



Universidad de Deusto  
Deustuko Unibertsitatea

## **Grado en Educación Social**

### **Trabajo Fin de Grado**

Identificación de valoraciones y percepciones sobre diferentes aspectos del programa Etorkizuna musikatan y su desarrollo a través del discurso de las familias, del personal del programa y de los agentes comunitarios.

**Alumnos:** Martín González-Vara García eta Gorka Achalandabaso Fontalba

**Tutora:** Janire Fonseca Peso

En Bilbao a 22 de mayo del 2023.

## **Laburpena:**

Gradu amaierako lan honek identifikatu, deskribatu eta aztertuko ditu "Etorkizuna Musikatan" programan egiten den gizarte eta hezkuntza arloko esku-hartzeak maila pertsonalean, familiarrean eta komunitarioan dituen onurak, bai eta adingabeek programan parte hartzea errazten eta zailtzen duten elementuak ere.

Ikerketa proiektu hau Norai elkarteak eta Deustuko Unibertsitateko Hezkuntza eta Kirol Fakultateak sinatutako ikerketa hitzarmenetik sortu da.

## ***Hitza gakoak:***

## **Resumen**

Este trabajo fin de grado realizará una identificación, descripción y análisis de los beneficios a nivel personal, familiar y comunitario de la intervención socioeducativa que se realiza en el programa "Etorkizuna Musikatan", así como los elementos que favorecen y dificultan la participación de los y las menores en el mismo.

Este es un proyecto de investigación que nace del convenio de investigación firmado por la asociación Norai<sup>1</sup> y la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad de Deusto.

## ***Palabras clave:***

## **Abstract:**

This final degree project will identify, describe and analyze the benefits at personal, family and community level of the socio-educational intervention carried out in the "Etorkizuna Musikatan" program, as well as the elements that favor and hinder the participation of minors in it.

This is a research project born from the research agreement signed by the Norai Association and the Faculty of Education and Sports of the University of Deusto.

## ***Key words:***

---

<sup>1</sup> <https://asociacion-norai.webnode.es/>

## ÍNDICE:

<b>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN:</b>	<b>4</b>
<b>I. PARTE MARCO TEÓRICO</b>	<b>7</b>
<b>1. Educación musical a través de programas comunitarios en la educación no formal.</b>	<b>7</b>
1.1 Elementos que obstaculizan y/o facilitan la participación en los programas comunitarios.	11
1.2 Beneficios de la participación en programas comunitarios.	14
<b>2. La práctica musical conjunta como herramienta para la inclusión social en infancia y adolescencia.</b>	<b>17</b>
2.1 Proyectos comunitarios de intervención socioeducativa a través de la música.	18
<b>II. PARTE TRABAJO EMPÍRICO</b>	<b>22</b>
<b>1. Objetivo general</b>	<b>22</b>
<b>2. Objetivos específicos</b>	<b>22</b>
<b>3. Metodología</b>	<b>23</b>
3.1. ESTUDIO DE CASO	23
3.2. HERRAMIENTAS UTILIZADAS: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	24
3.2.1. Grupos de discusión:	25
● Familiares	25
3.2.2. Entrevistas dirigidas	27
● Agentes comunitarios	28
● Trabajadores del programa	28
3.2.3 Observación participante	29
3.2.4. Diario de campo	30
3.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS	31
3.4 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	32
<b>4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.</b>	<b>33</b>
4.1. SITUACIONES DE VULNERABILIDAD	36
4.1.1 Entornos vulnerados, estigmatización y miedos.	36
4.1.2. Falta de oportunidades y aislamiento social.	37
4.2. LA INTERVENCIÓN MUSICAL:	39
4.2.1. Sentido de pertenencia	39
4.2.2. Bienestar emocional	40
4.2.3. Improvisación y juego.	41
4.3. CIUDADANÍA	43
4.3.1. Accesibilidad	43
4.3.2. Desarrollo personal y beneficios de la práctica musical conjunta a través de programas comunitarios.	45
4.3.3. Desarrollo comunitario	47
4.3.4. Ambiente libre, multirracial y tolerante	49
<b>5. Conclusiones:</b>	<b>54</b>

<b>BIBLIOGRAFÍA:</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS:</b>	<b>63</b>
<b>ANEXO 7:</b>	<b>68</b>
<b>DOCUMENTO INFORMATIVO:</b>	<b>68</b>
<b>TABLAS:</b>	<b>69</b>
<b>GRÁFICO:</b>	<b>69</b>

## **INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN:**

El aprendizaje de los ciudadanos de hoy en día se construye y se construye en diferentes contextos cercanos, y junto a los espacios tradicionales de socialización (familia, escuela, barrio), se incluyen otros entornos más amplios, no necesariamente físicos (Morán, 2007). Los ámbitos comunitarios extraescolares han sido interesantes por su potencial para alcanzar altos niveles de implicación (Fonseca & Maiztegui, 2017). Este proyecto se basa en la identificación, descripción e interpretación de la acción pedagógica y socioeducativa de un programa comunitario enmarcado en un contexto marginal, utilizando la música como método de intervención socioeducativa.

Si hablamos de integración social, buena parte del colectivo que se quiere atender a través del proyecto Etorkizuna Musikatan se debe a que está en situación de exclusión o riesgo de exclusión. Esto significa que la familia y la escuela han sido insuficientes para atender las necesidades de la sociedad o de la afiliación. Con este programa se pretende utilizar la práctica musical colectiva como herramienta eficaz para luchar contra la pobreza, la exclusión social y la vulnerabilidad, reivindicando el poder de la cultura y el aprendizaje musical colectivo como instrumentos de socialización y transformación social. El futuro está dirigido a niños y adolescentes de diferentes culturas que viven en el distrito de Musikatan Ibaiondo, especialmente de los barrios de Bilbao La Vieja, San Francisco y Zabala, y a quienes se encuentran en riesgo de exclusión social, para realizar con ellos un trabajo de integración y dinamización socioeducativa, preparando orquestas infantiles que faciliten la transformación social en contextos de vulnerabilidad social, viviendo la diversidad cultural como riqueza y haciéndola ver a los participantes, sus familias y su comunidad.

Las organizaciones basadas en la comunidad son un contexto emergente para los investigadores, en comparación con otros contextos de influencia cotidiana de los adolescentes, que destacan como lugares donde se llevan a cabo metodologías y estrategias que pueden ser agentes significativos de su desarrollo (Fonseca, 2017).

En los programas comunitarios se llevan a cabo simultáneamente iniciativas que promueven el desarrollo positivo de los adolescentes y el desarrollo de su comunidad. Checkoway (2013) considera que se trata de iniciativas que promueven la justicia social desde una perspectiva democrática, en las que se incide en los procesos y la participación de todos sus miembros, y se defiende la organización comunitaria como vía para generar poder para influir en las decisiones y cambiar las relaciones de poder en la sociedad. Asimismo, los adolescentes asumen un rol protagonista dentro del programa, diseñado en base a las fortalezas de los adolescentes, y ofrecen oportunidades para experimentar la

agencia, la voz y la aportación, impulsando procesos de empoderamiento (McLaughlin, 2000). Kirshner (2009) cree que son espacios seguros en los que se permite la experimentación, la formación de la personalidad, la elección y la resolución de conflictos. Así, su estructura incide en la igualdad y la colaboración. Facilita las experiencias de autonomía, voz y agencia a través de las posibilidades de los adolescentes para tomar decisiones, asumir los roles de líder y expresar libremente sus pensamientos y puntos de vista (McLaughlin, 2000). Es decir, como dice el Consejo de Europa, estas instituciones permiten formarse en ciudadanía democrática y fortalecen a la sociedad civil (Siurala, 2006).

En este caso se estudiará un programa comunitario con la música como método de intervención socioeducativa. Existe un corpus de investigaciones y prácticas que se han centrado en estas experiencias desde el punto de vista psicológico (musicoterapia) (Moreno, 1990; Mora, Pérez, 2017; Fernández, J. M. & Cardoso, J. M. 2016). Pero, apenas existe si nos atenemos al enfoque socioeducativo. Por tanto, con este proyecto se pretende iniciar un camino hacia arriba en la investigación social.

Este tipo de programas se engloban dentro de la llamada educación no formal. Las investigaciones en este campo sugieren que estos entornos contribuyen en sí mismos al desarrollo de la identidad cívica, la confianza y la tolerancia (Flanagan & Levine, 2010; Kirshner, 2009), ya que una menor jerarquización y una organización flexible facilitan las experiencias de participación real (Biesta, et al., 2009) y cumplen una función educativa (Council of Europe, 2002). Shaw, Brennan, Chaskin y Oolan (2012) consideran que la formación explícita en educación no formal es un sector privilegiado para promover la ciudadanía activa, cuyo objetivo principal es fomentar el sentimiento de pertenencia y el desarrollo socio-personal a través de la convivencia y la participación activa en la comunidad.

En resumen, este tipo de trabajos nos recuerdan la dimensión práctica de la ciudadanía antes mencionada, que subraya el significado local y cercano (Fonseca & Maiztegui, 2017), visión que se materializará en este proyecto de investigación.

El objetivo general de este trabajo es:

Identificar valoraciones y percepciones sobre diferentes aspectos del programa Etorkizuna musikatan y su desarrollo a través del discurso de las familias, del personal del programa y de los agentes comunitarios.

Y los objetivos específicos son:

Analizar las características que hacen del futuro un espacio atractivo para los participantes en música, así como una respuesta educativa para la integración ante conductas de riesgo.

Definir y analizar los factores que dificultan la experiencia de participación en el programa Etorkizuna musikatan.

La pregunta de nuestra investigación ha sido: ¿Cuáles son las características que hacen de Etorkizuna Musikatan un espacio atractivo para los participantes? ¿Y los que lo convierten en una respuesta educativa para integrarse ante conductas de riesgo?

Para ello, se presentará un trabajo de carácter teórico y empírico, desarrollado mediante metodologías cualitativas.

El trabajo estará dividido en dos partes principales, en la primera se mostrará la parte teórica en la que se desarrollarán conceptos como la educación musical, los proyectos comunitarios y la posible intervención desde ellos. Para terminar con el apartado teórico, se mostrarán los proyectos socio-musicales de la misma red de asociaciones que intervienen desde la música con niños y adolescentes, la Red de Música Social.

La segunda parte del trabajo corresponde a la parte empírica del trabajo. En él se encontrarán el objetivo general del trabajo, los específicos, la metodología, el caso de análisis y el análisis de los datos obtenidos a través de herramientas cualitativas. Este análisis surge de la triangulación de los datos recogidos en las entrevistas y en el grupo de discusión, junto con el marco teórico y las anotaciones recogidas en el recurso del aerodiario de campo, gracias a la herramienta de observación participativa. Para finalizar, se podrán leer las conclusiones del trabajo, así como propuestas de aportaciones para el futuro.

## **I. PARTE MARCO TEÓRICO**

### **1. Educación musical a través de programas comunitarios en la educación no formal.**

La educación musical es una materia que, en general, se contempla en los currículos de las enseñanzas obligatorias en la mayor parte de los países occidentales. Si bien aprender música es algo que tiene valor como un fin en sí mismo, de forma creciente su inclusión en el currículo escolar durante estos últimos años se ha venido justificando con base en sus beneficios para el aprendizaje de otras disciplinas más allá de la propia en cuestión (Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno, 2017).

En este primer apartado del marco teórico, haremos un pequeño repaso de la educación musical a lo largo del siglo XX, hasta la actualidad. Esto nos permitirá entender la metodología que usan en el proyecto y entender el proceso de la evolución musical hasta el día de hoy.

La educación musical empieza a desarrollarse como pedagogía a comienzos del siglo XX. A comienzos de los años 30, Sarah Anna Clover, originó su método de “tónico sol-fa” cuando experimentó con la enseñanza del canto en escuelas de caridad. Posteriormente se perfeccionó el do móvil; con el autor Jhon Curven y se creó una signografía especial llamada “solfeo” (Martínez, 2013). El pedagogo francés Maurice Chavais, fue pionero en muchas técnicas de enseñanza a lo largo del siglo XX, introduciendo elementos como la fononimia y la dactilorrítmia. Este, tuvo gran influencia durante todo el siglo XX y en la actualidad, se irán desarrollando otros como los “métodos activos” (Martínez, 2013).

Como nos comenta Brufal (2013), la premisa fundamental es que en lugar de simplemente recopilar y consolidar lecciones pasadas, el proceso pretende facilitar el aprendizaje educativo a través de experiencias motrices-musicales. Esta nueva metodología de enseñanza fomentará el pensamiento creativo, el aumento de la imaginación y actitudes más participativas que van más allá de las lecciones anteriores. El trabajo de Brufal (2013) es fomentar la incorporación de teorías musicales en la formación a través de una pedagogía musical activa. Asimilando los conocimientos teóricos musicales de forma progresiva, vivencial, mediante el movimiento corporal para desarrollar el ritmo y el aprendizaje.

En el tercer periodo, años 50 al 70, aparecen los llamados “Métodos instrumentales” por la importancia que se da a la formación de conjuntos instrumentales incluyendo la voz como uno más. Se distingue el método Orff, fundamentándose en la percusión corporal, lingüística y oralidad, se emplea para llegar al aprendizaje de los elementos musicales desde el juego (Etxeandia, 2017). También el



método Kodaly, en Hungría, utilizará la voz como instrumento y realizará creaciones para coro de las que hará uso para la educación vocal y la enseñanza del lenguaje musical. En este tramo de tiempo no podemos dejar sin mencionar a Suzuki como precursor de un método basado en la psicología para la enseñanza del violín y demás instrumentos de cuerda frotada en edades tempranas (Etxeandia, 2017).

En los años 70 y 80, llamado como “los periodos creativos” ya que el educador comparte el ejercicio de la creatividad con sus educandos, los máximos representantes son; George Self, Brian Denis y Jhon Paynter en Inglaterra y Murray Schafer en Canadá. A partir de los años 80 se desarrollará el periodo “De integración” en el cual con la entrada del desarrollo de la tecnología a nivel musical, educativo y las olas migratorias, convierte el panorama musical en multicultural en el que se trabajan el paisaje sonoro de otras culturas sin olvidar la propia (Etxeandia, 2017).

En los 90, se da lo que Gainza (2003) llama una “polarización en las problemáticas educativo-musicales” por un lado, el desarrollo en la educación inicial de la música y por otro, su escasa influencia en la educación especializada.

En el siglo XXI, el educador tiene muchas opciones en cuanto a recursos para su enseñanza; expresión corporal, canto, improvisación, juegos rítmicos, etc., pueden ser utilizados a través de juegos y actividades como metodología educativa. También de poder combinarla con otras como pueden ser las TIC, ya sea para utilizar los medios de otros educadores musicales y/o la comunicación entre sí (Rodríguez, 2021).

Si bien los enfoques activos de la educación musical mencionados siguen siendo válidos, no es raro que cada docente elija los aspectos a utilizar que considere más destacados en el desarrollo de su mandato profesional, en función de las necesidades e intereses de sus alumnos y estudiantes. Todo dentro del marco legal establecido. A través de este estilo de aprendizaje, y según Rodríguez (2021) se fomentan las diferencias productivas y un proceso educativo auto-motivado, con su carácter inacabado y abierto, que sigue haciendo preguntas y encontrando respuestas.

**Tabla 1<sup>2</sup>***Metodologías musicales a lo largo del último siglo.*

ÉPOCA	METODOLOGÍA/APORTACIÓN	AUTORES
Siglo XX	Fononimia y dactilografía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maurice Chavais (Citado en Martínez, 2013)</li> </ul>
Años 30	Método de “tónico sol-fa” y signografía llamada “solfeo”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sarah Anna Clover (Citado en Martínez, 2013)</li> </ul>
Años 50 al 70	“Métodos instrumentales”. Importancia que se da a la formación de conjuntos instrumentales incluyendo la voz como uno más.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orff (Citado en Etxeandía, 2017)</li> <li>• Kodaly (Citado en Etxeandía, 2017)</li> </ul>
Años 70 al 80	“Los periodos creativos”. El educador comparte el ejercicio de la creatividad con sus educandos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• George Self, Brian Denis y Jhon Paynter en Inglaterra y Murray Schafer (Citados en Etxeandía, 2017)</li> </ul>
Años 80	“De integración”. Con la entrada del desarrollo de la tecnología a nivel musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etxeandía, 2017</li> </ul>
Años 90	“Polarización en las problemáticas educativo- musicales”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gainza, 2003</li> </ul>
Siglo XXI	“Metodología educativa innovadora basada en expresión corporal, canto, improvisación, juegos, ritmos, etc.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodríguez, 2021</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Martínez, (2013); Etxeandía, (2017); Gainza, (2003) y Rodríguez (2021).

Una vez resumido el recorrido histórico de la educación musical e identificados los precursores de las metodologías más conocidas, se expone la relevancia que tiene la música en proyectos comunitarios dentro de un contexto no formal, los cuales actúan desde metodologías más novedosas como el juego o la expresión corporal (Rodríguez, 2021) . Muchas de las investigaciones en este campo sugieren que estos entornos, en sí mismos, favorecen el desarrollo de la identidad cívica, la confianza y la tolerancia (Flanagan & Levine, 2010; Kirshner, 2009), ya que la menor jerarquización y la organización flexible facilitan las experiencias de participación real (Biesta, et al., 2009), cumpliendo una función educativa (Council of Europe, 2002; citado en Fonseca, 2017). Shaw, Brennan, Chaskin y Oolan (2012) consideran

<sup>2</sup> Tabla 1. Taula honetan: *Metodologías musicales a lo largo del último siglo agertzen dira.*

la formación explícita en el ámbito de la educación no formal un sector privilegiado para la promoción de la ciudadanía activa cuyo objetivo principal es fomentar el sentido de pertenencia y el desarrollo socio-personal a través de la convivencia y la participación activa en la comunidad.

Trilla y Puig (1996) le asignan a este tipo de programas una total autonomía en cuanto a las metodologías y modelos de intervención. En otras palabras, permite la elaboración de métodos y técnicas propias que se adapten a la realidad de las situaciones educativas. Así es que, la educación no formal deja margen a poder implementar nuevas metodologías, o metodologías traídas de otras culturas, que tras su adaptación al contexto en el que se apliquen, puedan generar una riqueza considerable, y puedan sorprender al colectivo destinatario, tan acostumbrado a la metodología predominante de los ámbitos institucionales como pueden ser los colegios.

Se trata así de aprovechar el tiempo de ocio de los niños, niñas y adolescentes para implicarlos en una educación musical a través de un programa comunitario que poco tiene que ver con la dinámica jerárquica y vertical de los colegios. La educación musical, tiene mucho de expresión personal, de imaginación, de originalidad, de interpretación. Por esta razón, se opta desde proyectos socioeducativos musicales por hacer uso de la educación no formal, ya que esta da más margen al desarrollo personal, a la participación activa, y al aprendizaje en base a experiencias (Memoria Etorkizuna Musikatan, 2022).

### 1.1 Elementos que obstaculizan y/o facilitan la participación en los programas comunitarios.

**Tabla 2 :** Elementos que obstaculizan y/o facilitan la participación en programas comunitarios.

ELEMENTOS OBSTACULIZADORES	ELEMENTOS FACILITADORES
Falta de información, (Herrera 2006).	Colaboración y apoyo mutuo (José Antonio Rubio, 2006).
No comprenden cómo pueden beneficiarse de ellos, (Herrera 2006).	La relevancia y la pertinencia de los programas (José Antonio Rubio, 2006).
Falta de confianza en las instituciones y organizaciones (Herrera 2006).	Mayor horizontalidad entre educadores y educandos (Francés, 2008 citado en Vecina et. al., 2016)
No tener la capacidad o la motivación (Herrera 2006).	

**Fuente:** Elaboración propia a partir de diferentes investigaciones

En una sociedad como la actual, caracterizada por la información, el conocimiento y los cambios constantes, la participación, en su triple dimensión educativa, social y cultural (Ventosa, 2016), debe ser percibida como un derecho que trascienda las circunstancias personales y sociales, y donde el contexto facilite espacios de interacción efectivos e igualitarios que potencien el empoderamiento. Autores como Novella et al., (2015) hacen hincapié en la importancia de que la ciudadanía participe en la toma de decisiones sobre aquello que les afecta, cuya implicación les permitirá conseguir trayectorias vitales más completas y socialmente efectivas y a su vez, ejercer sus responsabilidades cívicas y favorecer el compromiso con la mejora de la ciudadanía de las demás personas (Caballero et al., 2016; Trilla, 2010, citado en Moriche et al., 2022)

La participación en programas comunitarios es una herramienta clave para mejorar la calidad de vida de las personas y para el desarrollo de comunidades saludables y sostenibles. Como educador social, es importante comprender los elementos que obstaculizan y facilitan la participación de las personas en estos programas para poder diseñar y llevar a cabo intervenciones efectivas (Herrera, 2006).

El ejercicio del derecho a la participación social implica que todos los niños y niñas asuman un papel activo en el entorno que les rodea, además de permitir el desarrollo de otros derechos de la infancia como la cooperación, la contribución y la colaboración en el progreso de todos. A esto se suma la

integración de valores, habilidades (confianza, iniciativa, toma de decisiones, etc.) y una actitud abierta y dialogante, lo que beneficia su desarrollo personal y cognitivo (Domínguez et al., 2003). La importancia de la participación, tanto para los niños y adolescentes como para las personas en general, radica en su capacidad para mejorar el funcionamiento y la calidad del entorno en el que viven y es la forma más adecuada de formación en valores democráticos (Trilla y Novella, 2011).

Por un lado, algunos elementos facilitan la participación en los programas comunitarios. Uno de ellos es la colaboración y el apoyo mutuo. Cuando las personas se sienten parte de una comunidad y tienen la oportunidad de trabajar juntas en objetivos comunes, es más probable que participen en los programas y se comprometan con ellos. Los educadores sociales pueden fomentar esta colaboración facilitando espacios de diálogo y participación y promoviendo la creación de redes de apoyo y solidaridad entre los miembros de la comunidad, (José Antonio Rubio, 2006).

Añade el autor José Antonio Rubio (2006), que la relevancia y la pertinencia de los programas también son elementos que facilitan la participación. Cuando los programas se diseñan y se implementan con la participación de la comunidad y responden a sus necesidades y deseos, es más probable que las personas se sientan motivadas para participar. Los educadores sociales pueden fomentar esta relevancia y pertinencia involucrando a la comunidad en todas las fases del proceso de diseño e implementación y asegurándose de que los programas sean culturalmente apropiados y accesibles para todos.

Diversos estudios advierten de algunas características de la participación juvenil, siendo ésta más escasa en aquellas formas que representan una mayor institucionalización. Al contrario de lo que pueda parecer, los jóvenes tienen inquietudes sociales, políticas y comunitarias, pero parece que optan más por desarrollar vías participativas informales, menos sujetas a mecanismos rígidos, verticales y cerrados (Francés, 2008 citado en Vecina et. al., 2016). Es así como desde proyectos socioeducativos basados en la educación no formal, existe una mayor horizontalidad entre educadores y educandos, y este hecho facilita la participación de los niños, niñas y adolescentes de los proyectos, en las decisiones que afectan a su desempeño en los mismos.

Por otro lado, según Herrera (2006), uno de los elementos que obstaculizan la participación en programas comunitarios es la falta de información. A menudo, las personas no están al tanto de los

programas disponibles o no comprenden cómo pueden beneficiarse de ellos. Es importante, por lo tanto, que los educadores sociales trabajen en estrecha colaboración con los líderes comunitarios y otros profesionales para difundir información clara y accesible sobre los programas y sus objetivos.

Otro elemento que obstaculiza la participación es la falta de confianza en las instituciones y organizaciones que ofrecen los programas. Esto puede ser causado por experiencias previas negativas o por una percepción de que las instituciones no están comprometidas con la comunidad. Los educadores sociales pueden ayudar a superar este obstáculo fomentando la transparencia y la rendición de cuentas en las instituciones, estableciendo relaciones de confianza con la comunidad y trabajando para involucrar a los líderes comunitarios en el diseño y ejecución de los programas (Herrera, 2006).

La falta de recursos también puede obstaculizar la participación en los programas comunitarios. Las personas que tienen dificultades para satisfacer sus necesidades básicas, como la vivienda y la alimentación, pueden no tener la capacidad o la motivación para participar en programas adicionales. Los educadores sociales pueden abordar este problema trabajando en estrecha colaboración con los proveedores de servicios y recursos comunitarios para asegurarse de que las personas tengan acceso a los recursos que necesitan para participar en los programas (Herrera, 2006).

Es necesario reseñar que una de las características más relevantes de los proyectos socioeducativos enmarcados dentro de la educación no formal, es que está al margen de los presupuestos generales de la educación, lo cual implica dificultades para dar continuidad a procesos educativos con objetivos a largo plazo como son los proyectos socioeducativos musicales en este caso (Illanes, 2017). En este sentido, son muchos los esfuerzos que se han de hacer para que un proyecto comunitario pueda seguir evolucionando y prestando servicios gratuitos a las comunidades vulneradas y marginadas, que acumulan altos niveles de exclusión social entre sus habitantes o integrantes. Así es que los proyectos socioeducativos-musicales a menudo subsisten en precariedad y exigen altos niveles de involucración personal y comunitaria para mantenerlos en pie (Fernández Solís y Santos Sanz, 2010).

Pero no resulta tan simple como parece. Y es que para referirnos a las comunidades vulneradas o marginadas, tenemos que definir primero la exclusión, ya que se trata de un concepto «complejo, multidimensional y dinámico». Como concepto dinámico, incorpora la idea de proceso variable y cambiante (no una situación estática e inmutable); y como concepto multifactorial, la interacción de diversas causas o variables de tipo social, psicológica, cultural, económica, político-legal, etc. No poner en marcha medidas integrales que aborden este problema tiene una consecuencia

fundamental en las situaciones de exclusión: su crecimiento en aspectos claves para la calidad de vida, que conllevan deterioros económicos, culturales, de vivienda, de comportamientos, relacionales, etc. (Alves, Basagoiti y Bru, 2009, citado en OEISM, 2012).

En conclusión, los educadores sociales tienen un papel importante que desempeñar en la promoción de la participación en los programas comunitarios. Al comprender los elementos que obstaculizan y facilitan la participación, pueden diseñar intervenciones efectivas que fomenten la colaboración, la confianza y la relevancia, y ayuden a crear comunidades más saludables y sostenibles.

### **1.2 Beneficios de la participación en programas comunitarios.**

Una combinación muy interesante se puede encontrar trabajando con la música en diferentes formas de intervención socioeducativa. Hacer conexiones entre las diferentes capacidades de una persona y otra puede generar beneficios a corto y largo plazo como mejorar la calidad de vida de una persona, potenciar su potencial artístico, intelectual y físico..., (Poch, 2001).

Según el autor Poch (2001), durante la etapa de la adolescencia, se está en constante aprendizaje y desaprendizaje. En dicha etapa vital, es cuando confluyen pensamientos, valores, sentimientos, actitudes, etc., y cuando el papel de la educación es fundamental en el equilibrio y armonía de la persona. Algunas carencias en el área de salud emocional y educación de los humanos demuestran la necesidad en la actualidad de la música en centros educativos, para que así, esas carencias como actitudes, pensamientos etc.. mencionadas, pueden aminorarse con programas específicos.

Así es que, los espacios comunitarios para adolescentes parecen ser espacios fundamentales para su desarrollo social y emocional, ya que les brindan un ambiente seguro y positivo donde pueden interactuar con sus pares y adultos responsables. Estos espacios ofrecen una amplia variedad de actividades y programas que les permiten a los jóvenes aprender, crecer y desarrollar habilidades valiosas, (Farrow, 2015).

Según los autores Ortega, Lazcano y Baptista (2015), uno de los beneficios más importantes de los espacios comunitarios para adolescentes es que les brindan un lugar seguro donde pueden socializar y conectarse con otros jóvenes de su edad. Esto es especialmente importante para aquellos jóvenes que pueden sentirse aislados o desconectados de la sociedad. En estos espacios, los adolescentes pueden encontrar personas con intereses similares y establecer relaciones significativas con sus pares.

Además, los espacios comunitarios pueden brindar oportunidades para que los adolescentes se involucren en la comunidad a través de servicios voluntarios y eventos comunitarios. Esto les permite a los jóvenes sentirse parte de algo más grande que ellos mismos y desarrollar un sentido de responsabilidad social y cívica. Además, estas oportunidades pueden ayudar a los adolescentes a adquirir habilidades valiosas, como trabajo en equipo, liderazgo y comunicación efectiva, (Ortega, Lazcano y Baptista 2015).

Otro de las razones por las que resultan importantes los espacios comunitarios para adolescentes es que pueden ofrecer programas y actividades que les permiten a los jóvenes desarrollar habilidades y conocimientos valiosos. Por ejemplo, algunos espacios comunitarios ofrecen programas de tutoría académica, donde los jóvenes pueden recibir ayuda con sus tareas escolares y prepararse para los exámenes. Otros espacios pueden ofrecer talleres y cursos que les permiten a los adolescentes aprender habilidades prácticas, como la programación de computadoras, la cocina o la carpintería.

Como señalan Ramos, Holgado, Maya y Palacio (2014), es importante destacar que los espacios comunitarios para adolescentes deben ser diseñados de manera inclusiva y accesible para todos los jóvenes, independientemente de su género, raza, etnia, orientación sexual o nivel socioeconómico. Esto significa que deben ser accesibles físicamente, así como también culturalmente. Los programas y actividades ofrecidos deben ser diseñados para satisfacer las necesidades de todos los jóvenes y no solo de un grupo selecto.

Por último nos gustaría añadir que, como nos dice Cruz (2011) los proyectos culturales comunitarios son una herramienta importante para la transformación de la comunidad. Son formas en que los individuos se integran a su entorno, realizando cambios basados en mejorar las condiciones de vida y satisfacer necesidades espirituales. Fomentan el compromiso y la creatividad entre los miembros de la comunidad a través de acciones planificadas estratégicamente para lograr altos niveles de satisfacción.

Para ello, se debe sensibilizar previamente a los miembros de la comunidad sobre la necesidad de ser protagonistas de los proyectos mencionados. De esta forma, no es necesario que estos proyectos sean diseñados o ejecutados por instituciones cuyas otras partes desconozcan los intereses, metas y expectativas individuales que son la causa de que los proyectos no tengan impactos relevantes en el desarrollo de la comunidad. Así es que son este tipo de proyectos los que hacen posible o materializan el concepto de desarrollo comunitario. Ejemplo de ello son los proyectos de intervención que toman la música como herramienta de transformación social, buscando así incidir e influir en la socialización de



los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, una de las alternativas que aparece es la de la práctica musical conjunta.

## **2. La práctica musical conjunta como herramienta para la inclusión social en infancia y adolescencia.**

Como se establece en el artículo 27 de los Derechos Humanos Universales, todas las personas tienen derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a disfrutar de las artes y a participar en el avance científico y de los beneficios que conllevan.

Como afirma Unicef (2006), cualquier proyecto musical comunitario con proyección social, está orientado a la integración e inclusión de poblaciones socialmente excluidas o discriminadas. Estos proyectos artísticos comunitarios tienen por finalidad otorgar acceso a actividades culturales y de expresión creativa a grupos poblacionales.

Cuando hablamos de práctica musical conjunta, estamos hablando de agrupaciones instrumentales o corales materializadas principalmente en orquestas y coros. Y es que, las orquestas juveniles con fines de inclusión social son un fenómeno que comenzó a extenderse en América Latina a partir de la década de 1990, tomando como modelo el Sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. A su imagen y semejanza se propagaron diversos proyectos que se proponían acercar la experiencia orquestal y la música académica a sectores de la población que, salvo excepciones, no habían tenido acceso a ellas.

Estos proyectos se basaron en la idea de que una orquesta sinfónica puede ser apropiada por vastos sectores de la población incluso en países no europeos- si se extienden los ámbitos tradicionales y restringidos por los cuales estas prácticas circulan habitualmente. Es decir, estos proyectos han tratado de alguna manera de democratizar el aprendizaje de música orquestal, ya que hasta el inicio de estas iniciativas, sólo podían beneficiarse de estas prácticas las clases sociales más altas o las élites. Así es que en la actualidad hay proyectos de orquestas juveniles que forman instrumentistas de manera gratuita en alrededor de 50 países, y se puede observar cómo con el paso del tiempo los músicos que forman las mejores orquestas, también pueden ser de clases sociales diversas. (Fundación Musical Simón Bolívar, 2017, citado en Wald, 2017).

Nos estamos refiriendo al iniciado, como apuntan Aparicio y León (2018) 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 y rescatarlos de ambientes extremadamente empobrecidos. Este proyecto ha sido el inspirador inicial del proyecto Etorkizuna Musikatan, con el que comparte múltiples objetivos, de los que hablaremos más adelante.

Según Cabedo y Díaz (2016), la práctica musical colectiva, cuando suscita prácticas positivas, genera conexiones comunicativas y aumenta la comprensión entre individuos y grupos de personas. Kokotsaki y Hallam (2007) confirmaron que la práctica musical conjunta y participativa tiene potencial para fomentar cualidades inclusivas e interculturales y abrazar la diversidad a medida que van más allá del desarrollo musical y holístico de los estudiantes. También puede promover la cohesión, la autosuficiencia, la adaptación social y la facilitación de la actitud positiva. En este sentido, la práctica musical en grupo o práctica musical conjunta es una herramienta de aprendizaje y de transformación social. Además, potencia la interculturalidad al promover la convivencia, y las relaciones desde el respeto.

Bernabé (2015) propone entender esta interculturalidad como una reflexión profunda sobre las oportunidades que ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio de valores y actitudes. Para ello, este autor asegura que es importante que la práctica musical se oriente hacia la participación ética y democrática de músicos y oyentes.

## **2.1 Proyectos comunitarios de intervención socioeducativa a través de la música.**

La práctica musical colectiva es un recurso que sirve para que los niños, niñas y adolescentes se conozcan, interaccionen, generen vínculos, amistades y adquieran una mayor sensibilidad ante un mundo cada vez más tecnológico e impersonal. Existe un gran número de proyectos pedagógico-musicales que se han desarrollado a lo largo de estos últimos años y que han tomado como referente inspirador la ya mencionada Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), impulsada por el maestro José Antonio Abreu (Aparicio y León 2018).

Las experiencias colectivas permiten la integración grupal a través de la creación de vínculos afectivos y de cooperación. Estas experiencias para infancia y adolescencia de barrios vulnerados, brindan la oportunidad de aprender a convivir con diferentes culturas, creando lazos afectivos en busca de objetivos comunes, que son el resultado de la participación y cooperación de todos los miembros del grupo.

En este sentido, existe una agrupación de proyectos musico-sociales, llamada Red Música Social. Esta nació en 2020, gracias al impulso de ocho entidades del Tercer Sector Social de Música, ubicadas en Madrid, Barcelona, Bilbao, Vitoria y Zaragoza. La Red Música Social tiene como objetivo integrar e

iluminar los movimientos de cambio social a través de la música en España y aspira a proponer la práctica musical colectiva como herramienta eficaz para luchar contra la pobreza, la exclusión social y combatir la vulnerabilidad. En riesgo de pobreza o exclusión social, más de 2 millones de niños y niñas viven por debajo del umbral de la pobreza y cerca de 700.000 viven en la pobreza extrema (Gobierno de España, 2020)

La Red Música Social (2020) afirma el poder de la cultura y el aprendizaje musical colectivo como herramienta para el cambio social. El aprendizaje de la música en grupo facilita cambios que repercuten especialmente en la infancia y la juventud, momentos en los que moldeamos nuestro ser: mejora la capacidad intelectual del menor y las habilidades de pensamiento lógico y abstracto, cultiva la disciplina, fomenta la creatividad y el trabajo en equipo (Gobierno de España, 2020).

El estado de autorrealización que alcanza todo niño, niña y joven es como una semilla que germina, crece y produce cambios saludables en todo su entorno. permitiéndoles enfrentar con éxito todos los aspectos de la adversidad. Por eso la red musical social (2020) los aspectos en los que se basan para enfrentarse ante la adversidad son los siguientes:

#### **Poner fin a la pobreza infantil con el objetivo de la prosperidad compartida.**

En España, dos de cada tres niñas y niños (2.365.000) viven por debajo del umbral de la pobreza. La pobreza infantil es como un ciclo, que se transmite de padres a hijos con repercusiones para toda la vida, por lo que abordar el gran desafío global es parte de la responsabilidad de todos los actores. Por ello, la red social musical, se ha sumado a la Agenda 2030 para proteger a los más vulnerables, acompañar a los jóvenes a vivir de forma independiente, permitirles ser protagonistas de su propio futuro, crear oportunidades de desarrollo personal y profesional, garantizar una vida saludable medio ambiente y una sociedad en paz, somos los protagonistas de este cambio (Gobierno de España, 2020).

El siguiente aspecto sería, **La cultura: un elemento esencial de la vida humana**

Este esfuerzo es aún más importante en el contexto de la actual crisis sanitaria y social. La educación es fundamental como palanca de cambio para que los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades de desarrollo. En un momento en que la instrucción presencial se ve amenazada y las actividades extracurriculares están suspendidas, la red aspira a volver al centro del valor social: la necesidad de una educación colectiva e inclusiva que produzca un cambio social.

Las siguientes entidades son las creadoras y fundadoras de la red de música social. Por un lado, tenemos a las de Madrid, en primer lugar la **Fundación Acción Social por la Música**: inspirados en el proyecto de Orquestas y Coros del Maestro Abreu y con apenas unos trozos de cartón empezaron construyendo los instrumentos de su primera orquesta. Desde entonces, se han dotado de instrumentos, formación musical, educación en valores y acompañamiento psicosocial a más de 1000 menores y adultos. En segundo lugar tenemos a **DaLaNota**, de la Asociación Plataforma REDOMI: un programa de educación musicosocial gratuito e inclusivo dirigido a la infancia y la adolescencia, como elemento clave de intervención y **transformación social y cultural**. En tercer lugar, tenemos la Fundación **VOCES**: organización que lucha contra la pobreza y la exclusión social con la fuerza transformadora del arte, la cultura y la creatividad.

Por otro lado tenemos las de Barcelona, llamada **Palau Vincles**, de la Fundació Orfeó Català–Palau de la Música Catalana: Con objetivo de fomentar la inclusión e integración social a través de la práctica coral colectiva de niños y jóvenes en zonas o en situaciones vulneradas. La siguiente que podemos encontrar es la **Fundació Xamfrà**: situado en el conflictivo barrio del Raval, ofrece la posibilidad de acercarse a la música, la danza y el teatro a personas de entre 8 y 20 años. En este centro se entiende el arte como lenguaje común y comunitario que permite una vía de comunicación entre ellos y el entorno.

En Zaragoza, está la **Asociación Orquesta Escuela**: impulsan y gestionan proyectos de ensayos comunitarios con niños en riesgo de exclusión social, con los servicios sociales de los barrios.

En Vitoria, tendríamos los llamados **Músicos Solidarios Sin Fronteras**: a través de la música y de los músicos solidarios, afinar las vidas de los niños más desfavorecidos y apoyar a todo tipo de escuelas sin recursos en el mundo.

Por último estaría nuestro proyecto **Etorkizuna Musikatan**, de la Fundación Norai, que posteriormente analizaremos en profundidad.

**Tabla 3:** Entidades fundadoras de la red musical social.

ENTIDADES FUNDADORAS DE LA RED MUSICAL SOCIAL		
UBICACIÓN:	NOMBRE:	OBJETIVO:
MADRID	Fundación <b>Acción Social por la Música</b>	Inspirados en el proyecto de Orquestas y Coros del Maestro Abreu y con apenas unos trozos de cartón empezaron construyendo los instrumentos de su primera orquesta. Desde entonces, se han dotado de instrumentos, formación musical, educación en valores y acompañamiento psicosocial a más de 1000 menores y adultos
	<b>DaLaNota</b> , de la Asociación Plataforma REDOMI	Un programa de educación musicosocial gratuito e inclusivo dirigido a la infancia y la adolescencia, como elemento clave de intervención y <b>transformación social y cultural</b> .
	Fundación <b>VOCES</b>	Organización que lucha contra la pobreza y la exclusión social con la fuerza transformadora del arte, la cultura y la creatividad.
BARCELONA	<b>Palau Vincles</b> , de la Fundació Orfeó Català–Palau de la Música Catalana	Con objetivo de fomentar la inclusión e integración social a través de la práctica coral colectiva de niños y jóvenes en zonas o en situaciones vulneradas.
	<b>Fundació Xamfrà</b>	Situado en el conflictivo barrio del Raval, ofrece la posibilidad de acercarse a la música, la danza y el teatro a personas de entre 8 y 20 años. En este centro se entiende el arte como lenguaje común y comunitario que permite una vía de comunicación entre ellos y el entorno.
ZARAGOZA	<b>Asociación Orquesta Escuela</b>	Impulsan y gestionan proyectos de ensayos comunitarios con niños en riesgo de exclusión social, con los servicios sociales de los barrios.
VITORIA	<b>Músicos Solidarios Sin Fronteras</b>	A través de la música y de los músicos solidarios, afinar las vidas de los niños más desfavorecidos y apoyar a todo tipo de escuelas sin recursos en el mundo.
BILBAO	<b>Etorkizuna Musikatan</b> , de la Fundación Norai	El objetivo principal es utilizar la práctica musical colectiva como herramienta eficaz para luchar contra la pobreza, la exclusión social y la vulnerabilidad, reivindicando el poder de la música y el aprendizaje colectivo como herramienta de transformación social. La formación orquestal y coral favorece vías normalizadas de integración a los/as participantes. Además, con su dinámica de ensayos y convivencia frecuente se convierte en un ámbito importante de pertenencia y referencia.

**Fuente:** Elaboración propia.

## **II. PARTE TRABAJO EMPÍRICO**

En este segundo apartado del trabajo, se mostrarán los objetivos del mismo, - tanto el general como los específicos - las herramientas utilizadas para recabar información, datos relevantes sobre las personas entrevistadas y participantes del grupo de discusión, y por último, se mostrará el análisis de los resultados.

A continuación se describen el objetivo general y los objetivos específicos de este trabajo fin de grado.

### **1. Objetivo general**

1.1 Identificar valoraciones y percepciones sobre diferentes aspectos del programa Etorkizuna musikatan y su desarrollo a través del discurso de las familias, del personal del programa y de los agentes comunitarios.

### **2. Objetivos específicos**

2.1. Analizar las características que hacen del futuro un espacio atractivo para los participantes en música, así como una respuesta educativa para la integración ante conductas de riesgo.

2.2. Definir y analizar los factores que dificultan la experiencia de participación en el programa Futuro en música.

### **3. Metodología**

Para dar respuesta a los objetivos planteados se ha decidido hacer uso de una metodología cualitativa. La elección de este tipo de metodología ha sido seleccionada por las características que la definen (Ruiz, 2012, p. 44): posibilidad de tomar contacto directo con nuestro objeto de estudio en un ambiente más natural, pudiéndose transformar en cualquier momento el diseño de investigación conforme a las necesidades surgidas. También Rodríguez (1996, p.32), años antes, la define como “el estudio de la realidad en un contexto natural que intenta comprender o explicar los fenómenos en términos de su significado para quienes participan en dicha investigación”. Permite comprender el fenómeno que estudiamos de una manera más profunda. “Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 4).

En este apartado del trabajo se hará un breve resumen del estudio de caso, seguido de una justificación de las herramientas utilizadas para el análisis cualitativo. Se tratará también de describir la forma en la que se ha llevado a cabo la recopilación de datos, así como los aspectos éticos tenidos en cuenta para la elaboración de este trabajo fin de grado.

#### **3.1. ESTUDIO DE CASO**

El proyecto Etorkizuna Musikatan, está dirigido a niños/as y adolescentes de culturas diversas residentes en barrios del distrito de Ibaiondo, Bilbao, para realizar con ellos una labor de integración y dinamización socio-educativa a través de la formación de una orquesta infantil que favorezca la transformación social en contextos vulnerados.

La acción educativa de Etorkizuna Musikatan se centra en el trabajo con menores desde 6 a 17 años, tratando de ser socialmente transformadora para ellos/as, sus familias, su entorno, se van a fomentar acciones dirigidas a infancia y adolescencia incluyendo también aquellos menores con problemas de integración y socialización, o que no disponen de un entorno seguro y estable para desarrollarse en el ámbito personal. Se trata de utilizar un elemento diferencial, la música, el formar parte de una orquesta como herramienta, cuyos valores y cultura incitan a la socialización y compromiso.

El proyecto, con su intervención socio-educativa a través de la música, pretende que los participantes en el mismo desarrollen una serie de valores, aprendizaje de trabajo en equipo, respeto a los diferentes, disciplina, responsabilidad, estudio, constancia y esfuerzo en el trabajo, conductas prosociales, practiquen



compromisos personales y comunitarios, se potencie entre ellos la convivencia intercultural y la inclusión, vean aumentada su autoestima y reconocimiento social, se despliegue en ellos y ellas la sensibilidad y habilidades musicales, así como el desarrollo de capacidades creativas y artísticas (Memoria anual EM, 2022)

Por tanto, la práctica coral y musical no solo tiene repercusión en el fortalecimiento de la identidad personal sino también en el de la comunitaria, de forma que la participación en la actividad que ofrecen no solo contribuye positivamente al desarrollo y crecimiento de los participantes en valores, autoestima y resiliencia, sino que influye en el desarrollo de su identidad social y cultural activando así procesos de socialización. Experimentan gracias a esta labor que la música es una creación colectiva coral y orquestal donde el resultado final es superior a la suma de las partes, algo que trasciende y tiene el poder de alzarse como una expresión colectiva y comunitaria forjadora de identidad.

Uno de los objetivos fundamentales, como se menciona en la *Memoria anual EM (2022)* es utilizar la práctica musical colectiva como herramienta eficaz para luchar contra la pobreza, la exclusión social y la vulnerabilidad, reivindicando el poder de la música y el aprendizaje colectivo como herramienta de transformación social. La formación orquestal favorece vías normalizadas de integración a los/as participantes. Además, con su dinámica de ensayos y convivencia frecuente se convierte en un ámbito importante de pertenencia y referencia.

La dinámica de ensayos está estructurada de manera que de lunes a jueves se ensaya por instrumentos y por niveles. Siendo así que quienes más nivel instrumental han alcanzado ensayan los martes y jueves en horario de 17:00 a 18:30, y quienes todavía están comenzando a desenvolverse con el instrumento y a crear esa relación sujeto-instrumento, ensayan los lunes y los miércoles en el mismo horario. El trabajo que se realiza durante estos días, suele tener como objetivo trasladarlo al ensayo orquestal de los viernes, en el que se reúnen todas las secciones instrumentales y se lleva a cabo el trabajo propiamente orquestal, con el objetivo de preparar siguientes recitales. Para llevar a cabo toda esta actividad, ha sido necesaria la colaboración del centro cívico de San Francisco, quienes ceden los locales indispensables.

### **3.2. HERRAMIENTAS UTILIZADAS: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

Para responder a los objetivos de la investigación y comprender el objeto de estudio se ha optado por la implementación de varias herramientas de recogida de información, como los grupos de discusión, la

observación participante - a través del diario de campo - y las entrevistas dirigidas, puesto que se consideran las más adecuadas en investigación cualitativa (Guerrero, 2016).

### **3.2.1. Grupos de discusión:**

La técnica de los grupos de discusión permite investigar y emerger en un entorno de confianza (grupo de pares): el discurso, la relación compleja de un sujeto a otro en estudio puede evadir temas específicos; el discurso y las preocupaciones ideológicas; puede esconderse detrás de creencias explícitas; busca el estudio de los grupos mismos, en lugar de que los individuos como unidades de producción del discurso ideológico (Colina, 1994; citado en Mena y Méndez, 2009).

Al ser una técnica de carácter exploratorio, no sólo proporcionará información sobre las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de las y los diferentes agentes implicados, sino también servirá para abrir e incorporar nuevos temas a tener en cuenta en el trabajo de campo posterior (Wolcott, 1985).

Por ello, para conocer la percepción de los familiares de los protagonistas del proyecto, se ha realizado un grupo de discusión en el que han tomado parte un grupo de madres.

#### **● Familiares**

Para ello, para crear el grupo de discusión de los familiares, se redactó una invitación que fue transmitida por vía whatsapp (grupos que el equipo directivo de la orquesta Etorkizuna Musikatan utiliza como sistema de comunicación con las familias).

A la hora de Los criterios de selección han sido los siguientes:

- Ser familiar de un menor de la orquesta.
- Distintas nacionalidades.
- Representación tanto de madres como de padres.
- Distintos tiempos de adhesión al proyecto.

A la hora de hacer la selección para participar en el debate, los criterios han sido los siguientes. Por un lado, la invitación (ANEXO 1) que se propuso a las familias era que como criterio indispensable tuviera que ser el hecho de ser familiar directo de los menores que forman parte de la orquesta. Con esa idea lo que buscábamos era que acudiesen tanto padres como madres y así lograr una muestra representativa e igualitaria respecto a géneros, pero finalmente no fue así. A través de esta invitación, se decidió crear un nuevo grupo de whatsapp en el que estuvieran las madres voluntarias dispuestas a participar. Finalmente a este grupo de discusión acabaron acudiendo seis madres, de las doce que se habían presentado

voluntarias, con un total de 6 madres. Esta ha sido la vía de comunicación mediante la cual se han concretado fecha y hora para la realización del grupo de debate.

Asimismo, los familiares que han participado lo han hecho de forma voluntaria y en ningún caso bajo coacción de ningún tipo. El grupo de discusión se llevó a cabo en los locales del centro cívico de la Plaza Corazón de María, (San Francisco, Bilbao), espacio del que hace uso el proyecto en su actividad cotidiana. El día del debate fue el día 30 de marzo a las 17:00 horas.

Por otro lado, el criterio que se usó para formular el guión del debate, se utilizó un guión compuesto por cuatro preguntas abiertas que pudieran dar pie al diálogo y al compartir de experiencias personales resultantes de la participación en el proyecto. (ANEXO 2). Esas preguntas se obtuvieron de la tabla metodológica (ANEXO 3) que se hizo previamente, posteriormente de la tabla metodológica formulamos el libro de códigos (Tabla 7) y de ahí pudimos encaminar el grupo de debate. En este caso en el debate los temas que queríamos que se trataran por un lado, conocer cómo y por qué accedieron al proyecto para conocer hasta donde llega el proyecto, después queríamos conocer las percepciones de las madres en cuanto a la evolución de sus hijos durante el proyecto y por último, aspectos que piensan que el proyecto deben de mejorar. Con el transcurso del debate tuvimos que omitir alguna de las preguntas que pretendíamos realizar ya que las propias participantes nos las respondieron. Es más, en varios momentos tuvimos que volver a poner sobre la mesa alguna pregunta y a redirigir de nuevo el debate ya que en un par de ocasiones se nos estaba desviando de nuestro objetivo final del debate.

A continuación, en la tabla 4, mostramos algunos datos de las madres participantes que acudieron al grupo de debate y del tiempo que llevan vinculadas al proyecto, para posteriormente, a la hora de hacer el análisis de los resultados se identifiquen con más sencillez.

**Tabla 4:** Muestra de participantes en el grupo de discusión.

Nº DE IDENTIFICACIÓN	GÉNERO	NACIONALIDAD	AÑOS DE VINCULACIÓN AL PROYECTO
F1	FEMENINO	COLOMBIANA	1 año
F2	FEMENINO	MARROQUI	4 años
F3	FEMENINO	ESPAÑOLA	4 años
F4	FEMENINO	ESPAÑOLA	5 años

F5	FEMENINO	ESPAÑOLA	1 años
F6	FEMENINO	ESPAÑOLA	5 años

**Fuente:** Elaboración propia

No podemos dejar sin mencionar que la idea original era crear otro grupo de discusión con agentes comunitarios del barrio de San Francisco. Sin embargo, por la dificultad que nos ha supuesto conseguir personas dispuestas a participar (ya sea por falta de interés, por falta de tiempo, por fallos en la redacción de las invitaciones...), hemos decidido utilizar la técnica de entrevistas dirigidas y así conocer las percepciones de dos agentes comunitarios.

### **3.2.2. Entrevistas dirigidas**

Esta técnica ha sido elegida para conocer de primera mano las opiniones y percepciones tanto de los agentes comunitarios como de los profesionales del proyecto, ya que nos ha permitido elegir los temas a tratar planteando preguntas abiertas. Al mismo tiempo, este tipo de entrevista facilita la recolección y el análisis de saberes sociales cristalizados en discursos, que han sido construidos por la práctica directa y no mediada de los protagonistas. Asimismo y como dice Greele (1990); citado en Tonon, (2009), posibilita que este análisis se dé a través de la experiencia que del tema poseen un cierto número de personas que a la vez son parte y producto de la acción estudiada; ya que al decir de van Dijk (1980); citado en Tonon, (2009), cuando las opiniones son generales y son adoptadas por un grupo cultural determinado, se conforman como el sistema de valores de ese grupo.

El guión de las entrevistas se ha realizado en base al libro de códigos (Tabla 8), obtenido de la tabla metodológica y se ha adaptado a las características de cada perfil (agentes comunitarios y trabajadores del programa). El criterio seleccionado para el guión de las entrevistas dirigidas, se tuvo claro el objetivo principal desde el principio y era desde la postura de los agentes comunitarios conocer la percepción del entorno donde se lleva a cabo el proyecto y además una valoración subjetiva del proyecto. Por otro lado, con los trabajadores del programa era conocer la intervención musical que llevan a cabo y conocer sus percepciones con el entorno.

Para la transcripción de los audios, tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas se ha hecho uso de la herramienta digital “Pinpoint”, la cual nos ha facilitado el trabajo. Hay que destacar que esta herramienta no es del todo eficiente y es necesario hacer un repaso de dichas transcripciones para que sean correctas y veraces.

- **Agentes comunitarios**

**Tabla 5:** Muestra de participantes en las entrevistas a agentes comunitarios.

Nº DE IDENTIFICACIÓN	GÉNERO	NACIONALIDAD	VINCULACIÓN CON EL BARRIO SAN FRANCISCO
A.C. 1	MASCULINO	ESPAÑOLA	Educador Social en el EISE
A.C. 2	MASCULINO	ESPAÑOLA	Activista en Xake Espazioa

**Fuente:** Elaboración propia.

En un primer momento, se ha tratado de conformar otro grupo de debate con personas del ámbito del tercer sector social que estuvieran implicadas en el barrio de San Francisco, y que conocieran o tuvieran una imagen mínima de la orquesta Etorkizuna Musikatan. Como comentábamos anteriormente, dada la poca disponibilidad de los agentes consultados, se ha optado por replantear el estudio y convertirlo en entrevistas dirigidas. Una de las dos entrevistas se le ha realizado a un educador social del EISE (Equipo de Intervención Socioeducativa) del barrio, y la otra a un vecino, con conocimientos en el ámbito social e implicado en distintos proyectos de Bilbao La Vieja y San Francisco.

La primera de ellas se ha realizado en las oficinas del propio proyecto, en la Calle General Castillo (San Francisco, Bilbao), y la segunda en uno de los espacios facilitados por la Universidad de Deusto.

Para la realización de estas entrevistas dirigidas, se desarrolló un guión (ANEXO 4) basado en libro de códigos obtenido de la tabla metodológica generada a partir del primer apartado de este trabajo, el marco teórico. En una primera ocasión hicimos una batería de preguntas muy extensa y olvidándonos del objetivo principal, por lo que tuvimos que hacer de nuevo el guión mucho más reducido y centrando mejor las preguntas, con lo que obtuvimos un guión de 12 preguntas.

- **Trabajadores del programa**

**Tabla 6:** Muestra de participantes en las entrevistas a profesionales del proyecto.

Nº DE IDENTIFICACIÓN	GÉNERO	NACIONALIDAD	PUESTO DE TRABAJO EN EL PROYECTO ETORKIZUNA MUSIKATAN	AÑOS DE VINCULACIÓN CON EL PROYECTO
----------------------	--------	--------------	---	-------------------------------------

P1	MASCULINO	VENEZOLANA	PROFESOR DE VIOLÍN + DIRECTOR ARTÍSTICO DE LA ORQUESTA	5 AÑOS
P2	MASCULINO	ESPAÑOLA	DIRECTOR EJECUTIVO DEL PROYECTO	2 AÑOS

**Fuente:** Elaboración propia.

Buscando conocer de primera mano la actividad del día a día del proyecto, se decidió entrevistar a dos personas profesionales del equipo de Etorkizuna Musikatan. Estas han sido seleccionadas en función de su rol en la orquesta, siendo uno de los integrantes el director del proyecto, y el otro el profesor de violín, al mismo tiempo que director artístico de la orquesta.

Para ello, se ha desarrollado un guión (ANEXO 5) basado en libro de códigos obtenido de la tabla metodológica generada a partir del primer apartado de este trabajo, el marco teórico. Desde el principio teníamos claro que se quería hacer una entrevista al director y otra a un trabajador que llevase mucho tiempo en el proyecto, y así fue. Para ello hicimos un guión de entrevista de 14 preguntas en la cual buscábamos sobre todo desde sus perspectivas como llevan las estrategias educativas y musicales a cabo en el proyecto y cómo estas influyen en los menores.

Ambas entrevistas fueron realizadas en las oficinas de la asociación Norai para así facilitar el tiempo a los trabajadores, ambas fueron grabadas y posteriormente transcritas para facilitar el análisis de las mismas.

### **3.2.3 Observación participante**

Esta herramienta nos ha permitido compartir con la población objeto de estudio su contexto, experiencia y vida cotidiana para conocer directamente toda la información que poseen sobre su propia realidad, o sea, conocer la vida cotidiana de los grupos desde el interior de los mismos (Angrosino, 2012). En este sentido, a través de una guía de observación elaborada a partir del análisis de los grupos de discusión y el marco teórico, se recogerán notas en el cuaderno de campo, que posteriormente habrá que dar sentido en el diario de campo (Ruíz Olabuénaga, 2012), sobre las estrategias educativas de las y los profesionales del programa.

Destacar en este sentido que quien lleva a cabo la observación participante, es conocedor del proyecto Etorkizuna Musikatan, ya que trabaja allí como profesor de trompeta y como educador social. Este dato ha resultado muy relevante a la hora de recoger información mediante la observación directa, ya que ha

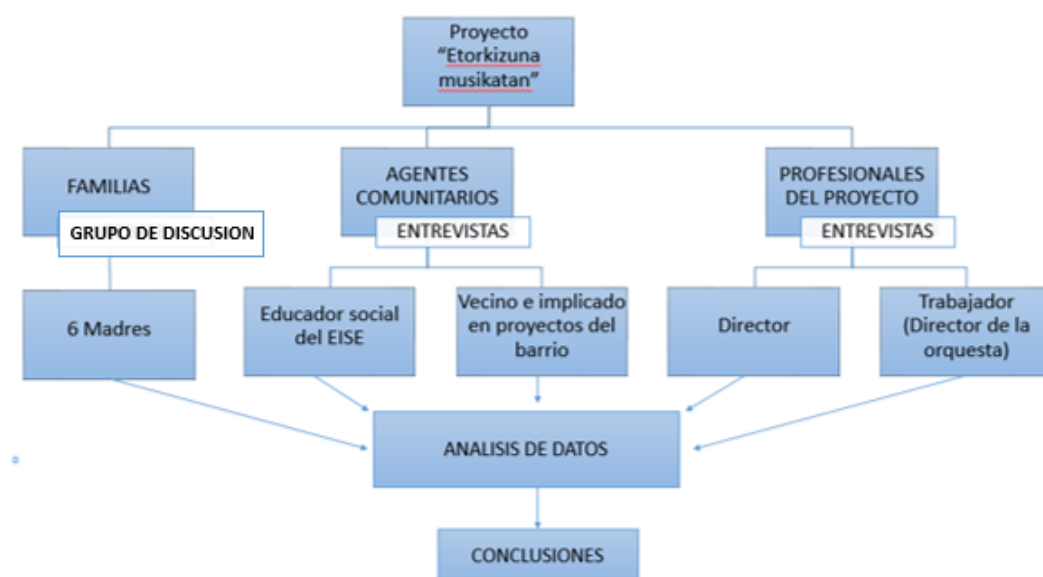
tenido y tiene acceso tanto a los protagonistas del programa (entendido como infancia y adolescencia de la orquesta), a sus familias, a los y las profesoras, y al equipo directivo.

#### 3.2.4. Diario de campo

Esta técnica ha permitido registrar el proceso y el procedimiento de la investigación en todas sus fases. Se hace mención especial ya que no sólo va a recoger los datos del cuaderno de campo (realizado durante la observación participante), sino que se pretende hacer un análisis de triangulación de datos de otras fuentes (conversaciones informales, contactos con otros agentes comunitarios, contactos virtuales, etc.), que pertenecen a la labor cotidiana del sujeto que trabaja en la orquesta y forma parte del equipo de investigación. La realización de un diario de campo gracias al trabajo de campo es el único medio para la observación participante, pues no es posible llevarla a cabo desde el sillón del estudio . Sería un tipo de investigación que implica la exhaustiva interacción entre el investigador y los informantes en el contexto de éstos. Durante dicha interacción se recogen datos de la forma más sistemática y no intrusiva posible, o al menos eso se pretende, con diferentes resultados y suertes (Piñeiro, 2015).

El esquema del diseño de este trabajo se detalla en el gráfico a continuación. En él se presenta el proyecto seleccionado, los instrumentos de recogida de información, informantes y elaboración de informes.

**Gráfico 1:** Elaboración del trabajo de campo.



**Fuente:** Elaboración propia

### **23.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Para el análisis de los datos se ha llevado a cabo la triangulación de datos, para la cual se han hecho uso de diferentes fuentes de datos para analizar la información (entrevistas, registros de observación, grupo de discusión y material audiovisual).

Existen diversas posibilidades a la hora de triangular, entre ellas, podemos destacar la triangulación de datos, triangulación de investigador, triangulación teórica, la triangulación metodológica, la triangulación múltiple, (Donolo, 2009). En nuestro caso hemos llevado a cabo la triangulación metodológica.

Según Danilo (2009), este tipo de triangulación, referida a la aplicación de diversos métodos en la misma investigación sirve para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento.

Todo esto a través de estrategias de recogida de datos; como la observación participante, la entrevista dirigida, el grupo de discusión o el análisis de documentación tanto interna como externa. Estas técnicas proporcionan datos cualitativos, es decir, información registrada como texto cuyo análisis consiste en organizar en unidades conceptuales básicas (códigos), a lo largo de un proceso cíclico entre observación y análisis denominado: análisis cualitativo de la información (Bisquerra, 2004, p. 47).

Sólo de esta forma, podremos validar y dar mayor credibilidad a nuestra investigación, a través de la triangulación, es factible recoger y analizar datos desde distintas perspectivas, para poder contrastarlos, lo que Cantón (1996) define como: “un filtro para superar las limitaciones metodológicas” (p. 224).

Para ello, como se ha explicado a lo largo del trabajo, se creó en primer lugar, la tabla metodológica (ANEXO 3) a través del marco teórico realizado previamente. Dentro de la tabla



metodológica se generó una serie de códigos y posteriormente con ello formulamos el libro de códigos (Tabla 8).

### **3.4 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Debemos mencionar y hablar sobre los aspectos éticos relevantes de la praxis y de la investigación. Ya que el código se fundamenta en unos principios y valores básicos que tienen la intención de la mejora cualitativa del mismo ejercicio profesional. El principio de confidencialidad, constituye una obligación ineludible para el educador social guardar el secreto profesional en relación a todas aquellas informaciones obtenidas directa o indirectamente acerca de las personas (ASEDES y CGCEES, 2007).

En cuanto a la ética de la investigación, nos referimos al documento de consentimiento informado (ANEXO 6), firmado por todos los participantes de la investigación. El cual realizamos en base a modelos estandarizados dentro del ámbito de la investigación de las ciencias sociales. En dicho documento, se explican las normas que se pretendían seguir para llevar a cabo tanto el grupo de discusión como las entrevistas. Al firmarlo, los participantes nos concedían permiso para grabar el grupo de discusión y las entrevistas respectivamente para su posterior transcripción y análisis, al mismo tiempo que nos comprometíamos a respetar la confidencialidad y anonimidad de los y las participantes. Junto al documento de consentimiento informado (Anexo..), se les entregó otro documento informativo (ANEXO 7) en el que se explica un poco de qué trata la investigación que hemos llevado a cabo, de modo que fueran conscientes de en qué estaban colaborando.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

Una vez obtenidos los diferentes datos sobre las entrevistas, procedemos al análisis de la codificación de las entrevistas y grupos de discusión partiendo de unas categorías previamente establecidas. Los principales resultados obtenidos se muestran a continuación a través de una tabla que ordena de mayor a menor los códigos que más se han repetido con relación a la tabla metodológica previamente realizada.

**Tabla 7:** Número de códigos repetidos a partir del grupo de discusión y las entrevistas realizadas.

Código	Nº	Código	Nº
C 5 Aumento de la autoestima	21	C 19 Ausencia de requisitos de entrada al proyecto	9
C 2 Familiaridad	18	C 29 Diversidad cultural	9
C 6 Fomento de seguridad	17	C 27 Sujetos activos	8
C 25 Incidencia en el entorno	17	C 20 Mejora de la autonomía	8
C 24 Compromiso con el barrio	16	C 7 Reducción de la ansiedad	7
C 23 Establecer relaciones significativas	16	C 9 Importancia educadores	7
C 1 Fomento sentimiento de grupo	16	C 31 Intercambio de valores y actitudes	7
C 30 Reducción de los prejuicios y estereotipos	12	C 21 Disciplina, Constancia	6
C 32 Espacio de interculturalidad	11	C 22 Desarrollo de habilidades sociales	6
C 15 Falta de oportunidades	11	C 8 Aumento de la tolerancia a la frustración	6
C 28 Infancia y adolescencia en el barrio	11	C 26 Cambiar la imagen del barrio	5
C 3 Espacios de referencia	10	C 17 Coste cero	5

C 13 Rechazo	9	C 10 Estrategias educativas	4
--------------	---	-----------------------------	---

**Fuente:** Elaboración propia

A continuación, vamos a relacionar los códigos que tengan mayor relevancia en las entrevistas con las categorías y dimensiones logradas a través de la tabla metodológica.

**Tabla 8:** Libro de códigos

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CÓDIGO
INTERVENCIÓN MUSICAL (estrategias)	Sentido de pertenencia	C.1 Fomento sentimiento de grupo
		C.2 Familiaridad
		C.3 Espacios de referencia
		C.4 Convivencia
	Bienestar emocional	C.5 Aumento de la autoestima
		C.6 Fomento de seguridad
		C.7 Reducción de la ansiedad
		C.8 Aumento de la tolerancia a la frustración
	Improvisación y juego	C.9 Importancia educadores
		C.10 Estrategias educativas
SITUACIONES DE VULNERABILIDAD	Aislamiento social	C.11 Desprecio
		C.12 Barreras
		C.13. Rechazo
		C.14 Falta de protección
	Círculo de la pobreza	C.15 Falta de oportunidades
	Accesibilidad	C.16 Poca burocracia
		C.17 Coste cero
		C.18 Boca a boca
		C.19 Ausencia de requisitos de entrada al proyecto

CIUDADANÍA	Desarrollo personal	C.20 Mejora de la autonomía
		C.21 Disciplina, Constancia
		C.22 Desarrollo de habilidades sociales
		C.23 Establecer relaciones significativas
	Desarrollo comunitario	C.24 Compromiso con el barrio
		C.25 Incidencia en el entorno
		C.26 Cambiar la imagen del barrio
		C.27 Sujetos activos
		C.28 Infancia y adolescencia en el barrio
	Ambiente libre, multirracial y tolerante	C.29 Diversidad cultural
		C.30 Reducción de los prejuicios y estereotipos
		C.31 Intercambio de valores y actitudes
		C.32 Espacio de interculturalidad

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la tabla metodológica.

#### 4.1. SITUACIONES DE VULNERABILIDAD

##### 4.1.1 Entornos vulnerados, estigmatización y miedos.

Uno de los aspectos más destacables del proyecto, es su sentido respecto al contexto al que se adscribe. Es decir, un proyecto con las características mencionadas debe encontrarse en entornos vulnerados, o barrios degradados para así llegar a la población objetivo. En este caso, el proyecto se ubica en el barrio de San Francisco, Bilbao. El Barrio, que como hemos ido escuchando, no está libre de estigma ni de mala fama.

*“Este barrio está muy estigmatizado.”* (Grupo de discusión, F4)

*“Pero si tú dices, voy a baile, dice, voy a San Francisco... es la zona, ya la gente tiene miedo. Yo vivía aquí arriba durante tres años, dos años y cuando decía que vivía en San Francisco...”* (Entrevista, P1)

Y es que, Kaztman (1999, citado en Vergara, 2013) ha comprobado que la composición social del barrio provoca un efecto que se traduce en una asimilación positiva/negativa de la estructura barrial sobre las trayectorias biográficas de quienes habitan estos territorios. Es así cómo la estigmatización del barrio, está totalmente relacionada con los prejuicios referentes a las poblaciones migrantes que en él se asientan. A esto mismo hace referencia el director artístico del proyecto cuando nos comenta que;

*“tenemos el... la cosa de que el estereotipo de los marroquíes o de los moros... yo discuto mucho eso, porque tenemos muchos chicos de cultura de Marruecos que son muy buenos, son aplicados, no solamente andan por ahí como toda la vida, pero así como decimos San Francisco, también decimos los marroquíes o los vascos o los venezolanos, todos tocamos y así rompemos estereotipos.”* (Entrevista, P1)

Se percibe también, tanto por parte de participantes del proyecto como por parte de agentes externos, cierto miedo al barrio, causado por la estigmatización que este sufre, y sobre el cual hemos podido recoger también distintos testimonios;

*“Por el miedo a San Francisco estamos hablando de niños de 7 años que hace poco se nos desajuntó uno porque no quería venir a San Francisco, solo porque le daba miedo.”* (Entrevista, P1)

Hechos como este también han quedado registrados en el diario de campo, tras el proceso de observación participante;

*“El alumno X, tras dos semanas viniendo al proyecto, abandona el proyecto ya que sus padres no le dejan venir solo a San Francisco.”* (Diario de campo, 27 de octubre de 2022)

De la mala imagen que tienen vecinos de la ciudad sobre este barrio del distrito de Ibaiondo hemos podido rescatar una experiencia,

*“Hace poco fuimos al colegio Vizcaya a dar una charla sobre música y muchos niños se sorprendieron que en San Francisco había una orquesta porque para ellos San Francisco era el lugar donde había putas, así lo dijo textualmente un niño.”* (Entrevista, P1)

Se alzan, al mismo tiempo, voces en contra de esta discriminación hacia el barrio y quienes tratan de generar nuevas y distintivamente positivas narrativas para cambiar la imagen de este, y así nos lo reafirma una de las madres que decidió colaborar en esta investigación;

*“De como podeis vivir ahí tal y cual los casi pueden pasar muchas cosas malas, pero muchas cosas buenas también los que parece que solamente lo malo.”* (Grupo de discusión, F4)

#### **4.1.2. Falta de oportunidades y aislamiento social.**

Muchas son las problemáticas que rodean y estigmatizan al barrio de San Francisco. Una de ellas, es la falta de oportunidades en cuanto al acceso a la cultura. Pocas son las iniciativas culturales que se desarrollan en el barrio, más allá de las autogestionadas por diferentes asociaciones o colectivos del barrio en cuestión. Y así lo remarca una de las madres voluntarias en la participación de esta investigación,

*“Yo vivo aquí y no hay dinero y si no hay dinero no hay recursos.”* (Grupo de discusión, F2)

En este sentido, en cuanto a la infancia y la adolescencia, existen pocos recursos a los que puedan acudir, o por lo menos, existen pocos lugares públicos en los que los niños y niñas del barrio puedan desarrollarse, experimentar y en definitiva crecer de forma plena e integral.

*“...estos niños no suelen estar en espacio público, la orquesta les permite tomar el espacio público porque habéis hecho un trabajo pero por hacerlo y salir a la calle... eso saliendo a la calle... por lo cual devuelve a los niños al espacio público del que nunca había que haberles quitado.”* (Entrevista, A.C. 2)

Sin embargo, aunque el proyecto de cobijo a una parte de la infancia y adolescencia del barrio, hay un colectivo o mejor dicho un pueblo al que no se ha conseguido dar respuestas o suscitar interés. Este pueblo resulta ser el gitano, y es que como apunta Alarcón, (2015) resulta complicado conseguir la

adhesión del pueblo gitano a proyectos que se distancian de alguna manera de su propia cultura. En este caso, la música orquestal se distancia del flamenco o de las distintas variantes asociadas al pueblo gitano. Este hecho, ha resonado entre las personas entrevistadas y ha generado cierta preocupación;

*“El tema de la participación de la población gitana es muy complicada.”* (Grupo de discusión, F4)

O

*“Dani del colegio de miribilla, gitano, es un niño maravilloso, o sea increíble y creo que ha sido el único caso de niño que se retiró, porque tenía que trabajar. Tenía 11 años.”* (Entrevista, P1)

Al hilo de estas percepciones, se le suma una a la que el proyecto quizá no esté consiguiendo dar respuesta,

*“...hay mucha gente del barrio que no se está apuntando.”*(Grupo de discusión, F2)

*“...porque se rompen ciertos puentes, ¿no? de acceso a la cultura, de acceso a poder ser reconocido en medio de la comunidad en la que vivo, el acceso a poder desarrollarse en ámbitos que para otra persona puede ser normal, de rompen muchos puentes, no? Entonces nuestra opción por el trabajo en favor de la cultura.”* (Entrevista, P2)

Otra manera de expresar lo que significa romper con ciertos puentes, o con el círculo de la pobreza, es la incidencia en el contexto que tiene o busca tener un proyecto como este,

*“es San Francisco eh, una zona un poco... Ya vamos a llamar un poco marginada la idea es que el niño o la niña tenga acceso a la música un poco alejarlo de tanta vulnerabilidad tanta delincuencia y el objetivo más que el niño sea músico no sea músico que es un poco el trabajo de los conservatorios...es que el niño puede ser una mejor persona a través de la música, ¿vale?”* (Entrevista, P1)

## 4.2. LA INTERVENCIÓN MUSICAL:

La intervención musical se ha desarrollado con gran relevancia a lo largo de la investigación, como hemos visto es una combinación muy interesante que se puede encontrar trabajando con la música en diferentes formas de intervención socioeducativa. Haciendo conexiones entre las diferentes capacidades de una persona y pudiendo así generar beneficios a corto y largo plazo como mejorar la calidad de vida de una persona, potenciar su potencial artístico, intelectual y físico, etc.

Para ello hay unas categorías que lo afirman (sentido de pertenencia, bienestar emocional e improvisación y juego) y en cada una de ellas hay una serie de estrategias que llevan a cabo estas categorías.

### 4.2.1. Sentido de pertenencia

El código familiaridad del proyecto es el segundo que más se repite tras el análisis de los datos. A lo largo tanto del grupo de discusión conformado por madres del proyecto, como de la entrevista a uno de los agentes comunitarios hemos podido comprobar cómo reiteraban mucho el sentimiento de familia dentro del grupo de la orquesta y cómo el pertenecer a esta resultaba ser algo más que una extraescolar.

*“Es que poco a poco se ha ido creando esa familia, se ha ido creando. Entonces esa relación va más allá de lo que puede ser una relación profesor alumno, ¿no? (...) Yo destacaría también ese sentimiento de pertenencia que tienen los niños. Pertenecen a esta orquesta... pues tan tan interesante no... que... ese aprendizaje ese sentimiento de yo pertenezco, yo soy una parte de esto... pues para mí me parece muy muy destacable, ¿no? Como dicen ellos... son parte de algo, y se juntan además ves pequeños y mayores una relación especial. Entonces es bonito.”* (Grupo de discusión, F3).

Como se ha mencionado en diferentes ocasiones, la formación orquestal y coral favorece vías normalizadas de integración a los/as participantes (Memoria EM, 2022). Además, con su dinámica de ensayos y convivencia frecuente se convierte en un ámbito importante de pertenencia y referencia.

*“la gente alrededor, que le veas a ella que le animan, que es que no hay esa competitividad de... si tocas mejor, vas a hacer algo por delante del otro, o sea, que vayan todos a una”* (Grupo de discusión, F5)

En palabras de un agente comunitario;



*“lo que he leído es que cantar todos juntos crea una sensación de comunidad impresionante, entonces sería otra vez dar más importancia a somos una familia”* (Entrevista, A.C.2)

Otra de las estrategias que llevan a cabo para fomentar el sentido de pertenencia es el de potenciar el sentimiento de grupo.

*“Yo destacaría también ese sentimiento de pertenencia que tienen los niños. Pertenecen a esta orquesta. Entonces ellos son parte de ella. O sea, no son niños que van a una clase de tal instrumento. No. Forman parte de algo” “Como dicen ellos... son parte de algo, y se juntan además ves pequeños y mayores una relación especial. Entonces es bonito”.* (Grupo de discusión, F3)

Es decir, que el proyecto es suyo. El sujeto, en este caso el menor, no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar desde fuera, se convierte en agente activo. Además de eso una de las madres en el grupo de discusión relata cómo el viajar fuera o dedicar espacios a la convivencia, pueden resultar clave en cuanto al sentimiento de pertenencia y en cuanto a la estrategia de sentimiento de grupo;

*“cuando viajan con sus profesores que hay un vínculo que se hace con el tiempo, yo creo que va a ser muy sólido”* (Grupo de discusión, F2)

#### **4.2.2. Bienestar emocional**

Podemos observar que el aumento de la autoestima es el código que más se repite a lo largo de las entrevistas con un total de 21 veces, lo que lo convierte en el código más repetido, dentro de ella, la intervención musical es la dimensión que más relevancia tiene a lo largo de todas o casi todas las entrevistas. En este caso, beneficios individuales que puede adquirir el niño a través del proyecto como el bienestar emocional.

*“Bueno el sábado mira como por ejemplo el martes tuvimos un concierto en el Campos Elíseos y al salir el niño se me acerca y me dice que Lino, gracias por darme tanta felicidad”* (Entrevista, P1).

En palabras de un agente comunitario entrevistado:

*“Es este formato que está entre el local y la calle las familias está todo este universo que habéis generado es el que hace que se genere una autoestima”* (Entrevista, A.C.2).

Una de las madres en el debate hace referencia a cómo el proyecto le ha brindado a su hijo una autoestima alta para mejorar sus relaciones;

*“un niño que él, pues se le ha hecho difícil relacionarse. Con los demás, pero ahora es como más fácil”*  
(Grupo de discusión, F1).

Como nos señalan los autores Jung y Villaseca (2002) que *“La práctica musical no sólo educa la fantasía y la creatividad, también refuerza la autoestima y la capacidad de cooperación”* elementos clave para trabajar en educación social (p.7).

Otro de los códigos más repetidos, en esta ocasión el tercero, es el del fomento de la seguridad, el bienestar emocional que proporciona a los menores este proyecto;

*“Eso le ha forzado más a relacionarse y a saberse expresar y a pueda contar sus cosas a su modo que las cuentan de una manera muy muy creativas entonces más seguro la seguridad seguro que estoy completamente segura de que mi hijo ha cogido más seguridad porque bueno, pues digo, ahora tiene eso, sus teatros en el colegio y no puedo asistir y ya lo hace, antes no podía se quedaba nervioso yo ahorita va, entonces es la seguridad que aquí le han dado”.* (Grupo de discusión, F1).

En cuanto a unos de los agentes comunitarios comenta;

*“Entonces no lo hago por miedo y aquí es, pues claro que no lo hacemos bien, si estamos aprendiendo”*  
(Entrevista, A.C. 1).

En referencia a que aquí los menores no se van a sentir juzgados por fallar, aquí es un espacio donde se aprende todos de todos y hace que los menores obtengan una seguridad consigo mismo.

#### **4.2.3. Improvisación y juego.**

La importancia de los educadores es otra de las estrategias mencionadas por parte de las familias en la cual valoran muy positivamente la relación que establecen con los menores y sobre todo el valor que proporcionan estos a los menores. Una de las madres relata con entusiasmo como su hijo se saludaba con su profesor un día por la calle;

*“Muchas veces vas dando un paseo por el casco viejo y te encuentras con uno de los profesores. Esos abrazos, esos saludos... eso dices aquí hay algo más...es una relación especial”* (Grupo de discusión, F3)

Otras de las madres valoraba ya no la relación en sí, si no cómo va mas allá de una relación tutor-alumno, una preocupación por su situación personal del menor;

*“yo lo que percibo y lo que he visto es que se cuida mucho lo emocional, o sea, la autoestima de los niños es como una prioridad”* (Grupo de discusión, F4).

Por último, estarían las estrategias educativas, una manera en la que acompañan los educadores a los menores en este proyecto a lo largo de su estancia en el mismo. Una madre hacía alusión a cómo los profesores tienen algo especial hacia los menores;

*“Bueno, yo no tengo ni idea de cómo se hace la selección de los profesores. No sé si les dan una formación, o sea, yo no tengo ni idea cómo lo hace. Yo te digo como lo veo, pero no sé, algo hay. (...) todos van a una nadie se queda atrás nunca hay en plan como el que no lo sepa luego el concierto no lo gritaba todo el mundo y realmente se deja en la piel en machacar, machacar machacar hasta sacar de ellos, lo mejor yo creo que eso es la como sobre todo el tema de las expectativas, el cuidado de la autoestima y... y que creen en ellos” (Grupo de discusión, F4)*

### 4.3. CIUDADANÍA

Lo que engloba a la ciudadanía tanto a nivel individual como comunitario también ha obtenido gran relevancia a lo largo de la investigación. En este sentido, los espacios comunitarios para adolescentes son fundamentales para su desarrollo social y emocional y además el contexto también facilita espacios de interacción efectivos e igualitarios que potencian el empoderamiento.

Para ello hay unas categorías que lo afirman (accesibilidad, desarrollo personal, desarrollo comunitario y un ambiente libre, multirracial y tolerante) y en cada una de ellas hay una serie de estrategias que hacen referencia a estas categorías.

#### 4.3.1. Accesibilidad

Como hemos visto a lo largo de la investigación, y según Herrera (2006), a menudo las personas no están al tanto de los programas disponibles o no comprenden cómo pueden beneficiarse de ellos. Es importante, por lo tanto, que los educadores sociales trabajen con otros profesionales para difundir información clara y así hacer accesibles proyectos como este.

Para ello una de las estrategias más acertadas que lleva a cabo el propio proyecto para que todo/a niño/a no se quede fuera es la de la ausencia de requisitos de entrada al proyecto. Y es que desde la propia organización se afirma cómo desde el primer día cuando el menor llega al proyecto se le facilita un instrumento:

*“El niño llega el primer día y esta con instrumento, vale? Y creamos el trabajo colectivo.”* (Entrevista, P1)

A esta afirmación se suman más personas participantes de la investigación, apuntando;

*“Que cualquier menor sin saber nada de música pudiera... pudiera participar.”* (Entrevista, A.C. 1)

En palabras de otro agente comunitario,

*“Yo me imagino que algunos de esos críos cuando entran no se habrían imaginado en su maldita vida que iban a tocar un instrumento”. (Entrevista, A.C. 2)*

Cómo puede asegurar el director del proyecto,

*“...nosotros siempre decimos que no hace falta ni saber música ni tener un instrumento para poder formar parte del proyecto...”* (Entrevista, P2)

Acostumbrados a escuchar que la música orquestal es para ricos, nos preguntábamos cómo haría una asociación pequeña con recursos limitados para conseguir tantos instrumentos. Esta información ha sido recogida gracias a conversaciones informales con distintas personas del equipo profesional de Etorkizuna Musikatan, y así consta;

*“La orquesta cuenta con un banco de instrumentos que después cede a modo de préstamos a los y las menores tras hacerles firmas a sus familias un contrato de préstamo en el que se hacen responsables de devolverlo en caso de abandonar el proyecto. Este banco de instrumentos se sustenta gracias a donaciones de conservatorios, escuelas de música o particulares. La orquesta, cuando cuenta con presupuesto, también compra instrumentos para mantener y ampliar el banco de instrumentos.”* (Diario de campo, 20 de septiembre de 2022)

Otra de las características que hace accesible a este proyecto respecto a la infancia y adolescencia en exclusión o en riesgo de exclusión es lo referente al coste. Y es que, para formar parte de la orquesta no hay que pagar ningún tipo de matriculación, inscripción o incluso copago. Resulta totalmente gratis para las familias. Esta característica se ha valorado de forma positiva por distintas razones;

*“Que económicamente no fuera gravoso para la familia también, pues quita mucha presión porque también para los padres da la sensación de vaya mierda padre que no puedo pagar a mi hijo esto entonces eso también les quita mucha presión y luego música clásica, o sea, eso es de pijos.”* (Entrevista, A.C. 1)

Una de las barreras que puede haber para el acceso a diferentes programas es el de lo económico y así lo reitera uno de los agentes comunitarios,

*“Mira primero el mundo de las extraescolares que muchas veces están mediatizados por... por varios elementos, el primero es la capacidad económica para el acceso y eso suele limitar. El hecho de la gratuidad que elimina la primera barrera.”* (Entrevista, A.C. 2)

Todo esto hace que sea un elemento facilitador para el acceso al proyecto y a este tipo de iniciativas de

cultura inclusiva.

#### **4.3.2. Desarrollo personal y beneficios de la práctica musical conjunta a través de programas comunitarios.**

A lo largo de la investigación, se han ido recogiendo diferentes beneficios que trae consigo un proyecto de estas características, en las personas que lo conforman, en este caso infancia y adolescencia de los barrios San Francisco, Bilbao La Vieja y Zabala. En palabras de Poch, (2001) algunas carencias en el área de salud emocional y educación de los humanos demuestran la necesidad en la actualidad de la música en centros educativos, para que así, esas carencias anteriormente mencionadas, puedan aminorarse con programas específicos.

Si bien Etorkizuna Musikatan no se configura como centro educativo ni como enseñanza reglada, la herramienta de la que hace uso para aportar su granito de arena en la educación de los y las participantes, es la música. En este sentido, se han podido rescatar testimonios de los beneficios que esta trae o puede traer a nivel de desarrollo personal. Se han considerado relevantes las dimensiones relacionadas con la mejora de la autonomía, la disciplina y constancia, el desarrollo de habilidades sociales, y por último, el establecimiento de relaciones significativas mencionado por Ortega, et al. (2015).

En lo relevante a la mejora de la autonomía gracias a la participación en un programa comunitario, han sido los agentes comunitarios quienes más han destacado este beneficio, con estas palabras;

*“La idea es, tú tienes una experiencia de aprendizaje, tienes una experiencia de compartir con otros, tienes una experiencia de hacer cosas bonitas hacia los demás y esto cómo lo has hecho poco así y donde puedes llevarlo a otras partes. (Entrevista, A.C. 1)*

Otro ejemplo de ello,

*“darles las herramientas para que ellos monten sus propias bandas, ¿no?” (Entrevista, A.C. 2)*

Siguiendo con esta última propuesta que sugería el A.C. 2, habría que sumarle la necesidad de cierta disciplina, tanto para que la orquesta funcione, como para crear nuevos grupos de música. Y es el Gobierno de España (2020), a través de la Red de Música Social (2020), el que defiende que otro de los

beneficios de la práctica musical conjunta a través de programas comunitarios es el cultivo de la disciplina y de la constancia, entre muchas otras cosas. Y efectivamente, así lo menciona el director artístico de la orquesta Etorkizuna Musikatan;

*“Una cosa que intentamos incluir a los niños es la responsabilidad, eh? La disciplina que hace falta para hacer música, no es ir y tocar un violín, ¿vale?”* (Entrevista, P1)

Por ello, se puede apreciar como la música ayuda a los participantes en su desarrollo personal y social. Provocando así que tengan más confianza en ellos mismos, tengan una mayor disciplina y al mismo tiempo que se da un aumento en la capacidad de concentración.

El desarrollo de habilidades sociales de los menores a lo largo del proyecto se ha visto reflejado en las entrevistas y en el grupo de discusión,

*“Él ha ejercido y ya ha aprendido unas habilidades unas estrategias personales, no solo con la música es que la música es mucho más, es una herramienta.”* (Entrevista, A.C. 1)

*“Me llamaron el director del colegio y me decían que habéis hecho con este que le ha cambiado hasta la manera de andar.”* (Entrevista, P2)

*“...dentro de diferentes culturalidades, la música está muy valorada como que ya muy elitista muy conservatorio muy teatro, sino llevar la música a la calle al niño que no tienen acceso a comprar un instrumento o pagar un conservatorio.”* (Entrevista, P1)

Y es que el desarrollo de habilidades sociales trae consigo el establecimiento de relaciones significativas, y así lo mencionan los autores Ortega, Lazcano y Baptista (2015) apuntando a que es especialmente importante para aquellos jóvenes que pueden sentirse aislados o desconectados de la sociedad. En estos espacios, los adolescentes pueden encontrar personas con intereses similares y establecer relaciones significativas con sus pares. Ejemplo de ello es el testimonio que citamos a continuación;

*“Es que hay chavales de distintas edades y creo que eso es una riqueza es una riqueza para el proyecto, (...) digo es verdad. Ir con un tío un poco más mayor te da a ti... te da sensación el mayor está conmigo y al mayor le da sensación de qué mayor, entonces nutre a los dos...”*  
(Entrevista, A.C. 1)

Pero no solo la edad es un factor clave a la hora de establecer relaciones significativas, también lo es el color de piel o el origen tanto de los menores como de sus familias;

*“Participar juntos de todas estas actividades no es para ahora, es el chubasquero que les va a hacer mirar el mundo y mirar al otro de otra manera porque cuando le hablan de cuando tenga un poco más, cuando tenga 12 años, y le digan porque los moros no se qué, o porque los moros, los negros...Pues va a decir, bueno no sé, moro es Moha, y joder, yo toco con ellos y son gente de puta madre.”* (Entrevista, A.C. 2)

#### **4.3.3. Desarrollo comunitario**

Otra de las características de un proyecto como este, es el compromiso que tiene con el contexto en el que se asienta. Y es que, como afirman en la Memoria EM (2022), la orquesta busca incidir tanto en la infancia y adolescencia del barrio, sus familias, como en el distrito de Ibaiondo en particular. Este compromiso con el entorno no queda solo en palabrería barata, sino que podemos constatar que se percibe por las personas participantes en la investigación;

*“Hombre también el componente social, el componente de lo que yo haga revierte en mi barrio...me resulta muy interesante, (...) no sé, creo que el que lo diseñó, lo pensó, era alguien que pensaba en lo social y pensaba en la comunidad entonces tiene las raíces, están hechas.”* (Entrevista, A.C. 1)

y,

*“...que en el barrio de San Francisco un proyecto como este cumple una función de dar de cubrir una carencia que había de poner a la infancia en el centro desde otro lugar desde lo positivo, (...) estos niños no suelen estar en espacio público. La orquesta les permite tomar el espacio público porque habéis hecho un trabajo pero por hacerlo y salir a la calle, eso, saliendo a la calle por lo cual devuelve a los niños al espacio público del que nunca había que haberles quitado.”*

(Entrevista, A.C. 2)

Resulta relevante cómo con el paso de los años, el barrio de San Francisco ha ido dejando de ser un entorno seguro para los menores que viven en él, o mejor dicho, más que dejar de ser seguro, se les ha ido negando el espacio público y es raro ver niños y niñas jugando en las calles o parques. A esto hay que sumarle que según Suárez (2015), los tres parques infantiles del barrio se encuentran bastante degradados como apunta de nuevo un agente implicado;



*“Cuando las condiciones de fracaso y de vida paupérrima, que se viven en el barrio, nos generan unas condiciones en donde pues los niños y niñas de nuestro barrio, pues pocos juegan en los espacios que tiene el barrio primero porque hay pocos espacios, hay pocos espacios verdes, el del pulmón verde es Miribilla y ya casi depende de otro barrio. Hay tres parques infantiles uno en cortes, otro en el corazón de María y otro en la calle gimnasio, que están bastante infrutilizados y bastante destrozados.” (Entrevista, A.C. 2)*

Así es que;

*“...cuanto más toquemos en la calle, cuanto más la comunidad nos vea, no? Qué coño está pasando ahí, pues mayor transformación generaremos.” (Entrevista, P2)*

Y es que esta afirmación se hace real con la percepción de una de las personas implicadas en el barrio,

*“...en cambio luego ya empecé a ver el desfile de niños, ¿no? Y con los instrumentos, (...) y luego ví cuando tocáis la cantidad de gente que alrededor se pone a miraros.” (Entrevista, A.C. 2)*

En este sentido, y en cuanto al hecho de que la orquesta esté formada por niños, niñas y jóvenes del barrio puede llevarnos a pensar que todos ellos y ellas van a estar o están en riesgo de exclusión, pero esta idea preconcebida no estaría más lejos posible de la realidad;

*“Exacto es que está todo el rato está... vosotros lo habéis puesto, yo te he dicho es queremos que sea diverso no es una orquesta de pobres es una orquesta del barrio y en el barrio hay gente que tiene pasta y el casco viejo hay gente que se muere de hambre y hay gente que tiene un nivel bajo y que a todos les gustará la música y que todo lo que quieren es lo mejor para sus hijos entonces que lo traigan a mí me parece súper bien.” (Entrevista, A.C. 1)*

Y es que ligado a esto, está el intento por cambiar las narrativas existentes en torno al barrio. Etorkizuna Musikatan busca de alguna manera cambiar la imagen del barrio, y ante esta situación se nos venía a la cabeza la siguiente interrogante: ¿Tiene sentido un proyecto de estas características en otro barrio de Bilbao que no sea San Francisco? Para el cual recibimos la siguiente respuesta;

*“Igual en todos tendría en este más, porque si miras el periódico, ¿cuándo van a leer gente de aquí cosas buenas de aquí? Entonces ya tenemos una orquesta es como cuando si saliera uno del Atleti de la calle Hernani o de la calle San Francisco pues eso ya lo sabes, claro.”* (Entrevista, A.C. 1)

Además de esto, se quiere remarcar la importancia de convertir a los protagonistas en sujetos activos, y no en perros receptores y sujetos pasivos, con los beneficios que este hecho puede traer de la mano;

*“Yo creo que es importante es somos del barrio y hacemos estas cosas, vamos a no sé entonces no es una actividad cerrada. Es una actividad que promueve otras experiencias de relación y de socialización no ir a la tercera edad a que lo oigan y tal, por ejemplo. Haces cosas importantes para tu para tu comunidad y de disfrute, o sea los chavales, ya no son agentes pasivos, sino activos, entonces a mí me parece que todo el rato es retroalimentar la autoestima.”* (Entrevista, A.C. 1)

Pero no es tan sencillo que el colectivo al que se atiende tome la iniciativa y se vea capaz de desenvolverse en la toma de decisiones. Por eso es importante conseguir dar voz a quienes menos la tienen o a quienes más invisibilizados están. Y es que experimentan gracias a esta labor que la música es una creación colectiva orquestal donde el resultado final es superior a la suma de las partes, algo que trasciende y tiene el poder de alzarse como una expresión colectiva y comunitaria forjadora de identidad (Memoria EM, 2022). Esta concepción de la orquesta da su importancia a cada figura de la orquesta y conforma una estrategia de generación de sujetos activos;

*“Me sugiere también equidad me sugiere que es una orquesta que todo el mundo se necesita y todo el mundo tiene un papel.”* (Entrevista, A.C. 2)

y,

*“La orquesta lo que hace es otra vez hablar de lo que habláis todo el rato somos una familia somos un grupo y aquí lo hacemos todos todos aportamos. Maravilloso.”* (Entrevista, A.C.1)

#### **4.3.4. Ambiente libre, multirracial y tolerante**

Los aspectos más destacables del proyecto, es su sentido respecto al contexto al que se adscribe. Es decir, un proyecto ubicado con las características de encontrarse en entornos vulnerados, o barrios

degradados para así llegar a la población objetivo. El Barrio donde se sitúa, que como hemos ido escuchando, no está libre de estigma ni de mala fama. A lo largo de la investigación, se han ido recogiendo diferentes beneficios que trae consigo un proyecto de estas características, en las personas que lo conforman, en este caso infancia y adolescencia de los barrios San Francisco, Bilbao La Vieja y Zabala.

Kokotsaki y Hallam (2007) confirmaron que la práctica musical conjunta y participativa tiene potencial para fomentar cualidades inclusivas e interculturales y abrazar la diversidad a medida que van más allá del desarrollo musical y holístico de los estudiantes.

Una diversidad cultural que se puede apreciar a dentro del proyecto y que los diferentes participantes de la investigación, lo valoran como algo fundamental y excepcional que exista,

*O sea que no importa de donde vengas o no vengas en niños que no importa si eres de Marruecos o si eres de aquí o series de Argelia o sea, ellos, saben que la misión es, eh, ir a hacer música más allá de aprender música. (Entrevista, P1)*

*que sea tan diverso este proyecto parece que es lo que lo enriquecen. (Entrevista, A.C. 1)*

Escuchar todo esto en palabras de los participantes apoya al proyecto y muestra cómo apuestan fuertemente por la inclusión de todas las personas independientemente de la diversidad cultural. Pero en palabras del director apoya y ve claro como el autor Sen (2000), que en ciertos barrios se produce una concentración de factores que conducen a la pobreza. En estas áreas urbanas a las que también nos referimos como ghettos se da un círculo de exclusión donde la privación de oportunidades afecta la educación, la vivienda, la salud, el trabajo o la participación, entre otros aspectos,

*“También es cierto que no queremos generar un proyecto gueto, eso lo tenemos también como muy claro que creemos que es una gran riqueza, no, que por supuesto que nuestro perfil objetivo es de chavales y chavalas de aquí en esto este estos contextos, pero creemos que es una gran riqueza también que haya chavales, digamos de situaciones como más normalizadas ¿no?”*  
(Entrevista, P2)

A día de hoy sigue pasando y es uno de los grandes problemas que perjudica al proyecto y es la estigmatización del barrio, está totalmente relacionada con los prejuicios referentes a las poblaciones

migrantes que en él se asientan. Para ellos es fundamental cómo se trabaja desde el proyecto la reducción de los prejuicios y estereotipos. A esto mismo hace referencia el entrevistado, agente comunitario 1,

*“Crear una experiencia de éxito compartiendo con gente de distintas culturas, lo que hace es que ya no le conozcas con estereotipos bien, que lo rompa así eso es porque no, porque yo tengo un amigo que tal y no es lo que tú dices claro, porque el estereotipo se destruye con el conocimiento y aquí está el codo con codo esto es creo que que es otra ganancia.”* (Entrevista, A.C. 1)

En apoyo a esto el segundo entrevistado del agente comunitario reitera a favor de la diversidad dentro del proyecto y cómo esto genera aspectos inclusivos entre los menores,

*“Entonces el haber conformado desde los 7 hasta los 10 11 12 años esa comunidad. Hace de impermeable a ese goteo de los adultos de las familias, ojalá solo fueran los padres. El beneficio que obtienen no es para ahora el beneficio que obtienen de tocar juntos como de participar juntos de todas estas actividades no es para ahora es el chubasquero que les va a hacer mirar el mundo y mirar al otro de otra manera porque cuando le hablan de cuando tenga un poco más, cuando tenga 12 años, y le digan porque los moros no se qué, o porque los moros, los negros...Pues va a decir, bueno no sé moro es Moha, y joder, yo toco con ellos y son gente de putamadre.”* (Entrevista, A.C. 2)

En referencia a esto uno de los agentes comunitarios llega a reflexionar y ve con muy buenos ojos el hecho de que alguno de los profesores pertenecen a otras culturas y/o país. Perteneciendo 3 de 9 al país de Venezuela

*“Los profesores también son de otra cultura sí, y eso rompe estereotipos por fin ¿no? quiere decir que parece que que los que vienen de fuera, parece que solo vienen aquí también algunos a quitarnos el trabajo y otros no saben esto no saben y los que no saben te van a enseñar a tus hijos cosas, que a ti te gustaría saber.”* (Entrevista, A.C. 1)

Por último, mencionar lo que una madre dice sobre la música en relación al proyecto;

*“En general dentro de lo que ese proyecto no, yo creo que la música rompe ese estereotipo de poder tocar con otras nacionalidades.” (Entrevista, P1)*

Como hemos y nos cita el autor Bernabé (2015), los proyectos de intervención que toman la música como herramienta de transformación social, buscando así incidir e influir en la socialización de los niños, niñas y adolescentes.

Por eso a continuación, veremos como dentro del proyecto existe un intercambio de valores y actitudes. La expresión a través de la música ha demostrado que puede incrementar los niveles de empatía y capacidad de relación de las personas, así como la tolerancia a las diferencias, y la mejora de las habilidades necesarias para el trabajo en equipo. Lo cual la convierte, según Herrera y del Castillo (2008) en una herramienta que potencia la inclusión, mediante la participación, la cooperación y la comunicación, compensando desigualdades y la inclusión social de forma lúdica. En palabras del agente comunitario 2;

*“Pero que esos distintos colores y sus distintos acentos forman parte de una misma comunidad y eso es lo que creo que les enriquece a los niños.” (Entrevista, A.C. 2)*

En palabras de una de las madres comenta que fuera de las horas del proyecto quedan a estudiar e incluso los fines de semana para estar un rato y haciendo referencia que entre ellos se relacionan sin ningún tipo de discriminación o problema,

*“Tienen hasta grupo de WhatsApp donde quedan a estudiar, o sea que digo lo colectivo y el grupal influye mucho no es lo mismo a yo solo estudiar que con 15 amigos más.” (Entrevista, P1)*

Concluyendo a todo lo comentado se va a hacer una última citación a una de las madres el proyecto genera un espacio de interculturalidad y cómo los menores se benefician de ello,

*“En general dentro de lo que ese proyecto no, yo creo que la música rompe ese estereotipo de poder tocar con otras nacionalidades. O sea que no importa de donde vengas o no vengas en niños que no importa si eres de Marruecos o si eres de aquí o series de Argelia o sea, ellos, saben que la misión es, eh, ir a hacer música más allá de aprender música.” (Entrevista, P1)*



## 5. Conclusiones:

Tras elaborar los tres bloques que estructuran este Trabajo de Fin de Grado, se dedicará el último apartado a desarrollar y exponer una serie de conclusiones vinculadas con el objetivo planteado. Se tratará también de proponer futuras líneas de investigación que puedan ser abordadas, o que para nosotros resulten de interés abordarlas, además de finalizar con unas líneas de reflexión, valoración personal y limitaciones que hemos encontrado en el transcurso del Trabajo Fin de Grado.

El objetivo que nos planteábamos para este trabajo era el siguiente: ***Identificación de valoraciones y percepciones sobre diferentes aspectos del programa Etorkizuna musikatan y su desarrollo a través del discurso de las familias, del personal del programa y de los agentes comunitarios.*** En este sentido, hay que señalar que creemos que hemos alcanzado el objetivo propuesto y lo hemos conseguido gracias a las técnicas de investigación cualitativa que hemos utilizado; es decir, a las referencias bibliográficas, las entrevistas realizadas a los trabajadores del proyecto, a agentes comunitarios del barrio y el grupo de discusión realizado a las madres.

A través de la revisión bibliográfica, y antes de focalizar la atención en los proyectos musicosociales, se han tratado conceptos y cuestiones implícitas que son de gran relevancia y de las que se han extraído varias conclusiones. En primer lugar, se ha considerado el concepto de la educación musical; ha evolucionado y presentado múltiples cambios. En la actualidad, existe un nuevo contexto social y, por tanto, un paradigma de educación musical que debe adaptarse a las necesidades del momento. Partiendo de este hecho, los proyectos musicosociales son idóneos para la situación actual y ponen de relieve la relevancia de la presencia musical en todos los contextos, independientemente de sus particularidades. Tras revisar la bibliografía sobre los temas anteriores, se ha procedido a buscar información acerca de las iniciativas musicosociales. Gracias a la revisión bibliográfica realizada, se ha comprendido en profundidad el concepto, aunque sea un tanto difuso.

Otra de las conclusiones que sacamos es que los beneficios que aporta la música en la vida de las personas son innumerables. La música está presente en las personas desde antes del nacimiento y se conforma como lenguaje universal que acompaña durante toda la vida. Por esta razón es que consideramos la música como una herramienta tanto de transformación personal como comunitaria, ya que trasciende la vida de las personas y las iguala considerando toda aportación válida (cuando se trata de una orquesta, de algo colectivo),

independientemente de los niveles de desempeño. El propio grupo de discusión ha servido en parte como lugar de socialización para aquellas madres migrantes que menos relaciones significativas han creado tras la migración desde sus países de origen. Y así nos lo recalcan, mostrándose muy agradecidas por la invitación a participar.

Pero más importante aún, cuando hablamos de música orquestal es interesante destacar que el resultado es mayor que la simple suma de las partes. Consideramos que este aprendizaje que se puede dar en la orquesta Etorkizuna Musikatan, puede ser trasladable a casi cualquier ámbito de la vida de los destinatarios; desde la familiar a la laboral, pasando por la relacional. En lo que a las entrevistas se refiere, también creemos que ha sido de gran utilidad en cuanto al compartir de opiniones y percepciones de los trabajadores y de los agentes comunitarios. Como hemos apreciado en las entrevistas y apoyándonos en el marco teórico, a lo largo de la infancia y adolescencia, los/as jóvenes y niños/as, están expuestos/as a diferentes desigualdades y a mucha variabilidad, hoy en día con los nuevos avances, las personas jóvenes disponen de distintas herramientas para trabajar su socialización. Aquí es dónde podemos ver que el ocio y la música, más concretamente la práctica musical colectiva, puede jugar un papel fundamental tanto como herramienta socioeducativa, como a nivel emocional y expresivo. Tras el análisis de las entrevistas realizadas, percibimos que es posible que se lleguen a trabajar tanto habilidades sociales como habilidades emocionales y comunicativas, y aquí es donde se puede intuir que la música es una buena herramienta socioeducativa, con mucho potencial para trabajar la socialización y el empoderamiento de los menores que hacen vida en entornos vulnerados.

Otra de las conclusiones que sacamos tras la realización de esta investigación, es que poner a la infancia en el centro es una estrategia de empoderamiento, convertirla en sujetos activos, en protagonistas y no en meros observadores juega a favor tanto del desarrollo personal de los menores, como del desarrollo comunitario. Este hecho ayuda a cambiar las narrativas sobre el barrio, y más aún cuando son ellos y ellas las presentes y futuras generaciones de vecinos, que podrán seguir transformando el barrio, y convertirlo en un lugar más apropiado para vivir y desarrollarse de manera integral. No se trata por tanto de surtir de herramientas a estos chavales y chavalas para que sean capaces de escapar del barrio buscando mejores formas de vida, sino de convertirlos en agentes activos de cambio, para que no tengan que huir del barrio en el que se han criado y al que pertenecen.



Dicho esto, cabe señalar las debilidades y limitaciones de este trabajo. En primer lugar, destacar la complejidad que ha supuesto la búsqueda de información sobre los proyectos. Como se ha expuesto en apartados anteriores, la investigación acerca de este tema es muy escasa además de confusa. Debido a la falta de documentación científica, una gran parte de los datos e información son subjetivos. Además, la terminología utilizada para denominar estas iniciativas no está consensuada, lo que obstaculiza todavía más la indagación. A pesar de ello, se han extraído abundantes referencias de artículos procedentes de América Latina, para conocer en profundidad su origen. Partiendo del modelo más relevante cuyas bases son conocidas e imitadas internacionalmente: el “Sistema Nacional de Orquesta y Coros Infantiles de Venezuela”, impulsado por José Antonio Abreú.

#### **LÍNEAS DE FUTURO:**

1. Conseguir hacer un análisis cuantitativo en torno al impacto que tiene participar en Etorkizuna Musikatan tanto en los y las menores como en sus familias.
2. Analizar por qué Etorkizuna Musikatan no resulta atractivo para el pueblo gitano asentado en el distrito de Ibaiondo.
3. Estudiar la posibilidad de implantación de proyectos de estas características en contextos de enseñanza reglada.
4. Estudiar los posibles beneficios que pudiera tener una orquesta intergeneracional compuesta por vecinos y vecinas del barrio.
5. Estudiar la posibilidad de implementar proyectos de estas características en distintos barrios o entornos vulnerados de Bilbao y su metrópolis.

Nos gustaría concluir este trabajo haciendo referencia a una cita que pretende guiar el actuar de este proyecto:

*“La música no cambia el mundo, transforma a las personas que cambiarán el mundo.”*

## BIBLIOGRAFÍA:

- Alarcón, M. J. (2015). Dificultades de la integración de los niños de etnia gitana en el sistema educativo: estudio de caso. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/11978>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.  
[https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=E5ojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Angrosino,+M.+\(2012\).+Etnograf%C3%ADa+y+observaci%C3%B3n+participante+en+investigaci%C3%B3n+cualitativa.+Madrid:+Morata.&ots=cfT\\_F1Jiyd&sig=4TPXDMQ7-wJYD67qcrbiRmLO2s#v=onepage&q=Angrosino%2C%20M.%20\(2012\).%20Etnograf%C3%ADa%20y%20observaci%C3%B3n%20participante%20en%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.%20Madrid%3A%20Morata.&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=E5ojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Angrosino,+M.+(2012).+Etnograf%C3%ADa+y+observaci%C3%B3n+participante+en+investigaci%C3%B3n+cualitativa.+Madrid:+Morata.&ots=cfT_F1Jiyd&sig=4TPXDMQ7-wJYD67qcrbiRmLO2s#v=onepage&q=Angrosino%2C%20M.%20(2012).%20Etnograf%C3%ADa%20y%20observaci%C3%B3n%20participante%20en%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.%20Madrid%3A%20Morata.&f=false)
- Aparicio, J. M., eta León, M. M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1091-1108. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54878/4564456548250>
- Bernabé, M. D. M. (2015). Organización intercultural en el aula de Música de Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 18, no 3, 13-24. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/182971/181741>
- Biesta, G., Lawy, R.S. eta Kelly, N. (2009). Understanding Young people's citizenship learning in every life: the role of context, relationships and dispositions. *Education, citizenship and social justice*, 4 (1), 5-24. [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1746197908099374?casa\\_token=Y2zEUAe9TJMAAAAA:T3sLgedqBNNIM1Ycw0HQ1giPtILdXnAcnW4eZXA1m6SagT0fgUxltXAe5Hi7hLDCGgpU6r2wSRw3A](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1746197908099374?casa_token=Y2zEUAe9TJMAAAAA:T3sLgedqBNNIM1Ycw0HQ1giPtILdXnAcnW4eZXA1m6SagT0fgUxltXAe5Hi7hLDCGgpU6r2wSRw3A)
- Cabedo, A. eta Díaz, M. (2016). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: A study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching*, 22(3), 368-386. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13540602.2015.1058593?needAccess=true&role=button>
- Carrillo, C., Viladot, L., eta Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*. <http://repositori.uic.es/handle/20.500.12328/1449>

- Checkoway, B. (2013). Education for democracy by young people in community-based organizations. *Youth & Society*, 45, (3), 389-403.  
[https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0044118X11419535?casa\\_token=a0r8XCUXdY0AAAAA:aCs6-PS3eEEGQX1eaJKweHAunv9tvI-2e37nj5dGDuRxo9y1c008J7ojnNR3RRiZa8ZjncXZP1oFeA](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0044118X11419535?casa_token=a0r8XCUXdY0AAAAA:aCs6-PS3eEEGQX1eaJKweHAunv9tvI-2e37nj5dGDuRxo9y1c008J7ojnNR3RRiZa8ZjncXZP1oFeA)
- Council of Europe (2002). *Can youth make a difference? Youth policy facing diversity and change*. Estrasburgo: Directorate of Youth and Sport, Council of Europe.  
[https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=nGrKFL-LY4MC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Council+of+Europe+\(2002\).+Can+youth+make+a+difference%3F+Youth+policy+facing+diversity+and+change.Estrasburgo:+Directorate+of+Youth+and+Sport,+Council+of+Europe.&ots=jxPHUxcnuJ&sig=mA17rUox0QxaHC6\\_iQ2I5BYROJA#v=onepage&q=Council%20of%20Europe%20\(2002\).%20Can%20youth%20make%20a%20difference%3F%20Youth%20policy%20facing%20diversity%20and%20change.Estrasburgo%3A%20Directorate%20of%20Youth%20and%20Sport%2C%20Council%20of%20Europe.&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=nGrKFL-LY4MC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Council+of+Europe+(2002).+Can+youth+make+a+difference%3F+Youth+policy+facing+diversity+and+change.Estrasburgo:+Directorate+of+Youth+and+Sport,+Council+of+Europe.&ots=jxPHUxcnuJ&sig=mA17rUox0QxaHC6_iQ2I5BYROJA#v=onepage&q=Council%20of%20Europe%20(2002).%20Can%20youth%20make%20a%20difference%3F%20Youth%20policy%20facing%20diversity%20and%20change.Estrasburgo%3A%20Directorate%20of%20Youth%20and%20Sport%2C%20Council%20of%20Europe.&f=false)
- Cruz, Y. (2011). Los proyectos culturales una alternativa para el desarrollo comunitario. Contribuciones a las Ciencias Sociales, (2011-05).  
<https://ideas.repec.org/a/erv/coccss/y2011i2011-0562.html>
- Domínguez, D. et al. (2003). Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado. Generalitat Valenciana. UNICEF. Save the Children.
- Donolo, D.S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. Revista Digital Universitaria, 10 (8). Recuperado de:  
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- Etxeandia, S. (2018). La música como proyecto de intervención socioeducativa para adultos mayores.  
[https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25917/TFG\\_ETXEANDIA\\_SUSANA.pdf?sequence=4](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25917/TFG_ETXEANDIA_SUSANA.pdf?sequence=4)
- Farrow, A. (2015). Repensando la participación juvenil. Política y participación ciudadana, del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado el 2 de marzo de 2023, de  
<http://adolescenciayjuventud.org/>
- Fernández, J. M., eta Cardoso, J. M. (2016). Musicoterapia e integración social en menores infractores. Un estudio de casos. *Perfiles educativos*, 38(152), 163-180.
- Fernández, J.D. eta Santos, A. (2010). La educación de calle. Trabajo socioeducativo en medio abierto. Bilbao: Desclée. Aprender a ser.

- Flanagan, C. eta Levine, P. (2010). Civic Engagement and the transition to adulthood. *The future of children*, 20 (1), 159-179. <https://www.jstor.org/stable/27795064>
- Fonseca, J. (2017). *Los procesos de participación en entornos comunitarios: una experiencia de ciudadanía*. [Argitaratu gabeko tesi doktora]. Deustuko Unibertsitatea.
- Fonseca, J. eta Maiztegui, C. (2017). Elementos facilitadores y barreras para la participación en proyectos comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 157-170. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135049901012.pdf>
- Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. "Documentos de trabajo" Escuela de educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. [https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/58327219/DocGo.Net-Gainza\\_V\\_2003\\_La Educación Musical entre Dos Siglos-libre.pdf?1549291404=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDocGo\\_Net\\_Gainza\\_V\\_2003\\_La Educación Mu.pdf&Expires=1684696672&Signature=LmuUvX7G7o2jBdk322d9qvzAk8vCTnN-0lbL2A3z5Cdd0ojiAJC2nK0Ke635onTdMTlkrGvN1TiZPuz8KAT9Mio~T5fCq4WmlkmvJNsJbHl840U2vWC6mUBRI2zcnhAylW9f9tqUkMXmG2ueq3ya4p7NGEfKytKQ5WlRwpU00XTf1HEvwR5X1s41y2bgoRQrUn2Rt9Yu-KmU2Kct2atfDkFH754DNQq1pRen~TBjfXqyVxY7-HymgvPY979GTGIQi5mAzEoH4CuMPveO-7Lcm5ltjPdISqzt0c r-ek2z9D7lzhNkle68JcBII3OLylFVvq2~5EQ97Q0Als4gZnOLxQ\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/58327219/DocGo.Net-Gainza_V_2003_La_Educación_Musical_entre_Dos_Siglos-libre.pdf?1549291404=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDocGo_Net_Gainza_V_2003_La_Educación_Mu.pdf&Expires=1684696672&Signature=LmuUvX7G7o2jBdk322d9qvzAk8vCTnN-0lbL2A3z5Cdd0ojiAJC2nK0Ke635onTdMTlkrGvN1TiZPuz8KAT9Mio~T5fCq4WmlkmvJNsJbHl840U2vWC6mUBRI2zcnhAylW9f9tqUkMXmG2ueq3ya4p7NGEfKytKQ5WlRwpU00XTf1HEvwR5X1s41y2bgoRQrUn2Rt9Yu-KmU2Kct2atfDkFH754DNQq1pRen~TBjfXqyVxY7-HymgvPY979GTGIQi5mAzEoH4CuMPveO-7Lcm5ltjPdISqzt0c r-ek2z9D7lzhNkle68JcBII3OLylFVvq2~5EQ97Q0Als4gZnOLxQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Guerrero, M.A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9
- Herrera, M. D.M. (2006). La animación sociocultural: una práctica participativa de educación social. *Revista de estudios de juventud*, (74), 73-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126253>
- Illanes, R. (2017). Jóvenes en situación de riesgo social y participación ciudadana comprometida. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/74105/TESIS\\_RIS\\_J%3c3%b3venes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/74105/TESIS_RIS_J%3c3%b3venes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jung, I. (Ed.). (2002). *Viva la música: enfoque de un perfeccionamiento docente intercultural*. Lom Ediciones. <https://books.google.es/books?id=Ch2TY8xSFFgC&pg=RA1-PT29&lpg=RA1-PT29&dq=jung+y+villaseca&source=bl&ots=jVqQ1CCOca&sig=D0VLhxYMKSL-1IYTTk9AxJnZwvU&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjp4uG5o4DTAhWoKMAKHVemCaoQ6A#v=onepage&q=jung%20y%20villaseca&f=false>

- Kirshner, B. (2009). "Power in numbers": youth organizing as a context for exploring civic identity. *Journal of Research on Adolescence*, 19 (3), 414-440.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1532-7795.2009.00601.x>
- Kokotsaki, D. eta Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109.  
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14613800601127577?needAccess=true&role=button>
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55 (1), 170-183.
- Martínez Rodríguez, D. (2013). Interiorización de los grados melódicos. Adopción de la Metodología Kodaly mediante la implementación de los signos Curwen. Recuperado el 2 de febrero de 2023, de <https://profesordavidmartinez.jimdo.com/>
- McLaughlin, M. (2000). *Community counts: How youth organizations matter for youth development*. Washington DC: Public education network. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442900.pdf>
- Mena, A. M., eta Méndez J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista iberoamericana de educación*, 49(3), 1-7.  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>
- Morán, L. (2007). Espacios y ciudadanos: los lugares de la narración clásica de la ciudadanía. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 119, 11-34.  
<https://www.ingentaconnect.com/content/cis/reis/2007/00000119/00000001/art00001#>
- Mora, R. eta Pérez, M. (2017). La musicoterapia como agente reductor del estrés y la ansiedad en adolescentes. Desarrollo de un proceso musicoterapéutico dentro del centro educativo.  
<https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2659/2189>
- Moreno, J. L. (1990). *Musicoterapia en educación especial*. Editum.  
[https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=JRso\\_pdK0U0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Moreno,+J.+L.+\(1990\).+Musicoterapia+en+educaci%C3%B3n+especial.+Editum.&ots=1rbkliLY-&sig=U\\_U\\_Tjbx8UMz5B8vSlbIQ-ahdGtg#v=onepage&q=Moreno%2C%20J.%20L.%20\(1990\).%20Musicoterapia%20en%20educaci%C3%B3n%20especial.%20Editum.&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=JRso_pdK0U0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Moreno,+J.+L.+(1990).+Musicoterapia+en+educaci%C3%B3n+especial.+Editum.&ots=1rbkliLY-&sig=U_U_Tjbx8UMz5B8vSlbIQ-ahdGtg#v=onepage&q=Moreno%2C%20J.%20L.%20(1990).%20Musicoterapia%20en%20educaci%C3%B3n%20especial.%20Editum.&f=false)
- Moriche, M. P. R., Casado, D. G., Desbrow, J. M., & Duque, E. R. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. *Prisma Social: revista de investigación social*, (37), 7-35.

<https://www.proquest.com/docview/2672387771/abstract/B53B9B6F3D214B71PQ/4>

OEISM (2012). La promoción de la ciudadanía como clave de una intervención inclusiva y participativa. Cuadernos de Trabajo Social. 2012;25(2):393-402.  
[doi:10.5209/rev\\_CUTS.2012.v25.n2.39624](https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2012.v25.n2.39624)

Ortega, C., Lazcano, I. eta Baptista, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria 25, 69–78.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4910839>

Piñeiro, E. (2015). Observación participante: una introducción. Revista San Gregorio, 80-89.  
<https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/116/72>

Poch, J. (2001). Psicoterapia en la Europa de los ciudadanos del siglo XXI. Intersubjetivo: Revista de psicoterapia psicoanalítica y salud, 3(1), 97-110.  
[https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/intersubjetivo/Psicoterapia\\_en\\_la\\_Europa\\_de\\_los\\_ciudadanos\\_del\\_sXXI.pdf](https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/intersubjetivo/Psicoterapia_en_la_Europa_de_los_ciudadanos_del_sXXI.pdf)

Rubio, J. A. (2006). A vueltas con el desarrollo comunitario: características, reflexiones y retos. Cuadernos de trabajo social (19) ,287-295.4.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/CUTS0606110287A/7573>

Rodríguez Liqueste, Y. (2021). La música como herramienta de intervención socioeducativa en adolescentes con ansiedad.  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49345/TFG-G5081.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruiz Olabuénaga (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Shaw, A., Brennan, M., Chaskin, R. eta Oolan, P. (2012). *Youth Civic Engagement in non-formal education*. Galway: UNESCO Child and Family Research Centre.

Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Madrid: Planeta

Siurala, L. (2006). *A European framework for youth policy*.Estrasburgo: Council of Europe.

Stake, R.E (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/download/39623/22346>

Suárez, M. E. (2015). *Repercusiones del proceso de rehabilitación en la identidad del área de bilbao la vieja*. Impact of the rehabilitation process in the identity of Bilbao la Vieja área. Birgaitze

prozesuaren                                      ondorioak.                                      kobie,                                      88.  
[https://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/5/Kobie\\_Antropolog%C3%ADa\\_19\\_web.pdf?hash=173bb5a486c785d5c698cee33087839a#page=90](https://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/5/Kobie_Antropolog%C3%ADa_19_web.pdf?hash=173bb5a486c785d5c698cee33087839a#page=90)

Trilla, J eta Puig, J.M. (1996). Pedagogía del ocio. Barcelona: Laertes.

Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.),                                      46,                                      45-73.  
[https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro\\_reflexiones\\_latinoamericanas\\_sobre\\_investigacin\\_cu.pdf#page=48](https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48)

UNICEF Comité Español (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid.  
<http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1858/CONVENCI%C3%93N%20SOBRE%20LOS%20DERECHOS%20DEL%20NI%C3%91O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vecina, C., et al. (2016). Promoviendo la participación juvenil desde la comunidad. Trabajo Social Global - Global Social Work, 6(11), 121-142.  
[https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/44266/TSG%20V6\\_N11\\_6%20Vecina%20et%20al.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/44266/TSG%20V6_N11_6%20Vecina%20et%20al.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Wald, G. D. (2017). Orquestas juveniles con fines de inclusión social: De identidades, subjetividades y transformación social. Nuevo Siglo. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/77423>

WOLCOTT, H. (1985). *Sobre la intención etnográfica (127-144). En. H. VELASCO, FJ GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA. Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.*

Zeldin, S. eta Price, L.A. (1995). Creating supportive communities for adolescent development: challenges to scholars. An introduction. *Journal of adolescent research*, 10 (1), 6-14.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0743554895101002?journalCode=jara>

## **ANEXOS:**

### **ANEXO 1**

#### **Invitación al grupo de discusión (vía whatsapp)**

Hola, muy buenas tardes familias.

Mi nombre es Martín y soy el profe trompeta de la orquesta. Al mismo tiempo, soy estudiante de Educación Social y Trabajo Social en la Universidad de Deusto y estoy realizando una investigación entorno a la orquesta infantil Etorkizuna Musikatan, en la que participan vuestros hijos e hijas. Esta investigación tiene por título "Música y acompañamiento socioeducativo: análisis de un proyecto de cultura inclusiva con infancia y adolescencia".

Para esta investigación quiero montar una reunión participativa en la que podamos hablar de vuestras percepciones sobre el proyecto, con total libertad. También deciros que la asistencia es voluntaria.

Os dejo los datos para esta reunión:

#### **INTENCIÓN:**

Aportar, gracias a vuestra colaboración mi grano de arena tanto al barrio de San Francisco como al proyecto Etorkizuna Musikatan, como a la comunidad científica.

#### **TEMA A TRATAR:**

Influencia que tiene o puede tener un proyecto como es el de "Etorkizuna Musikatan" en los niños/as y sus familias. Cualquier otro tema relacionado con la orquesta que quisierais tratar.

#### **NÚMERO DE PARTICIPANTES:**

8-10

#### **FECHA Y HORA:**

30/03/2023 jueves, de 17:00 a 18:30.



LUGAR:

Centro cívico de San Francisco (donde damos las clases).

Muchas gracias por vuestra atención y espero con ilusión que os animéis a participar.

Martín

## **ANEXO 2**

**Guión de los grupos de discusión:**

### FAMILIAS

1. ¿Por qué decidisteis apuntar a vuestros hijos/as a la orquesta Etorkizuna Musikatan?
2. ¿Qué esperáis de su participación en la orquesta Etorkizuna Musikatan?
3. ¿Qué pensáis que les puede aportar un proyecto como este? ¿Habéis notado cambios en ellos/as desde que forman parte de Etorkizuna Musikatan?
4. ¿Qué les podría hacer dejar de venir?
5. ¿Qué aspectos creéis que se podrían mejorar?

## **ANEXO 3**

**Tabla metodológica**

## **ANEXO 4**

**Guión de las entrevistas dirigidas:**

### AGENTES COMUNITARIOS

1. ¿Qué es lo que más te llamó la atención cuando conociste Etorkizuna Musikatan?
2. ¿Qué puede marcar la diferencia respecto a otras extraescolares?
3. ¿Qué poder crees que puede tener la música en los/las menores?
4. ¿Qué poder crees que puede tener la música en las familias de los/las menores?
5. ¿Qué crees que puede aportar un proyecto como este a los/las menores que participan en él?
6. ¿Qué crees que puede aportar un proyecto como este a sus familias?
7. ¿Qué crees que puede aportar un proyecto como este al barrio? ¿Tiene sentido un proyecto como este en el barrio de San Francisco? ¿Por qué?
8. ¿Qué poder crees que puede tener la música en cuanto a transformación social de un contexto como es el de San Francisco?
9. Estamos viendo que cuando los chavales llegan a la adolescencia, la cantidad de ellos que dejan el proyecto aumenta. ¿Por qué crees que puede ser?
10. ¿Qué opinas sobre que los/las menores toquen junto a iguales procedentes de otras culturas?
11. ¿Qué opinas sobre que los/las menores toquen junto a menores de otras edades?
12. ¿Qué opinas sobre que los/las menores toquen junto a sus profesores en los conciertos?

## ANEXO 5

### TRABAJADORES DEL PROGRAMA

1. ¿Me podrías hablar un poco de cómo surge este proyecto? ¿Quiénes lo crearon?
2. ¿Cuáles dirías que son los objetivos del proyecto Etorkizuna Musikatan?
3. ¿Quiénes son los destinatarios? / ¿Quién se puede apuntar a la orquesta?
4. ¿Cómo se organizan las actividades de la semana?
5. ¿En qué consiste tu labor en la orquesta Etorkizuna Musikatan? Profes-director.
6. Explicame por favor cómo sería un día “normal” de la actividad de la orquesta. Desde que llegan hasta que se marchan los/las menores.
7. ¿Qué diferencias podrían haber entre Etorkizuna Musikatan y un conservatorio o una escuela de música?
8. ¿Hacéis conciertos? Háblame de ellos.
9. ¿Has observado cambios en tus alumnos/as desde que empezaron en la orquesta? ¿Y en sus familias?

10. ¿Crees que participar en un proyecto de estas características puede ser beneficioso para los/las menores? ¿Y para sus familias?
11. ¿Los/las menores que forman la orquesta son los mismos que empezaron cuando ésta se fundó?
12. ¿Me podrías hablar de aquellos menores que han ido abandonando el proyecto? Si es que los hay...
13. ¿Por qué crees que los/las menores abandonan el proyecto?
14. ¿Qué repercusión o influencia crees que tiene Etorkizuna Musikatan en el barrio de San Francisco?

#### **ANEXO 6:**

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

#### **CONTENIDO CONSENTIMIENTO INFORMADO:**

##### **Datos del estudio para el que se otorga el consentimiento**

Investigadores: **Martín González-Vara García y Gorka Atxalandabaso Fontalba**

Asignatura: **Trabajo Fin de Grado en Educación Social**

Título proyecto: **Música y acompañamiento socioeducativo: análisis de un proyecto de cultura inclusiva con infancia y adolescencia.**

Centro: **Universidad de Deusto**

##### **Datos de la persona participante:**

Nombre: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_

Tiempo que lleva en el proyecto trabajando \_\_\_\_\_

Persona que proporciona la información y la hoja de consentimiento:

1. Declaro que he leído y la hoja de Información al Participante sobre el estudio citado.
2. Se me ha entregado una copia de la Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio, así como los posibles beneficios y riesgos del mismo.

3. He contado con el tiempo y la oportunidad para realizar preguntas y plantear las dudas que poseía. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.
4. Se me ha asegurado que se mantendrá la **confidencialidad de mis datos**.
5. El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria y **sé que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento** del mismo, por cualquier razón.
6. Ofrezco el consentimiento de que este grupo de discusión **sea grabado para la realización de la investigación**, asegurando la confidencialidad del participante.
7. Consiento que se trabaje con la información que ofrezco mediante el grupo de discusión, asegurando la confidencialidad del participante.

☐ DOY

☐ NO DOY

Mi consentimiento para la participación en el estudio propuesto

Firmo por duplicado, quedándome con una copia

Fecha: **/03/2023**

Firma del participante

“Hago constar que he explicado las características y el objetivo del estudio y sus riesgos y beneficios potenciales a la persona cuyo nombre aparece escrito más arriba. Esta persona otorga su consentimiento por medio de su firma fechada en este documento”.

**Fecha /03/2023**

***Firma del Investigador o la persona que proporciona la información y la hoja de consentimiento.***

## **ANEXO 7:**

### **DOCUMENTO INFORMATIVO:**

## GRUPO DE DISCUSIÓN A CERCA DEL PROYECTO “ETORKIZUNA MUSIKATAN”:

¡Hola!

Primero de todo, daros las gracias por ser parte del proyecto-orquesta “Etorkizuna Musikatan”, y por apoyar a vuestros hijos e hijas en este aprendizaje musical. Sin vosotros y vosotras esto no sería posible.

Somos dos estudiantes en 5. curso de la Universidad de Deusto, que están estudiando Educación Social y Trabajo Social. Actualmente estamos realizando una investigación que trata sobre la **“Música y el acompañamiento socioeducativo: análisis de un proyecto de cultura inclusiva con infancia y adolescencia”** para el trabajo de fin de grado (TFG) de Educación Social. Para ello, como os hemos nombrado anteriormente, necesitamos de vuestra ayuda para poder llevar a cabo esta investigación.

Os explicamos las **reglas y los principios básicos** que vamos a seguir y tener en cuenta:

- Principalmente, deciros que todos los datos recogidos (tanto vuestros datos personales, como toda la información recogida del grupo de discusión) se mantendrán con total confidencialidad en todo momento y serán tratados anónimamente.
- Por otro lado, deciros que no se juzgará ninguna de vuestras respuestas en ningún momento, y que se respetará vuestra opinión en cada momento.
- Por eso, os pedimos que respetéis a los demás participantes en todo momento, sin llevar a cabo ninguna crítica destructiva.

o

Además...

- Comentaros que habrá una persona que dinamizará el grupo, para así mantener un orden en el grupo y lograr una mejor comunicación.

Para finalizar...

- Queremos haceros saber que en caso de querer abandonar el grupo de discusión tendréis el derecho de hacerlo en cualquier momento, si tenéis la necesidad de hacerlo.

Una vez más... ¡MUCHAS GRACIAS POR VENIR!

**Firmado:**

*Martín González-Vara García*

**TABLAS:**

**Tabla 1:** Metodologías musicales a lo largo del último siglo.

**Tabla 2:** Elementos que obstaculizan y/o facilitan la participación en programas comunitarios.

**Tabla 3:** Entidades fundadoras de la red musical social.

**Tabla 4:** Muestra de participantes en el grupo de discusión.

**Tabla 5:** Muestra de participantes en las entrevistas a agentes comunitarios.

**Tabla 6:** Muestra de participantes en las entrevistas a profesionales del proyecto.

**Tabla 7:** Número de códigos repetidos a lo largo de las entrevistas realizadas.

**Tabla 8:** Libro de códigos.

**GRAFICO:**

**Gráfico 1:** Elaboración del trabajo de campo