desplazarse a la otra punta de la ciudad, la niña ha querido continuar matriculada en este colegio. — ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO. Esta última categoría de análisis, pretende conocer si la pertenencia a la orquesta ha favorecido y en qué medida, a la adquisición de conocimiento y, muy especialmente, al conocimiento de otras culturas y tradiciones. Durante el tiempo que lleva en activo el proyecto se han ido sumando a él multitud de niños y niñas de muy diferentes países, trayendo consigo su lengua, costumbres y cultura propias. Esta situación ha motivado, a su vez, el interés del 100% de los participantes del grupo por conocer las tradiciones y costumbres más significativas de todos y cada uno de sus miembros, que se refuerza cuando se produce la llegada de un nuevo integrante de la orquesta. El cariño y la atención mostrada por conocer la identidad del nuevo miembro estimula y potencia la autoestima de quien llega, favoreciendo su proceso de inclusión. A modo de anécdota, señalar un comentario de una niña a la llegada de un nuevo integrante al grupo, que procedía de un país africano: "mira qué bien, ya tenemos otro idioma para cantar el cumpleaños feliz". Este comentario no es baladí, pues muestra el interés del grupo hacia la persona recién llegada, valora su lengua y su cultura, estimula su autoestima y potencia momentos lúdicos que facilitan la integración en el grupo, además de favorecer en su aprendizaje. Se dan cita pues, tres actitudes fundamentales en todo proceso de adquisición de conocimiento y, sobre todo, de conocimiento multicultural: el interés por indagar, el placer por aprender y la satisfacción de quien enseña. Se trata, en conjunto, de una aproximación a lo que Zabala (1999) define como una mezcla de dos tipologías diferentes: los centros de interés y el proyecto de trabajo global.

5. Conclusiones

Tras los resultados obtenidos en el análisis categorizado (que señalamos entre paréntesis y en cursiva) y pretendiendo responder a los objetivos propuestos inicialmente, hemos alcanzado las siguientes conclusiones:

Todo el profesorado incluido en el proyecto, tanto el perteneciente a la Orquesta Sinfónica de Castilla y León, como al Conservatorio de Música y al propio Centro Educativo, se encuentra colaborando de forma altruista y coincide en afirmar que su mejor recompensa es la felicidad que manifiestan los niños en clase. Sin duda, se trata de un profesorado interesado y motivado por enseñar, que se implica en la realidad de los jóvenes con los que interactúa (*motivación e interés por la música*).

El alumnado que participa en el proyecto asiste libremente a clase, reduciéndose drásticamente el porcentaje de absentismo escolar a cifras prácticamente estructurales. Manifiesta que le gusta estudiar y asistir a clase y que de ninguna manera cambiaría de colegio. Se siente orgulloso de su propia identidad y muestra interés por conocer culturas distintas de la propia. No ve al "otro" como algo diferente o distinto, sino como "alguien", de su propio grupo, que le aporta apoyo, ayuda y, so-

bre todo, más conocimiento. Desde la simplificación del proceso, el alumnado tiene aprendido y asimilado que a mayor diferencia, mayor motivación y conocimiento más profundo de la realidad (*motivación y convivencia*).

Aparecen nuevos grupos de "iguales" estableciendo vínculos muy fuertes entre ellos. Esta profunda unión, completamente diferente a la que se produce entre los grupos de iguales externos al centro, estimula la colaboración y ayuda mutua. Se consideran integrantes de una gran familia: la familia del coro del colegio. Esta situación, refuerza su autoestima y favorece el apoyo y ayuda mutuos (*estrategias sociales, grupo de iguales y relación con adultos*).

La labor del profesorado voluntario no sólo consiste en la transmisión de conocimiento. Aprovechando el cariño y respeto que muestran los jóvenes hacia sus profesores hace que les conviertan en claros modelos de referencia a seguir. La construcción de estos modelos de referencia es uno de los objetivos prioritarios del proyecto "Increscendo" (*estrategias sociales y relación con profesorado*).

La resolución de conflictos se produce prácticamente en su totalidad, a través del diálogo y el consenso. La palabra pasa a ser el elemento fundamental en el intercambio de opiniones, favoreciendo un clima de respeto y tolerancia que estimula el establecimiento de acuerdos (*convivencia y resolución de conflictos*).

El cariño que manifiesta el alumnado hacia sus profesores, favorece la creación de actitudes de respeto y tolerancia en el aula. Este respeto se proyecta también en conductas y comportamientos similares hacia personas adultas ajenas al Centro Educativo (*interculturalidad y* génesis de actitudes).

La orquesta fomenta el proceso de inclusión social y educativa de jóvenes procedentes de minorías étnicas y culturales. La multiculturalidad y su siguiente paso hacia la interculturalidad, potenciando la identidad, es un proceso que se va adquiriendo y construyendo progresivamente con el desarrollo de la experiencia. Se ha conseguido avanzar de "la presencia" a la "interacción" de culturas heterogéneas en un mismo espacio de convivencia. Difícilmente encontraremos centros educativos de similares características donde se haya avanzado tanto hacia la construcción de una educación intercultural (*interculturalidad, estrategias sociales y convivencia*).

El proyecto "Increscendo" genera en el alumnado valores y actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, así como de adquisición de conocimiento, que se manifiestan de forma explícita y directa en la orquesta y de forma transversal en el desarrollo de gran parte de las competencias curriculares de las asignaturas del Centro (*interculturalidad y* génesis de actitudes).

Como se puede apreciar, las conclusiones permiten afirmar que se han alcanzado los objetivos específicos que nos habíamos planteado y que convergen en el objetivo general: El proyecto "Increscendo" genera en los estudiantes actitudes y valores interculturales que facilitan su inclusión social, potenciando su identidad personal, que a su vez, responde a la hipótesis inicial de partida: la formación musical incide y repercute muy positivamente en la génesis de actitudes y valores de respeto y tolerancia, permitiendo la construcción de espacios comunes de convivencia e inclusión escolar y favoreciendo complementariamente el éxito social y escolar de esta población en contextos de marginalidad y pobreza.

No podemos olvidar que hace apenas unos años, el Centro Educativo presentaba una altísima tasa de absentismo y abandono escolar, en ocasiones acompañada de actitudes violentas por parte del alumnado. El respeto hacia el profesorado era apenas

inexistente, como también lo era el compromiso de las familias con el centro, reflejando la problemática social que rodeaba el entorno donde se encontraba ubicado.

En la actualidad, a pesar de que la realidad económica y social de la zona sigue siendo prácticamente la misma, el alumnado, en cambio, ha experimentado una profunda transformación en todos los sentidos, que tiene su repercusión en la vida del barrio.

Partiendo de estas premisas, el proyecto de la orquesta "Increscendo", trata de romper con estas dificultades e inconvenientes que atan el progreso y la formación de estos jóvenes, potenciando y estimulando su propia identidad y generando, a su vez, valores y actitudes que facilitan su inclusión social permitiéndoles construir un futuro mejor y más próspero. A veces, no quedan tan lejos las experiencias desarrolladas en Venezuela, Reino Unido y Brasil, que describíamos en la fundamentación teórica.

Desde esta perspectiva, los jóvenes que participan en el proyecto, han aceptado el reto, se sienten importantes siendo ellos mismos, ha aumentado su autoestima, son felices aprendiendo y quieren continuar progresando en su formación. Además, se sienten parte del mismo y se ven reflejados en él a través del respeto hacia su identidad, su cultura y sus tradiciones y costumbres. Esta situación, les permite construir nuevos "grupos de iguales", que se complementan con los ya existentes en su entorno, permitiendo establecer comparaciones y cambios que facilitan y mejoran las relaciones interpersonales. En definitiva, las conclusiones alcanzadas permiten valorar el proyecto de la orquesta "Increscendo", como un proyecto en el que se desarrollan valores y actitudes propias de la Educación Intercultural y de la Educación para el Desarrollo, estimulando la identidad de la persona y favoreciendo su inclusión social a través de un trabajo colaborativo y la puesta en práctica de contenidos y estrategias metodológicas derivadas del área de conocimiento de la Educación y de la Antropología, en donde la Música actúa como hilo conductor catalizador del proceso. Estamos convencidos que sin la complementación de las tres áreas de conocimiento, el proyecto no tendría sentido y el resultado final no hubiera alcanzado el éxito obtenido, que ya se está proyectando a nivel nacional e internacional.

Referencias bibliográficas

Alburquerque, W. R. de (2002). Esperanças de Boaventuras: construçoes da África e africanismo na Bahia (1887-1910). *Estudos Afro-Asiáticos,* 2, 215-246.Aparicio, J.M. y Delgado, M.A. (2014). *La educación intercultural en la formación universitaria europea y latinoamericana*. Carbonero el Mayor (Segovia): ITAMUT-FIFIED.

Aparicio, J.M. y Díaz, S. (2013). El discurso del tambor. La transmisión de valores étnicos en las Escuelas de los blocos afro de Salvador de Bahía. *Revista de Estudios Colombinos,* 9: 61-76.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View.*New York: Holt, Rinehart & Winston.

Benzi, L.D. (2010). La educación intercultural como debate de política pública: algunas trayectorias en América Latina. *Aportaciones a la Educación Intercultural*: 90-103. Edición digital: Letra 25.

Calvo, T. y Barbolla, D. (2006). *Antropología. Teorías de la cultura, métodos y técnicas*. Badajoz: @becedario

Claxton, G. (2001). *Aprender, el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.

CEIP Antonio Allúe Morer (2015). Plan Autónomo para el control del absentismo. Recuperado de http://ceipalluemorer.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_ item=57. Fecha de acceso: 21 dic. 2015.

De Gainza, V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *revista da abem, 19*, 11-18.Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias Pedagógicas, 17*: 74-82.

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Germano da Silva, F. (2015). *Paixâo de Cristo. O espetáculo teatral "Paixâo de Cristo" Segundo Gloria de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil: Manifestaçôes religiosas e produçao artística. Gloria de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil*. (Tesis Doctoral). Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Historia del Arte y Bellas Artes de la Universidad de Salamanca. Salamanca.

Goetz, J. y Le Compte, V. (2000). *Ethnography and qualitative design in educational research.*Orlando: Academic Press.

Gutiérrez, A. (2016). La música en el ámbito educativo: las comunidades de aprendizaje. *International Journal for 21 st. Century Education, 3.1*, 15-24.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque.* Madrid: Ediciones Morata. Huberman, M. y Miles, M. (1994). Data management and analysis methods. En N.Denzin e Y. Lincon (coords.), *Handbook of Qualitative Reserarch* (pp. 428-444). California: Thousand Oaks.

Iglesias, F. (2012). In Crescendo, una orquesta de pequeños maestros. *ABC.es*, sección Cultura. Recuperado de http://www.abc.es/20120512/cultura/abci-crescendo-orquesta-pequenos-maestros-201205121801.html. Fecha de acceso: 10 ene. 2016.

Lisón, C. (2000). Informantes: in-formantes. *Revista de Antropología Social, 1,* 17-26.

Majó, F. y Baqueró, M. (2014). *Ocho ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios.* Barcelona: Graó.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico.* México: Trillas.

Montessori, M. (1907). *Antropología pedagógica.* Barcelona: Araluce.

Morales, A. (1991). Blocos negros em Salvador: reelaboraçao cultural e simbolos de baianidade. *Caderno CRH,* Suplemento UFBA: 72-92.

Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8 (3)*, 121-136.

Peralta, I. (2014). Sonidos de la Tierra. Música con objetos reciclados. *AULARIA. REVISTA DIGITAL DE COMUNICACION, 2*, 73-76.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos.* Madrid: La Muralla.

Pérez-Adeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos, XXXVI (145)*, 175-187.

Pujadas, J.; Comas, D. y Roca, J. (2010). *Etnografía*. Barcelona: UOC.

Portas, H. (2015). Programas de práctica musical para la inclusión social y el desarrollo humano. Parte primera. *El Canto de la Musa, 12*, 10-25.

Rodríguez, A. (2014). La clase da el do de pecho: Proyecto LÓVA: Cuando los alumnos aprenden montando una ópera desde cero". *La Vanguardia,* sección Tendencias. Recuperado de https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=Proyecto+LOVA. Fecha de acceso: 08 de ene. 2016.

Rodríguez, M. (1995). Testimonio y poder de la imagen. En A. Aguirre (Coord.), *Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 140-156). Barcelona: Afaomega-Macombo.

Sandín M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa.* Barcelona: Ariel.

Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto, violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Ariel.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Tunstall, T. (2014). *Cambiando vidas. Gustavo Dudamel, El Sistema y el poder transformador de la música.* Caracas: ALFA.

Urreiztieta, M. (2015). *Música para vivir. El sistema de orquestas de Venezuela. Ética ciudadana y significación sociopolítica.* Saarbrüken: EAE.

Van Dijk, T. A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

Verhagen, F., Panigada, L., & 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*, 35-45.

Vila, S. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI, 15.2*, 119-135.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.