

## In Crescendo: acciones educativas para un proyecto de música comunitaria con niños en riesgo de exclusión social

Miguel Ángel Cabero Izquierdo<sup>1</sup>, Alicia Peñalba Acitores<sup>2</sup>

Recibido: 17 de mayo de 2021 / Aceptado: 3 de marzo de 2023

**Resumen.** La música tiene una gran capacidad de transformación personal y social, y la práctica musical grupal puede revolucionar las formas de aprendizaje hacia modelos más democráticos, inclusivos, integrales e interculturales. En los últimos años, los estudios sobre el uso de la música para la transformación social se han disparado, abarcando áreas geográficas tan dispares como Alemania, Australia, Japón o España. Sin duda, uno de los proyectos que mayor repercusión ha tenido en todo el mundo es El Sistema de Orquestas de Venezuela. Este artículo propone un estudio de caso sobre In Crescendo, un proyecto español inspirado en El Sistema, inserto en horario escolar en un CEIP público de niños en riesgo de exclusión social. A través de observaciones sistemáticas, entrevistas, análisis de documentos y noticias de prensa, se estudia cómo se desarrolla este proyecto, a lo largo de sus más de 12 años de andadura, en un centro educativo con programa 2030. Para ello se analizan las acciones educativas llevadas a cabo desde el punto de vista organizativo, pedagógico y comunitario. El plan organizativo está marcado por la necesidad de flexibilización del currículo; el requerimiento de una fuerte implicación de su profesorado; la necesidad de inserción de las actividades musicales en el horario escolar; la ampliación del número de maestros de música; así como las intensas relaciones interinstitucionales. El plan pedagógico se centra en promover en los alumnos aprendizajes “auténticos”, “situados” y que impliquen la competencia de “aprender a aprender”. A pesar de que se han llevado diversas acciones dentro del plan comunitario orientadas a la implicación de familias, alumnado, profesorado y comunidad, aún se encuentran resistencias en cuanto a ciertos prejuicios y bajas expectativas hacia el alumnado en riesgo de exclusión social.

**Palabras clave:** Música comunitaria; orquesta escolar; inclusión; flexibilización curricular; interculturalidad.

## [en] In Crescendo: educational actions for a community music project with children at risk of social exclusion

**Abstract.** Music has a great capacity for personal and social transformation, and group musical practice can change forms of learning towards more democratic, inclusive, holistic and intercultural models. In recent years, studies on the use of music for social transformation have exploded, covering geographic areas as disparate as Germany, Norway, Australia, Japan or Spain. Undoubtedly, one of the projects that has had the greatest impact worldwide is El Sistema de Orquestas de Venezuela. This article proposes a case study on In Crescendo, a Spanish project inspired by El Sistema, inserted during school hours in a public school for children at risk of social exclusion. Through systematic observations, interviews, document analysis and press reports, we study how this project has been developed over more than 12 years in a school with a 2030 program. For this purpose, organizational, pedagogical and community actions are analysed. The organizational plan is marked by the need to make the curriculum more flexible; the requirement of a strong involvement of its teaching staff; the need to insert musical activities in the school timetable; the increase in the number of music teachers; as well as the intense inter-institutional relations. The pedagogical plan is focused on promoting “authentic”, “situated” learning in students and involving the “learning to learn” competence. Although several actions have been carried out within the community plan aimed at involving families, students, teachers and the community, there is still resistance in terms of certain prejudices and low expectations towards students at risk of social exclusion.

**Keywords:** Community music; school orchestra; inclusion; curricular flexibility; interculturality.

**Sumario.** 1. La Educación musical comunitaria para la transformación social. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Como citar:** Cabero, M. A.; Peñalba, A. (2023). In Crescendo: educational actions for a community music project with children at risk of social exclusion / In Crescendo: acciones educativas para un proyecto de música comunitaria con niños en riesgo de exclusión social. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 20, 101-113. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.76079>

<sup>1</sup> Información extraída de <http://www.orquestaescuela.org/orquestaescuelasocial>

<sup>2</sup> Se denominan centros 2030, a aquellos centros con una alta concentración con alumnado en riesgo de exclusión social. ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.

## 1. Educación musical comunitaria para la transformación social

La educación pública en España es un reflejo de la sociedad que la forma, una sociedad intercultural, heterogénea y caracterizada por las desigualdades. La educación no puede estar desligada de su contexto social, sino que debe intervenir junto con él y para su beneficio. En este sentido “la educación musical que se imparte en las escuelas (...) debe aspirar a incidir positivamente en el bienestar social de la comunidad en la que están imbricadas” (Reizábal, 2020, p. 26). La música tiene un poder transformador desde el punto de vista personal, emocional y social (Hallam, 2005) y constituye un medio idóneo para desarrollar una verdadera transformación comunitaria. Las actividades musicales comunitarias “van más allá de involucrar a los participantes en la creación musical; les proporcionan oportunidades para construir expresiones personales y comunitarias de inquietudes artísticas, sociales, políticas y culturales” (Cabedo Más, 2014, p. 14). Un elemento fundamental para conseguir este cambio educativo es considerar a los alumnos como parte del proceso de democratización de las instituciones, haciendo las escuelas lugares más inclusivos (Freire, 2011).

En los últimos años, los estudios sobre música comunitaria han crecido mucho, abarcando proyectos que afectan a áreas geográficas muy dispares como Alemania (Banffy-Hall, 2016); Noruega (Rinde & Schei, 2017); Australia (Morell & Shoemark, 2018); Japón (Matsunobu, 2018); o España (Higuera-Bilbao, 2015). En todos ellos, la música se utiliza como un vehículo de aproximación y comprensión, desde donde se intenta educar de manera integral desde la interculturalidad y la acción social. Para Delors (1996) una educación integral debe abarcar todos los aspectos de la vida, con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender a hacer), valores humanos y principios (aprender a ser), y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir). Aunque algunos autores establecen una distinción clara entre la educación musical y la música comunitaria, otros como Coffman (2013) argumentan su necesidad de colaboración. De hecho, este tipo de prácticas de música comunitaria, según especifica Koopman (2007, pp. 157-159) permiten aprendizajes de diversa índole como son aprendizajes “auténticos” (con motivación intrínseca y que parten de los intereses y necesidades de la persona); aprendizajes “situados” (derivados del contexto); y la competencia de “aprender a aprender” (que da valor a la independencia de los participantes a la hora de aprender). Estas tres categorías se abordarán más adelante en la exposición de resultados.

Sin tratar de ser exhaustivos, algunos de los principales proyectos de música comunitaria tanto internacionales como nacionales se recogen en las tablas 1 y 2. La mayoría de ellos colaboran con orquestas sinfónicas que en los últimos años han mostrado preocupación desde su área social por transformar la realidad de las personas en riesgo de exclusión; aunque solo algunos pocos se insertan en centros educativos, como los que mencionamos a continuación. Programas como el de In Harmony, en Londres (Burns & Bewick, 2011) suponen un gran impacto en los diferentes centros educativos en que se insertan, al introducir sus sesiones musicales en el horario lectivo del centro. Otros proyectos, como el Miami Music Project (Miami) atestiguan su impacto positivo en los aprendizajes de sus participantes tales como las destrezas sociales, la autoestima, el trabajo en equipo y el respeto por los demás (Higuera-Bilbao, 2015).

Tabla 1. Proyectos musicales comunitarios internacionales. Creación Propia

PAÍS	PROYECTO	DESCRIPCIÓN
Venezuela	El Sistema <a href="https://elsistema.org.ve/">https://elsistema.org.ve/</a>	Programa estatal que, a través de agrupaciones orquestales y corales juveniles, persigue la inclusión social y humanista, así como el desarrollo musical de sus participantes. Ha sido ejemplo para muchos otros programas similares alrededor del mundo.
Chile	Orquesta sinfónica infantil de Chile y Latinoamérica <a href="https://foji.cl/index.html">https://foji.cl/index.html</a>	Proyecto social que aúna la práctica instrumental con lutería, arte dramático y danza. Actualmente sigue el ideario de El Sistema.
Argentina	Fund. Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina (SOIJAr) <a href="http://www.sistemadeorquestas.org.ar/">http://www.sistemadeorquestas.org.ar/</a>	Organización que desarrolla y promueve la creación de orquestas juveniles como medio para mejorar la educación a través de programas gratuitos.
Brasil	Núcleo Estatuaís de Orquestas Juvenis e Infantis da Bahía (NEOJIBA) <a href="https://www.neojiba.org/">https://www.neojiba.org/</a>	Proyecto orquestal estatal en el que aúnan formación musical inicial con formación profesional.
Inglaterra	In Harmony <a href="https://inharmonytelfordstoke.org/">https://inharmonytelfordstoke.org/</a>	Proyecto con la orquesta de Liverpool. Burns y Bewick (2011) revelan la mejora de sus participantes en áreas como lengua y matemáticas.
Escocia	Sistema Scotland (Big Noise) <a href="https://makeabignoise.org.uk/">https://makeabignoise.org.uk/</a>	Proyecto estatal orquestal que colabora con la BBC y la Scottish Symphony, y cuenta con un programa de pre-orquesta para guarderías y para padres de los participantes. Un estudio del 2011 (Evaluation of Big Noise, Sistema Scotland, 2011) resaltó los cambios que el proyecto ha ocasionado el enriquecimiento y mejora de niños y sus familias.
Francia	Sistema France <a href="http://www.elsistema-france.org/">http://www.elsistema-france.org/</a>	Proyecto orquestal y coral en el que, además de su programa de formación musical para sus participantes, lleva a cabo formación de músicos profesionales que llegan a ser parte del equipo docente
EEUU (NY)	Up Beat NYC <a href="http://upbeatnyc.org/">http://upbeatnyc.org/</a>	Proyecto orquestal que promueve una formación musical de alta calidad que posibilite la inserción laboral. Existen programas desde los 5 años de edad. Además, colabora con diferentes instituciones como centros religiosos y ONGs.
EEUU (Chicago)	YOURS Project <a href="http://peoplesmusicsschool.org/">http://peoplesmusicsschool.org/</a>	Proyecto gratuito que persigue crear centros con programas orquestales por toda la ciudad involucrando en el mismo no solo a niños, sino a sus familias, profesores y patrocinadores.
EEUU (Miami)	Miami Music Project <a href="http://miamimusicproject.org/">http://miamimusicproject.org/</a>	Proyecto orquestal y coral que se desarrolla en diferentes escuelas públicas de Miami-Dade. Un estudio llevado a cabo por el Center for Music-in-Education, reveló que la participación en este proyecto ayudaba a adquirir destrezas sociales como la autoestima, disciplina, habilidad de trabajar en equipo y respetar a los demás.
Angola	Orquesta Infantil y Juvenil Kaposoka <a href="http://www.dondevivenlas mujeres.es/">http://www.dondevivenlas mujeres.es/</a>	Proyecto orquestal que cuenta con un convenio con El Sistema, por el cual sus participantes viajan a Venezuela a recibir clases y formación. Este programa va dirigido en su mayoría a niños y jóvenes en riesgo de abandono.
Kenia	El Sistema Kenia <a href="http://www.elsistemakenya.org">http://www.elsistemakenya.org</a>	En este proyecto liderado por cuatro mujeres se busca aunar fuerzas con otros países como Tanzania y Uganda, para generar centros de formación musical (orquestales y corales) similares, en los que se lleve a cabo un cambio social a través de la música, trabajando con población desfavorecida.

En nuestro país, el proyecto Orquesta Escuela, en Zaragoza<sup>3</sup> persigue el impacto comunitario a través de sus múltiples talleres, cuyo eje fundamental son las orquestas, colaborando con los servicios sociales de cada barrio y centro educativo. El programa Musiquem, en Castellón de la Plana, tiene como finalidad hacer uso de la educación musical como un elemento para el desarrollo de la comunicación, la convivencia positiva y el entendimiento intercultural dentro del currículo escolar (Arriaga-Sanz et al., 2022). Por su parte, Llacer (2018) realiza un estudio cualitativo del Programa DaLaNota, en Madrid, en el que analiza cómo este proyecto desarrolla valores como el respeto, la comunicación, el diálogo y la democracia. Su estudio revela que el trabajo en equipo de grupos heterogéneos con un objetivo común favorece la autoestima, el diálogo, el respeto, la inclusión social y el enriquecimiento cultural.

Tabla 2. Proyectos musicales comunitarios nacionales. Creación Propia

LUGAR	PROYECTO	DESCRIPCIÓN
Sevilla	Orquesta West Eastern Divan (Fund. Barenboim-Said) <a href="http://www.barenboim-said.org/es">http://www.barenboim-said.org/es</a>	Proyecto concebido por el músico argentino-israelí Daniel Barenboim y el intelectual palestino Edward Said. Busca crear espacio de participación musical para jóvenes de Israel y de Oriente Medio y otros países, con el propósito de acercar culturas que tradicionalmente han estado enfrentadas.
Sevilla	Orquestas inclusivas <a href="https://orquestainclusivas.com/proyecto-educativo/">https://orquestainclusivas.com/proyecto-educativo/</a>	Proyecto que busca un cambio social a través de la creación de orquestas que faciliten el aprendizaje colaborativo, de intercambio y convivencia a través de la música para conseguir los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
Zaragoza	Orquesta Escuela <a href="http://www.orequestaescuela.org/orequestaescuelasocial">http://www.orequestaescuela.org/orequestaescuelasocial</a>	Al frente de este proyecto se encuentran un colectivo de músicos que promueven proyectos comunitarios en el que el eje fundamental son las orquestas. Con ellas se persigue movilizar recursos para que la música llegue a todos los estratos sociales.
Zaragoza	Coro Cantatutti <a href="https://www.cantatutti.com/">https://www.cantatutti.com/</a>	Proyecto coral que se promueve la inclusión de personas con diversidad funcional (visual, auditiva, motórica y psíquica) a través de la actividad musical. Sus participantes pertenecen a diferentes nacionalidades. Este proyecto amplía el conocimiento de nuevos lenguajes y recursos que la música ofrece a personas con algún tipo de discapacidad.
Ejea de los Caballeros (Zaragoza)	CEIP Ferrer y Racaj <a href="https://ferreryracajblog.wordpress.com/">https://ferreryracajblog.wordpress.com/</a>	Centro educativo con currículo de música integrado, sin fines sociales, con el que se consigue un mayor desarrollo musical al aumentar el horario lectivo de esta asignatura.
Madrid	Acción Social por la Música <a href="https://accionsocialporlamusica.es">https://accionsocialporlamusica.es</a>	Proyecto orquestal y coral basado en el Sistema que busca alumnado a través de los centros escolares, sociales y culturales. Este proyecto ofrece otros talleres como acompañamiento psicosocial, educación en valores y talleres complementarios. Intercalan sesiones extraescolares con otras dentro del horario lectivo de los centros escolares.
Madrid	Coro canto abierto <a href="https://musicacreativa.com/fundacion/cantoabierto/">https://musicacreativa.com/fundacion/cantoabierto/</a>	Proyecto coral que persigue el desarrollo artístico para personas con discapacidad intelectual y trastorno generalizado del desarrollo (TGD). La práctica coral se combina con talleres de movimiento y danza y con colaboraciones con otros conjuntos musicales.
Madrid	DaLaNota <a href="https://dalanota.com">https://dalanota.com</a>	Proyecto orquestal y coral que se lleva a cabo en el barrio de Lavapiés donde participan tanto músicos como psicólogos para abarcar todos los aspectos educativos y emocionales de sus participantes.
Madrid y Barcelona	Vozes <a href="https://www.vozes.org">https://www.vozes.org</a>	Proyecto coral y orquestal desarrollado en las ciudades de Madrid y Barcelona, aúna clases extraescolares con algunas sesiones en periodos lectivos en los centros escolares.
Pamplona	Colegio Público Vázquez de Mella-Bayonne	En este centro musical integrado se lleva a cabo un proyecto instrumental-orquestal, sin fines sociales, en horario lectivo con el objetivo de desarrollar las capacidades musicales y personales que conlleva la práctica instrumental.
Castellón de la Plana	Musiquem! Haciendo música comunitaria en las escuelas <a href="http://www.musiquem.uji.es/">http://www.musiquem.uji.es/</a>	El programa tiene como finalidad hacer uso de la educación musical como un elemento para el desarrollo de la comunicación, la convivencia positiva y el entendimiento intercultural. El programa se desarrolla en las horas lectivas del centro, como parte del currículo escolar.
Valladolid	In Crescendo <a href="https://www.oscvi.com/areas-socioeducativas/in-crescendo/">https://www.oscvi.com/areas-socioeducativas/in-crescendo/</a>	Proyecto orquestal implementado en horario lectivo que desarrolla actividades musicales como medio para mejorar la inclusión social y las capacidades personales del alumnado con carencias económicas y sociales.

Pese a la diversidad de aproximaciones y metodologías de estudio que se encuentran en la literatura, y de que no existe una definición clara sobre qué se entiende por música comunitaria, la mayor parte de los autores coinciden en que su definición debe reunir tres características fundamentales: la interpretación de música de forma colaborativa; el desarrollo comunitario y el desarrollo personal (Koopman, 2007). Con respecto a la realización colectiva de música se puede referir a tocar, cantar, componer o improvisar músicas adaptadas a las características de las personas implicadas. El desarrollo comunitario se produce gracias al impulso de la cohesión de grupo. Y, por último, el desarrollo personal hace referencia a la mejora en autoestima, y las oportunidades para la creatividad y la autoexpresión de sus participantes (Koopman, 2007). Estas tres características promueven prácticas musicales más democráticas, pues,

<sup>3</sup> Adaptación del formulario elaborado por el grupo CIRCE, que trabaja en Case Studies in Science Education (Stake & Easley, 1978).

como señalan Bartleet y Higgins (2018, p. 16), “la música comunitaria se articula dentro de un marco que promueve la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades”.

El estudio que se presenta a continuación está inspirado en El Sistema de orquestas de Venezuela, aunque tiene su ubicación en un centro educativo público. Por esta razón presentamos a continuación algunos de los principios de El Sistema.

### 1.1. El Sistema de Orquestas de Venezuela como inspirador de la propuesta de estudio

El Sistema de Orquestas de Venezuela, impulsado en 1975 por José Antonio Abreu, surge para promover la práctica musical colectiva a través de orquestas sinfónicas y coros, para ayudar a niños y jóvenes en riesgo de exclusión social. Se han creado cientos de orquestas en diferentes comunidades, barriadas, caseríos y pueblos, promoviendo la inclusión social a través de las capacidades humanas y sociales. A través de sus múltiples proyectos, se ha conseguido que más de un millón de personas se beneficien de su programa. Se ha implementado en diferentes países del mundo y en contextos educativos diversos: escuelas primarias, secundarias (Simpson-Steele, 2017), o enseñanza no formal (Higuera-Bilbao, 2015).

Diversos autores han abordado sus principios metodológicos e idiosincrasia. Frega y Limongi (2019) observan en su análisis la falta de renovación en cuanto a la ampliación de estilos musicales. En este sentido consideran que, a lo largo de su vida, el proyecto ha mantenido un modelo de aprendizaje musical euro centrista, manteniendo la distancia con la música popular. Por su parte, Hopkins et. al. (2017) analizan los beneficios y desafíos encontrados tras la introducción de un proyecto basado en El Sistema, a través de una asociación universidad-escuela en Estados Unidos, que resalta la necesidad de adaptar este tipo de proyectos a las necesidades y repertorio propios de cada entorno. Así mismo, Simpson-Steele (2017) ahonda en los beneficios de llevar a cabo un proyecto basado en El Sistema, sin obviar las dificultades encontradas para su desarrollo, entre las que destaca el absentismo, el incumplimiento de normas y las diferencias entre la educación de los profesores de música y los maestros de escuela. Finalmente, Sánchez (2007) reflexiona sobre las claves de su éxito tanto en Venezuela como el resto del mundo y apunta al liderazgo de Jose Antonio Abreu y el modelo curricular del mismo como posibles factores. La plasmación de este proyecto en diferentes realidades, sin duda, requiere de adaptaciones a las necesidades e idiosincrasia de sus contextos.

### 1.2. Proyecto In Crescendo

El proyecto In Crescendo, (en adelante PIC) nace desde el área socioeducativa de la Orquesta Sinfónica de Castilla León y se implanta en un centro educativo público (CEIP Antonio Allúe Morer) en el curso escolar 2010-2011. Aunque está inspirado en El Sistema de Orquestas de Venezuela no comparte con este el desarrollo profesional de los músicos. Surge con el objetivo de proporcionar, utilizando la música como herramienta, un rescate pedagógico del alumnado ubicado en un CEIP con un programa 2030<sup>4</sup>. Va orientado hacia escolares con carencias económicas y sociales, es decir, familias que se sustentan con ayudas económicas, que tienen bajo nivel educativo, escasa implicación en la educación de sus hijos y que están alejadas del resto de la población. Este tipo de proyectos sociales, no se basa únicamente en el entrenamiento musical, sino también en aspectos de relación y vínculo social. Para ello, se buscó desarrollar y crear espacios enfocados a este fin. Si bien es cierto que el currículo escolar establece una hora semanal de educación musical, esta no era suficiente para poner en marcha un proyecto en el cual pudieran desarrollarse de manera eficaz una sesión semanal de coro (de 30 minutos), una sesión semanal de práctica instrumental individual (de 30 minutos), y una sesión semanal de orquesta (de 1 hora).

En todas las sesiones se imbrican actividades puramente musicales, tales como lectura de partituras, o técnica instrumental y vocal, junto con actividades más lúdicas, de afianzamiento de grupo, de trabajo emocional o de diálogo y asambleas entre los participantes. Además, se realizan dos ensayos abiertos por cada trimestre al que acuden las familias de los alumnos participantes, con los que se promueven interacciones entre las diferentes culturas del centro a través de actividades como marcar el pulso de las obras o actividades de pregunta y respuesta rítmico-melódicas con la orquesta y otros juegos musicales. Por otra parte, los conciertos fuera del centro educativo que se realizan durante el curso escolar facilitan que el alumnado pueda relacionarse más allá de su entorno más cercano e interactuar en diversos contextos sociales. En muchos de estos conciertos, se llevan a cabo, además, actividades en colaboración con las instituciones con las que se colabora, como juegos musicales con alumnado de otros centros educativos, actividades de convivencia con niños hospitalizados, talleres de construcción de instrumentos, cuentacuentos, o sonorizaciones. En este PIC se han realizado conciertos en lugares como el Auditorio Miguel Delibes, centros escolares y educativos, ONG, instituciones musicales y hospitales.

El proyecto se ideó a finales del año 2010, y se presentó oficialmente a través de un Proyecto de Innovación Educativa. A lo largo de más de doce años, el PIC ha ido creciendo tanto en número de horas lectivas, como en participantes, ampliando la actividad coral a otras nueve ciudades españolas. Desde sus inicios, han pasado por el proyecto

<sup>4</sup> Orden EDU/33/2016, de 26 de enero, por la que se modifica la Orden EDU/1142/2015, de 29 de diciembre, por la que se regula la implantación de Proyectos de Autonomía,

más de 1.200 alumnos. No obstante, el estudio de caso que se presenta aborda exclusivamente su puesta en práctica en el CEIP Antonio Allúe Morer.

El objetivo de este trabajo es conocer cómo se desarrolla el PIC en un centro educativo público con un programa 2030, estudiando las acciones llevadas a cabo desde el punto de vista organizativo, pedagógico y comunitario.

## **2. Metodología**

Esta investigación, de corte cualitativo, presenta un estudio de caso intrínseco sobre el PIC (Stake, 2010). Es cualitativa en la medida en que intenta comprender “las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 2010, p.42). El primer firmante de este artículo es también docente de música en el centro educativo. Su función como investigador tuvo dos vertientes: una como observador participante y otra como observador no participante a lo largo de las diversas actividades en relación con el PIC.

### **2.1. Contexto**

El centro educativo en el que se enmarca el PIC está ubicado en un barrio en riesgo de exclusión social, con un alto porcentaje de población de etnia gitana y migrante. El concepto de “riesgo” se utiliza para los niños y las familias que tienen un apoyo limitado en sus roles familiares, que a su vez pueden afectar el compromiso de sus hijos y logros en el aprendizaje (Morell & Shoemark, 2018).

Por otra parte, el centro educativo cuenta con un proyecto de autonomía, gracias al cual, se han utilizado horas de asignaturas de lengua, matemáticas y ciencias sociales, en las sesiones del proyecto. Todo el alumnado de primaria recibe un total de tres horas de música semanales entre la clase ordinaria de música, coro, práctica instrumental individual y orquesta; sin contar con las horas de estudio autónomo, conciertos y otras actividades musicales de centro.

### **2.2. Participantes**

La recogida y difusión de datos de la presente investigación se ha realizado previa autorización de la dirección del centro educativo, respetando en todo momento el anonimato de los participantes en la misma.

#### **2.2.1. Alumnado**

El centro cuenta actualmente con un total de 189 escolares entre la educación Infantil y Primaria. Actualmente, forman parte del PIC un total de 144 alumnos del centro escolar (74 niños y 70 niñas), es decir, todo el alumnado de 1º a 6º curso de educación Primaria. Se incluye a todo el alumnado en el proyecto, a excepción de las familias que piden expresamente no participar. Además, continúan 25 alumnos que comenzaron con el proyecto en Primaria y actualmente van a un centro de Educación Secundaria y Universidad. Para esta investigación, participaron como sujetos de las observaciones un total de 207 alumnos, que son los que han participado en el proyecto de este centro educativo desde el año 2016 hasta el año 2020.

#### **2.2.2. Familias**

Las familias participan en los ensayos abiertos, en los conciertos, en la preparación y reparto de las camisetas y partituras para los conciertos e incluso algunas han llegado a organizar y realizar talleres (instrumentos reciclados y decoración de camisetas). Los datos procedentes de las familias proceden, tanto de una entrevista realizada a un familiar de dos participantes en el PIC, como de las observaciones realizadas en los diferentes ensayos y conciertos de esta investigación.

#### **2.2.3. Docentes y equipo directivo**

Desde el área socioeducativa de la Orquesta Sinfónica de Castilla León (OSCyL), se seleccionó una serie de músicos que tuvieran formación en educación social, ya fuera por disponer de estudios relacionados, o por haber participado en proyectos de corte socioeducativo. A lo largo de los años, desde la propia fundación que sustenta el proyecto, se les ha dado entre otras, formación en educación emocional, musicoterapia y gamificación. En el PIC hay implicados 26 músicos (maestro de instrumento). A lo largo de la vida del proyecto han pasado cuatro directores musicales, que son además músicos de la OSCyL o han colaborado con ella. El centro cuenta con un claustro de veinte maestros de primaria y tres de infantil, de los cuales tres son especialistas de música. Un total de 5 maestros del claustro reciben clases de instrumento y están presentes en las sesiones de instrumento y orquesta. Por otra parte, un total de 10 maestros acuden a los ensayos de coro, apoyando al director de este.

Como entrevistados para este estudio participaron un total de 5 personas (1 maestra, la directora del centro escolar, 2 directores del PIC, y el coordinador del área socioeducativa del auditorio Miguel Delibes (ver tabla 3). Como sujetos de las observaciones participaron todos ellos (pues están también implicados en los ensayos y conciertos).

### 2.3. Técnicas de recogida y análisis de datos

Esta investigación analiza el desarrollo del PIC a lo largo de sus más de 12 años de andadura. Para dar respuesta a esto, se buscaron datos que atendieran a los nueve dominios propuestos por Schippers y Bartleet (2013, p. 460) “comunes a diversos proyectos de música comunitaria y que hacen referencia a: 1. Infraestructura; 2. Organización; 3. Visibilidad; 4. Relación con el barrio; 5. Compromiso social; 6. Soporte y redes; 7. Música activa; 8. Compromiso pedagógico; 9. Vínculos con la escuela”. Para abarcar todos los dominios se llevó a cabo análisis de documentos, entrevistas a diversos agentes y observaciones realizadas durante el periodo de 2016 a 2020. Se analizaron 65 documentos (proyecto educativo, proyecto de innovación, artículos de prensa, entre otros), 7 entrevistas semiestructuradas, y un total de 9 sesiones de observación sistemática, tanto participativa como no participativa que se grabaron en vídeo (Ver tabla 3).

Para las entrevistas se fijaron las preguntas de antemano orientadas a extraer información relevante sobre cómo el proyecto ha requerido acciones educativas en la organización del centro, en la planificación de los aprendizajes de los participantes y en las acciones comunitarias. Se pudieron ampliar estas con nuevos campos de interés aportados por los entrevistados. Se seleccionaron los agentes educativos clave que pudieran dar luz sobre la planificación de las acciones pedagógicas llevadas a cabo para el desarrollo del proyecto. Se entrevistó también a una familia de los alumnos participantes al ser la que más se había implicado en el proyecto y sus actividades. Así mismo, la elección de los alumnos entrevistados vino determinada por pertenecer a la primera promoción de alumnos, con lo que podían ofrecer una visión más longitudinal del proyecto.

Tabla 3. Fuentes consultadas y su vinculación con los Nueve Dominios Propuestos por Schippers y Bartleet (2013, p. 460). Elaboración Propia

DATOS		DESCRIPCIÓN	CÓDIGOS	DOMINIOS (Schippers & Bartleet (2013, 460))
Documentos	Proyecto de Innovación Educativa	Programas que buscan nuevas ideas y metodologías innovadoras a través de experiencias educativas de los propios docentes	PIE 2010-11 PIE 2011-12	Organización
	Contrato-Programa	Programa cuyo fin es lograr la mejora del éxito escolar del alumnado facilitando su aprendizaje y la adquisición de competencias básicas	CP 2013-14	
	Proyecto Educativo	Documento que recoge el planteamiento educativo y objetivos generales y proyecto curricular que tiene un centro escolar.	8 PEP 2012-2018	
	Proyecto curricular	Documento en el que se desarrollan y coordinan los diferentes niveles de concreción y adaptaciones curriculares	PC 2014-2018	
	Programación General Anual	Documento educativo en el que se plasma la organización específica de un curso escolar concreto, con los objetivos y las acciones metodológicas concretas, actividades, reuniones, etc.	8 PDA 2012-2019	
	Proyecto de Autonomía	Proyecto con el que el centro determina una línea metodológica propia y única. Permite configurar libremente un porcentaje de horas lectivas dependiendo del nivel y las áreas. Incluye prórrogas.	PA 2016-2020	
	Dossier	Memoria donde se explican los rasgos fundamentales y actividades principales de este proyecto.	DSS 2019	
Prensa	Artículos de prensa (44 en total) 1. Radio 5 desde 02-05-14 al 09.08.14 2. ABC desde 09.08.14 al 28.6.16 3. La Razón desde 09.08.14 al 21.02.20 4. Diario de Burgos desde 09.08.14 al 21.2.20 5. Zamora Digital desde 21.12.13 al 09.08.14 6. El Norte de Castilla desde 23.12.10 al 19.05.18 7. El Día de Valladolid desde 09.08.14 al 02.04.20 8. Delicias al día 12.13 9. Europapress desde 18-10-11 al 04-12-2017	Nombre fuente y fecha	Visibilidad	
Entrevistas	1. Coordinador del Área Socioeducativa (2018-2021) 2. Cofundador, director del PIC y coordinador del Área Socioeducativa (2010-2016) 3. Primer alumnado participante del PIC 4. Familiar de participantes en el PIC 5. Directora del centro escolar (2009-) 6. Maestra participante en el PIC (2008-) 7. Directora del PIC (2019-) 8. Director del PIC (2016-2018)	EN (1-8)	Infraestructura Organización Relación con el barrio Compromiso social Soporte y redes Música activa Vínculos con la escuela	
Observaciones	1. Observador Participante. Ensayo de coro sin indicaciones verbales 27-1-16 2. Observador Participante. Concierto fin de curso. 6-6-16 3. Observador no participante. Ensayo orquestal con Malagasy. 2-12-16 4. Observador no participante ensayo abierto con las familias 26-1-18 5. Observador participante. Ensayo de coro 8-2-18 6. Observador no participante. Concierto del día de la música 21-6-18 7. Observador no participante. Ensayo coro 16-1-20 8. Observador no participante ensayo de orquesta 24-1-20 9. Observador Participante. Concierto Hospital 7-6-20	OB (1-9)	Infraestructura Compromiso social Música Activa Compromiso pedagógico	

La selección de las observaciones atendió a un criterio doble. Por una parte, la visión diferente que genera introducir observaciones participantes y no participantes, aumentando los puntos de vista desde los que valorar la información. Por otra parte, se buscó recoger observaciones que abarcaran todo el proceso de la formación musical; desde la toma de contacto con las obras en ensayos de coro y orquesta, hasta los conciertos final de curso que se desarrollan todos los años en el auditorio de la ciudad. Por tanto, desde que se inició esta investigación, se realizaron tres observaciones cada año en años alternos, es decir, un total de 9 observaciones sistemáticas. Esta información se complementa con observaciones no sistemáticas llevadas a cabo a lo largo de toda la andadura del proyecto. La recogida de la información de las observaciones se ha realizado mediante diarios estructurados<sup>5</sup> que se han completado durante y tras las observaciones realizadas.

Toda la documentación transcrita se volcó en el software atlas.ti (versión 22.1). Se llevó a cabo una codificación abierta (Strauss & Corbin, 1990) y se obtuvieron 79 códigos, que se agruparon en tres categorías de orden superior: 1) El Plan organizativo, es decir las adaptaciones que ha tenido que llevar a cabo del centro escolar para permitir la implantación y desarrollo del programa; 2) El Plan pedagógico, o las acciones educativas encaminadas a procesos de enseñanza- aprendizaje orientadas al rescate pedagógico; 3) El Plan comunitario, es decir, toda una serie de acciones orientadas a vincular a todos los participantes, incluyendo el barrio, las familias, la comunidad educativa y el alumnado.

La triangulación se llevó a cabo gracias al uso de varias técnicas de recogida de datos (documentación, entrevistas y observación); triangulación de participantes (alumnado, familias, profesorado, equipo directivo); y triangulación de procedencia de datos (centro educativo, auditorio sede de la OSCyL, documentación legislativa).

### 3. Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con las tres categorías presentadas previamente que se refieren al plan organizativo; al plan pedagógico y al plan comunitario. Se presentará entre paréntesis la procedencia de los datos según los códigos de la tabla 3.

#### 3.1. Plan organizativo

Esta categoría hace referencia a qué implica para un centro educativo insertar un proyecto de estas características y cómo se ha tenido que adaptar para hacerlo funcionar. Los resultados muestran que este plan organizativo ha supuesto: desde el punto de vista del funcionamiento del centro escolar una necesaria flexibilidad curricular; la implicación de su profesorado; la inclusión de la música en el horario escolar; y aumento del número de maestros de música. Con respecto a sus relaciones interinstitucionales este impacto se puede analizar a través de los conciertos públicos; y la colaboración con otras instituciones.

A la cabeza de este proyecto que comenzó hace más 12 años, estaban P, B. y G, J., músicos de la OSCyL. P, B. había tenido experiencias anteriores en Palestina, a través de proyectos como AlKamandjati o Barenboim Said Foundation (EN2). En sus inicios, buscaban acercar la música clásica a niños que por su contexto estuvieran desvinculados de ella, contando a la vez con la colaboración del centro educativo. P, B. comenta que la puesta en práctica del proyecto requirió necesariamente cierta flexibilidad en el currículo educativo, algo que no es posible en todos los centros escolares y que fue posible en este por tratarse de un centro 2030 (EN2).

Esta flexibilidad fue también necesaria para adaptarse al centro escolar concreto en que el que se aplicaba el proyecto. Como expresa M, C., directora del coro y orquesta del PIC durante el curso 19-20, si bien el proyecto se inspiró en el Sistema de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela “El Sistema”, el objetivo era diferente (EN7). En este caso la formación de músicos profesionales no era la prioridad. El objetivo inicial del PIC era el rescate pedagógico además del fortalecimiento de la educación musical desde el ciclo de Educación Infantil por los beneficios inherentes a ella (PIE).

La implicación del profesorado y de todo el centro educativo fue primordial para que el proyecto funcionara. El proyecto se inicia en el segundo trimestre del curso 2010-2011, con una sesión semanal de orquesta en horario extraescolar, impartida por músicos de la orquesta. Se comienza por un primer grupo de alumnos, todos voluntarios, de 3º curso de Educación Primaria. El Área Socioeducativa surtió de instrumentos a estos alumnos con los que empezar a trabajar. A los ensayos, también se unían maestros del centro educativo, que aprendían a tocar instrumentos a la vez que sus propios alumnos (EN5):

Lo bonito es que al principio éramos unos cuantos maestros del colegio que tocábamos con los músicos, aprendíamos a la vez que ellos (que los alumnos) y eso les motivaba muchísimo (...) incluso ellos sabían cosas que nosotros teníamos que aprender y a veces ellos mismos nos enseñaban a nosotros.

Otro de los factores de impacto tuvo que ver con la solicitud de un Proyecto de Autonomía de Centro<sup>6</sup>. Gracias a ello estas actividades musicales pudieron introducirse dentro del horario escolar, ya que el centro educativo

<sup>5</sup> ????????

<sup>6</sup> ????????

adquiere la libertad de configurar cierto porcentaje horario de algunas áreas del currículo. Se utilizaron horas de materias como lengua, matemáticas y ciencias sociales para llevar a cabo actividades musicales. Al darle tanto peso a la música, se garantizó que todo el alumnado participara en el proyecto y se redujera el absentismo (EN5):

En este colegio nunca salían las actividades extraescolares, no les interesaban, pero a raíz de introducir el proyecto, eso cambió, empezaron a mostrar interés y a venir a los ensayos y a las clases.

Otra adaptación necesaria surge de contar con la presencia de maestros con la especialidad en educación musical en el centro educativo. En el curso en el que se redacta este texto el centro cuenta con tres maestros (cuando habitualmente el CEIP contaría con un solo maestro) para apoyar dentro de sus posibilidades horarias las actividades musicales que se llevan a cabo en el centro (instrumento, orquesta, coro) y trasladar contenidos y actividades propias del PIC al horario de la asignatura de música, con lo que la coordinación entre docentes es fundamental.

Desde el punto de vista interinstitucional, el proyecto ha requerido de la relación con otras instituciones a lo largo de estos años. Estas colaboraciones se han materializado en forma de conciertos públicos y otras colaboraciones. A lo largo de estos años, los participantes del PIC han participado en más de cincuenta conciertos, tanto dentro como fuera del centro escolar. Estas actividades se tornan significativas para sus participantes en cuanto a competencias, y en algunos casos, para algunos niños constituyen sus primeras experiencias de viaje (EN3):

F.C opina “Yo me acuerdo del de Caixa Fórum, todavía no sabíamos poner los dedos, pero fue una experiencia tremenda, porque la experiencia de ir a Madrid, al Retiro, a la Sierra y conocer otros sitios, no lo había vivido nunca”.

El PIC, también ha fomentado la relación con múltiples instituciones tanto educativas como de otros ámbitos, tales como Hospitales, Universidades u ONG. Todo ello ha ayudado a dar a conocer el proyecto dentro de la ciudad y la provincia y a su vez, a realizar colaboraciones educativas de diferente índole; conferencias, actividades escolares o convivencias con alumnos en aulas hospitalarias o neonatos.

### 3.2. Plan pedagógico

Esta categoría hace referencia a la planificación de nuevas formas de enseñanza implementadas en el proyecto. Proponemos aquí los resultados según las categorías propuestas por Koopman (2007) sobre diversos tipos de aprendizaje que se pretende propiciar: aprendizajes “auténticos”, “situados” y que favorezcan la competencia de “aprender a aprender”. Según Koopman el aprendizaje auténtico denota un proceso de aprendizaje en el que el alumno adquiere conocimientos, habilidades y experiencias significativas que parten de una motivación intrínseca y se basan en conocimientos, habilidades y experiencias ya presentes (Koopman, 2007).

El PIC se desarrolla a partir de tres actividades diferentes; coro; clases de instrumento en pequeño grupo; y ensayo orquestal, además de la hora semanal de música. Al comienzo de cada curso se establece el repertorio y se desarrolla a través de las tres propuestas. Una de las estrategias seguidas consiste en llevar a coro todas las piezas, sean o no vocales, para que el alumnado se familiarice con la parte rítmica y melódica de cada obra. Esto facilita la interpretación de esta con los instrumentos, de tal forma que parten de conocimientos y habilidades ya presentes. En relación con este proceso, F.C.L, de 6º curso comenta: “muchas veces, cuando veo la partitura de la obra, sé cómo va a sonar porque la trabajamos en coro. La hacemos con ritmos corporales o inventándonos las letras si no tiene” (OB7). Además, el repertorio también se trabaja en el horario externo al PIC en materias como lengua, ciencias sociales o la asignatura de música, creando un trabajo conjunto que facilita el aprendizaje de las obras desde diferentes áreas (en el proyecto educativo del centro se explicita esta posibilidad).

Koopman (2007, p. 157) también argumenta que “el aprendizaje auténtico es una experiencia vital que enlaza con los intereses, los valores y el entorno de los alumnos”. Por esta razón el repertorio parte de las vivencias e intereses de los niños; desde obras de las diferentes culturas a las que pertenece el alumnado del centro, a estilos musicales más alejados y desconocidos para ellos, lo que contribuye al trabajo intercultural. A través del estudio de diversas músicas (y el respecto e interés con el que se tratan todas ellas), los alumnos normalizan y valoran las diferencias existentes entre las distintas comunidades de sus clases y por ende de la sociedad en la que viven. Una de las madres de dos alumnos comenta (EN4)

Han pasado 4 años desde que mis hijos han ido al instituto. Han cambiado de grupo de amigos y de clase, sin embargo, cuando se encuentran en el instituto los participantes del PIC, siguen teniendo la misma amistad que en el colegio. Y da igual que se encuentren con un antiguo compañero gitano, marroquí o sudamericano. No se avergüenzan de que sean diferentes, porque lo ven como algo normal.

Para favorecer aprendizajes auténticos ha sido necesario adaptar las sesiones a la realidad educativa de los alumnos del PIC. No se siguen los esquemas convencionales, sino que cada sesión se adapta a las necesidades emocionales y educativas de cada momento. En un contexto en que la educación musical está supeditada a la educación en valores, esta flexibilidad proporciona un espacio seguro y de libertad, como se puede observar en la siguiente situación de un ensayo de coro (OB5):

En algunas sesiones, se crean micro conciertos que proponen los alumnos en la parte final del ensayo. Este día en concreto, D.G, de 8 años, un alumno de etnia gitana comentó que quería cantar “No me llores más preciosa mía” de David De María, una canción considerada por el resto de los compañeros gitanos como “canción de mujeres”. Él la cantó y nadie hizo ningún comentario negativo, sino que, además, le aplaudieron tras la interpretación.

No obstante, esta adaptación a la realidad del alumnado no ha supuesto renunciar a la excelencia en la formación. Entre las actividades que se llevan a cabo en las sesiones de coro, instrumento, orquesta, encontramos metodologías de diferentes autores; juegos de fononimia (Kodaly), body percussion (Keith Terry), ejercicios de rítmica (Dalcroze), actividades de paisajes sonoros (M. Schafer), aprendizaje de las obras a través de la percusión corporal y rítmica (Orff) intercalados con ejercicios de improvisación, bailes o teatralización. Además, en ocasiones, solistas y directores invitados a la OSCyL colaboran con el proyecto ofreciendo clases y seminarios. P.B, precursor del PIC y director de la orquesta durante 7 años, lo resume de la siguiente manera (EN2):

Buscamos la forma de motivar a los niños cuidando que les interese la actividad, cuidando y renovando siempre las propuestas de cada semana. A lo largo del año, vamos proponiendo nuevos temas, pero también probamos improvisaciones, movimiento con el instrumento, con la música, descubriendo nuestro cuerpo a través de la percusión corporal, escuchando sinfonías, bailando, conociendo a algún músico de primer nivel de visita al proyecto. También dejamos tiempo para hablar y proponer entre todos y escuchar qué propuestas tienen los alumnos.

Los músicos de primer nivel vienen al proyecto a ofrecer masterclass a los niños, algo que resulta muy motivante para ambas partes:

Algunos directores y músicos invitados de la orquesta se acercan también por el colegio para compartir con ellos su conocimiento y buen hacer. Vasily Petrenko o Gordan Nikolik, por ejemplo, son algunos de los directores y músicos que han pasado por el CEIP Antonio Allue Morer (Artículo de Prensa. Norte de Castilla, 09/08/14).

Siguiendo las propuestas de Koopman en su idea de aprendizaje auténtico, este no se centra en lo abstracto, sino en lo real, en este caso en la capacidad de poder hacer música y compartirla con otros. Con esta metodología no es tan importante comprender la notación musical como ser capaces de tocar o cantar con otros niños (OB3):

Cuando el coro visitante comienza a cantar en el ensayo la canción Siyahamba, los niños se miran unos a otros (...). Enseguida se unen con sus voces. D.T, de 10 años comenta a su compañera: “¿te das cuenta de que podemos cantar con gente a la que no conocemos? Qué diferente, pero qué bien suena”.

Koopman propone también que los aprendizajes son “situados”, es decir, que dependen del contexto. No son aprendizajes universales, sino derivados de la abstracción de situaciones concretas. Como afirma el maestro de trompeta G.A, “está claro que avanzar en el lenguaje musical es importante, pero la experiencia de tocar juntos y sentir que se necesitan los unos a los otros para lograr un objetivo común, es esencial.” (OB8). Dichos aprendizajes pueden ser estrictamente musicales o de otro tipo, pues el trabajo musical no puede ser separado del emocional, personal y social (Koopman, 2007). El intercambio con otras instituciones y situaciones facilita los aprendizajes de este tipo. La siguiente situación se recogió tras el concierto en el hospital, en el que se dio a los concertistas un almuerzo (OB9):

Tres alumnas de etnia gitana recogieron comida en varios platos y se acercaron al grupo de niños de síndrome de Down que participaban en el concierto para comer y hablar con ellos, lo que originó que los dos grupos acabaran uniéndose. Este hecho es importante, puesto que, en ocasiones, las personas de etnia gitana no presentan una buena aceptación de las personas con discapacidad. Una de estas alumnas me comentaba mientras volvíamos al colegio tras el concierto, “aunque tengan Síndrome de Down siguen siendo personas normales”.

Estas alumnas, no solo rompieron barreras sociales dentro de su contexto, sino que, fueron un ejemplo para sus hermanos, primos y amigos pequeños, que vieron cómo sus mayores, se relacionaban con aquellos niños con respeto y naturalidad. Sobre esta situación, A.A, madre de participantes del PIC, comentó (EN4):

Algunas de estas familias repudian a los que tienen discapacidades, aunque sean de su propia familia, los señalan y esconden para que no se los vea. Hoy los niños del PIC, no solo han visto que son personas como ellos, sino que los han valorado.

Los facilitadores del proyecto (en este caso los directores y diversos profesores de instrumento y coro) tienen un rol fundamental para el desarrollo de la competencia de “aprender a aprender”, un aprendizaje que favorece la autonomía, la educación emocional y la ciudadanía. El desarrollo de esta competencia se observa en los mini conciertos que se realizan al final de los ensayos de coro y orquesta, donde un alumno plantea una pieza musical, y el resto debe buscar cómo interpretarla por grupos de percusión corporal, beat box y escenificación. O en la realización de paisajes sonoros, en los que ellos deben organizar tanto los sonidos, como el momento y forma de llevarlos a cabo (OB7).

### 3.3. Plan comunitario

Esta categoría se refiere fundamentalmente a las acciones orientadas hacia la inserción del proyecto en el entramado social. Se han llevado a cabo acciones orientadas a la ruptura de prejuicios por parte de la sociedad y al afianzamiento de la sensación de pertenencia, empoderamiento, disfrute y calidad de vida por parte de los participantes y sus familias.

Las dificultades para deshacer los prejuicios y romper con las bajas expectativas ha sido una de las principales dificultades que se encuentra en el desarrollo de este tipo de proyectos. Surgen como resistencias aún no resueltas de un problema de un calado social más profundo.

Desde el principio surgieron reticencias por parte de algunas personas con respecto al proyecto. Pensaban que los niños iban a dañar, robar o estropear los instrumentos, algo que sin embargo nunca sucedió, precisamente por la confianza depositada en ellos y sus familias. La directora del centro escolar recuerda los primeros días (EN5):

Entonces ellos cogían los instrumentos con miedo, mucho cuidado y mucho respeto. En un primer momento, no se llevaban los instrumentos a casa. Se hizo una reunión en la que se explicó a las familias lo que era el proyecto, lo caros que eran esos instrumentos y que debían tener mucho cuidado. Se les hizo firmar un documento. A partir de ahí nunca faltó ningún instrumento, no hubo ningún problema.

Los prejuicios tienen también que ver con las bajas expectativas que se tienen en ocasiones de estos niños. Refiriendo a esto, la directora del centro comenta (EN5):

Hay otra resistencia social que a mí me parece más preocupante y que yo vi en el proyecto: el “pobrecitos”. Hagamos estas canciones que les van a interesar más, o “pobrecitos” cómo vamos a hacer esto tan difícil si es que ellos no lo van a poder hacer. Y esa es una resistencia que a mí me preocupa y que la veo en varios niveles del proyecto.

Con el fin de luchar contra estas resistencias, una de las máximas del proyecto es mostrar la plena confianza en que el alumnado va a asumir su responsabilidad en el cuidado del material, en el cumplimiento de horarios y en el estudio. Y desde el punto de vista música, no se renuncia a la excelencia en la formación y se cuenta con repertorio de cierta complejidad, directores de calidad, masterclass, actividades diversas y metodologías innovadoras.

Se pretende asimismo desmontar los mitos y prejuicios sociales. Los participantes del PIC han visto cómo en ocasiones la gente determina la música que se tienen que interpretar por pertenecer a una determinada raza o etnia. A este respecto algunos alumnos comentan: H.I “El hecho de ser de determinada raza, sí puede influir en que te miren de otra manera cuando tocas”. E.C: “¡Exacto! A mí me ha pasado, de verme con mi instrumento y decirme, ¿pero sabes tocar flamenco con el Violonchelo?”. K.B: “¿Pero tocas la viola? ¿En serio? Pues no te pega” (EN3). El hecho de participar en conciertos colectivos, con obras difíciles y con directores de calidad fomenta que se ofrezca una visión más emancipadora del alumnado en riesgo de exclusión.

Aunque el contexto donde viven, en ocasiones, parece determinar hacia dónde deben desembocar sus vidas, sin embargo, las opiniones de los participantes del PIC sobre su futuro van cambiando a medida que van adquiriendo diversas y ricas experiencias en contextos no habituales para ellos. En un artículo de prensa se comenta lo siguiente:

Los miembros de In Crescendo han conocido la Universidad de Valladolid. Fueron a tocar a “aquel cole grande” que dejó de ser algo ajeno y pasó a ser una posibilidad más. Su orquesta les abre puertas a mundos nuevos, aunque conocen el precio; concentración y disciplina (El Norte de Castilla 16-01-18).

Así como romper con los estereotipos sociales sigue siendo difícil incluso después de más de 12 años de andadura del proyecto, quizás donde las acciones educativas han tenido un impacto más profundo es en el cambio de pensamiento de los niños.

Los participantes del PIC han experimentado diferentes emociones, en ocasiones muy relevantes en su vida cotidiana. Algunos expresan cómo el proyecto les aporta una guía, compañía y una meta en la vida. Los participantes entrevistados comentaron que el proyecto, además de enseñarles a tocar un instrumento, a amar la música o a mantener la atención, les dio algo más; un sentimiento de pertenencia.

A mí me encantaba el proyecto, yo llegué a un punto, en el que cuando llegaban las vacaciones de Navidad, lo pasaba mal, porque quería seguir con las actividades del proyecto y el verano se me hacía muy pesado. K.B (EN3).

Otra de las participantes, comenta en un artículo de prensa su forma de liberarse del estrés. “H.I quiere estudiar psicología o derecho, y su manera de desestresarse es coger el violín”. (El Norte de Castilla 16/01/18).

En el plano emocional, este proyecto les ha aportado un espacio donde expresarse y ser conscientes de sus emociones. La complejidad de los contextos de algunos de sus participantes, ha hecho del PIC un lugar seguro donde convivir y compartir experiencias. En la siguiente conversación, los alumnos expresan en qué medida el PIC les permite sentir, compartir y experimentar las emociones (EN3):

E.C: “Para mí es diferente, yo puedo estar llorando fuera, pero es llegar a la orquesta y ponerme contento. Me olvido de lo de fuera”. H.I “Estas en una burbuja, todo es felicidad, y cada uno tiene su vida fuera y la deja ahí al

entrar”. E.C: “Yo he llegado a partir cuerdas de la felicidad”. K.B: “Yo he llegado a un nivel, de tener canciones para ponerme triste, tengo el segundo movimiento de Las estaciones de Vivaldi, no puedo con él, me pongo triste”.

Para los alumnos mayores, este proyecto ha supuesto una forma de empoderamiento y una herramienta para tomar conciencia de otras realidades. En una entrevista con cuatro de los primeros participantes del proyecto se hicieron los siguientes comentarios (EN3):

A mí, personalmente me cambió la vida. De no hacer nada ni tener motivación por nada bueno, a ser uno más de la orquesta o incluso, mejorar y llegar a ser el mejor. De ver que no iba a ser una tontería, que esto iba a llegar lejos. F.C.

El hecho de implicar a las familias hacia un proyecto conjunto trata de romper con los prejuicios y afianzar un sentimiento de pertenencia hacia el proyecto. Una madre cuyos hijos participan en el proyecto afirma (EN4):

Creo que los padres cuyos hijos han participado en el proyecto cambian. Ves ejemplos de familias de minorías étnicas o musulmanas que son mucho más abiertas de mente, que ven que son iguales que el resto, aunque tengan sus creencias religiosas (...) además, al salir de su contexto, y relacionarse con otras personas, descubren nuevas formas de defenderse ante la vida, y encuentran y descubren otras formas de resolver pequeños problemas de su día a día. A.A.

El caso de A.A. es muy destacable por su implicación. Es madre de dos participantes del PIC, y desde hace dos años, participa como docente dentro del proyecto impartiendo un taller de instrumentos reciclados. Para esta madre, trabajar con los alumnos del centro ha supuesto una ruptura de los prejuicios; “trabajar con ellos te hace abrir la mente y comprender..... que somos diferentes, pero desde el respeto” (EN4).

La participación de las familias en ensayos abiertos y conciertos ha facilitado la adquisición de competencias sociales que de otra manera no habrían sido posibles. Este aprendizaje, en ocasiones, se ha dado entre las propias familias. La siguiente situación ocurrió en un concierto del PIC (OB2):

Ese día una madre que fue a ver cantar a su hija por primera vez a un concierto del PIC, me contó la vergüenza que pasó al comienzo del concierto. Cuando vio a su hija en el escenario empezó a gritarle, jalearla y a “palmear” para que la viera. En ese momento, una familia conocida del centro, le llamó la atención, diciéndole: “esto no es el culto, aquí hay que comportarse de otra forma”.

Según el director del PIC entre los cursos (2016-2017), “este tipo de actividades invita a las familias a participar en contextos que de otra manera no experimentarían nunca, nutriéndose de diferentes formas de comportarse” (EN8).

#### 4. Discusión y conclusiones

El PIC ha sido uno de los pilares educativos sobre los que se han sustentado los cambios metodológicos, organizativos y educativos durante los doce últimos años del CEIP Antonio Allúe Morer. Se ha producido una verdadera revolución del centro educativo y una necesaria adaptación institucional, que ha requerido de flexibilidad, de refuerzos en su profesorado y de una verdadera implicación de estos. Además, se ha necesitado una reorganización horaria del centro, y la redistribución de las funciones del profesorado. Como indica Jones (2020), la música comunitaria supone un desafío a los individuos, organizaciones e instituciones que tienen una mano en el arbitraje de la financiación de la música, la enseñanza de la música y los recursos musicales (Bartleet & Higgins, 2018).

Quizás, una de las adaptaciones más importantes se produce en el plan pedagógico, que ha requerido de la imbricación, en cada una de las sesiones, de las actividades más puramente musicales con otras de calado más social. Para ello se ha requerido de la participación de profesores de instrumento con formación en educación social y una coordinación muy precisa entre los maestros de aula, coro, director de orquesta y directora del centro educativo. Se ha propuesto una educación basada en la tolerancia, el respeto, el desarrollo de la autoestima, de la inteligencia emocional, educación del esfuerzo y la constancia (Merati et al., 2019). Se ha tratado de propiciar aprendizajes “auténticos”, “situados” y centrados en el “aprender a aprender”. Trabajar el repertorio de manera transversal desde las asignaturas, el coro y la orquesta permite a los niños formarse desde lo conocido. Ampliar el repertorio desde las músicas propias de sus culturas hacia las ajenas trata de contribuir a favorecer el respeto y gusto por otras culturas. Y la adaptación de las sesiones a las necesidades emocionales del momento permite un aprendizaje comprometido en un espacio de libertad y protección. En este sentido, los facilitadores tienen un rol fundamental, pues el vínculo entre estos y el participante emerge como una relación honesta, comprometida y respetuosa y que fomenta la autonomía (Bartleet y Higgins, 2018). Tras más de una década en funcionamiento, el PIC ha contribuido a mejorar la oferta educativa del CEIP Antonio Allúe Morer, reduciendo el absentismo y desarrollando competencias y capacidades humanas, emocionales y de convivencia en sus alumnos a través de la práctica musical (Valles, 2018). Los alumnos sienten el PIC como algo propio, suyo, que mantienen a través del esfuerzo y el trabajo para que la sociedad vea lo que son capaces de hacer. El proyecto funciona de anclaje comunitario, pues antiguos alumnos que ya no se encuentran en el centro escolar continúan participando en diferentes actividades del PIC. La práctica musical les proporciona alta motivación, cohesión y les mantiene comprometidos (Schivavio et al., 2019).

Desde el punto de vista comunitario se ha trabajado buscando la implicación de toda la comunidad educativa, desde el alumnado, el profesorado, las familias, y el resto de la comunidad, como se ha hecho con proyectos de gran envergadura como el proyecto LOVA (Sanahuja Ribés et al., 2019). La implicación de las familias en la educación musical constituye una de las piedras angulares sobre las que pivota el éxito educativo (Gustavsson & Ehrlin, 2018). Todo ello puede ayudar a luchar contra la mentalidad de pobreza heredada, como una situación y manera de vivir que pasa de padres a hijos y debe ser aceptada por estos últimos. El PIC ha expuesto a sus participantes a conocer personas y experiencias de contextos alejados del suyo, lo que les dará una visión más amplia de las posibilidades que tienen en sus vidas.

## 5. Referencias bibliográficas

- Arriaga-Sanz, C., Macián-González, R., Cabedo-Mas, A., & Moliner, L. (2022). Toquemos juntos! Motivación e interacción en el aula en iniciativas musicales comunitarias. *Revista Música Hodie*, 22. <https://doi.org/10.5216/mh.v22.69312>
- Bartleet, B. L., & Higgins, L. (2018). The Oxford handbook of community music. En *The Oxford Handbook of Community Music*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.001.0001>
- Burns, S., & Bewick, P. (2011). In *Harmony Liverpool Interim Report : Year Two April 2011 - March 2012*.
- Cabedo Más, A. (2014). La música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social. *Eufonia: Didáctica de la música*, 60, 15-23. <http://0-dialnet.unirioja.es/ubucut.ubu.es/servlet/extart?codigo=4662255>
- Coffman, D. (2013). Common ground for community music and music education. *International Journal of Community Music*, 6(3), 273-280. [https://doi.org/10.1386/ijcm.6.3.273\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.6.3.273_1)
- Banffy-Hall, A. (2016). Developing community music in Germany: The journey to this journal issue. *International Journal of Community Music*, 9(1). [https://doi.org/10.1386/ijcm.9.1.99\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.9.1.99_1)
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103
- Frega, A. L., & Limongi, J. R. (2019). Facts and counterfacts: A semantic and historical overview of El Sistema for the sake of clarification. *International Journal of Music Education*, 37(4), 561-575. <https://doi.org/10.1177/0255761419855821>
- Freire, P. (2011). Pedagogía Del Oprimido. *Sort*, 257(November), 1-175. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.98.2.021>
- Gustavsson, H.-O., & Ehrlin, A. (2018). Music pedagogy as an aid to integration? El Sistema-inspired music activity in two Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 188(2), 183-194. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1209197>
- Hallam, S. (2005). How to advocate for music: Personal stories of music education advocacy: The power of music. *International Journal of Music Education*, 23(2), 144-148. <https://doi.org/10.1177/0255761405052410>
- Higuera-Bilbao, M. G. (2015). *Acciones socio-educativas de las orquestas sinfónicas españolas y de Gran Bretaña*. Universidad del País Vasco.
- Hopkins, M., Provenzano, A. M., & Spencer, M. S. (2017). Benefits, challenges, characteristics and instructional approaches in an El Sistema inspired after-school string program developed as a university-school partnership in the United States. *International Journal of Music Education*, 35(2), 239-258. <https://doi.org/10.1177/0255761416659509>
- Jones, S. K. (2020). Making Music: A community-school music partnership. *Arts Education Policy Review*, 121(2). <https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1584136>
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2). <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>
- Llacer, R. (2018). La música como herramienta integral del individuo a través del proyecto DaLaNota. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Matsunobu, K. (2018). Music making as place making: a case study of community music in Japan. *Music Education Research*, 20(4) 490-501. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433147>
- Merati, N., Siedlikowski, S., Puzhko, S., Hamzeh, J., Wary, N., Clark, R., Zekri, H., & Longo, C. (2019). In Their Words: Children's Perspectives on an El Sistema Music Program's Effects on their Well-Being. *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*, 13(4), 333-333. <https://doi.org/10.1353/cpr.2019.0066>
- Morell, L., & Shoemark, H. (2018). An ecological perspective on music programmes for at-risk children and families in Australia. *International Journal of Community Music*, 11(3), 337-352. [https://doi.org/10.1386/IJCM.11.3.337\\_1](https://doi.org/10.1386/IJCM.11.3.337_1)
- Reizábal, M. L. De. (2020). Las escuelas de música y los proyectos socioeducativos musicales y comunitarios. *Educación y Pedagogía*.
- Rinde, F. B., & Schei, T. B. (2017). Towards an understanding of community music in Norway. *International Journal of Community Music*, 10(1), 19-31. [https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.19\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.19_1)
- Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O., & Moliner Miravet, L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*. <https://doi.org/10.5209/reciem.62101>
- Sánchez, F. (2007). *El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles*. Venezuela, 18, 63-69.
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Gande, A., & Kruse-Weber, S. (2019). Negotiating individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. *Psychology of Music*, 47(5). <https://doi.org/10.1177/0305735618775806>
- Schippers, H., & Bartleet, B. L. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. *International Journal of Music Education*, 31(4). <https://doi.org/10.1177/0255761413502441>
- Simpson-Steele, J. (2017). El Sistema fundamentals in practice: An examination of one public elementary school partnership in the US. *International Journal of Music Education*, 35(3), 357-368. <https://doi.org/10.1177/0255761416659514>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E., & Easley, J. A. (1978). *Case Studies in Science Education*. University of Illinois at Urbano-Champaign.

- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). Thematic Analysis. En *Encyclopedia of Case Study Research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412957397.n342>
- Valles, M.-J. (2018). La orquesta entra en la escuela. “In crescendo”: Luces y sombras de un encuentro prometedor. *Tabanque: Revista pedagógica*, 31, 108-122.