

Análisis de proyectos que fomentan la inclusión desde el aula de música

Cristina Parra Alonso

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato
Especialidad Música



MÁSTERES
DE LA UAM
2018 - 2019

Facultad de Educación y
Formación del Profesorado



Universidad Autónoma
de Madrid



Facultad de Formación
de Profesorado y Educación

Máster Universitario en Formación del
Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato

Análisis de proyectos que fomentan la
inclusión desde el aula de música

Autora: Cristina Parra Alonso

Tutora: Raquel Pastor

En Madrid, Septiembre de 2019

Tabla de contenido

RESUMEN/ABSTRACT

1	<i>Introducción y justificación</i>	1
2	<i>Hipótesis</i>	1
3	<i>Objetivos</i>	2
4	<i>Metodología de investigación</i>	2
5	<i>Marco teórico</i>	3
5.1	Exclusión e inclusión sociales. El papel de la educación.....	3
5.2	Inclusión educativa y/o educación inclusiva.....	9
5.3	Arte e inclusión social	17
5.4	Música y artes escénicas e inclusión.....	24
6	<i>Análisis de proyectos</i>	30
6.1	<i>Proyecto “Voces para la convivencia”</i>	31
6.1.1	Datos globales.....	31
6.1.2	Metodología y fomento de la inclusión	31
6.1.3	Resultados	33
6.2	<i>Proyecto “Todos creamos”</i>	33
6.2.1	Datos globales.....	34
6.2.2	Metodología y fomento de la inclusión	34
6.2.3	Resultados	36
6.3	<i>Proyecto “Danza coral y Convivencia”</i>	37
6.3.1	Datos globales.....	37
6.3.2	Metodología y fomento de la inclusión	37
6.3.3	Resultados	39
6.3.4	Experiencia vivida en el aula de Expresión corporal y Danza del MESOB.....	39
7	<i>Conclusiones</i>	48
8	<i>Referencias</i>	50
	ANEXOS	61

Resumen

Fomentar y favorecer la inclusión social no sólo consiste en erradicar las situaciones de exclusión, sino en evitar el desarrollo de este complejo fenómeno desde el ámbito más elemental: la educación. Diseñar un sistema educativo dónde se busque el desarrollo de valores sociales y la construcción de personas críticas, capaces de aceptar y respetar la participación de individuos, disfrutando y valorando las diferencias de cada uno y creando así una comunidad colaborativa, igualitaria y sostenible. Las disciplinas artísticas, y más concretamente aquellas que incluyen el elemento musical, resultan ideales para esta tarea, se nutren de la práctica comunitaria, desde la cooperación y la colaboración y dónde la participación creativa de las personas genera experiencias de transformación social.

Así, se estudian las líneas de trabajo en favor de la inclusión social encontradas en las prácticas artísticas documentadas y se establecen tres categorías dónde encajar tres proyectos diseñados en el contexto del aula de música de la educación formal.

Palabras clave: inclusión social, participación, comunidad, prácticas artísticas musicales.

Abstract

Encouraging and promoting social inclusion is not only about eradicating situations of exclusion, but also of avoiding the development of this complex phenomenon from the most elementary field: education. Design an educational system where the development of social values and the construction of critical people are sought, able to accept and respect the participation of individuals, enjoying and valuing the differences of each one and thus creating a community collaborative, egalitarian and sustainable. Artistic disciplines, and more specifically those that include the musical element, are ideal for this task, are nourished by community practice, from cooperation and collaboration and where the creative participation of people generates experiences of social transformation.

Thus, the lines of work for social inclusion found in documented artistic practices are studied and three categories are established where three projects designed in the context of the formal education music classroom fit.

Keywords: social inclusion, participation, community, musical artistic practices.

1 Introducción y justificación

En la realidad actual de las aulas, y en la sociedad en general, existe irremediabilmente una confluencia de situaciones individuales que hacen necesaria la valoración de las diferencias características como forma de enriquecimiento personal.

Dicha situación, observada durante el período de prácticas correspondiente a las enseñanzas de Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (a partir de ahora, MESOB), es lo que motiva la curiosidad de conocer si existen prácticas artísticas, y concretamente musicales y del ámbito de las artes escénicas, que fomenten valores personales inclusivos y los derivados valores colectivos o sociales.

Así, se redacta un marco teórico que recoge literatura de diferentes disciplinas como la sociología, el ámbito educativo y el arte, y que tiene por objetivo la modesta construcción de una posible filosofía útil para el diseño de actividades musicales centradas en la colaboración, la convivencia y el respeto de todos los individuos. Por este motivo, apenas se hace referencia al ámbito legislativo que rige la educación actual en nuestro país.

En ningún momento se cierra el tratamiento de la inclusión social y educativa a las prácticas llevadas a cabo como método de atención a la diversidad en el área de necesidades educativas especiales. Se considera que esta problemática es un fenómeno colectivo que afecta a todos los individuos de la sociedad y son estos quienes deben ser destinatarios de cualquier reflexión al respecto.

2 Hipótesis

La sociedad contemporánea en la que nos vemos inmersos resulta ser una mezcla de personas con características ampliamente diversas, en la que todos somos corresponsables de lo que sucede tanto a nivel individual como en el colectivo y todos podemos aportar cierta ayuda a la resolución de conflictos. Para ello es necesario desarrollar ciertas virtudes, como la sabiduría, el coraje, la humanidad, la justicia, la templanza o la trascendencia que, apoyadas en sus correspondientes fortalezas, pueden ayudar a crear una sociedad basada en los valores de igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad, todos ellos indispensables en un entorno inclusivo.

Por tanto, suponemos la existencia de prácticas musicales y del entorno de las artes escénicas en el ámbito de la educación formal, que fomenten en los alumnos el desarrollo colectivo de virtudes y fortalezas individuales para que puedan, después, ser capaces de construir una sociedad más justa e igualitaria donde todas las personas puedan participar y celebrar en comunidad.

3 Objetivos

La presente investigación intenta servir como documento de consulta para conocer la problemática provocada por el fenómeno de la exclusión social y si existen prácticas que, enfocadas en una orientación inclusiva, fomenten este modo de vida a través de la disciplina musical en el ámbito educativo formal. Así, se establecen los siguientes objetivos:

- Contextualizar los fenómenos de exclusión e inclusión sociales desde las referencias bibliográficas existentes, en la realidad educativa actual y su posible intervención desde el arte y la música.
- Conocer cómo se caracterizan y funcionan los proyectos que, de manera consciente o no, fomenten la inclusión o transformación social a través de la asignatura de música y que hayan tenido lugar recientemente.
- Relacionar cómo se fomenta la inclusión desde distintas líneas de trabajo dentro de la disciplina de la música y reflexionar acerca de si existe diferencia entre el trabajo músico-coral, la danza o la integración de las artes escénicas, en general.

4 Metodología de investigación

Se reconoce un carácter eminentemente teórico para esta investigación. Consta de dos partes: un marco teórico que contextualiza el tema de interés y un marco metodológico que incluye el análisis de tres proyectos actuales que fomentan la inclusión social y educativa desde experiencias vividas en el aula de música de Educación Secundaria Obligatoria (a partir de ahora, ESO) y Bachillerato.

Para la redacción del marco teórico se consultaron numerosas fuentes bibliográficas tanto físicas como virtuales a las que se accedió gracias a la Biblioteca de la Universidad Autónoma y a buscadores universales como Google Académico. En los apartados 5.3 y 5.4, que tratan sobre la relación entre arte e inclusión y música e inclusión, se realiza una

categorización basada en la literatura encontrada, con el fin de poder encuadrar las prácticas analizadas posteriormente.

El apartado analítico se completó gracias a la colaboración de tres personas participantes. Se diseñó un informe -recogido en anexo 1- validado por la directora de la investigación dónde se recogían varias preguntas acerca de los aspectos de interés del proyecto y cuyas respuestas sirvieron para el análisis y relación con el marco teórico. Dicho informe fue acompañado del permiso correspondiente –recogido en anexo 2- para poder utilizar y mostrar la información facilitada.

5 Marco teórico

5.1 Exclusión e inclusión sociales. El papel de la educación.

En la definición recogida en el portal de la Real Academia de la Lengua Española, a partir de aquí, RAE (2019), se entiende por exclusión la acción y el efecto de “quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba o prescindir de él o de ello”. También descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo, se reconocen como sinónimos de excluir.

Si a ese término de exclusión se le etiqueta como “social” adquiere unas connotaciones diferentes y, entonces, se utiliza para definir la situación y el lugar que se tiene o no en la dinámica de la sociedad (Bel, 2002). Así, “el concepto de exclusión social pretende definir y explicar las nuevas situaciones de pobreza y desarraigo social que se están produciendo en las sociedades más desarrolladas” (Hernández, 2008, p. 9).

La situación de crisis sufrida en las últimas décadas por las sociedades desarrolladas ha llevado a que surjan desequilibrios más allá de la escasez de recursos económicos. Han emergido entonces otras formas de desigualdad que afectan a más personas y desde puntos muy diferentes – económico, laboral, educativo-formativo, de salud, de vivienda y político-social-. La primera situación, la de escasez de recursos económicos es lo que puede entenderse como pobreza, mientras que la acumulación de desigualdades en mayor número de ámbitos hace referencia a la exclusión social.

Según el VIII Informe anual redactado en 2018 por la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social para el seguimiento del indicador AROPE -At Risk Of Poverty and/or Exclusion-, (Llano, 2017):

La pobreza y la exclusión social se dan en todas las sociedades. Se trata de fenómenos estructurales, en tanto que son el resultado del sistema de organización de la sociedad y están sujetos al marco de referencia político, económico y cultural de cada momento histórico. Además, se agravan en contextos de crisis económica y social, como el que se ha vivido en los últimos años, lo que muestra aún más las deficiencias y vulnerabilidades del modelo social previo (p. 8).

La exclusión social, según Hernández (2008), “es un fenómeno que deviene de causas estructurales y no meramente individuales o causales, es decir, por las transformaciones económicas y sociales que vienen caracterizando las sociedades del conocimiento” (p. 39). Así, una expresión extendida en la literatura recogida afirma que la exclusión social resulta ser un proceso complejo por su carácter multidimensional y dinámico (Bel, 2002; Hernández, 2008; Mira, 2008; Raya, 2007; Subirats *et al.*, 2004; Subirats, Giménez y Obradors, 2005).

El carácter multidimensional hace referencia a la acumulación de diversos factores que llevan a una situación de desventaja o vulnerabilidad social. La creciente situación de precariedad laboral, la degradación de los lazos familiares y de comunidad, las dificultades para acceder a una vivienda en propiedad, el riesgo de dependencia física o la descualificación, son factores que se combinan de diferentes formas y desembocan en situaciones individuales de exclusión. El equipo dirigido por Subirats (Subirats *et al.*, 2004) concreta diez factores de exclusión social por orden de importancia: “desempleo desprotegido, enfermedad o discapacidad, nivel formativo muy bajo, pobreza severa, falta de experiencia laboral por trabajo doméstico, precariedad laboral, analfabetismo, aislamiento relacional, precariedad económica asistida en el hogar y dificultades económicas en el hogar” (p. 96). En los últimos estudios, como el Informe VIII Sobre Exclusión y Desarrollo Social en España redactado en 2019 por la Fundación FOESSA -Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada- (Fundación FOESSA, 2019), se reconoce también como factor de exclusión social el acceso y la capacidad de uso de las nuevas tecnologías.

También hay que añadir el factor subjetivo y de sentimiento individual de la propia situación de precariedad, vulnerabilidad o exclusión:

Los elementos subjetivos que aluden a la personalidad. Existen situaciones personales: ausencia de afecto y amor, falta de comunicación, ausencia de expectativas... que debilitan y erosionan los dinamismos vitales: afectividad, confianza, identidad, reciprocidad,

autoestima... que cristaliza en: la pérdida de significaciones y sentido de la vida, y la ausencia de expectativas y pérdida de futuro (Bel, 2002, p. 7).

Al existir múltiples factores, la gran posibilidad de combinación entre ellos hace que en cada persona o colectivo la exclusión siga trayectorias de experiencias diferentes e irrepetibles. Así, cada punto de la trayectoria supone unas circunstancias personales y sociales cambiantes con respecto a los puntos anteriores y a sus siguientes. Este carácter dinámico reside en la estructura social, política, cultural y económica del contexto mismo, es decir, el espacio y el tiempo concreto donde se sitúe el sujeto excluido. En palabras de Hernández (2008):

La exclusión es un proceso dinámico que conduce a los sujetos por diferentes estadios, por tanto, existen diferentes grados de exclusión (vulnerabilidad, precarización, exclusión leve, moderada o grave). Se trata de un itinerario que tiene un principio y un final y en el que se pasa por fases distintas, si bien no lineales (inicio, recuperación, deterioro, cronificación, ...) (p. 50).

Con todo, podemos concluir diciendo que la exclusión social es “aquello que impide el pleno desarrollo de las personas según sus verdaderos deseos y capacidades. [...] Es un producto de los procesos de diferenciación, distinción y estratificación comunes a toda organización social jerarquizada” (Méndez, 2012, pp. 89-90).

En cuanto a los sujetos que pueden ser afectados por el proceso de la exclusión social, puede decirse que son los niños, ancianos, mendigos, inmigrantes, discapacitados físicos/psíquicos, etc., por ser colectivos reconocidos como más vulnerables y menos competitivos. Según los Planes Nacionales de Inclusión Social (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, MTAS, 2001, 2003 y 2005, citado en Moriña, 2007),

Los colectivos más vulnerables a la exclusión social en España son doce: personas mayores, personas con discapacidad, infancia y familias en situación o riesgo de exclusión, personas drogodependientes, enfermos de sida, población inmigrante, solicitantes de asilo, población reclusa, colectivo gitano, mujeres en situación o riesgo de exclusión y personas sin hogar (p. 17).

Para el Informe AROPE (Llano, 2017), los grupos sociales a los que afecta la exclusión social en nuestro país y que sufren variaciones se distinguen según territorio, sexo, edad,

posición socioeconómica, situación de discapacidad, nacionalidad y composición del hogar. Ordenados según la variación sufrida entre los años 2008 y 2017, esos grupos sociales son: parados, de 16 a 29 años, en 1ª etapa de ESO, otros hogares sin menores, de 45 a 64 años, en 2ª etapa de ESO, otros hogares con menores, extranjero (externo a la Unión Europea), zona rural, sin discapacidad, nacionalidad española, de 30 a 44 años, con educación superior, varón, hogar con menores, hogar monoparental, ocupados, dos adultos con uno o más menores, zona urbana, educación primaria o inferior, mujer, menores de 16 años, con discapacidad, 2 adultos sin menores, extranjeros (de la Unión Europea) y hogares de una persona.

Por dar datos concretos de la situación actual en España, “en el año 2017, un total de 12.338.187 personas, que suponen el 26,6% de la población residente en España está en Riesgo de Pobreza y/o Exclusión Social” (Llano, 2017, p. 11). Según el informe de la Fundación FOESSA (2019), “el 48,9% de los hogares españoles se encuentran en situación de integración [...] y la exclusión severa sigue afectando a un 8% de la población”. (pp. 212- 213). Si nos centramos en el rango que puede interesarnos para esta investigación, los menores en edad de escolarización -aunque no concretemos en la franja de la etapa de la ESO y Bachillerato-,

Registran tasas muy elevadas [...]: para 2017, el 31,3% está en situación AROPE, el 28,3% vive en Riesgo de Pobreza y el 10,8% lo hace en Pobreza Severa, el 9,8% vive en hogares con baja intensidad de empleo y el 6,5% soporta Privación Material Severa (Llano, 2017, p. 83).

Para hacer frente a este complejo fenómeno de la exclusión social en el año 2000 en Lisboa se celebró el Consejo Europeo de Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea. Allí se diseñó un plan cuya finalidad común para todos los países miembros debe ser luchar por la cohesión social, el mantenimiento de las perspectivas económicas, las expectativas favorables de crecimiento y en contra de la pobreza y la exclusión social (Subirats *et al.*, 2004; Vicente, 2008).

Así, se han establecido siete políticas prioritarias:

- Incrementar la participación en el mercado laboral [...].
- Modernizar los sistemas de protección social [...].
- Hacer frente a las desventajas en educación y formación [...].
- Erradicar la pobreza infantil [...].
- Asegurar una vivienda digna para todas las personas [...].
- Mejorar el acceso a servicios públicos de calidad [...].

- Superar la discriminación e incrementar la integración de personas con discapacidad, minorías étnicas e inmigrantes.

(Comisión Europea, 2005, citado en Moriña, 2007, pp. 26-27).

Todas estas políticas prioritarias pueden encuadrarse en tres ejes fundamentales: igualdad, diferencia y autonomía; y reagruparse, del mismo modo, en tres tipos básicos enfocados para la lucha contra la inclusión social:

- Políticas cuyo fin sea luchar por un equitativo reparto de los recursos.
- Políticas que respeten las características propias de cada individuo, validando así la diferencia.
- Políticas que permitan la participación de todos en la comunidad, fortaleciendo las relaciones personales y el desarrollo social completo. (Subirats *et al.*, 2005).

Por otra parte, también Subirats *et al.* (2005), propone que las áreas y niveles administrativos sean capaces de establecer uniones para trabajar de forma colaborativa y conjunta entre sí y con las entidades sin ánimo de lucro. “El método de trabajo se basa en la realización de itinerarios de inserción y en la potenciación de las redes de apoyo social” (García y Ortega, 2008, p. 351).

Después de esto, se deduce que las políticas democráticas deben luchar por el crecimiento de una sociedad inclusiva en la que los individuos vean cubiertas tanto sus necesidades materiales como las que tienen que ver con el vínculo social (Godás y Gomá, 2008). Por tanto, según Subirats *et al.* (2004), “las políticas públicas deben tender a incorporar procesos e instrumentos de participación, de activación de roles personales y comunitarios, y de fortalecimiento del capital humano y social” (p. 149).

En este sentido de fomento de la participación Zamora (2008) afirma:

La participación es significativa también como sustento de la misma vida comunitaria, como forma en la que se produce y reproduce dicha comunidad, en los conflictos y a través de ellos. [...]

También es importante, cuando pensamos en la participación, entender que ésta se produce en todos los ámbitos. Participamos trabajando, consumiendo, relacionándonos con nuestros vecinos, tejiendo relaciones en los barrios, realizando actividades organizadas, perteneciendo a asociaciones, como miembros de partidos, sindicatos, grupos culturales o comunidades religiosas, etc., (pp. 259-260).

Llegados este punto, estamos en condiciones de definir la inclusión social como un proceso en el que, desde la institución política y con la participación de todos los actores de la sociedad, se garantice la construcción de la dignidad humana de todos los ciudadanos. Se debe asegurar que cada individuo en riesgo de pobreza y exclusión encuentre las oportunidades y recursos para disfrutar del bienestar habitual en su sociedad (Galindo, 2008). En esta línea, Méndez (2012) afirma: “La inclusión social es una propuesta integral de la sociedad concientizada y comprometida, para luchar contra las extirpaciones, contra los vaciamientos, contra lo caduco, contra lo que nos empobrece y contra los improperios en materia de dignidad humana” (p. 96).

A esta sociedad inclusiva, dónde todos los miembros tienen su lugar conocido por sí mismos y reconocido por sus iguales, sólo se llega desde una perspectiva de “preocupación por el otro” (Bel, 2002, p. 22). Según Galindo (2008), “las políticas de inclusión no deben ir separadas de la eficacia de las intervenciones directas. Lo que hace que triunfen las políticas de inclusión es no olvidar que somos personas atendiendo a personas” (p. 382). Esto es, desde acciones como reconocer, apreciar, amar, cuidar, seguir de cerca, curar, etc., en definitiva, desde una convivencia verdadera entre todos.

Reforzando este sentido de convivencia para lograr la inclusión, aspecto importante para esta investigación, encontramos que Méndez (2012) indica:

La sociedad inclusiva necesita encontrar equilibrios en las dinámicas comunitarias a través de la comunicación multi-vía. La comunicación nos permite actuar de forma que la convivencia se sostenga sobre el respeto mutuo y sobre la confianza; la confianza y la comunicación fortalecen las relaciones humanas, permiten encontrar puntos comunes para seguir avanzando en la construcción de una sociedad más humana, justa y armónica (p. 97).

Como último punto importante en este apartado, no queremos dejar a un lado el aspecto de la educación en los procesos de exclusión e inclusión sociales. También ponemos así la introducción de la inclusión educativa o educación inclusiva, términos estudiados más adelante.

El mismo proceso que se ha definido para la exclusión social puede entenderse que sucede en el entorno educativo. Dificultades de acceso o abandono del sistema educativo y analfabetismo o carencia de estudios son causas y consecuencias de la desigualdad sufrida a gran escala en la sociedad actual. Desde que se declarase como derecho humano universal el

Derecho a la Educación, garantizar la calidad e igualdad de las oportunidades en el acceso y permanencia del sistema educativo supone luchar activamente contra los desequilibrios ya mencionados. “El ámbito vital de la educación suele ser considerado como uno de los elementos básicos presentes en los procesos de exclusión” (Raya, 2007, p. 168).

Cuando se proponen políticas que luchen por el equitativo reparto de los recursos y se habla de tener en mente el reconocimiento de las capacidades de todos los individuos, esto sólo sucede si se brinda a todos, sin excepciones, oportunidades equitativas (Solano, 2008), y no debemos olvidar que el acceso al sistema educativo está determinado o limitado por la posición social de origen (Enguita, 1999, citado en Solano, 2008).

Es en la escuela, en el ámbito educativo, dónde surge y se desarrollan las funciones psicológicas superiores del niño, en tanto que se sitúa dentro de un colectivo, coopera e interacciona con otras personas, amplía su experiencia de relaciones sociales y sus conocimientos culturales. El aula, así, es el lugar que aporta los recursos necesarios para que el alumno, activamente y como protagonista, acceda a la cultura y se apropie de las herramientas y recursos culturales que enriquezcan su formación (Bell, Illán y Benito, 2010).

Dicho esto, debemos insistir en la necesidad de no reducir la educación a lo netamente escolar ya que es importante un tratamiento específicamente educativo, que va más allá de lo estrictamente escolar. La educación constituye un componente de la construcción social, que excede lo escolar, las instituciones educativas y los contenidos curriculares (Benito, 2008, p. 91).

5.2 Inclusión educativa y/o educación inclusiva

Hilando con el apartado anterior, nos damos cuenta de que la palanca exclusión-inclusión constituye un elemento de gran importancia en las sociedades contemporáneas, dicho sea de paso, que no es algo nuevo, sino que se trata de un aspecto de estudio desde hace varios años, si bien es cierto que los distintos centros de estudio están situados actualmente en diferentes regiones del planeta. Así, la bibliografía que define y caracteriza originalmente la educación inclusiva se centra en los estudios de países como el Reino Unido o Estados Unidos y fecha en la última década del siglo pasado y la primera del actual, con motivo de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad* celebrada en Salamanca en 1994, que constituye un empuje especial a esta nueva mirada del ámbito educativo; por el contrario, los estudios más actuales no asientan las bases de la

perspectiva inclusiva, sino que suelen tratar de análisis y compilaciones sobre la literatura anterior o especificar el desarrollo de la instauración del sistema en países como los de América Latina.

Así mismo debe indicarse que en casi toda la bibliografía de autor consultada existen numerosas referencias a documentos de agencias dependientes de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), o el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). También a otras organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en inglés, Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) o la Organización Mundial de la Salud (OMS). Entre las instituciones españolas que firman algunas publicaciones se sitúan, principalmente el actual Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), aunque nombrado con sus anteriores denominaciones -Ministerio de Educación (ME), Ministerio de Educación y Cultura (MEC), o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)-. No se quisiera terminar este párrafo sin indicar que la importancia social y política que ha conllevado y conlleva el aspecto estudiado ha provocado la creación de instituciones privadas, públicas y de ámbito nacional o internacional que llevan en su nombre la educación inclusiva o aspectos parejos como la educación especial. Son ejemplos de ellos la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades especiales (en inglés, European Agency for Development in Special Needs Education, EADSN), el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (en inglés, Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE) o el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE). De igual forma se han creado publicaciones registradas como International Journal of Inclusive Education, la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación o la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva que incluyen entre sus números artículos tratando los aspectos clave de este proceso que constituye la Inclusión Educativa o la Educación Inclusiva.

Recordando la acepción de excluir como quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba o prescindir de él o de ello, según Terigi (2010, citado en Mancebo y Goyeneche, 2010) se reconocen cinco formas de exclusión educativa:

La primera forma es el estar fuera de la escuela; la segunda es el abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella; la tercera es la escolaridad de “baja intensidad” y

corresponde a aquellos alumnos que, aún cuando asisten a la escuela, no se involucran con sus actividades educativas; la cuarta forma deriva de los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores; finalmente, la quinta modalidad de exclusión se da cuando los aprendizajes son de baja relevancia y ponen en cuestión las posibilidades de seguir estudiando en el sistema o fuera de él (pp. 3-4).

Si nos paramos en la primera forma, resulta que el término inclusión no debe ir sino orientado a la condición de asistir a una escuela donde poder, como decíamos anteriormente, desarrollar las funciones psicológicas superiores; pero en todas las demás, resulta que esa necesidad está cubierta, aunque se produce una situación de claro riesgo de exclusión social por la falta de competencias adquiridas para el entorno colectivo. Surge así una paradoja en la que resulta que se culpa al propio sistema educativo de factor de exclusión, pero a la vez, se le está solicitando que sea una institución clave en el punto contrario, la inclusión (Echeita, 2006).

Por lo tanto, lo que nos compete, a quienes trabajamos en y para la educación escolar, es someter a crítica los principios y las prácticas que han configurado la capacidad de generar exclusión desde el propio sistema educativo y apostar por aquellos otros que la investigación educativa y la experiencia han mostrado que promueven realmente la inclusión y la participación de todo el alumnado en la vida escolar, el aprendizaje de todos ellos hasta el máximo de sus posibilidades y la resolución pacífica de conflictos en un marco que favorece el progreso de todos los alumnos (pp. 80-81).

Debe motivarnos entonces la tarea de diseñar una red de instituciones educativas que tengan como finalidad, por un lado, el cumplimiento del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, en el caso propio, del artículo 27 de la Constitución Española, y más importante aún, “progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, p. 7) y “lograr una sociedad más justa, equitativa, democrática y participativa” (Sarto y Venegas, 2009, p.9). Uniendo así las categorías de inclusión educativa y la posterior inclusión social.

Intentando analizar en la literatura las posibles diferencias y/o semejanzas entre los términos *Inclusión educativa* y *Educación inclusiva* para poder adoptar una posición concreta, resulta que no existe ningún acuerdo al respecto. Hay autores de los consultados que usan

indistintamente ambos términos, otros que sólo se refieren a uno de ellos, es decir, existen diversas posiciones todas ellas válidas. La principal razón para posicionarse hacia un lado u otro varía sobre todo, según la concepción que se tenga de la *educación*, si como un elemento institucional que garantice la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias o si, por el contrario, se entiende *educación* como un valor ético y moral de la persona para el que son necesarios conocimientos y competencias.

Así, en esta investigación se considera que la posición más acorde al propio pensamiento es la que adopta Echeita (2006, 2013), quien interpreta que la inclusión educativa es uno de los aspectos sociales que rellenan el gran círculo de la inclusión social, como también pudiera ser la inclusión laboral, cultural, financiera, o cualquier otra que afecte al bienestar de la persona. Todas estas *inclusiones* tienen elementos comunes y están desembocando en prácticas y proyectos que la educación escolar debe adoptar para luchar por reducir los procesos de exclusión social.

Hablar de inclusión educativa, hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, [...] Así cabe señalar que, en primer lugar, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas -todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, **reconocido**, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia. [...]

[...]en segundo lugar, parece difícil asentar el valor y las prácticas de reconocimiento, sin compartir espacios, actividades o enseñanzas comunes. [...]

A esta dimensión la llamamos **presencia** y es importante también porque en el marco de los contextos educativos que denominamos ordinarios es la palanca para que éstos puedan, si existe voluntad y determinación, mejorar e innovar sus políticas y prácticas educativas, en sintonía con los valores hacia el reconocimiento de la diversidad humana (Echeita, 2013, pp. 105-107).

Por su lado, la educación inclusiva, podría considerarse la herramienta que engloba esas prácticas y proyectos de cambio dentro del ámbito escolar y que proporcionan no sólo los conocimientos y las competencias, sino también la experiencia vivida para aprender a desenvolverse en el terreno de la sociedad adulta. “Este nuevo cambio conduce a la escuela inclusiva, una escuela para todos, sin exclusiones, en la que conviven y aprenden todos los alumnos independientemente de sus características individuales, grupales o contextuales” (Moriña, 2004, p. 19).

Este modelo de cambio al que se refiere la educación inclusiva está enfocado principalmente en la educación como derecho de todos los ciudadanos, recogido en los documentos ya mencionados como la Declaración de Derechos Humanos (Arnáiz, 2003; Echeita, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2010; Moriña, 2004; Parrilla, 2002).

Desde la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (UN, 2006, art. 24), lo que se establece es que la educación inclusiva es un derecho positivo que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación (Echeita y Ainscow, 2011, p. 31).

En el reconocimiento de la educación como derecho también se hace alusión a una educación de calidad, “que es la base de una sociedad más justa e igualitaria” (Blanco, 2006, p. 6). Aquí se entiende como calidad el hecho de que la escuela “cumpla los objetivos que se encomiendan (eficacia), que lo haga con esfuerzos y recursos razonables (eficiencia) y que sus aprendizajes resulten aplicables a la vida (funcionalidad)” (Casanova, 2009, p. 12). Esta visión puede considerarse como un compromiso social, con una visión más allá del individualismo y que lleva asociados tres grandes retos: “la igualdad, la equidad y la comprensividad o inclusión” (Cano, 2003, p.86).

Según Sánchez-Santamaría y Ballester (2013) esos tres grandes retos son una demanda social en busca del desarrollo económico y la cohesión social, metas amparadas en ciertos valores democráticos y fundamentales para la convivencia. Booth y Ainscow, en su *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* afirman: “Todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, pero cinco de ellos -igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad- pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas” (Booth y Ainscow, 2011, p. 25).

El aspecto de la igualdad visto desde la inclusión no significa un trato igual para todos o la igualdad de oportunidades, sino precisamente la lucha por su antónimo, las desigualdades de riqueza y condiciones de vida y de la exclusión social, sin limitarlo únicamente al acceso al sistema (Parrilla, 2002) y hacerlo “atendiendo a las variadas situaciones en que cada alumno o alumna se encuentre” (Casanova, 2009, p. 34). Visto en esta dirección, resulta ser “una forma de expresar el igual valor de las personas” (Booth y Ainscow, 2011, p. 26).

En cuanto al valor de la participación “se visualiza como experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común” (Ainscow, 2004, p. 6).

No se participa simplemente por el hecho de formar parte de una actividad (mejor dicho, este es el nivel mínimo de participación). Consideramos que uno se siente, realmente partícipe de un proceso o una actividad cuando se siente implicado y aceptado, valorado tal y como es y con oportunidades para actuar con confianza y seguridad allí donde se nos invita a participar (Simón, Giné y Echeita, 2016, p. 29).

También debe tenerse en cuenta este aspecto desde el “participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.” (Parrilla, 2002, p. 18), en definitiva, compartir la experiencia de la toma de decisiones. Este valor de la participación se enlaza directamente con el siguiente, el de comunidad: “un funcionamiento eficaz -de la educación inclusiva- requiere la participación de todos los miembros de la comunidad escolar” (Ainscow, 2001, p. 206).

Generar comunidad conlleva convivencia, colaboración, apoyo, responsabilidad hacia los demás, para que se experimente la sensación de seguridad (Arnáiz, 2003; Booth y Ainscow, 2011; Calvo, 2009; Stainback, Stainback y Jackson, 2007).

Construir el sentido de comunidad es crear un grupo que extienda a los demás el respeto que cada uno se tiene a sí mismo... llegar a conocerse como individuos, respetarse y cuidarse mutuamente y tener sentido de pertenencia al grupo y de responsabilidad ante él (Lickona, 1998, citado en Ford, Davern y Schnorr, 2007, p. 74).

En el modelo de la educación inclusiva forman parte de la comunidad todos los individuos implicados de una u otra forma en el interior de la institución: docentes, alumnos, equipo directivo, familias, e incluso otros trabajadores del centro.

En palabras de Sapon-Shevin (2007) al crear una comunidad, una escuela inclusiva, “el objetivo no puede ni debe consistir en obviar las diferencias, en no tener en cuenta la diversidad de la sociedad” (p. 37). Esta investigadora enumera las áreas de diversidad a tener en cuenta en el diseño de la educación inclusiva y a todas ellas se refiere como facetas del alumnado para descubrir. Éstas son: diferencias raciales, aspectos de las diferencias culturales, diferencias familiares, diferencias de género, diferencias religiosas y las distintas

festividades, diferencias de destreza y capacidad y, por último, habla de descubrir la forma de oponerse a los estereotipos y a la discriminación.

La “diversidad” incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas [...]. Cuando los grupos y las comunidades se ven como homogéneas y cuando las diferencias entre ellos no son reconocidas, el valor de la diversidad se pierde. [...] En este punto de vista la diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar (Booth y Ainscow, 2015, p. 27).

El último valor enunciado, el de la sostenibilidad, resulta “emergente a raíz de los informes sobre el calentamiento global y los desastres ecológicos” (Andrés y Sarto, 2009, p. 97). Según Booth y Ainscow (2011) dentro del compromiso con los valores inclusivos también está la preocupación por el bienestar de las generaciones futuras, la idea de cuidar el entorno natural dentro del centro escolar y más allá y, esto no debe olvidarse en el desarrollo formativo de las personas.

Según Moriña (2004) se plantean cuatro retos para guiar las prácticas y el diseño de la organización de las escuelas que se orienten en este enfoque filosófico de la educación inclusiva:

- Volver a pensar el currículum, planteándolo de forma que resulte común, flexible, comprensivo y transformador, que atienda al total de la diversidad del contexto de los alumno y al que puedan acceder todos los estudiantes a los que está orientado.
- “Repensar la diversidad de manera amplia -dando cabida a cualquier persona-, concebir las diferencias humanas como una oportunidad, como un valor” (p. 108).
- Reestructurar la cultura y la organización del centro: reconocer la diversidad como un valor, abordar el proceso de inclusión como un programa de innovación, hacer valer todos los recursos de la escuela, fomentar la tolerancia entre el profesorado, desarrollar la formación permanente del profesorado, disponer de todos los apoyos con los que puede contar el centro, institucionalizar los procesos, incorporar los aspectos de la diversidad en los documentos del centro o incorporar los contextos externos a la escuelas, son los factores que Moriña insinúa que pueden ayudar al desarrollo de la organización.
- Reconstruir la organización del aula: crear aulas inclusivas. Este propósito debe ser una perspectiva de compromiso fundamental sobre todo para el profesorado, e

implica directrices como partir del conocimiento existente, entender las diferencias como enriquecedoras, analizar los procesos que conducen a la exclusión, confiar en todos los alumnos, favorecer la confianza entre alumnos, crear un ambiente de cooperación, diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje para responder a la diversidad, utilizar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, crear un ambiente de colaboración entre el profesorado, planificar pensando en todos los alumnos y promover la colaboración de y con las familias.

Por otro lado, los autores Booth y Ainscow diseñaron el ya citado documento "*Index for inclusion*" – "*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*" en nuestro idioma- que resulta ser una herramienta de ayuda y consulta para los centros escolares que deseen implantar este modelo educativo. La finalidad es que cada centro pueda, mediante unas pruebas de investigación planteadas, determinar el grado existente de exclusión-inclusión en su propio contexto educativo. Las fuentes de conocimiento que estudian dichas pruebas provienen de los procesos que facilitan la participación de los estudiantes y de los procesos de mejora de la escuela (Ainscow, 2001).

Otro dato importante con respecto a este estudio de la educación inclusiva es el de su origen en otras prácticas educativas. Podría decirse que la inclusión resulta ser el último eslabón de los modelos de atención a la diversidad en materia de *necesidades educativas especiales*. Los antecedentes, en orden cronológico, han sido la exclusión, entendida como la inexistencia del derecho a la educación de los jóvenes discapacitados; la segregación, basada en la homogeneidad en el aula como educación de calidad; y la integración, modelo de adaptación de los alumnos con discapacidad al resto de la comunidad educativa (García, 2017).

Por último, en el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la ESO¹ y el Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato², se reconocen entre los objetivos de etapa algunos que podrían

¹ Los objetivos de etapa a los que se hace referencia son los correspondientes a las letras a, c, d, g, j y k, incluidos en el Art. 3 del citado documento.

² Los objetivos de etapa a los que se hace referencia son los correspondientes a las letras a, b, c, h y k, incluidos en el Art. 3 del citado documento.

considerarse válidos para esta filosofía de educación inclusiva -no se recogen en el cuerpo de esta investigación por cuestiones de espacio-.

5.3 Arte e inclusión social

Amplia es la literatura que versa al respecto de los beneficios de las prácticas artísticas para la adquisición de valores que pueden considerarse inclusivos (tolerancia, igualdad, respeto, participación, ...). Existen múltiples formas de nombrar esa relación, arte e inclusión, arte y transformación social, arte y desarrollo social, ... Así, estas prácticas son narradas desde varias disciplinas como pueda ser la artística, la terapéutica o incluso la educativa.

Un resumen de la bibliografía consultada, y que recoge dicha información, se narra en el presente apartado, de forma que se establecerán diferentes categorías que relacionan el arte con la transformación social, para que resulte más sencillo de realizar y entender el posterior análisis de proyectos -debe indicarse que la mayor parte de las prácticas artísticas se orientan a las conocidas como artes plásticas (pintura, escultura y arquitectura), pero desde esta investigación se extrapolan los comentarios como válidos al resto de artes, las escénicas (música, danza o teatro); las prácticas concretas de estas últimas, serán expuestas en el apartado siguiente-. Debe decirse también que dichas categorías no son cerradas, sino que muchas de ellas se conectan e implican prácticas similares, y que han sido diseñadas en el transcurso de la investigación bibliográfica, no estaban previamente establecidas.

La categorización siguiente conlleva la definición de ciertos conceptos importantes. Algunos de ellos se irán determinando a lo largo de la redacción, puesto que se cree que esta será la mejor forma en que puedan ser entendidos. Pero hay dos de ellos que, por resultar elementos generales en todos los puntos, se considera necesario fijar en primer lugar. Éstos son: arte y creatividad.

De entre las acepciones que la RAE proporciona para *arte*, la más popular es la que lo define como “manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros” (RAE, 2019). Sin embargo, este término, para el interés de esta investigación, engloba mucho más: puede considerarse una práctica desarrollada por el hombre desde antes incluso de tener conciencia y que sucede gracias a la integración no sistemática de “conceptos, teorías, prácticas, instituciones, políticas, en estrecha interrelación y en constante transformación” (Aguirre, 2009, p. 18).

La actividad artística, múltiple e integradora, tiene distintas funciones en diversas culturas, épocas históricas y grupos sociales, pero quizás la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia (Ros, 2004, p. 1).

Puede considerarse entonces, que el arte es un lenguaje universal utilizado para poder “narrar esa realidad que construimos de manera colectiva” (Giráldez y Abad, 2009, p. 14) o para “transmitir una gama de significados sutiles, para evocar un determinado estado emocional o para llamar la atención hacia uno mismo” (Gardner, 1994, p. 30). Resulta entonces el arte una tarea de todos y para todos (Aguirre y Giráldez, 2009), que perdura a lo largo de nuestra historia, y se extiende a lo largo y ancho de nuestro hábitat, y que “reconoce al otro desde la igualdad de su humanidad y desde su diferencia cultural” (Muiños, 2011, p. 12).

Por otro lado, Muiños (2011) señala que la posibilidad de conocer, analizar e interpretar las manifestaciones que se consideran artísticas, hace de este lenguaje, el artístico, un campo de conocimiento, que incluye otras disciplinas como la Estética o su propia Historia del Arte y que se manifiesta de múltiples formas: danza, teatro, literatura, artes visuales, etc. cada una de ellas con su simbología, lenguaje, forma de producción, técnica y tecnología propias. Recoge dicha reflexión en la siguiente tabla.

Tabla 1: disciplinas y formas incluidas en el campo de conocimiento del arte.

Arte: campo de conocimiento	
DISCIPLINAS	ARTES
Teoría del Arte	Música
Estética	Danza
Historia del Arte	Teatro
Sociología del Arte	Literatura
Psicología	Artes Visuales
Semiótica	Artes Audiovisuales
Gramática del Arte	Artes Multimediales
Crítica del Arte	
Teoría de la comunicación	
Teoría de la Recepción	
Otras	

Nota: disciplinas de conocimiento incluidas en el arte y formas en las que éste se manifiesta. Extraído de <<La educación artística en la cultura contemporánea>>, de S. M. Muiños, 2011, p. 17.

La unión del arte como lenguaje y su visión como campo de conocimiento hacen de él una disciplina necesaria en el ámbito educativo que fomenta el desarrollo de las siguientes competencias:

- La posibilidad de producir e interpretar producciones propias y no desde el acceso e implementación de diversidad de códigos, es decir, expresar y comunicar con distintos lenguajes.
- Desarrollar una percepción sistemática que engloba el momento de la sensación inicial, la construcción de una mirada que resignifica esa sensación y la capacidad de transformarlo en información almacenable en la memoria.
- Agregar interés afectivo al proceso de atención voluntaria e intencionada.
- Promover el uso de múltiples procedimientos: búsqueda, indagación, experimentación, análisis, apropiación, evaluación, etc.
- Desarrollar el pensamiento creativo.
- Promover la creación y el avance de la propia autonomía en las producciones y su interpretación.
- Fomentar la producción colectiva para que el aprendizaje se enriquezca. (Muiños, 2011).

Concretando más en el ámbito educativo, las artes son favorecedoras de dinámicas de integración escolar, social y cultural (...), mediante propuestas relacionadas con el fomento de actitudes para la tolerancia, la solidaridad y la convivencia creativa que promuevan una conciencia crítica frente a los mecanismos de exclusión social, y convertirse, a la larga, en un proceso consciente de crecimiento individual y colectivo (Abad, 2009, p. 19).

Por tanto, si la educación artística fomenta que los estudiantes se involucren en proyectos fundamentados directamente en el arte y colaborando en un grupo junto al resto de compañeros, está consiguiendo que se desarrolle, a su vez, no sólo la adquisición de habilidades artísticas, sino también la posibilidad de ser conscientes de su propio desarrollo y crecimiento, desde el momento en que se genera la reflexión sobre el significado de la producción propia y colaborativa (Gardner, 1994). Educar con el arte como herramienta pedagógica va más allá de lo exclusivamente técnico, tiene más que ver con aprender el lenguaje de la expresión individual y colectiva con el fin de mejorar la calidad de vida por producirse un crecimiento cognitivo y moral (Pérez, 2002).

Durante la reflexión anterior, realizada para la conceptualización del arte y su educación, se ha mencionado en varias ocasiones la capacidad creadora, proceso creativo o convivencia creativa. Todas ellas se refieren al otro concepto que indicábamos se definiría antes de la categorización de prácticas artísticas para la inclusión: la creatividad.

La creatividad es una experiencia profundamente imbricada en el propio acto de aprender, porque tiene su asiento en la capacidad de descubrir, o sea, de hallar, manifestar, hacer patente o formalizar ideas o experiencias relativamente novedosas u originales. La creatividad tiene que ver con el trazado de nuevas rutas neurológicas, entendidas como desarrollo y expresión de procesos y acciones asociados al encuentro personal y al asombro relativos (de la Herrán, 2000, p. 73).

El primer aspecto destacable por el que se ha elegido esta definición es la no relación puntual de la creatividad con el hecho creativo de la manifestación artística. No sólo el artista puede ser un individuo creativo y la creatividad no es sólo una característica de los llamados artistas. De igual forma que afirmábamos antes, el arte es de todos y para todos, tanto igual podemos afirmar sobre la creatividad (Romero, 2006).

Otro aspecto interesante, y quizá el más importante para esta investigación, es el de la creatividad como experiencia individual desde una mirada crítica con la realidad existente, buscando desarrollar procesos y acciones novedosas para una mejora de la calidad de vida en el ámbito colectivo, después de haber resituado la identidad propia, la del contexto y con una proyección nueva hacia el futuro (López, 2015). “La creatividad constituye una importante herramienta para la transformación social, ya que permite reformular de manera crítica los significados propios y compartidos, reconstruyendo significados alternativos” (Moreno, 2013, p. 103).

Según Romo (1997, citada en Fernández-Carrión, 2010) existen cuatro elementos básicos en la creatividad:

- El entorno, que resulta ser directamente proporcional al desarrollo de la creatividad.
- El proceso, entendiendo entonces la creatividad como una ruta.
- La personalidad, desde el punto en el que es necesaria la intención crítica de querer mejorar una situación y desarrollar un proceso novedoso.

- El producto, considerado creativo tanto por ser algo nuevo, original, útil y que comunica algo, como porque el observador así se posiciona ante él.

A través de la creación, el cuerpo se nos revela, a través de la materia, ponemos en juego nuestro ser en el mundo [...], el modo en que comprendemos y habitamos el mundo.

El arte se convierte así en motor de posibilidades humanas, de experiencia humana sobre el mundo y sobre nosotros mismos (López, 2006, p. 9).

Utilizamos esta referencia como resumen a la reflexión de arte y creatividad y para introducir la categorización de prácticas artísticas cuyo objetivo es el de la inclusión social, o quizá, debemos decir, aquellas prácticas cuya finalidad es mejorar la calidad de vida de las personas, bien sea desde el aprendizaje y desarrollo de habilidades personales y sociales participando en la comunidad y el territorio, desde las prácticas terapéuticas o desde la sensibilización o denuncia de la realidad social. Establecemos entonces: prácticas de arte comunitario, de arteterapia y de arte público, como categorías para posteriormente incluir las prácticas educativas que se analizarán.

El término **arte comunitario** se asocia a un tipo de prácticas que buscan una implicación con el contexto social, que persiguen, por encima de unos logros estéticos, un beneficio o mejora social y, sobre todo, que favorecen la colaboración y la participación de las comunidades implicadas en la realización de la obra (Palacios, 2009, p. 199).

Estas iniciativas se caracterizan principalmente por centrar su objetivo en el proceso de creación artística o cultural como herramienta de empoderamiento individual (López, 2015; Matarasso, 2014; Muñoz, 2014), buscando que, por el simple hecho de sentirse artista en el seno de una comunidad, la persona que participa en ellas, adquiera un enriquecimiento que le ayude a aprender a valorarse a sí mismo, aceptando sus cualidades y sintiéndose capaz de conseguir todo lo que se proponga. Las prácticas artísticas comunitarias “proporcionan aportes significativos para desarrollar la identidad, les hace ser partícipes de la realidad de los barrios en los que viven y de sus comunidades, y les da oportunidades de ser reconocidos socialmente” (Carnacea, 2012, p. 9).

Además de ese objetivo principal, gracias a ser fundamentalmente un trabajo cooperativo, las prácticas pueden ofrecer otras direcciones según el contexto de exclusión social. Así, pueden resultar una posible orientación profesional (Fernández-Cedena, 2015),

una vía de encuentro y comunicación social, de participación y valoración de las diferencias o, como ya se decía, de recuperación de autoestima y relato personal (Carnacea, 2012).

El informe *Arte para la inclusión y la transformación social* redactado por el Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia (2012), resulta un documento de exploración de las posibilidades del arte para promover procesos de inclusión y transformación social. Según ellos, las disciplinas artísticas que pueden servir de ayuda para impulsar estas iniciativas son: artes visuales, música, teatro, danza, audiovisuales, literatura, folklore, artesanía, tendencias (moda, diseño, ...), cibercultura, y patrimonio cultural. Además, se incluyen algunas claves para la metodología de estas prácticas:

- El centro de atención es la persona y su participación protagonista en el proceso creativo. Es necesario que el proyecto sea flexible, pudiéndose adaptar a las necesidades del caso y del momento.
- El proceso está dirigido por un acompañante, que debe ser figura clave y el principal recurso de formación. También es importante tener en cuenta a las familias u otros referentes y la adaptación del espacio a la actividad y los destinatarios.
- Debe resultar un espacio de colaboración, dónde el promotor, fundamentalmente un educador social, aporte motivación y compromiso, y trabaje en conjunto con artistas o colegas de su ámbito que estén promoviendo proyectos similares.
- La necesidad de que el proyecto fomente la interacción entre personas con capacidades y situaciones distintas, reconociendo, promoviendo y visualizando en ellas su condición artística, además de favorecer el acceso universal a la cultura.
- Deben tener una orientación transformadora y de cambio social, buscando la difusión del producto de un colectivo determinado por su condición artista y no porque sea de ese “determinado” colectivo.

Una parte fundamental de los proyectos comunitarios debe constituir la evaluación y documentación crítica de los procesos, metodologías, recorridos, conexiones y repercusión que la práctica haya podido derivar. Sólo así podrá presentarse como una iniciativa válida para su objetivo (López, 2015). Como indicadores para esta valoración pueden servir las 50 buenas prácticas diseñadas por Matarasso (1997) -no se recogen aquí por cuestión de espacio-.

La segunda categoría considerada es aquella en la que áreas como la psiquiatría, la fisioterapia, la psicomotricidad o la terapia ocupacional usan el arte como nuevo enfoque de

sus nociones y prácticas clínicas (de Siqueira, 2009). Se generaliza en el concepto de arteterapia que, según Martínez (2006), “está basada en la creencia de que los procesos implicados en la creación artística son curativos y mejoran la vida del que la realiza” (p. 33).

En el hecho artístico se posibilita una relación intersubjetiva que aúna varias dimensiones como son la expresiva, la creadora, la cognitiva, la interpretativa, la afectiva y la simbólica. Tales facetas son clave para proporcionar el efecto terapéutico del arteterapia (Rigo, 2006, p. 118).

Esta concepción del arte para la inclusión social, al igual que la categoría anterior, tiene como objetivo el desarrollo de capacidades individuales tanto artísticas como sociales, que ayuden a la persona a autovalorarse positivamente y sentirse realizada para mejorar su situación individual; pero en este caso, la transformación está apoyada en un proceso biológico: la liberación de endorfinas y otros neurotransmisores que sucede durante el hecho artístico.

Las endorfinas son como opiáceos o drogas que alteran la mente; hacen que las personas se sientan expandidas, conectadas, centradas, relajadas, vibrantes, en paz. En verdad, la liberación de endorfinas durante la creación apasionada puede ser la fuerza curativa más importante (Samuels, 2000, citado en Moreno, 2003, p. 119).

La gran diferencia con el modelo anterior de prácticas inclusivas es que el diseñador de la actividad es un psicoterapeuta y que, la actividad es respuesta a un sufrimiento emocional del paciente. La anterior era una práctica con fines sociales colectivos y ésta es una labor terapéutica personal. Ello no significa que, en caso de practicarse arteterapia en grupo, no pueda estar presente un educador social que plantee una visión diferente desde su disciplina (Moreno, 2003).

La metodología habitual de las prácticas de arteterapia, que pueden ser individuales o grupales, según las necesidades del caso, consta de varios puntos (Martínez, 2006):

- Identificar cuál será el beneficio de la práctica a los participantes.
- Encontrar el medio artístico más adecuado según las capacidades de las personas implicadas, artes plásticas, teatro, música, danza, ... o incluso la integración de varias de ellas.
- Diseño concreto de las sesiones.

- Registro e informe de cómo se ha desarrollado la sesión y sus resultados.

De forma similar, aunque depende de cómo el profesional arteterapeuta quiera hacerlo, la propia sesión se diseña en tres partes: una introducción de bienvenida y exposición de las normas de convivencia, la segunda corresponde al propio hecho artístico, y la tercera, incluye un coloquio o discusión entre el paciente o pacientes y el terapeuta acerca de cómo ha transcurrido el trabajo conjunto (Martínez, 2006).

La última categoría, denominada arte público no es propiamente una iniciativa práctica de inclusión social, sino que realmente es una forma de denunciar la situación social del momento. Son consideradas prácticas de activismo cultural surgidas en Estados Unidos a mediados de los años 70. Tenían lugar en emplazamientos públicos en vez de en los lugares donde habitualmente se exhibía el arte y se inspiran en modos de hacer de disciplinas no artísticas. Estas iniciativas son esencialmente colaborativas, el artista activista logra incluir en el proceso artístico a distintos miembros de la comunidad, administración municipal, organizaciones comunitarias, iglesias, sindicatos de trabajadores, ... La participación favorece la autoexpresión o autorrepresentación de toda la comunidad (Felshin, 2001).

A través de tales expresiones creativas, los individuos son dotados, adquiriendo paulatinamente voz, visibilidad y la conciencia de formar parte de una totalidad mucho mayor. Lo personal, de este modo, pasa a ser político y el cambio se hace posible, incluso si inicialmente sólo se produce en el interior de la comunidad o en la conciencia pública (pp. 75-76).

5.4 Música y artes escénicas e inclusión

La música es ese lenguaje que no necesita ser explicado, es lo que es, más exactamente es lo que suena [...].

El camino que recorren en nosotros las notas musicales, [...], es diferente en cada uno de nosotros en la medida en que todos somos diferentes, y es precisamente en ese camino donde existe una comunión en nosotros mismos, con los demás, y con el mundo que nos rodea. Una comunión que no entiende de ideologías, de razas, de sexo, de condiciones o capacidades, lo que la convierte en un material precioso para trabajar con los diferentes planos del ser humano: cognitivos, emocionales, físicos, psicológicos o espirituales (Cañada, 2018, p. 47).

El párrafo anterior, se considera la mejor forma de definir la música en el contexto de esta investigación. La música, y por extensión, las artes escénicas (música, danza y teatro) son tratadas como un producto cultural, una manifestación artística que sirve como espacio esencial de interacción y construcción de la identidad individual y social (Hormigos y Martín, 2004; Samper, 2010). Aunque más que como bien patrimonial debe interesarnos su dinamismo en la vida social de las personas (Martí, 2000, citado en Martín, 2018).

La práctica musical, considerada en su vertiente de lenguaje emocional, incluso entendida en el contexto del estudio individual o colectivo, resulta ser una situación de interacción y comunicación, bien entre compositor e intérprete, intérprete y oyente, o la mezcla de los tres, así como la comunicación entre varios intérpretes. En cualquier manifestación musical están implicadas varias figuras que participan de ella de una u otra forma. Puede decirse entonces que resulta ser una actividad eminentemente social y colectiva, de arte social o comunitario -recordando la categorización del apartado 5.3-, y esto ha sido así desde siempre, incluso en la prehistoria (Mithen, 2007). “Hacer música es una forma barata y sencilla de interacción, que permite demostrar la disponibilidad a cooperar y, por tanto, puede favorecer la colaboración futura en contextos en los que cabe salir ganando mucho” (Mithen, 2007, p. 314).

En la situación social anteriormente expuesta, la música, sobre todo a través de su acción comunitaria, ofrece experiencias de paz y convivencia colectivas que permiten responder a los problemas y demandas.

Los que hacen música en grupo modelan sus cuerpos y sus mentes para ajustarlos a un estado emocional compartido, que provoca una disminución de la propia identidad y un incremento paralelo de la capacidad de colaborar con los demás. De hecho, <<colaborar>> o <<cooperar>> no son términos del todo correctos en este contexto, puesto que cuando las identidades se funden no existe ya un <<otro>> con el cual cooperar; estamos ante un grupo que adopta decisiones sobre cómo debemos comportarnos (Mithen, 2007, p. 316)

Gustems-Carnicer y Calderón-Garrido (2016) fundamentan esta afirmación en una lista de virtudes y fortalezas desarrolladas en este tipo de experiencias:

- La sabiduría, relacionada con el conocimiento de la situación. En ella confluyen las siguientes fortalezas:
 - La creatividad, entendida como la construcción de nuevos procesos.

- La curiosidad, en tanto “al interés intrínseco en buscar y experimentar, persiguiendo cierta novedad, variedad y reto” (p. 258).
 - La perspectiva, como idea de futuro basada en la significación de conocimiento y experiencia.
 - El juicio, derivado del debate y reflexión grupal, relacionado con un “estilo de pensamiento que posibilita la empatía y el amor por el aprendizaje” (p.259).
 - El amor por aprender, por seguir adquiriendo conocimientos sobre los ya existentes.
- El coraje, vinculado al empeño de cumplir los objetivos propuestos. Esta virtud se fomenta con:
- La perseverancia, reflejada en el autocontrol y autorregulación de la motivación.
 - El valor o valentía, “que se identifica con la habilidad de hacer aquello que se necesita a pesar del miedo” (p. 260).
 - La honestidad, como autoconciencia y autocontrol para la responsabilidad de los sentimientos y acciones propias.
 - La vitalidad, asociada al entusiasmo como forma de vida y que conlleva satisfacción y compromiso con las propias acciones. Vinculada también al agradecimiento.
- La humanidad, reflejada en la tendencia a hacer el bien a los demás “-tener compasión, buscar su bienestar, hacerles favores, hacer actos buenos y cuidarles, etc. (p. 262)-“. Las fortalezas aquí implicadas son:
- La inteligencia social o empatía, como ámbito de emociones para la comprensión de la condición del otro.
 - La generosidad, en tanto a los actos en beneficio del semejante como el voluntariado.
 - El amor, “fortaleza presente en las relaciones recíprocas” (p. 262) directamente unido a la felicidad.
- La justicia, como interacción con los demás y “la capacidad de argumentación para resolver situaciones conflictivas” (p. 263). Basada en las fortalezas del liderazgo, igualdad y trabajo en equipo:

- El liderazgo, siendo este la capacidad de dirigir a un grupo y asignar a cada miembro la tarea que más convenga al conjunto.
 - La igualdad, demostrada en la ausencia de trato desigual.
 - El trabajo en equipo, relacionado con la “identificación y sentido de pertenencia de un individuo a un grupo” (p. 263).
- La virtud de la templanza, que, reflejada en el autocontrol, ayuda a “evitar los excesos y modera las acciones” (p. 264). Sus fortalezas son:
- El perdón, fundamental en la resolución de conflictos violentos.
 - El autocontrol, estrechamente unido a la autoconciencia supone vivir acorde a los propios objetivos y la regulación de las propias respuestas.
 - La prudencia, es producto de la combinación de otras fortalezas como el juicio o el autocontrol.
 - La humildad o modestia, se refleja en la aceptación y reconocimiento de los propios errores o imperfecciones, tiene que ver con la autoaceptación y la conciencia propias.
- La trascendencia, supone el final de esta lista de virtudes y tiene que ver con la conexión con aspectos no materiales, el significado y la satisfacción en nuestra vida. Alberga las fortalezas de la espiritualidad, la apreciación de la belleza, la esperanza, la gratitud y el humor:
- La espiritualidad, “se basa en las creencias y prácticas fundamentadas en la convicción de que existe una dimensión trascendental (no física) de la vida” (p. 266).
 - La apreciación de la belleza, se muestra en la experiencia positiva de presenciar algo extremadamente hermoso, excelente.
 - La esperanza, como expectativa de que los deseos se cumplan después de un esfuerzo correspondiente.
 - La gratitud, como el valor moral presente en la persona de actitud positiva y recíproca ante un regalo o don.
 - El humor, “se explica como la capacidad que tiene alguien de reír y hacer reír a los demás, de ver el lado más positivo de la vida” (p. 268).

Todas estas virtudes, como ya hemos mencionado, desarrolladas en el individuo a raíz de la práctica de música y artes escénicas, justifican la idea sobre la necesidad de una educación musical para promover el aprendizaje intercultural, el entendimiento internacional, la cooperación y la paz y la convivencia positiva entre las personas (Sociedad Internacional para la Educación Musical, ISME, 2006, citado en Cabedo y Arriaga, 2016) y, sucesivamente, la inclusión social (Ayala y del Castillo, 2008; Corporación Andina de Fomento, CAF, 2012; Pérez-Aldeguer, 2014b).

Incluso este hecho es considerado en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y Bachillerato³. Aunque ello no se corresponda con las contribuciones competenciales descritas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la ESO y el bachillerato⁴, que no reconoce la práctica musical como fomento de la competencia social y cívica, aunque sí de la referida a la conciencia y expresiones culturales. Pero esto, es harina de otro costal y no entraremos en este debate.

Por todo lo dicho ya, y recordando las características de las categorías establecidas en el apartado anterior de este marco teórico, las prácticas de artes escénicas orientadas a la inclusión social y educativa deben estar diseñadas con una metodología flexible, producto de un diseño interdisciplinar, sobre todo en el ámbito educativo, colaborativo y centrado en promover la participación de toda la comunidad, buscando siempre el bienestar de las personas (Fernández-Carrión, 2011; Wills, 2011, citado en Pérez-Aldeguer, 2014a).

Considerando la categorización ya descrita para las prácticas artísticas fomentando un cambio social, la mayor parte de las lecturas dentro de este campo de las artes escénicas podrían incluirse dentro del arte público, en tanto que están diseñadas por la figura del propio artista y no de un educador social o de un terapeuta, aunque estas dos profesiones u otras, también pueden ser parte de la formación del músico, bailarín o actor que lleve adelante la iniciativa.

³ Los párrafos a los que se hacen referencia están incluidos en Real Decreto 1105/2014, Sección 1, pág. 202, párr. 5; pág. 507, párrs. 6 y 7; págs. 340 y 341, apartado 18.

⁴ La descripción de las competencias mencionadas se incluyen en el Anexo I del citado documento (Sección I, Págs. 6998-6999 y 7001-7002).

Así, tampoco existe mucha literatura que compare las distintas prácticas de artes escénicas en su filosofía inclusiva, aunque sí se han encontrado escritos de profesionales específicos en cada una que han promovido este tipo de prácticas. En España, desde el año 2009, el Instituto Nacional de Artes Escénicas y Música (INAEM) organiza, en colaboración otras instituciones y con apoyo del Ministerio de Cultura y Deporte (MCD), las Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas, donde participan diferentes figuras destacadas que se han preocupado por este tema⁵.

Se resumen a continuación, algunas ideas interesantes, todas ellas extraídas de la lectura del libro conmemorativo de los diez años de las Jornadas sobre Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas (2009–2018).

Mikel Cañada, presidente de la Red de Organizadores de Conciertos Educativos y Sociales (ROCE) y coordinador del Departamento Educativo de la Orquesta Sinfónica de Euskadi afirma que:

Más igualdad, mayor inversión e implicación de las instituciones musicales públicas y privadas y del colectivo de músicos, una formación conectada con la realidad social que amplíe las perspectivas laborales y la puesta en marcha de acciones de mediación musical en diferentes contextos para fomentar la participación con una clara y explícita voluntad de servicio a la comunidad pensamos que son las claves que pueden ayudar a remontar este complicado momento de la cultura y de la música, y contribuir a la cohesión en nuestra sociedad (Cañada, 2018, p. 55).

En su exposición no distingue entre prácticas de música instrumental o coral y habla de las ideas de trabajo del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, Música en Vena o La ópera, como Vehículo de Aprendizaje (LOVA) como proyectos eficaces en el tema de investigación.

Desde el mundo de la danza, como director artístico del grupo Dançando com a Diferença, el portugués Henrique Amoedo (2018) recuerda el placer de bailar y de convivir que supuso en las primeras personas participantes en su proyecto aquella experiencia de bailar juntos. Reconoce como necesarios en su trabajo el humor y el bienestar y “la motivación

⁵ Toda la información referente se recoge en el apartado correspondiente de la web del Ministerio de Cultura y Deporte: <https://www.educacionyfp.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artesescenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social.html>

que surge de la posibilidad de descubrir cada día lo mejor de las personas” (p. 42). Añade además: “No hay nada nuevo en esto. Es una forma de ser que valora a todos como individuos, como seres humanos. Todos deben conocer y comprender las reglas para poder criticarlas; todos deben asumir sus responsabilidades y disfrutar de sus derechos” (p. 42).

El profesor de teatro social y aplicado y vicepresidente de Responsabilidad Social de la Universidad de Manchester, James Thompson, critica la actitud que anteriormente adoptaba al escribir sobre teatro aplicado, haciendo siempre hincapié en encontrar los fallos y tratando de rebatir las ideas cómodas, quizá funcione en el ámbito universitario y de investigación, pero no contribuye al desarrollo de prácticas posibles de mejorar (Thompson, 2018). Desde una experiencia teatral compartida a favor de los derechos de las mujeres de la República Democrática del Congo, afirma que:

Nuestra disposición debe centrarse en detectar los destellos de eso que Eraste denomina *lo bueno*. Las artes, en su máxima expresión, producen momentos de inspiración, esperanza, respeto mutuo, disfrute, celebración, alegría, risa, orgullo y expresión dinámica. Y estos momentos, a su vez, generan respuestas sensatas, y sensacionales, en el seno de las comunidades y entre ellas. Así que vamos a buscar estos aspectos positivos y a empezar a describirlos, analizarlos y relatarlos en un lenguaje que respete a las comunidades con las que trabajamos (p. 93).

No debe obviarse en este apartado el nombrar las prácticas musicoterapéuticas centradas en mejorar la salud de los individuos, pero también relacionada con el desarrollo de la autoestima (Pérez, Salinas y del Olmo, 2015). “En musicoterapia no se enseña ni música, ni danza, ni canto, de un modo expreso, [...]”⁶. Importa poco la perfección [...]. Lo que importa es que se exprese. Por ello en las sesiones, cualquier forma de expresión es aceptada y aplaudida, [...]” (Poch, 2001, p. 94).

6 Análisis de proyectos

La categorización anterior surgió del interés por relacionar la forma de trabajo y el diseño de proyectos musicales del contexto del aula de música de ESO con la filosofía de la educación inclusiva, y las prácticas inclusivas en general. Seguidamente, se han elegido los

⁶ Podría extrapolarse también a la disciplina del teatro e incluso la integración de todas las artes escénicas.

proyectos *Voces para la convivencia*, *Todos creamos* y *Danza Coral y Convivencia* porque, desde la disciplina artística musical, siguen una línea de trabajo que fomenta la participación, colaboración y equidad, intentando mejorar la convivencia entre los alumnos, cualidades, todas ellas, consideradas en las categorías descritas. Además, están diseñados en el contexto de las aulas de música de centros educativos de la Comunidad de Madrid, lo que nos ofrece una visión real y cercana de las posibilidades y aplicaciones de las artes escénicas en procesos educativos de inclusión social.

La información facilitada para el análisis ha sido extraída de los informes completados -anexos 3.a., 3.b. y 3.c.- por personas participantes en los propios proyectos y colaboradoras con esta investigación.

6.1 Proyecto “*Voces para la convivencia*”

El informe utilizado para el análisis concreto de este proyecto resultó de la transcripción de una grabación facilitada por el fundador y actual director, Alfonso Elorriaga. También se han extraído datos de su tesis doctoral puesto que en el informe se reconoce la vinculación directa del proyecto con dicho documento.

6.1.1 Datos globales

“*Voces para la convivencia*” es un proyecto que consiste en la implementación de la práctica de canto coral de manera habitual en las clases de ESO. Su fundador sigue siendo el actual director de las agrupaciones corales. Se ha desarrollado durante los últimos 11 cursos en un centro de ESO de ámbito público con una participación de entre 200-300 alumnos por curso.

El gran número de participantes ha hecho que se hayan creado dos asociaciones, una asociación de alumnos y otra juvenil que, junto a los premios recibidos, la aportación del propio instituto, la asociación de madres y padres (AMPA) y la concejalía del municipio, resultan ser la fuente de financiación principal. Además, actualmente existen diversas modalidades de coro (Junior, Senior o Premium) que varían según la edad del participante y su vinculación presente con el centro.

6.1.2 Metodología y fomento de la inclusión

El objetivo principal de “*Voces para la convivencia*” es el fomento de la convivencia en comunidad por medio de la práctica artística en el contexto educativo formal. Al resultar un producto de asociación de los propios alumnos y exalumnos, ellos mismos participan de forma

activa en la toma de decisiones de la gestión del proyecto, aunque también se recoge la colaboración de profesionales cantantes o estudiantes del MESOB, de la comunidad educativa (instituto y familias) y de la representación política.

La metodología de trabajo sigue fundamentalmente, una línea de investigación sobre los aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales de la voz en la adolescencia; es decir, la repercusión de la práctica del canto coral de forma habitual en el autoconcepto de cada participante y en la comunidad. Se defiende que la identidad vocal debe estar incluida en la concepción de uno mismo y que la calidad de las experiencias vocales influyen de forma decisiva en este aspecto del desarrollo. Que el alumno se sienta valorado después de haber participado conscientemente en la tarea coral importa en la construcción de dicha identidad vocal. En esta línea, se intenta que las actividades resulten ser una experiencia positiva y de logro en la visión que el alumno adquiere de sí mismo, buscando el beneficio de este hecho para la construcción de un clima adecuado de convivencia. Estas actividades están diseñadas atendiendo al aspecto físico de la muda vocal, tema central de la investigación del fundador del proyecto, haciendo posible que todos los alumnos aprendan a desarrollar su voz y a cantar en grupo.

Para regular esa buena convivencia, existen además unas normas publicadas en la web del coro y del instituto dónde se desarrolla el proyecto y conocidas por toda la comunidad participante. En caso de vulneración de esas normas, se ha establecido también un código de comportamiento donde se recogen las posibles consecuencias de los actos realizados.

En cuanto al aspecto de la inclusión de alumnos diversos la línea de actuación es tratarles sin atender a sus diferencias, aunque sí a sus necesidades. Esto es, el repertorio se enseña a todos los participantes de la misma forma y todos realizan exactamente los mismos ejercicios y, si es necesario, se realiza una atención más personalizada. Además, en alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales existe una colaboración estrecha con el departamento de orientación y con la propia familia.

Teniendo en cuenta todas las características descritas para este proyecto y las categorías establecidas en el apartado 5.3 del marco teórico para las prácticas artísticas que fomentan la inclusión, se establece que:

- El proyecto "*Voces para la convivencia*" puede considerarse una práctica de arte comunitario por su naturaleza de práctica colectiva, fomentando el desarrollo de

valores individuales a través de la participación en el seno del trabajo en grupo y la cooperación.

- También puede considerarse una actividad terapéutica, fundamentalmente musicoterapéutica, puesto que sigue una línea metodológica que, indirectamente, busca el bienestar de las personas partícipes de la práctica coral y está en estrecha relación con el departamento de orientación.
- Desde la categoría de arte público, sólo se puede considerar el aspecto de resultar una práctica diseñada y puesta en marcha por un profesional del ámbito musical, un artista.

6.1.3 Resultados

Se trata de un proyecto en continuo proceso de evaluación. Internamente, fruto de la reflexión posterior a la observación del trabajo realizado y, de forma externa, por distintos agentes. Teniendo en cuenta la duración del proyecto a lo largo del tiempo, ésta puede resultar producto de una valoración positiva por parte de los participantes en el coro. En el informe recibido, se afirma distinguir entre resultados educativos y resultados sociales.

Los resultados educativos son aquellos valorados por todos los premios y galardones recibidos, así como los numerosos reconocimientos durante la historia de este proyecto. Entre ellos, han recibido el premio de la asociación “Mejora tu Escuela Pública” o el galardón “Adalid de la Música” por la gran labor en pro del canto en comunidad. También, es asidua su participación en concursos, festivales y certámenes de coros, además de las interpretaciones en sus propios conciertos.

En cuanto a los resultados sociales, se vinculan con el objetivo de crear un entorno coral dónde se desarrolle la convivencia de los participantes. Se reconoce el cumplimiento de este objetivo y su repercusión además en el ambiente del centro educativo dónde se desarrolla, habiendo conseguido la normalización de la práctica coral y la instrucción vocal como herramientas de aprendizaje.

6.2 Proyecto “*Todos creamos*”

El informe recogido en este caso procede de la colaboración de la profesora Blanca Aller, miembro del equipo docente y coordinadora en la última edición del proyecto.

6.2.1 Datos globales

“Todos creamos”, definido como un colosal proyecto, consiste en la puesta en escena de un espectáculo de creación musical, coreográfica y escénica basado en un tema previsto anteriormente. Va dirigido a los alumnos de centros educativos de la Comunidad de Madrid que realizan la puesta en escena y a los que pueden asistir como espectadores en la representación final. En la última edición, los alumnos intérpretes fueron 75. Puede decirse, además, que abarca todos los bloques de contenidos del currículo de ESO y Bachillerato (Escucha, Interpretación y Creación, Contextos Culturales y Musicales, Música y Tecnología y Teoría Musical).

Es una actividad promovida y financiada por el departamento pedagógico del Centro Nacional de Difusión Musical (CNDM) en colaboración con la facultad de educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila y el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM). Los participantes de la puesta en escena son alumnos de Centros de Primaria, de ESO y, en las últimas ediciones, también de Educación Especial. Los alumnos de los centros superiores de danza, educación y música, ejercen como coreógrafos, pedagogos y co-creadores. Además, cuentan con la cesión de instalaciones por parte del Consejo Superior de Deportes (CSD) para los ensayos y la colaboración de músicos miembros de la Orquesta Arcos-Iuventas, con su propio director y arreglista-compositor. Por último, todo el proyecto se recoge en una grabación y un documental publicados posteriormente.

Se lleva a cabo en una serie de talleres en los centros de primaria y secundaria durante los meses de octubre a abril de cada curso lectivo, divididos en dos fases, las correspondientes a la música y la escena y, la referida a la parte de danza. A ello, se suma una sesión de ensayo mensual de cuatro horas, además de la dedicación al proyecto de las horas lectivas necesarias (aunque esto varía según la implicación de los docentes de los centros participantes). El manuscrito del espectáculo empieza a diseñarse a final del curso anterior. Después, en el Auditorio Nacional se desarrollan tres ensayos, además del pregeneral y general y la representación final.

6.2.2 Metodología y fomento de la inclusión

El objetivo principal es la creación colaborativa de un espectáculo en escena con distintos materiales y resultado de la cooperación de varios grupos pertenecientes a distintas

comunidades de centros educativos y otros colaboradores, que se unen para la puesta en marcha del proyecto.

La forma de trabajo de *“Todos creamos”* varía según el momento del proyecto. En los talleres iniciales tiene lugar la presentación del proyecto, toma de contacto con los adultos responsables de la coordinación y propuesta de las ideas básicas de trabajo como la percusión corporal, musicogramas, técnica de dirección, calentamiento y movimiento libre. En la última edición también se ha propuesto trabajar técnicas de escucha, de interpretación musical, expresión vocal-teatral, concentración y confianza entre compañeros por medio de la interpretación y creación en grupo. También en la primera etapa se desarrolla una búsqueda de ideas para la creación del guión.

El guión del espectáculo es producto de la colaboración entre el coordinador y las propuestas de los alumnos. A partir del momento en que se ha completado, alrededor del mes de enero, los trabajos de los talleres se centran en el material concreto que se llevará a escena, en ir ensayando el espectáculo y afianzando los detalles de forma cooperativa.

La técnica instrumental y la vocal se trabajan durante todo el tiempo, mientras que la expresión y técnica corporal se deja en manos de los coreógrafos, puesto que es difícil que los docentes de los centros de primaria, secundaria y educación especial se sientan en condiciones de afrontar la labor del trabajo de danza.

Como ya se ha dicho, los alumnos proponen ideas para el guión del espectáculo sobre el tema propuesto por el coordinador. El coordinador, además, confía en un equipo docente o de coordinación, compuesto por los profesores de los centros de primaria, secundaria y educación especial, los alumnos de las enseñanzas superiores de música, danza y educación y algún voluntario para el trabajo diario con los alumnos. Este equipo docente, durante la última edición, ha estado en comunicación directa y estrecha gracias a la utilización de la aplicación Whatsapp. La forma de trabajo es seccional, en esta última edición, los coreógrafos se encargaron de lo referente al movimiento, los docentes de los centros educativos se centraron en el trabajo instrumental y vocal, el grupo de alumnos de secundaria realizó el guión y los alumnos del RCSMM y la UAM, crearon música para acompañar diferentes escenas. Por su lado, la orquesta colaboradora compuso los arreglos de música necesarios. Este último aspecto de trabajar por subgrupos, no implica que las propuestas para el guión se hagan también de forma seccionada.

En toda la forma de trabajo descrita se aprecia un ambiente colaborativo enriquecedor en la experiencia personal tanto de los alumnos como del equipo docente coordinador. Además, en los últimos años, el hecho de la participación de alumnos de un centro de Educación Especial refleja el respeto a la diversidad y fomenta el sentimiento de comunidad y trabajo cooperativo. La convivencia positiva necesaria y la inclusión aparecen de forma natural, reforzadas incluso desde las propuestas para la puesta en escena (el uso del lenguaje de signos, el respeto a las diferencias como tema de uno de los actos del espectáculo o la creación de melodías y ritmos basados en el lenguaje morse). En la puesta en escena, todas las personas son iguales y participan de la misma forma, en la medida en que sus posibilidades físicas lo permitan. Este aspecto inclusivo, estaba previsto en los objetivos del proyecto.

En cuanto a las normas de convivencia, no existe ningún documento donde se plantea nada previamente. Sólo se pide compromiso a los alumnos para su participación hasta el final del proyecto. En esto también colaboran las familias, dando el consentimiento para la participación del alumnado y firmando la obligación de asistir a todas las actividades planteadas.

Después de todo lo descrito para la metodología de trabajo inclusivo de este proyecto, en el ámbito de esta investigación se establece que:

- *“Todos creamos”* es, fundamentalmente, una práctica artística comunitaria dónde se fomenta el trabajo en equipo, la toma de conciencia sobre la diversidad actual y el respeto del papel que cumple cada participante según sus necesidades y posibilidades individuales.
- Desde el aspecto terapéutico, si atendemos al sentimiento positivo que se produce en los alumnos al ver aceptadas sus propuestas para el desarrollo de un proyecto de gran calibre y el bienestar individual que ello genera, también puede considerarse una actividad enriquecedora.
- Como actividad de arte público, este proyecto no está diseñado por un artista concreto, sino por un departamento institucional, y tampoco es el objetivo denunciar públicamente la situación social actual. No podría incluirse en esta categoría.

6.2.3 Resultados

En el informe recogido para este proyecto sí se hace referencia al resultado mostrado por la actitud de los alumnos. Se detalla que, algunos alumnos han sido capaces de elevar su

grado de autoestima y realizar un trabajo hermoso, mientras otros, han participado con una actitud algo negativa, pero el equilibrio existente entre las capacidades de los participantes ha conseguido que, el conjunto de lo creado resultase digno, aunque no con la mayor perfección técnica. Textualmente la colaboradora reconoce: “se podría haber hecho un trabajo mucho más rico en el escenario”.

Por otro lado, desde el CNDM se realiza una evaluación por medio de la difusión de un cuestionario exhaustivo referente al desarrollo del proyecto a todos los implicados en él.

6.3 Proyecto “*Danza coral y Convivencia*”

En este caso la colaboración fue del propio autor del proyecto, Juan D. Martín, con quien el contacto fue más directo y el análisis resulta producto de los datos del informe, un encuentro personal y la experiencia de vivir una parte del proyecto en el contexto del MESOB.

6.3.1 Datos globales

“*Danza Coral y Convivencia*” es un proyecto diseñado para desarrollar la sensibilidad artística en los alumnos y mejorar la convivencia en los centros educativos de Educación Secundaria por medio de la práctica de danza. Esta disciplina así establecida, ha sido definida por Maschat (2006) como danza coral, recordando así a la práctica musical del mismo nombre. Se ha puesto en marcha durante varios cursos en diversos centros de la Comunidad de Madrid e incluso en uno de la ciudad de Ávila. También ha tenido lugar durante tres temporadas en el MESOB de la Universidad Complutense de Madrid y también en la Universidad Autónoma de Madrid.

Está pensado para alumnos de ESO y Bachillerato y en su desarrollo no tiene lugar una representación final pública, aunque ésta sí se realiza en el entorno del propio proyecto. Se lleva a cabo en el seno del aula de música y consta de diez coreografías en las que se representan historias que pueden suceder en el día a día de la vida educativa. Además de la práctica coral todas las coreografías están diseñadas para una práctica teatral muda, un teatro danzado.

6.3.2 Metodología y fomento de la inclusión

El objetivo principal del proyecto es aprender a resolver los problemas de convivencia que puedan surgir en el seno del aula de un centro educativo por medio de la práctica de danza coral y los beneficios que ello conlleva. Por medio de la representación de teatro danzado se crea otra dimensión dónde resulta más sencillo ser consciente de los problemas

que puedan surgir, y esta experiencia, a la larga, resulta más enriquecedora para el desarrollo de valores sociales como el respeto propio y a los demás, la comunicación por medio de un lenguaje no verbal, el esfuerzo y sus resultados, la autoestima, el trabajo cooperativo, la solidaridad y el sentimiento de comunidad. Todo ello desde la perspectiva de la sensibilidad artística.

Cada una de las diez coreografías está centrada en un aspecto diferente de la realidad del ambiente de un centro educativo: el aislamiento de alumnos y la actitud de los demás; los pequeños grupos, las relaciones entre ellos y con el grupo de clase; las situaciones de alumnos con alguna discapacidad; la importancia de llegar a acuerdos y elaborar proyectos en común con compañeros; el acoso escolar; etc. Para cada una de ellas, desarrollada en un número de entre dos y tres sesiones, está establecido un plan de trabajo que consta de un conjunto de ejercicios de calentamiento y preparación para la actividad posterior; después, tiene lugar el trabajo específico de preparación de la coreografía; y, para finalizar, es necesario un momento de relajación. En la última sesión y en presencia del tutor del grupo tiene lugar la que puede llamarse representación final de la coreografía. La coreografía final es producto de la improvisación y creatividad surgidas en el momento. Son los propios alumnos quienes deciden qué movimientos realizar para expresar la idea planteada. Existe un coordinador, que es el profesor, cuya función es la de guiar la experiencia y aportar la música y los materiales necesarios.

Es importante indicar que el momento de relajación sirve para la reflexión y el debate sobre la experiencia, lo que se ha vivido y sentido, las ideas que han ido surgiendo en las versiones realizadas para la coreografía. Debe ser un momento dónde cada alumno pueda sentirse libre de expresar lo que desee sabiendo que así, se consigue mayor entendimiento en el grupo, avanzando juntos para mejorar la convivencia de esa, su comunidad.

Para que eso suceda es necesaria una participación consciente por parte de los alumnos. Cada uno ocupa su lugar y juntos deben ser capaces de tomar decisiones y actuar respetando las normas de convivencia para conseguir un objetivo común. No se atiende a las particularidades individuales, la importancia de la participación de cada uno es igual para todos. La inclusión reside en el reconocimiento de la posición de cada miembro, viéndose respetadas y cubiertas sus necesidades individuales, y en el objetivo de la resolución de conflictos por medio de la experimentación de sentimientos desde los diferentes roles que se pueden adoptar en la representación.

Analizadas las características de *“Danza Coral y Convivencia”*, puede categorizarse como:

- Una práctica de arte comunitario en tanto que su objetivo principal es la mejora de la convivencia en grupo, hecho que sólo puede suceder desde la colaboración y el trabajo cooperativo y para el que es necesaria la participación de cada uno de sus miembros.
- Si consideramos que la mejora de la convivencia en grupo repercute en el bienestar individual, también puede definirse esta como una práctica musicoterapéutica.
- En la categoría de arte público sólo puede ser incluida si se considera al docente de música como artista profesional o si, el hecho de representar historias que pueden ser reales, se considera como denuncia, aunque no sea de forma pública.

6.3.3 Resultados

“Danza Coral y Convivencia” ha sido evaluado de forma cualitativa por los profesores de música de los centros dónde se ha llevado a cabo. Éstos, a lo largo de los cursos, han reconocido que el trabajo realizado fue interesante y resultó un apoyo para el desarrollo de valores individuales positivos en la convivencia dentro del grupo del aula. Esta ha sido la única valoración de resultados recibida al respecto.

Sí se debe indicar que, para cada coreografía, el autor diseñó un sencillo cuestionario anónimo cuya respuesta se propone completar a los alumnos participantes en el proyecto.

6.3.4 Experiencia vivida en el aula de Expresión corporal y Danza del MESOB

La información narrada posteriormente se ha recogido, de los materiales de diseño que el propio autor del proyecto prestó a los alumnos del MESOB, del informe facilitado para el análisis de investigación, de la propia participación y del encuentro personal ya mencionado.

i. Contexto

Dentro de la asignatura *Expresión corporal y danza*, la profesora Raquel Pastor decidió invitar al profesor Juan D. Martín Sanz para que él mostrase a los alumnos del MESOB, una de las danzas incluidas en su proyecto *“Danza coral y convivencia”*, en concreto la denominada como *“De fuera a dentro”*.

El grupo de alumnos de MESOB en el curso 2018/19 estaba formado por 20 alumnos llegados desde diferentes estudios musicales previos, pero con un punto posterior en común, formarse para la docencia en ESO y Bachillerato.

La sesión “*De fuera a dentro*” fue impartida en un momento clave del curso, en una de las últimas semanas. Se tacha de momento clave puesto que para entonces el grupo estaba, como suele decirse, consolidado: los alumnos ya llevaban tiempo trabajando juntos y tenían la confianza suficiente como para que no apareciese la vergüenza que suele surgir en la expresión corporal.

ii. Objetivos

En este punto hay que distinguir dos objetivos diferentes: por un lado, el objetivo de la profesora de la asignatura para con las enseñanzas impartidas en el MESOB y, por otro, el objetivo del diseño de la propia danza “*De fuera a dentro*”.

En primer lugar, el planteamiento de la profesora de *Expresión corporal y danza* era que, como futuros docentes, conociésemos y experimentásemos con la disciplina de la danza coral y sus beneficios para el trabajo en el aula. Además, con la actividad realizada se practicaba una forma más libre de ejecutar una coreografía.

Por otro lado, la finalidad diseñada para la danza “*De fuera a dentro*” es reflexionar sobre la convivencia en grupos que pertenecen a grupos más grandes hasta formar una sociedad, es decir, la realidad de la vida diaria. Si hubiese que definir un objetivo técnico programado es el de ayudar a los participantes a moverse de forma lenta, con creatividad para ejecutar una danza improvisada y respetando la labor que hacen cada uno de los grupos de trabajo.

iii. Metodología

En esta experiencia no se sigue una única línea metodológica, sino que en todo momento se potencia la creatividad, la cooperación y la autonomía de los participantes. La sesión se dividió en varias partes: una introducción, un desarrollo y una reflexión final, todo ello después de un trabajo previo necesario.

En alguna de las sesiones anteriores de la asignatura se experimentó con movimientos en espejo y sombra en los tres niveles (suelo, medio y aire) practicados a una velocidad lenta y extremadamente lenta. También se llevaron a cabo movimientos en grupo usando cintas

elásticas para reforzar la interrelación mezclado con momentos de ausencia de movimiento (estatuas).

Al comienzo de la sesión tuvo lugar una introducción que consistió en la lectura de una pequeña historia -recogida en el anexo 4-. El posterior desarrollo consistió en representar la historia narrada acompañados por una música apropiada de la que posteriormente se hablará. Por último, se realizó una reflexión sobre el contenido de la coreografía y su relación con la realidad de la vida en sociedad: la implicación en pequeños grupos que, posteriormente, forman otros más grandes hasta terminar en una sociedad. Todo ello respetando el trabajo propio y el del otro, teniendo en cuenta a todos los participantes y disfrutando de la alegre sensación de bienestar que ello produce.

La coreografía en sí, como ya se ha comentado, consistía en representar el sueño que experimenta el protagonista del relato introductorio. Se efectúa con el grupo grande dividido en grupos más pequeños de cuatro o cinco participantes y con ayuda de una cinta elástica para cada grupo. Técnicamente es una danza improvisada, puesto que, aunque sí tiene una forma definida, no existen unos pasos concretos para bailar. La estructura de la coreografía consta de varias partes:

- En el comienzo los grupos están separados y en cada uno, sus miembros se disponen de forma circular pero dándose la espalda entre sí, con actitud relajada, serios, como abstraídos. Cuando empieza a sonar la música los participantes empiezan a moverse de forma lenta, imaginando que estuvieran solos para lo que les puede ser de gran ayuda cerrar los ojos.
- En un momento dado, un miembro de cada grupo pequeño coge la cinta y sigue moviéndose con ella según lo hacía anteriormente; después hace lo mismo otro compañero de su grupo; y así, sucesivamente todos los participantes. Es el punto en el que se reconocen, se dan cuenta de que no están solos y así lo deben mostrar en la coreografía: cogiendo la cinta entre todos los miembros del grupo y desplazándose por el espacio, bailando juntos. En algunos instantes los diferentes grupos se detienen para observar los movimientos y composiciones de los demás. La actitud mostrada debe ser de descubrimiento, como si se maravillasen por lo que realizan sus compañeros.

- Posteriormente sucede un momento en que todos los participantes se detienen e interactúan, se miran entre sí con actitud reflexiva, como preguntándose qué están haciendo y cómo pueden llegar a un fin común.
- De nuevo, reanudan el movimiento lento pero para mezclarse entre sí a través de las cintas. Algunos participantes actúan como conexiones entre grupos porque tienen agarradas dos o más cintas. Entre todos forman una red y los grupos anteriores se desdibujan. Ahora, sus movimientos quedan condicionados por esos puntos de unión, por lo que todos deben ceder algo de su autonomía; pero han formado un gran grupo que puede seguir evolucionando con mayor amplitud. Los brazos suben y elevan la cinta lo más alto posible. Bajo la red que está por encima de sus cabezas todos se mueven lentamente.
- El final de la coreografía sucede cuando la red formada por las cintas desciende hasta el suelo. Los participantes las sujetan con los pies y se incorporan para adoptar una postura relajada e intercambiar sonrisas y gestos de satisfacción.

La música utilizada para interpretar esta coreografía es una música relajante. Titulada como *Terre figée*, es obra del compositor Philip N. Bess y está recogida en un cd editado por el Ayuntamiento de Madrid en 2002. En ella se pueden escuchar sonidos de olas y gaviotas sobre lo que posteriormente suena una melodía sencilla cantada por una flauta y un violín principalmente, acompañados de más instrumentos. En algunos momentos interviene también una voz masculina.

El último aspecto importante sobre el que se debe tratar es la reflexión que tuvo lugar al final de la sesión, después de haber experimentado la situación narrada en el relato de la introducción. Se habló de la sensación de bienestar que se produce después de haber hecho algo entre todos, el haber creado una nueva composición en la que todos tenían su espacio. Las emociones que despierta el trabajo en equipo para un mismo fin son, sin duda, reconfortantes. No hay mejor forma de fomentar la inclusión de todos los miembros de un grupo que valorando y reconociendo como necesaria la participación de cada uno. Esa es la realidad de la vida en sociedad, pertenecemos a grupos que entre sí forman una gran red.

iv. Resultados

Para conocer los resultados de esta experiencia, el propio instructor, nos facilitó a los participantes un cuestionario previamente diseñado. Todas las preguntas están orientadas

hacia el aspecto emocional y social de la experiencia, para saber qué elementos y cómo éstos ayudan a experimentar el sentimiento de la cooperación.

El cuestionario -recogido en anexo 5- puede considerarse como semicerrado puesto que las opciones de respuesta a las preguntas vienen condicionadas por las marcas de respuesta afirmativa (SÍ), respuesta negativa (NO) y otras respuestas (OTROS). También hay ciertas preguntas abiertas en las que la respuesta es libre. En total son 15 preguntas estructuradas en cuatro apartados: uno, referente a la música; otro, sobre el aspecto reflexivo de la cooperación; y los dos últimos, pudiendo agruparse, tratan sobre la interpretación de la coreografía y su desarrollo algo más técnico. Después de todas las preguntas hay un apartado que ofrece la posibilidad de añadir algún comentario diferente

a. Análisis de los datos

A continuación, se presentan gráficos que recogen el número de respuestas de cada tipo (SÍ, NO, Otros) a las preguntas formuladas de forma semicerrada. Se muestra primero un gráfico general y después los correspondientes a los apartados diseñados en el cuestionario con una descripción general de los resultados en cada pregunta.

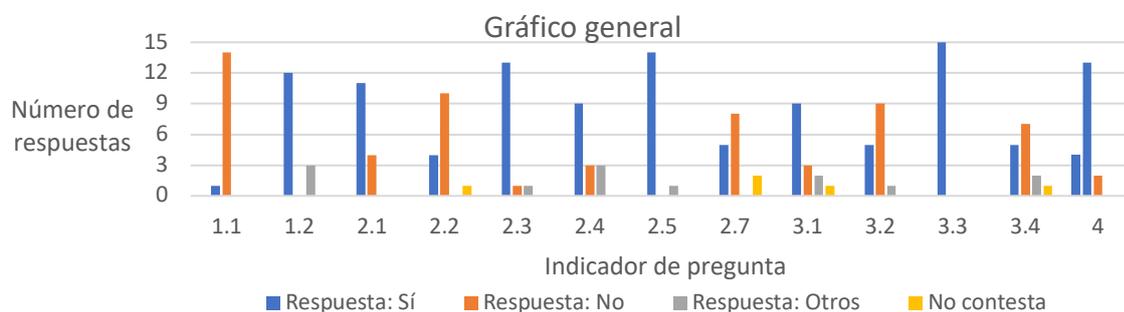


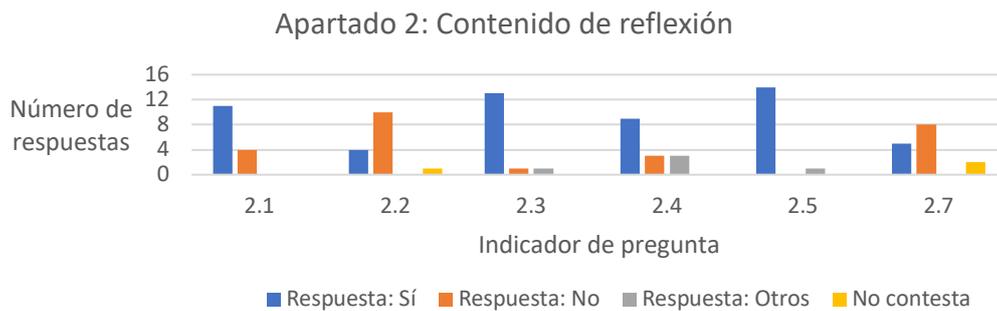
Gráfico 1: gráfico general de análisis del cuestionario.
Fuente: elaboración propia.



Gráfico 2: gráfico correspondiente al apartado "La música".
Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 1.1: La música, ¿te resultó complicado seguirla?, la mayor parte de las respuestas son negativas.

En la pregunta 1.2: ¿Te diste cuenta de cuándo empezaba la melodía cada vez que se repetía?, las respuestas incluidas en la etiqueta “Otros” decían que por la desconexión sobre los aspectos externos a sí mismo el participante no había sido consciente de cuándo empezaba la melodía musical.



*Gráfico 3: gráfico correspondiente al apartado de contenido reflexivo.
Fuente: elaboración propia.*

En la pregunta 2.1: ¿Alguna vez te has sentido solo, aunque estuvieras rodeado de mucha gente?, son afirmativas la mayoría de las respuestas.

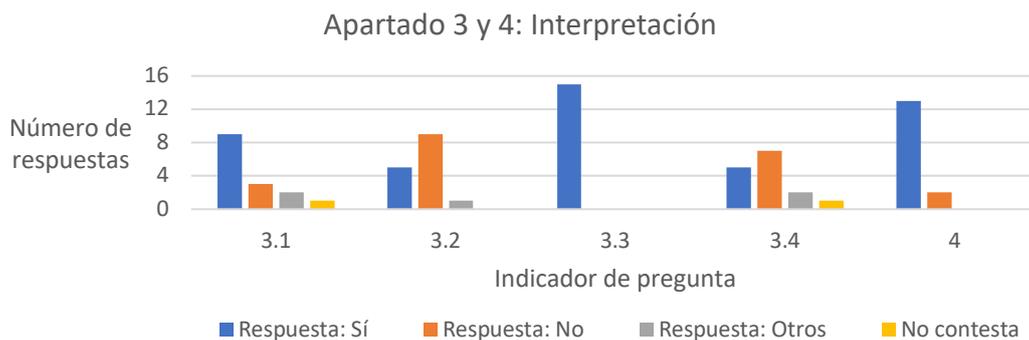
En la pregunta 2.2: ¿Sentiste alguna sensación de soledad en lo que hemos hecho?, hay pocos participantes que respondan afirmativamente, pero hay alguien que no responde.

En la pregunta 2.3: ¿Sentiste alguna conexión con los compañeros que formaban parte de tu grupo?, hay un participante que responde “algo” a si sintió conexión con los compañeros de su grupo.

En la pregunta 2.5, ¿Sentiste la fuerza que da la conexión con los otros grupos cuando todos se unían al final de la coreografía?, varias personas responden que no sintieron de forma profunda la fuerza de la conexión entre grupos y una amplia mayoría responde con un Sí.

En la pregunta 2.6: ¿Piensas que es importante crear lazos sólidos con los compañeros?, resulta llamativo que un participante responde que no considera sólidos los lazos con los compañeros.

En la pregunta 2.8: ¿Se te ocurre alguna otra manera de expresar esta idea con música y movimiento?, de las cinco personas que responden que sí se les ocurren otras formas de expresar la idea reflexiva con música y movimiento, cuatro aportan ideas como el teatro musical, apoyo audiovisual, con improvisación o utilizando además el aspecto emocional.



*Gráfico 4: gráfico correspondiente a los apartados de interpretación.
Fuente: elaboración propia.*

En la pregunta 3.1: ¿Fuiste capaz de mirar sin ver?, hay dos personas que marcan la opción “Otros”, pero sólo uno aporta algo diferente respondiendo: “Lo difícil es ver sin mirar”.

En la pregunta 3.2: ¿Te resultó complicado moverte con lentitud?, existe variedad de respuestas.

En la pregunta 3.3: ¿Te ayudaba la música a hacer el movimiento lento?, todos los participantes responden afirmativamente.

En la pregunta 3.4: ¿Conseguiste actuar de forma adecuada durante todo el tiempo?, una de las personas que responde “No”, añade además: “aunque lo intenté”; y otro participante indica que al principio se desconcentró por las gestos fuera del contexto de la actividad que realizaban algunos compañeros.

En la pregunta 4, además de responder “Sí” o “No”, algunos compañeros indican que la interpretación final siempre es mejorable, con movimientos más fluidos y más ensayos previos.

b. Valoración y discusión

A continuación, se realizará una valoración cualitativa de las respuestas recogidas en el cuestionario analizado anteriormente. Todos las suposiciones o juicios escritos podrían no ser válidos en otros contextos o situaciones o podrían ser considerados de diferente modo por otro investigador.

De las respuestas a las preguntas realizadas en el primer apartado se puede extraer la conclusión de que la música utilizada para realizar esta experiencia fue adecuada y resultó interesante a los participantes. El 93% de los participantes reconoce que no le fue complicado seguirla y el 80% fue consciente de cuándo comenzaba la melodía cada vez que se repetía.

En el segundo apartado, la primera pregunta, no analizada cuantitativamente, trata sobre la idea que se pretendía expresar en la interpretación. Sólo el 67% de los participantes respondieron. Algunos, el 20% de los que respondieron, indican que la idea de la danza era conocer recursos de aprendizaje para trasladar al aula de ESO; otros, el 40%, hablan de valores sociales, la pertenencia a una comunidad; y los demás, el otro 40%, le dan un sentido de experimentación de emociones de forma individual, como los propios recuerdos, el sentimiento de paz o la libertad de movimiento. Se observa entonces que no todos los participantes centran su atención en el objetivo con el que se diseñó la danza “De fuera a dentro”.

Posteriormente, el 73% de los participantes reconocen haberse sentido solos en algún momento de su vida a pesar de estar rodeado de mucha gente y el 67% afirman no haber experimentado esa soledad en la experiencia descrita. Después de este dato, resulta lógico que el 87% afirmase haber sentido conexión con los compañeros de su grupo y que el 60% diga lo mismo sobre la conexión con los otros grupos al final de la coreografía. En la pregunta 2.5, resulta llamativa una respuesta que indica que los lazos creados entre los compañeros no resultan sólidos en este grupo cuando el 93% consideran importante la creación de ese sentimiento de comunidad. Quizá en estas respuestas influya el hecho de ser consciente de la situación que se propone, es decir, que el momento de creación colectiva de la coreografía haga recordar a los participantes situaciones contrarias ya vividas y genere un empoderamiento tal que les hace capaces de reconocer la realidad de los momentos anteriores. Es posible que por ello también, la mayoría de los participantes confirmen la sensación del vínculo existente en el grupo, aunque seguramente este ya existiese previamente. Posteriormente sólo el 20% aportan ejemplos de grupos integrados en otro grupo de mayor tamaño, entre ellos indican la banda del pueblo, la comunidad religiosa o el grupo de compañeros del MESOB. Y a la última pregunta de este apartado, el 67% de las respuestas no aportan otros ejemplos de música y movimiento para expresar la misma finalidad que “De fuera a dentro”. Es posible que esto último sucediera por falta de tiempo para responder el cuestionario relajadamente, el ritmo de actividad en los últimos días del curso es demasiado rápido y a veces no se sabe parar a reflexionar acerca de lo verdaderamente importante.

Para el tercer y cuarto apartado, los correspondientes a la propia interpretación en sí, se pueden obtener varias ideas importantes. La mayoría de los alumnos, el 60% de los

participantes marca haber sido capaz de mirar sin ver. En este punto resulta curioso una respuesta, que da la vuelta al enunciado y afirma que “lo realmente difícil es ver sin mirar”. Habría que discutir sobre cuál es la primera acción, si ver o mirar y cuál de ellas es más necesaria en el hecho de fomentar el trabajo cooperativo de grupos respetando el valor de todos y, con ello, la inclusión.

Hay que resaltar que el 100% de los participantes están convencidos de que la música les ayudó a moverse de forma lenta, aunque algunos, el 40%, afirman que les resultó complicado ese tipo de movimiento y sólo el 33% consideran adecuada su forma de actuar durante todo momento. Aún así, la gran mayoría, el 87%, creen que el resultado de la coreografía fue bueno. Puede decirse entonces que la música es un elemento importante e imprescindible para el desarrollo de la experiencia, pero es necesaria una implicación actitudinal por parte de cada uno de los participantes.

Entre los aspectos que resultaron más difíciles, hay participantes que reconocen no ser capaces de interiorizar y olvidarse de lo externo para actuar sin seguir unas instrucciones, improvisando. Otros afirman que lo más difícil fue tener que controlar la energía, su cuerpo les pedía ir a más velocidad. Quizá, hoy en día, estemos demasiado acostumbrados a seguir patrones de actuación en la vida real y cuando hay algo diferente, de repente, no sabemos afrontarlo. Por otro lado, el ritmo tan acelerado que llevamos siempre no deja lugar a la reflexión y conlleva que los cambios importantes, entre ellos los implicados para una mejor vida en sociedad, resulten difíciles de llevar a la práctica.

Por último, se debe resaltar que varios de los alumnos añaden comentarios de gratitud al final del cuestionario y hay quien indica que le gustaría conocer más profundamente el proyecto general. Con todo, es posible concluir que la experiencia resultó positiva y productiva para todos y, que cada participante fue capaz de encontrar su sitio en el grupo, sintiéndose respetado y valorado por los demás.

c. Valoración personal

La experiencia vivida en la sesión de “*Danza Coral y Convivencia*” que tuvo en el MESOB me resultó especialmente enriquecedora.

En el ámbito formativo como docente, consistió en el conocimiento de una línea diferente de trabajo abierta plenamente a la creación e improvisación libre por parte de los alumnos, fomentando en ellos el trabajo cooperativo y la colaboración. También resulta

interesante para el trabajo de contenidos no sólo musicales, sino especialmente de aspectos transversales del currículo, que, en ocasiones, puede resultar difícil llevar al aula.

Desde el punto más personal, me resultó muy interesante tener que improvisar y crear así una coreografía grupal. La participación de cada uno era necesaria e indispensable y eso aportaba un ambiente diferente del habitual. Nunca había vivido una experiencia similar en el contexto de mi formación educativa, si bien es cierto que la sensación sí se parecía a la vivida en una asociación orquestal de la que fui miembro. Quizá la diferencia esté en que en el segundo caso no se trataba de una experiencia de creación en grupo, sino que se interpretaban composiciones ya escritas y estábamos al mando de un director, no existía, además del lazo comunitario, la fuerza que proporciona el hecho creativo artístico.

7 Conclusiones

Para finalizar la presente investigación, se conectan los datos recogidos y analizados con los objetivos planteados inicialmente por medio de unas conclusiones. Así, se detallan estas después del recordatorio de cada uno de ellos.

- Objetivo 1: Contextualizar los fenómenos de exclusión e inclusión sociales desde las referencias bibliográficas existentes, en la realidad educativa actual y su posible intervención desde el arte y la música.

El fenómeno de la exclusión resulta ser un proceso complejo, multidimensional y dinámico en la realidad de las sociedades desarrolladas en la actualidad. Existen factores de riesgo, pero, la negación de los derechos fundamentales, resulta ser la principal fuente de exclusión. De igual forma, la inclusión resulta también un proceso basado en el desarrollo individual y comunitario de valores sociales. Este hecho puede conseguirse a través de una educación diseñada para el trabajo colaborativo y la cooperación, con valores como la participación, la igualdad y el respeto a la diversidad como la tónica habitual. El desarrollo de valores inclusivos se ve beneficiado en la educación artística y musical, donde, además de la práctica comunitaria para la mejora de la convivencia, se fomenta la creatividad individual para la mejora de la autoestima.

Este objetivo se ha cumplido satisfactoriamente, existe una amplia literatura al respecto de la palanca exclusión-inclusión y en el ámbito de la educación formal, si bien es cierto que en el punto de las prácticas musicales y de artes escénicas no es tanto así. Además, parece que hasta hace poco ha sido más habitual la intervención social por medio de artes

plásticas y en algunos casos, como mero entretenimiento para los participantes, en vez de como actividad formativa y de desarrollo humano. De igual forma, se intuye que no están documentados todos los proyectos educativos en marcha en esta línea y los que hay están más enfocados en tratar la inclusión desde la perspectiva de satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos así etiquetados y no con todo el alumnado.

- Objetivo 2: Conocer cómo se caracterizan y funcionan los proyectos que, de manera consciente o no, fomenten la inclusión o transformación social a través de la asignatura de música y que hayan tenido lugar recientemente.

A partir de la investigación realizada, hemos podido conocer la existencia de proyectos actuales diseñados en el entorno del aula de música de ESO y bachillerato, colaborativos y cuya metodología está centrada en la cooperación entre alumnos. Bajo nuestro punto de vista, es indiferente si la figura promotora del proyecto es el propio docente o algún agente externo. De igual modo, no es necesaria una financiación o utilización de materiales distintos a lo habitual en el aula de música de un centro educativo, esto sólo es importante si se lleva a cabo una representación final fuera del centro en cuestión. En todos ellos existe un coordinador individual o colectivo que diseña el plan de trabajo y establece los tiempos, pero el contenido a trabajar puede ser creación de los propios participantes.

Como ya se comentaba anteriormente, no se ha encontrado mucha documentación de proyectos que sean capaces de vincular los contenidos curriculares con una práctica comunitaria social y creativa en el entorno del aula de música, así que se concluye que este objetivo está cumplido, pero hubiese resultado más satisfactorio tener más posibles proyectos que estudiar y conocer. Quizá ello se deba al hecho de tener que seguir un currículo tan cerrado, los profesores a veces están tan inmersos en cumplir con la adquisición de los conocimientos específicos en los tiempos determinados, que les resulta difícil y complicado salir de la rutina y buscar alternativas, aunque a la larga esto pudiera ser más productivo, eficaz y sencillo.

- Objetivo 3: Relacionar cómo se fomenta la inclusión desde distintas líneas de trabajo dentro de la disciplina de la música y reflexionar acerca de si existe diferencia entre el trabajo músico-coral, la danza o las artes escénicas, en general.

La práctica inclusiva no difiere si tiene lugar desde el trabajo músico-coral, la danza o la utilización de la mezcla de artes escénicas. Lo esencial en el desarrollo de proyectos

inclusivos es que estén centrados en la práctica comunitaria, en la búsqueda conjunta de respuestas a las situaciones planteadas. El hecho de diseñar proyectos artísticos musicales donde el resultado sea producto de la aportación de ideas y la participación de todos resulta muy enriquecedor. Además, en estas prácticas artísticas no existe la necesidad de que el resultado final cumpla unos cánones de calidad concretos, aunque sí es posible conseguirlo por medio del desarrollo de la sensibilidad artística en los participantes. Es necesario también el fomento de la reflexión acerca de lo sucedido, sólo así puede mejorarse la convivencia del grupo. Así, todas las vertientes musicales pueden ser contextos de desarrollo de prácticas inclusivas. El análisis de los resultados obtenidos puede orientarse, además del cambio en la actitud del alumnado, hacia el reconocimiento de los méritos artísticos.

En este punto, ya se suponía poca diferencia entre las distintas posibilidades de la práctica musical, puesto que amplia es la literatura que justifica su necesario empleo en la educación por el cambio que supone en el desarrollo. A parte de ello, en cuanto al ámbito de los resultados obtenidos, sería interesante aportar que desde esta investigación se considera más adecuado estudiar la repercusión en el ámbito actitudinal y no tanto en los méritos artísticos. No existe creación colectiva enriquecedora, si el artista en su práctica no es capaz de empastar y comunicarse empáticamente con sus semejantes.

8 Referencias

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-24). Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.
- Aguirre, I. y Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 75-88). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.
- Aguirre, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15-29.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (3ª ed. en español). Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

- Amoedo, H. (2018). La isla de la danza... de la danza inclusiva. En Ministerio de Cultura y Deporte (Ed.), *Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas 2009-2018* (pp. 35-44). Recuperado el 5 de Agosto de 2019: [http://www.culturaydeporte.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social/publicacion-Jornadas-Inclusion/Jornadas-sobre-la-Inclusion-Social-y-la-Educacion-en-las-Artes-Escenicas_2009-2018%20\(1\).pdf](http://www.culturaydeporte.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social/publicacion-Jornadas-Inclusion/Jornadas-sobre-la-Inclusion-Social-y-la-Educacion-en-las-Artes-Escenicas_2009-2018%20(1).pdf)
- Andrés, M. D. y Sarto, M. P. (2009). Escuela inclusiva: Valores, acogida y convivencia. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 85-118). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO.
- Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ayala, I. M. y del Castillo, M., (2008). Música, interdisciplinariedad e inclusión social. El friso sonoro como propuesta de aplicación en el aula. *Atividades Lúdicas Em Contextos Culturais: interdisciplinaridade e inclusao*, 127-136.
- Bel, C. (2002). Exclusión social: Origen y características. En el curso *Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia–Escuela–Comunidad: Pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 69(24,3) 47-57.
- Benito, J. (2008). Educación social para la igualdad. En M. Hernández (Coord.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 79-104). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3ª ed. en español). Madrid: Fundación Beneficio Social Hogar del Empleado (FUHEM).
- Cabedo, A. y Arriaga, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? arte y educación en valores en el currículo escolar. *DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades*, 9(1), 145-160.

Calvo, M. I. (2009). Participación de la comunidad. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 41-58). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO.

Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.

Cañada, M. (2018) La música como herramienta de integración, inclusión y cohesión social. En Ministerio de Cultura y Deporte (Ed.), *Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas 2009-2018* (pp. 45-55). Recuperado el 5 de Agosto de 2019: [http://www.culturaydeporte.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social/publicacion-Jornadas-Inclusion/Jornadas-sobre-la-Inclusion-Social-y-la-Educacion-en-las-Artes-Escenicas_2009-2018%20\(1\).pdf](http://www.culturaydeporte.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social/publicacion-Jornadas-Inclusion/Jornadas-sobre-la-Inclusion-Social-y-la-Educacion-en-las-Artes-Escenicas_2009-2018%20(1).pdf)

Casanova, M. A. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En M. Casanova y H. J. Rodríguez (Coords.), *La Inclusión Educativa: Un horizonte de posibilidades* (pp. 11-46). Madrid: La Muralla.

Carnacea, M. A. (2012) Arte, intervención y acción social. Hacia la construcción de comunidades inclusivas. En *Congreso de culturas vivas comunitarias: Cultura, descolonización y buen vivir* (pp. 1-10). La Paz, Bolivia.

Corporación Andina de Fomento, CAF, (2012). *Música para crecer: Herramientas de inclusión social*. Corporación Andina de Fomento, Banco de Desarrollo de América Latina. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 en: http://mediacionartistica.files.wordpress.com/2016/03/musica-para-crecer_herramientas-de-inclusi3b3n-social.pdf

Decreto 48/2015, de 14 de Mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, B.O.C.M. Núm. 118 (2015). Recuperado el 1 de Julio de 2019 de: http://bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.pdf

Decreto 52/2015, de 21 de Mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículum del Bachillerato, B.O.C.M. Núm. 120 (2015). Recuperado el 1 de Julio de 2019 de: http://bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/22/BOCM-20150522-3.pdf

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO. Recuperado el 22 de Julio de 2019 de: <http://hdl.handle.net/123456789/1847>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica De La Lengua y La Literatura. Educación*, 12 (1), 26-46.
- Elorriaga, A. (2011). La continuidad del canto durante el período de la muda de la voz (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado el 15 de Agosto de 2019 de <http://repositorio.uam.es/handle/10486/7818>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55(1), 85-105.
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte y M. Expósito (Eds.), *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 73-94). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fernández-Carrión, M. (2010). *Técnicas de expresión plástica aplicadas a la didáctica de la ópera en el tercer ciclo de primaria y el primer ciclo de la ESO*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado el 5 de Agosto de: <http://core.ac.uk/download/pdf/41581273.pdf>
- Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias Pedagógicas*, 17(1), 74-82.
- Fernández-Cedena, J. (2015). *Integración de un proyecto de educación artística en un centro de atención social para menores* (Trabajo de Fin de Máster no publicado). Universidad Complutense de Madrid, España.

- Ford, A., Davern, L., y Schnorr, R. (2007). Educación inclusiva: Dar sentido al currículo. En S. Stainback y W. Stainback (Coords.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo (4ªed. en español)*, pp. 55-79). Madrid: Narcea Ediciones.
- Fundación FOESSA, Fomento de estudios sociales y de sociología aplicada (2019). *VIII Infomre sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA. Recuperado el 12 de Julio de 2019 de:
http://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/sites/16/2019/06/Informe-FOESSA-2019_web-completo.pdf
- Galindo, A. (2008). Eficacia de las políticas de inclusión social en la Región de Murcia. En M. Hernández (Coord.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 365-382). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- García, C., y Ortega, J. (2008). Programas públicos para la inclusión social desde las corporaciones locales: El programa de acompañamiento para la inclusión social de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En M. Hernández (Coord.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 347-363). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista De Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano. (1ª Ed. en español)*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Giráldez, A., y Abad, J. (2009). Medios, recursos y tecnología de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 137-145). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.
- Godás, X., y Gomá, R. (2008). Barcelona: La política de inclusión social en el marco de redes de acción. En S. Fleury, J. Subirats e I. Blanco (Eds.) *Respuestas locales a inseguridades globales* (pp. 285-303). Barcelona: Fundación CIDOB: Bellaterra.
- Gustems-Carnicer, J., y Calderón-Garrido, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: Una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos De Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(2), 251-271.

- Hernández, M. (2008). Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento. En M. Hernández (Coord.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 15-58). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- de la Herrán, A. (2000). Hacia una creatividad total. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12(1), 71-89.
- Hormigos, J. y Martín, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista española de sociología*, 4(1), 259-270.
- Llano, J. (2017). El estado de la pobreza: Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2008-2017. Madrid: EAPN-ES.
- López, M. (2006). Introducción. En M. López (Coord.), *Creación y Posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social* (pp. 7-11). Madrid: Fundamentos.
- López, M. (2015). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: Algunas reflexiones. *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10(1), 209-234. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51693
- Mancebo, M. E., y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina*. Recuperado el 25 de Julio de 2019 de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Martín, N. (2018). *La música como herramienta de integración en personas con discapacidad intelectual*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de: <https://mediacionartistica.org/2019/04/11/la-musica-como-herramienta-de-integracion-en-personas-con-discapacidad-intelectual/>
- Martínez, N. (2006). Reflexiones sobre arteterapia, arte y educación. En M. López (Coord.), *Creación y Posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social* (pp. 33-74). Madrid: Fundamentos.
- Maschat, V. (2006). El efecto social y emocional de la danza coral. *Orff España*, 9(1), 7-9.
- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? The social impact of participation in the arts*. Comedia.
- Matarasso, F. (2014). Sin ayuda, sin permiso: Las artes comunitarias en tiempos de cambio. En Ministerio de Cultura y Deporte (Ed.), *VI Jornadas sobre la Inclusión social y la educación*

en las artes escénicas (pp. 5-16). Sevilla: Teatro central. Recuperado el 5 de Agosto de 2019: <http://culturaydeporte.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social/vi-jornadas-sobre-la-inclusion-social/memoria-vi-jornadas-2014.pdf>

Méndez, Á. J. (2012). Pensar las exclusiones. Construir la inclusión social. *Humanismo y Trabajo Social*, 11(1), 87-99.

Mira, S. (2008). Indicadores sociales y valoración de la exclusión. En M. Hernández (Coord.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 281-293). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Mithen, S. J. (2007). Los neandertales cantaban rap: Los orígenes de la música y el lenguaje. Madrid: Grupo Planeta, GBS.

Moreno, A. (2003). *Aportaciones del arte-terapia a la educación social en medio abierto* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado el 5 de Agosto de 2019 de: <http://mediacionartistica.files.wordpress.com/2012/11/tesis-moreno-publicar.new.pdf>

Moreno, A. (2013). La cultura como agente de cambio social en el desarrollo comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 95-110.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Moriña, A. (2007). La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención. Madrid: Fundación Alternativas.

Muiños, S. M. (2011). La educación artística en la cultura contemporánea. En A. Giráldez y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía: De la teoría a la práctica* (pp. 9-20). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.

Muñoz, M. (2014). Usos y discursos del teatro como técnica de tratamiento de conflictos. En Ministerio de Cultura y Deporte (Ed.), *VI Jornadas sobre la Inclusión social y la educación en las artes escénicas* (pp. 17-33). Sevilla: Teatro central. Recuperado el 5 de Agosto de 2019: <http://culturaydeporte.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social/vi-jornadas-sobre-la-inclusion-social/memoria-vi-jornadas-2014.pdf>

- Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia (2012). Arte para la inclusión y la transformación social. *Septiembre*. 3s Innovación. Bilbao. Recuperado de http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1363_CAST-innovacion04.Pdf
- Orden ECD/65/2015, de 21 de Enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la ESO y el bachillerato, B.O.E. Núm. 25 § 1 (2015). Recuperado el 1 de Julio de 2019 de: <http://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/dof/spa/pdf>
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: Origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia-Papeles De Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 4(1), 197-211.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista De Educación*, 327(1), 11-29.
- Pérez, M. (2002). La educación a través del arte en la educación social: Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 9(1), 287-298.
- Pérez, M., Salinas, F., y Del Olmo, M. J. (2015). Musicoterapia en el aula: Estudio sobre su uso en educación secundaria obligatoria. *Pulso: Revista De Educación*, 38(1), 107-128.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014a). El canto coral: Una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 389-404.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100023>
- Pérez-Aldeguer, S. (2014b). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 36(145), 175-187.
- Poch, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 42(1), 91-113.
- Raya, E. (2007). Exclusión social: Indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social. *Revista Del Ministerio De Trabajo y Asuntos Sociales*, 70(1), 155-172.
- Real Academia de la Lengua Española. (2019). *Diccionario de la Real Academia de la lengua Española* (en línea). Recuperado el 12 de Julio y el 5 de Agosto de 2019 de: <http://rae.es>

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de Diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato, B.O.E. Núm. 3 § 1 (2015). Recuperado el 1 de Julio de 2019 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Rigo, C. (2006). Entorno natural, educación artística y arteterapia. En M. López (Coord.), *Creación y Posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social* (pp. 107-129). Madrid: Fundamentos.
- Romero, J. (2006). Creatividad en arteterapia. Del supuesto a la decisión. En M. López (Coord.), *Creación y Posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social* (pp. 75-88). Madrid: Fundamentos.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-8.
- Samper, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: Territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5(2), 29-42.
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M. G. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: Reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(2), 85-104.
- Sapon-Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (Coords.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo (4ªed. en español)*, pp. 37-54). Madrid: Narcea Ediciones.
- Sarto, M. P. y Venegas, M. E. (2009). Presentación. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 9-11). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- de Siqueira, I. (2009). Nuevos campos del desarrollo y aplicación de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*, (pp. 145-154). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.

- Solano, J. C. (2008). La exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades educativas. En M. Hernández (Coord.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 105-130). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, H. J. (2007). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Coords.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (4ª ed. en español, pp. 21-34). Madrid: Narcea Ediciones.
- Subirats, J., Giménez, M., y Obradors, A. (2005). Exclusión social y políticas de inclusión. Algunos elementos sobre la realidad europea y española. *Revista do Serviço Público Brasília*, 53(1), 23-35.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., Bottos, P. y Rapoport, A. (2004). Pobreza y exclusión social. *Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Thompson, J. (2018). Arte social en positivo. En Ministerio de Cultura y Deporte (Ed.), *Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas 2009-2018* (pp. 89-93). Recuperado el 5 de Agosto de 2019: [http://www.culturaydeporte.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social/publicacion-Jornadas-Inclusion/Jornadas-sobre-la-Inclusion-Social-y-la-Educacion-en-las-Artes-Escenicas_2009-2018%20\(1\).pdf](http://www.culturaydeporte.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/artesescenicas/artes-escenicas-e-inclusion-social/jornadas-sobre-la-inclusion-social/publicacion-Jornadas-Inclusion/Jornadas-sobre-la-Inclusion-Social-y-la-Educacion-en-las-Artes-Escenicas_2009-2018%20(1).pdf)
- Vicente, T. (2008). Derechos sociales e integración. En M. Hernández (Coord.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 131-145). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Zamora, J. A. (2008). Inmigración, integración y participación. En M. Hernández (Coord.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 253-277). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

ANEXOS

Anexo 1: Informe para el análisis de proyectos

Primero de todo, muchas gracias por su colaboración para la realización de este trabajo de investigación, le aseguro me será de gran ayuda.

A continuación, se redactan varias preguntas cuya única finalidad es recoger información acerca de *Nombre del proyecto*, proyecto en el que usted participa o ha participado. Es necesaria una respuesta lo más clara y realista posible para la mejor interpretación y análisis de los datos.

1. ¿En qué consiste su participación en este proyecto?
2. ¿Cuántos años o cursos lleva este proyecto en marcha? ¿Y en qué centros, educativos o no, se ha desarrollado?
3. ¿A quién va dirigido el proyecto y cuál es el número aproximado de participantes implicados?
4. ¿Cuáles son los objetivos programados del proyecto?
5. ¿Podría resumir en qué consiste el proyecto? (actividades de preparación, desarrollo y finales)
6. De forma general, ¿cómo se organiza? (quién lo dirige, colaboradores, financiación, estructura, espacios utilizados, materiales necesarios, difusión, duración, espacio temporal para el desarrollo, ...)
7. ¿Se sigue alguna línea metodológica concreta y definida?
8. ¿Cómo se trabaja? ¿Existe algún coordinador general que decida cómo se hacen las cosas, los materiales y recursos, o se decide entre todas las partes implicadas?
9. ¿Qué partes del proyecto son de nueva creación? ¿Quién se encarga de esa nueva creación?
10. ¿Crees que este proyecto favorece ciertos aspectos sociales como la convivencia o la inclusión educativa/social? ¿Por qué?
11. En caso afirmativo, ¿estaba previsto que así fuera?
12. ¿Cómo se asegura una buena convivencia a lo largo de todo el proyecto? ¿Existen unas normas?
13. Si existen esas normas y alguien las vulnera, ¿cómo se actúa?
14. En cuanto a la inclusión, ¿Cómo se trabaja? (Si se trabaja no sólo con personas con necesidades educativas especiales).
15. ¿Existen algunas líneas concretas de actuación con personas con necesidades educativas especiales? Si participan personas con necesidades educativas especiales, ¿realizan la misma tarea que los demás compañeros de su grupo o llevan

a cabo algo diferente? ¿Existe cooperación dentro de cada grupo de trabajo y entre ellos?

16. De forma cualitativa, ¿cuáles son los resultados del proyecto? ¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?

17. ¿Se realiza algún tipo de evaluación en este proyecto? En caso afirmativo, ¿qué procedimientos e instrumentos de evaluación se utilizan?

18. Para finalizar, ¿conoce algún otro proyecto que, desde el aula de música de educación secundaria, fomente la inclusión educativa y social?

Anexo 2: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA LA INVESTIGACIÓN

Estudiante: Cristina Parra Alonso
Director de tesis: Raquel Pastor Prada
Facultad: Formación de Profesorado y Educación,
Universidad Autónoma de Madrid.



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

1. Confirmando que he entendido la información del presente proyecto de investigación.
2. Entiendo que mi participación es totalmente voluntaria y que tengo el derecho de retirarme en cualquier momento.
3. Entiendo que los datos serán totalmente anónimos y guardados de forma estrictamente confidencial. Doy permiso de acceso a los datos a todos los miembros del equipo de investigación.
4. Permiso que los resultados obtenidos sean utilizados para futuras publicaciones
5. Doy el consentimiento de participar en la presente investigación.

Nombre

Fecha

Firma

Anexo 3.a.: Informe para el análisis de proyectos

Primero de todo, muchas gracias por su colaboración para la realización de este trabajo de investigación, le aseguro me será de gran ayuda.

A continuación, se redactan varias preguntas cuya única finalidad es recoger información acerca de “Voces para la convivencia”, proyecto en el que usted participa o ha participado. Es necesaria una respuesta lo más clara y realista posible para la mejor interpretación y análisis de los datos.

1. ¿En qué consiste su participación en este proyecto?

Mi participación en este proyecto consiste en la dirección del mismo. Soy el fundador y el que lo dirige.

2. ¿Cuántos años o cursos lleva este proyecto en marcha? ¿Y en qué centros, educativos o no, se ha desarrollado?

Este proyecto lleva en marcha unos 11 años ya, y se desarrolla en el Instituto Francisco Umbral de Ciempozuelos.

3. ¿A quién va dirigido el proyecto y cuál es el número aproximado de participantes implicados?

Va dirigido a los alumnos del centro fundamentalmente y ahora el número de participantes aproximados implicados pues depende un poco de si lo vemos año por año o durante todos los años. En total la ratio de año ha sido de unos 200 - 300 alumnos por curso.

4. ¿Cuáles son los objetivos programados del proyecto?

Los objetivos programados del proyecto es fundamentalmente fragmentar la convivencia por medio de la práctica artística educativa.

5. ¿Podría resumir en qué consiste el proyecto? (actividades de preparación, desarrollo y finales)

El proyecto consiste en la implementación del canto coral en las clases de música de secundaria de manera normalizada.

6. De forma general, ¿cómo se organiza? (quién lo dirige, colaboradores, financiación, estructura, espacios utilizados, materiales necesarios, difusión, duración, espacio temporal para el desarrollo, ...)

Se organiza a través de una asociación de alumnos y una asociación juvenil que se ha ido creando a tal efecto a lo largo de los años, de tal modo que los propios alumnos y también los exalumnos participan de manera activa en la toma decisiones en toda la gestión del proyecto, que también colaboradores de algunos profesores externos de Música que

colaboran con nosotros, sobre todo profesores de canto, estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria, se financia por mediación de los premios de las cuotas de la selección de alumnos y de lo que aporta también el instituto y el AMPA, y también el ayuntamiento de Ciempozuelos, la Concejalía de Educación y Cultura de Ciempozuelos, que también nos ayudará bastante. Tiene una estructura desde ese punto de vista colaborativa, utilizamos los espacios del Instituto y los materiales están a nuestra disposición.

7. ¿Se sigue alguna línea metodológica concreta y definida?

La línea metodológica es la innovación pero fundamentalmente es la investigación.

8. ¿Cómo se trabaja? ¿Existe algún coordinador general que decida cómo se hacen las cosas, los materiales y recursos, o se decide entre todas las partes implicadas?

Este proyecto se basa en mi propia tesis doctoral, en la cual, he ido estudiando este fenómeno de la educación coral con jóvenes y adolescentes. El coordinador general soy yo, aunque tengo que decir que mi compañera de departamento, Marta, desde el primer momento de incorporación al centro, se ha plegado a mi metodología y a mi manera de ver las cosas y trabajamos actualmente los dos en la misma dirección.

9. ¿Qué partes del proyecto son de nueva creación? ¿Quién se encarga de esa nueva creación?

Hay una parte de nueva creación que sería el Coro Premium de voces para la convivencia que está gestionado por los exalumnos del centro.

10. ¿Crees que este proyecto favorece ciertos aspectos sociales como la convivencia o la inclusión educativa/social? ¿Por qué?

Claro que este proyecto favorece la convivencia educativa, de hecho siempre hemos acogido a alumnos en riesgo social como actualmente hace poco una alumna que ha sido la que hemos presentado a una beca y ha conseguido una beca para estudiar inglés en verano en un campamento y era una alumna absentista con unos problemas enormes y se ha podido beneficiar de ello gracias a estar en el coro "Voces para la convivencia".

11. En caso afirmativo, ¿estaba previsto que así fuera?

--

12. ¿Cómo se asegura una buena convivencia a lo largo de todo el proyecto? ¿Existen unas normas?

Existen unas normas que regulan el comportamiento. Estas normas están publicadas en la web del coro y en la web del instituto y todos los alumnos y los padres se comprometen a cumplirlas.

13. Si existen esas normas y alguien las vulnera, ¿cómo se actúa?

Si se vulneran hay un código de comportamiento con una serie de consecuencias previstas para según la gravedad de los comportamientos realizados.

14. En cuanto a la inclusión, ¿Cómo se trabaja? (Si se trabaja no sólo con personas con necesidades educativas especiales).

La inclusión se trabaja fundamentalmente con la colaboración del departamento de orientación y también tenemos una línea de actuación con personas con necesidades educativas especiales, de hecho este año tenemos un alumno Asperger y creo que va a entrar otro al año que viene y lo que hacemos con ellos es exactamente lo mismo que lo que hacen los demás, que es cantar y les enseñamos el repertorio exactamente igual.

15. ¿Existen algunas líneas concretas de actuación con personas con necesidades educativas especiales? Si participan personas con necesidades educativas especiales, ¿realizan la misma tarea que los demás compañeros de su grupo o llevan a cabo algo diferente? ¿Existe cooperación dentro de cada grupo de trabajo y entre ellos?

Si acaso, la atención es más personalizada porque necesitan más ensayos personales, no, más ensayos individuales y fundamentalmente cooperación con el departamento de orientación y con la propia familia.

16. De forma cualitativa, ¿cuáles son los resultados del proyecto? ¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?

En los resultados del proyecto, pues hay unos resultados digamos sociales y unos resultados educativos. Los educativos están ahí encima de la mesa, hemos conseguido un montón de premios y de galardones y reconocimientos a lo largo de nuestra historia, el otro día conté más de cincuenta y con respecto a los objetivos propuestos, pues yo creo que sí. Es un proyecto que está constantemente recibiendo evaluaciones externas de distintos agentes.

17. ¿Se realiza algún tipo de evaluación en este proyecto? En caso afirmativo, ¿qué procedimientos e instrumentos de evaluación se utilizan?

Es un proyecto que está constantemente recibiendo evaluaciones externas de distintos agentes.

18. Para finalizar, ¿conoce algún otro proyecto que, desde el aula de música de educación secundaria, fomente la inclusión educativa y social?

Y, si conozco algún otro proyecto que es del aula de música de educación secundaria que fomente la educación de cultivo y social, pues sí, está el proyecto de dar la nota y yo

creo que cada vez hay más proyectos de servicio educativo, no, que están funcionando por España, he visto unos cuantos ya y creo que cada vez hay más, lo cual, está muy bien.

Anexo 3.b.: Informe para el análisis de proyectos

Primero de todo, muchas gracias por su colaboración para la realización de este trabajo de investigación, le aseguro me será de gran ayuda.

A continuación, se redactan varias preguntas cuya única finalidad es recoger información acerca de “Todos creamos”, proyecto en el que usted participa o ha participado. Es necesaria una respuesta lo más clara y realista posible para la mejor interpretación y análisis de los datos.

1. ¿En qué consiste su participación en este proyecto?

Mi participación ha consistido en aportar el grupo de alumnos de 4º de Secundaria y 1º de Bachillerato, además de aportar ideas para la creación, interpretación y puesta en escena del proyecto, desde el guión, hasta los últimos detalles de enriquecimiento de la propuesta escénica (vídeo basado en imágenes de mujeres activistas en favor de los derechos humanos en todos los campos de la cultura), encargarme de tres de los talleres en el centro y ensayos en el Conservatorio de Danza y el Auditorio. Me encargué especialmente de la preparación vocal de los alumnos del proyecto y las propuestas escénicas (teatrales) de los alumnos de Secundaria.

2. ¿Cuántos años o cursos lleva este proyecto en marcha? ¿Y en qué centros, educativos o no, se ha desarrollado?

Creo que este ha sido el octavo proyecto. Hemos participado el CEIP Joaquín Blume de Torrejón, el Centro Público de Educación Especial Infanta Isabel, de Madrid (empezó en el CPEE Pablo Picasso, de Alcalá de Henares; pero la baja médica por enfermedad del profesor responsable forzó la salida del colegio) y el IES Valle-Inclán, de Torrejón de Ardoz. Es la primera vez que el proyecto sale del municipio de Madrid.

Además, han participado alumnos de prácticas de Educación Musical de la Universidad Autónoma de Madrid, alumnos de Pedagogía del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, alumnos del Conservatorio Superior de Danza María de Ávila, de Madrid (que a la sazón han sido los coreógrafos), así como el CNDM (organismo que propone a Fernando Palacios como director del proyecto y el presupuesto económico), organismo dependiente del INAEM (que aporta la infraestructura y que incluye la grabación de las sesiones a lo largo de todo el proceso, a cargo de Javier Rubio) , y el Auditorio Nacional de Madrid.

3. ¿A quién va dirigido el proyecto y cuál es el número aproximado de participantes implicados?

El proyecto va dirigido a los alumnos que participan en él y a los alumnos de los centros educativos de Primaria y Secundaria que puedan asistir a la representación final del espectáculo, que ese año se produjo el día 28 de mayo en dos sesiones (10'30 y 12'15) en el Auditorio Nacional.

El número final de participantes fue de 75. Por parte del Valle-Inclán fueron finalmente 18 (costó mucho trabajo y hubo varios boicots por parte de los que abandonaron; pero quedaron 4 de Bachillerato y 14 de 4º) de los 29 iniciales. Por parte del Infanta Isabel eran 12. El resto de alumnos pertenecía al grupo de Primaria, con alumnos de 4º, 5º y 6º.

4. ¿Cuáles son los objetivos programados del proyecto?

Este colosal proyecto en sí mismo resume y asume todos los objetivos educativos del currículum de Secundaria, porque abarca todos los bloques de contenidos, a saber: Escucha, Interpretación y Creación, Contextos Culturales y Musicales, Música y Tecnologías y Teoría Musical (el único esencialmente diferente en 1º de Bachillerato).

5. ¿Podría resumir en qué consiste el proyecto? (actividades de preparación, desarrollo y finales)

El proyecto consiste en llevar a escena un espectáculo de creación musical y escénica basado en un tema previsto, esta vez "El manuscrito indescifrable". Se comienza a preparar al final de curso anterior, cuando se reúne el grupo de coordinación del mismo en la sede del CNDM en el Auditorio Nacional. Consta de una serie de 13 talleres de dos períodos (90 minutos seguidos) lectivos que se realizan en los centros de primaria y secundaria quincenalmente desde principios de octubre hasta abril, además de ensayos de cuatro horas durante las mañanas de cuatro sábados a partir de febrero en el Conservatorio Superior de danza María de Ávila. A esto se añaden los ensayos (de 9'30 a 13'30) en el Auditorio Nacional, 3 además del pregeneral y el general.

Además, todas las clases de música de ambos grupos (4º y 1º de Bachillerato), dos semanales, se dedicaron al proyecto desde el primer momento, en todos los aspectos del mismo.

6. De forma general, ¿cómo se organiza? (quién lo dirige, colaboradores, financiación, estructura, espacios utilizados, materiales necesarios, difusión, duración, espacio temporal para el desarrollo, ...)

El proyecto Todos Creamos parte del departamento pedagógico del Centro Nacional de Difusión Musical, organismo que pertenece al Centro Nacional de Difusión Musical, el cual encarga a Fernando Palacios (desde hace 7) un tema cada año para llevar a escena con los alumnos de música de un centro de Educación Primaria, otro de Secundaria y, desde hace

tres, otro de Educación Especial. A estos se les suman la facultad de educación de la UAM, el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila y el Conservatorio Superior de Música de Madrid en forma de alumnos de Pedagogía y en prácticas, grupo variable en número. Los alumnos superiores de danza realizan sus prácticas en el proyecto y se convierten en coreógrafos del mismo y el CSD cede sus instalaciones para los ensayos de los sábados por la mañana. El resto de alumnos pasan a formar parte del equipo de coordinación. Además, se cuenta con una orquesta que anteriormente se extraía de la propia Orquesta Nacional; pero ahora es la Arcos-luventas, con su propio directo y arreglista-compositor incluidos. A este equipo se suman desde hace un tiempo varias voluntarias, antiguas profesoras de primaria que resultan imprescindibles en los largos ensayos de los sábados y del Auditorio. Por último, el CNDM documenta todo el proceso gracias a Javier Rubio, que realiza la grabación del Espectáculo y un documental que se publica un tiempo después.

Al ya mencionado CSD, se suma el Auditorio Nacional, que presta 5 mañanas para ensayo y una más para el doble concierto final, siendo un aliciente importantísimo y una tremenda suerte para los participantes, porque contar con la sala sinfónica no solo consiste en el espacio de la sala, sino también con otras salas para ensayo y con instrumentos que se utilicen en el espectáculo, como el piano de cola, el bombo y el gong, los atriles y sillas para los músicos de la orquesta Arcos-luventas.

Como ocurre siempre con los conciertos del Auditorio, también contamos con programas impresos de gran calidad, pagados por el INAEM, así como las entradas para los asistentes y algunos elementos escénicos, como las máquinas de viento (que en realidad no tenían ninguna conexión con el Manuscrito ni con nada de lo que se habla en el escenario).

El INAEM nos regaló las camisetas corporativas, que se convierten en un uniforme para el escenario, así como el resto del vestuario, un peto blanco, y los autobuses que nos desplazaron los días del ensayo general y el concierto.

El resto de materiales utilizados en escena fueron elaborados en los centros, como los dos enormes mantos que cubrían las máquinas de viento, así como las pinturas que cubrían dichos mantos y los petos que completaban el uniforme.

7. ¿Se sigue alguna línea metodológica concreta y definida?

A estas alturas de mi experiencia laboral ya no sé qué significa la expresión “línea metodológica”. En todo caso, sólo puedo hablar de lo que hicimos en mi centro, que no siempre era lo mismo que en Primaria. Supongo que el hecho de realizar talleres con dos fases, la referida a la música y la escena y otra diferente referida a la danza, ya es una manera de ordenar las sesiones. Esta separación se realizó sobre todo al principio, cuando el número de alumnos era mayor; pero después se dividió el taller temporalmente, de

manera que todo el grupo hacía todo y la colaboración de esta profesora con los coreógrafos se fue estrechando cada vez más, llegando a repartirnos el tiempo en los ensayos de los sábados en el Conservatorio de Danza.

En los primeros talleres, aparte del inicial, que fue de presentación del proyecto y toma de contacto con los “monitores”, se proponían actividades muy básicas, que servían para comprobar el nivel inicial de los alumnos, además de proponer ideas con las que se trabaja en Todos Creamos siempre (percusión corporal, trabajo con musicogramas en láminas y con materiales diferentes, técnica de dirección, calentamiento, movimiento libre y cierre). En los tres talleres que me tocó organizar, aproveché para proponer materiales de trabajo del proyecto (técnicas de escucha, concentración, confianza en el compañero e interpretación instrumental por aumentación, disminución, suma, etc.; calentamiento vocal basado en motivos melódicos de piezas que se interpretarían más tarde, como la “canción de Saturno”; expresión vocal-teatral a partir de textos ininteligibles, resignificación de signos como motivos musicales y textuales, interpretación y creación en grupo).

Una vez creado el guión por parte del coordinador a partir de fragmentos de guión propuestos por los alumnos, en enero, los trabajos de los talleres se centraron mucho más en material para preparar los ensayos del grupo grande de los sábados y posteriormente del Auditorio. Las clases, centradas al principio completamente en la búsqueda de ideas para la creación del guión y propuesta de algunos temas que claramente irían a escena, pasaron a ir convirtiéndose en ensayos cada vez más centrados en conseguir avanzar lo más rápido posible en los ensayos del conservatorio y el Auditorio. Prácticamente desde enero el grupo de alumnas que cantaría Lillium ensayaba todos los recreos de los viernes y más tarde el resto de los recreos de los demás días pasaron a servir para afianzar pequeños detalles con alumnos o grupos de alumnos, dependiendo de lo que tuvieran que interpretar. Al final del curso, realizamos muchos ensayos en ratos libres o prestados por otros profesores.

La técnica instrumental y la vocal se fueron trabajando desde el principio de curso, mientras que la expresión y técnica corporal se dejaron en manos de los coreógrafos y sólo se trabajaron en clase las danzas realizadas por nosotros, a saber, la farandôle y la danza creada para Yo soy Tú.

8. ¿Cómo se trabaja? ¿Existe algún coordinador general que decida cómo se hacen las cosas, los materiales y recursos, o se decide entre todas las partes implicadas?

Existe un coordinador general, el director del proyecto, Fernando Palacios, que propone el tema y los participantes, además de plantear algunos límites y después decidir y dejar decidir al equipo “docente” y aceptar casi sin exclusión las propuestas del alumnado.

La creación de un grupo de whatsapp de coordinación desde la primera reunión permite comenzar a volcar ideas instantáneamente. En nuestro caso, antes de comenzar el primer taller, ya teníamos unas cuantas, no sólo comentadas en el grupo, sino ensayadas para mostrar al equipo. Pero hay además un equipo de personas que asisten a los talleres quincenales, además del coordinador y el documentalista, que son los alumnos en prácticas de la UAM y Pedagogía del Conservatorio de Música, los dos coreógrafos en prácticas del CSD María de Ávila y, en el caso del Colegio de Primaria, también las voluntarias del proyecto, docentes jubiladas de esa etapa.

Las ideas y materiales que se nos iban ocurriendo diariamente los volcábamos en el grupo de whatsapp y los demás miembros del grupo iban opinando y aportando al hilo de lo propuesto, convirtiéndose el chat en un auténtico tejido de creación en grupo. Eso facilitaba muchísimo la comunicación y preparación de talleres, de los cuales siempre había informes y comentarios posteriores, que permitían mejorar los errores en la clase siguiente de música y avanzar mucho más. En todo caso, los dos coreógrafos se encargaron de casi todo lo referente al movimiento (con base en la danza contemporánea) y yo me hice cargo de lo referente a la voz. En cuanto a la instrumentación, cada profesor se hacía cargo de su propio grupo, aparte de la orquesta que funcionaba de manera paralela hasta los tres últimos ensayos; pero con la cual mantuve comunicación sobre las piezas en las que nos acompañaban: la farandole, Lillium y The sounds of Silence.

Algunas de las propuestas que parecían clarísimas pero no a todos, se fueron hablando con cada parte implicada, haciéndome responsable de una posible marcha atrás en el caso de que no consiguiera llevarlas a cabo. Como no ocurrió tal cosa, se me permitió probar las propuestas para el final del espectáculo como responsable última de las mismas. En este sentido, la colaboración con mis compañeros de educación general fue siempre rápida y muy positiva. Tengo a veces la sensación de que no se nos considera lo suficientemente formados a los profes de Música de colegios e institutos.

9. ¿Qué partes del proyecto son de nueva creación? ¿Quién se encarga de esa nueva creación?

Se encarga de aportar ideas el equipo docente o de coordinación, que en algunos casos ha trabajado en subgrupos (por ejemplo, los alumnos en prácticas de la UAM, han tenido sesiones de trabajo conjuntas y los profes en algunos momentos también hemos trabajado en conjunto.

Pero nos correspondió al grupo del IES Valle-Inclán relizar el guión del espectáculo, además de crear las melodías tocadas por la pequeña orquesta de láminas sobre el tema

“yo soy tú”, con una pequeña coreografía basada en el movimiento planetario y creada por el grupo del IES Valle-Inclán.

Además, los alumnos de prácticas de pedagogía y de la UAM crearon música electroacústica para acompañar diferentes escenas y a orquesta luventas realizó un popurrí muy bien compuesto sobre las diferentes músicas llevadas al escenario (Saturno, de Los planetas, de Holst, Claro de Luna, de Debussy, Cuncti simus cum canentes (cuya letra fue cambiada para la ocasión por el grupo del Picasso), del Llibre Vermell, y Elfen lied, de la serie Animé Lillium.

Dos alumnos del Valle-Inclán aportaron poemas de creación propia.

10. ¿Crees que este proyecto favorece ciertos aspectos sociales como la convivencia o la inclusión educativa/social? ¿Por qué?

Sí, por supuesto. Creo que es una de las mejores cosas del proyecto, la convivencia necesaria para realizarlo es muy enriquecedora y la inclusión, que aparece de forma natural, se refuerza, esta vez incluso desde las propuestas para llevar a escena, como el uso de lenguaje de signos, la temática de uno de los actos del espectáculo, en el cual todo lo que ocurre en escena refuerza la idea de que nada distingue a un ser humano de otro; desde la propuesta de percusión corporal en espejo mientras se canta “yo soy tú” hasta la creación de melodías y ritmos basados en esa idea en lenguaje morse. La sugerencia por parte de un grupo de alumnos de educación especial sobre el posible contenido del manuscrito indescifrable y que suponía que con mucha seguridad está escrito por una mujer, abrió otro campo de ideas que resignificó el acto final del espectáculo.

11. En caso afirmativo, ¿estaba previsto que así fuera?

Sí, desde el momento en que se propone la colaboración con un colegio de educación especial, que desde luego ha dejado su impronta, porque su actuación ha sido sensacional. Aunque no disfrutaron de los talleres en el centro con todo el equipo itinerante, los ensayos en el CSD y el Auditorio si fueron conjuntos y tanto su creatividad como su expresividad y su enorme implicación en todo lo que hacían (ambos colegios de educación especial; pero sobre todo el Infanta Isabel, que entró a mitad del desarrollo del proyecto) constituyeron una lección para mis alumnos y para todos los miembros del equipo.

12. ¿Cómo se asegura una buena convivencia a lo largo de todo el proyecto? ¿Existen unas normas?

En principio no se plantearon normas previas. Sólo se pide a los alumnos que se comprometan a llegar hasta el final, comunicándoles todas las actividades, talleres, ensayos, etc. y sus fechas, de forma que no haya sorpresas de última hora. El consentimiento y la obligación de no faltar a ninguno de los talleres y ensayos lo firman los padres y lo

guardamos los profesores, junto con el consentimiento para salir en fotos y vídeos relacionados con el proyecto.

Por mi parte, como profesora, trabajo la educación, el respeto y el interés y admiración por los profesionales con los que colaboramos, de manera que no haya sorpresas referentes al comportamiento cuando llega el equipo al primer taller.

13. Si existen esas normas y alguien las vulnera, ¿cómo se actúa?

El mal comportamiento de los alumnos (especialmente de Primaria) ha sido una piedra de toque, porque el profesor de primaria no era el profesor del grupo sino su jefe de estudios, con lo que nos veíamos muchas veces avocados a llamar la atención a algunos alumnos demasiado activos e incontrolados, a la vista de la incapacidad de reacción del compañero (que acababa por confesarnos que los alumnos con peor comportamiento eran hijos de profesores del centro). El director del proyecto tampoco entraba mucho en la dinámica del control al principio y al final su estrés excesivo le hizo entrar de manera errática. Cuando los alumnos no acataban las propuestas y reincidían yo misma les sacaba de la actividad por un tiempo y volvían cuando había pasado mucho tiempo. En algunos casos el mismo día del ensayo general se alejó a un par de alumnos “solistas” de lo que estaban haciendo junto a otros compañeros por petición de las adultas responsables para que no estropeasen la función.

En general podemos decir que el mejor comportamiento con diferencia ha sido el de los alumnos de educación especial (con unos profesores muy implicados y un coreógrafo dedicado solo a ellos que ha realizado un trabajo sensacional), mientras que los alumnos de Primaria han sido muy inquietos cuando no había premisas claras y los de Secundaria demasiado pasivos hasta un determinado momento. Su mal comportamiento se mostraba en clase y se dedicaba a su profesora, sobre todo cinco de los alumnos de 4º con un afán de protagonismo nada coincidente con sus capacidades, que boicoteaban cada una de las actividades propuestas. Ellos mismos acabaron yendo a hablar con los jefes de estudios para pedir salir del proyecto, primero porque “no hacíamos nada” y después porque “pedía demasiado” y arrastraron a otros (que no estaban muy seguros de querer actuar o no querían participar después de conocer otras propuestas anteriores, como el caso de una alumna siria). La salida de este grupo a finales de enero y su consiguiente pérdida de influencia en el resto supuso un punto de inflexión que centró a todos y permitió aclarar el camino hacia el escenario.

14. En cuanto a la inclusión, ¿Cómo se trabaja? (Si se trabaja no sólo con personas con necesidades educativas especiales).

Como explico en la siguiente respuesta, todo el mundo es igual en mi clase, en la medida en que sus posibilidades físicas lo permitan. Intento siempre tener en cuenta el origen, la cultura, la información que me haya dado el departamento de Orientación del centro, para acercarme a l@s alumn@s e intento siempre partir de supuestos culturales distintos. Les pregunto mucho por la manera en que se hacen las cosas o se hablan en sus familias (la música es vida) y comparten con todo el grupo, de manera que a ellos les sirva como presentación orgullosa de sus costumbres y a los demás para estar más cerca de ellos y apreciar las costumbres tanto propias como ajenas.

15. ¿Existen algunas líneas concretas de actuación con personas con necesidades educativas especiales? Si participan personas con necesidades educativas especiales, ¿realizan la misma tarea que los demás compañeros de su grupo o llevan a cabo algo diferente? ¿Existe cooperación dentro de cada grupo de trabajo y entre ellos?

En mi grupo de Secundaria había un alumno con síndrome de Asperger. Mi centro es de integración desde que abrió, hace 28 años y siempre he tenido alumnos con todo tipo de necesidades especiales, con lo que los alumnos tienen completamente normalizada la integración y en la medida de sus posibilidades físicas, realizan las mismas actividades que el resto. En este caso, este alumno ha sido uno de los agentes fundamentales del proyecto, con una creatividad sin límites y una capacidad interpretativa que sobrepasaba cualquier expectativa. Ha tenido varios momentos de protagonismo porque, a pesar de sus muchas dudas iniciales y de la tirante relación que ha tenido conmigo, marcada por un estrés inabarcable (una de las características de los Asperger), ha podido desarrollar todas sus facultades. Su ejemplo ha dado pie a que otros alumnos del grupo hayan dado un paso adelante en momentos de necesidad, lo cual les ha hecho responsabilizarse y hacer suyo el proyecto.

16. De forma cualitativa, ¿cuáles son los resultados del proyecto? ¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?

Creo que en general se han conseguido los objetivos que al menos estaban en mi mente como profesora al inicio del proyecto: transmitir la idea de que todo lo que hay a nuestro alrededor es un manuscrito indescifrable y es nuestra curiosidad la que nos permite descifrar los signos, o sea, aprender; que nuestra civilización está basada en signos que son muestra de nuestra inteligencia desde hace muchos siglos y a su vez la desarrollan. Eso respecto al mundo del que formamos parte; respecto a nuestra condición de seres humanos, el mensaje que siempre subyace a todo conocimiento es "Yo soy tú", lo que te sucede, me

sucede a mí, lo que te ocurra, me ocurrirá a mí. Por eso se le pide al público al final de la función: “Despertad, Escuchad”, los mensajes de los sabios, que están ocultos porque están a la vista de todos. Creo que no todo lo que se contó en escena llegó a todo el público; pero esa es precisamente otra de las características de los libros herméticos: no dejar el mensaje abierto completamente. Merece la pena trabajar con tantos niveles diferentes de comprensión y con tantas alusiones a obras de arte y pensamientos, que irán “descifrando más secretos” cuanto más vean el vídeo. Entre las cosas más gratificantes que recuerdo del trabajo están las explicaciones a los niños de primaria sobre los textos que cantaban. Abrir puertas, aunque sea oscuro lo que hay detrás, es el objeto de la educación.

El trabajo más duro ha sido convencer a los alumnos de un grupo demasiado variopinto de que lo que estábamos haciendo no sólo era fácil (se podría haber hecho un trabajo mucho más rico en el escenario), sino que era muy interesante. La mínima autoestima de algunos de ellos ha sido un escollo importante; pero finalmente, como sucede tantas veces, han sido capaces de sobreponerse y realizar un trabajo muy hermoso. Creo que sólo dos personas del grupo no han superado sus límites. Una de ellas, muy mal educadas, tiene al menos un gran aplomo en el escenario y la otra probablemente se dará cuenta dentro de un tiempo de que negar las cosas es el peor de los obstáculos para avanzar; pero en proyectos como éste, incluso esas actitudes se ven equilibradas por la capacidad de reacción de otros compañeros, con lo que el conjunto de lo creado puede considerarse bastante digno. Llegar al alma de algunos de los adolescentes a mi cargo, cosa muy difícil en los días que corren en la educación pública masificada y sin recursos, ha sido lo más gratificante de todo.

17. ¿Se realiza algún tipo de evaluación en este proyecto? En caso afirmativo, ¿qué procedimientos e instrumentos de evaluación se utilizan?

El CNDM envía un cuestionario de evaluación bastante exhaustivo a todos los agentes del proceso. Supongo que se presta atención al cuestionario desde el CNDM, porque las respuestas de los alumnos se piden tamizadas por el profesorado.

18. Para finalizar, ¿conoce algún otro proyecto que, desde el aula de música de educación secundaria, fomente la inclusión educativa y social?

Hay un proyecto L.O.V.A de creación de una ópera desde cero y su puesta en escena (en el Teatro Real) que también está relacionado con el INAEM, aunque no he participado en dicho proyecto. Trabaja con grupos completos de clase, lo que quiere decir que la inclusión está asegurada; pero no puedo decir mucho más.

No exclusivamente desde el aula de música, puesto que la danza se introduce también en el currículo de Educación Física, hay un proyecto llamado Generación Global, que

se desarrolla sólo con centros de Secundaria en el Centro Cultural Condeduque cuya finalidad es precisamente la inclusión a través de la danza y la danza-teatro. Impresionante labor!

Anexo 3.c.: Informe para el análisis de proyectos

Primero de todo, muchas gracias por su colaboración para la realización de este trabajo de investigación, le aseguro me será de gran ayuda.

A continuación, se redactan varias preguntas cuya única finalidad es recoger información acerca de “Danza coral y convivencia”, proyecto en el que usted participa o ha participado. Es necesaria una respuesta lo más clara y realista posible para la mejor interpretación y análisis de los datos.

1. ¿En qué consiste su participación en este proyecto?

*Soy el autor del proyecto. Profesor de Música de Enseñanza Secundaria en la Comunidad de Madrid (IES Mirasierra), solicité una Licencia por Estudios para el curso 2008-2009, que me fue concedida, para llevar a cabo un proyecto de investigación que titulé “**La danza coral: una manera de desarrollar la sensibilidad artística en los alumnos y de mejorar la convivencia en los centros educativos**”, que con un nombre menos explicativo lo denominé “**Danza coral y convivencia**”.*

2. ¿Cuántos años o cursos lleva este proyecto en marcha? ¿Y en qué centros, educativos o no, se ha desarrollado?

- IES Ágora (Alcobendas, Madrid). 2009-10

- IES Antonio López (Getafe, Madrid). 2008-09

- IES Beatriz Galindo (Madrid). 2009-10, 2010-11

- IES Isabel de Castilla (Ávila). 2011-12

- IES Mirasierra (Madrid). 2008-09, 2009-10 y 2010-11

- IES Valle Inclán (Torrejón de Ardoz, Madrid). 2008-09, 2009-10, 2010-11, 2011-12 y 2012-13

*- **Universidad Complutense, Facultad de Educación***

Master: Didáctica de la Música en Educación Secundaria 2011-12, 2012-13 y 2013-14

*- **Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Educación***

Master: Didáctica de la Música en Educación Secundaria 2018-19

3. ¿A quién va dirigido el proyecto y cuál es el número aproximado de participantes implicados?

A grupos de alumnos de Secundaria.

4. ¿Cuáles son los objetivos programados del proyecto?

Posibilitar la consecución de los beneficios que la vivencia de la danza coral lleva consigo, prestando especial atención a asuntos relacionados con la convivencia en el aula.

Buena parte de lo que se hace en las sesiones de tutoría y también parte del trabajo que los profesores hacen en sus clases, está orientado a resolver problemas de convivencia. Con las actividades de danza que en este trabajo se proponen se pretende colaborar en una dimensión distinta y muy enriquecedora a desarrollar valores esenciales que permitan mejorar la convivencia dentro del grupo. Más allá de que bailar en grupo sea uno de los contenidos de la asignatura de Música, es además una excelente actividad para aprender a respetarnos y respetar a los demás; desarrollar la capacidad de comunicación con un lenguaje no verbal; valorar el esfuerzo y lo que con él se consigue; fomentar la autoestima, la idea de cooperación, la de solidaridad, la de pertenencia a un grupo... y, desde luego, desarrollar la sensibilidad artística de los alumnos.

5. ¿Podría resumir en qué consiste el proyecto? (actividades de preparación, desarrollo y finales)

En el proyecto se proponen diez coreografías para ser realizadas, como se ha dicho anteriormente, con grupos de secundaria o bachillerato. El recurso que se utiliza en cada una de ellas es contar una pequeña historia por medio del movimiento y la danza; historias que están relacionadas con lo que acontecen el día a día en un aula de secundaria: la soledad o el aislamiento de algunos alumnos y las actitudes de los demás; los pequeños grupos, las relaciones entre ellos y con el grupo de clase; las situaciones de alumnos con alguna discapacidad; la importancia de llegar a acuerdos y elaborar proyectos en común con compañeros; el acoso escolar, etc. Por tanto, todas las coreografías todas tienen un componente teatral, pero un teatro en el que no se utiliza la palabra, sino el movimiento, el mimo, el gesto; incluso se podría decir que son trabajos de teatro danzado, en la línea - salvadas las evidentes distancias- de algunas obras de danza o de teatro contemporáneos

En todos los casos el trabajo consiste en montar una coreografía con un determinado grupo de secundaria o bachillerato, y después reflexionar con los alumnos sobre la experiencia que han vivido.

6. De forma general, ¿cómo se organiza? (quién lo dirige, colaboradores, financiación, estructura, espacios utilizados, materiales necesarios, difusión, duración, espacio temporal para el desarrollo, ...)

Para la planificación del trabajo en el aula se debe tener en cuenta que para la mayoría de las coreografías se precisan dos o tres sesiones de trabajo, lo que dependerá, sobre todo, del grado de familiarización que tengan los alumnos con el movimiento y la

danza. En el caso de dos sesiones, cada una de ellas estará dividida en tres partes: se iniciará con ejercicios de estiramiento/calentamiento que, siguiendo el pulso de una música, unos determinados ritmos, los dibujos de unas melodías, etc. nos dispongan para lo que se va a hacer a continuación; luego se harán los trabajos específicos de preparación de la coreografía; y para finalizar, antes de terminar la clase, es conveniente dejar unos minutos de relajación y aprovechar para comentar algo de lo que se ha realizado en el aula.

Puesto que se van a tratar temas relacionados con la convivencia es muy importante que se informe al tutor, y también a la jefatura de estudios, de lo que se va a hacer en la clase de música y que se planifiquen las sesiones de manera que el tutor pueda asistir a la última de ellas o, al menos, a la segunda parte de esta última clase. En ese momento, cuando ya esté el tutor en el aula, es cuando se realizará la coreografía. Luego, una vez que los alumnos se hayan relajado, es necesario hacer una recapitulación y reflexión final sobre lo que se ha vivido en el aula. Este trabajo aportará datos tanto al profesor como a los propios alumnos para evaluar lo realizado, pero sobre todo, y esto es lo más importante, servirá para suscitar debates en torno al tema que se ha tratado en la coreografía, para entender mejor lo que se ha sentido y las ideas que han ido surgiendo en estas sesiones, y colaborar a que cada uno de los alumnos, y el grupo en conjunto, vaya avanzando por el camino de mejorar la convivencia entre todos.

7. ¿Se sigue alguna línea metodológica concreta y definida?

A partir de una serie de propuestas del profesor encaminadas a fomentar la improvisación y la creación de los alumnos, estos decidirán la forma de la coreografía y los movimientos que consideran más adecuados para conseguir expresar lo que en el planteamiento de la coreografía se pretende.

8. ¿Cómo se trabaja? ¿Existe algún coordinador general que decida cómo se hacen las cosas, los materiales y recursos, o se decide entre todas las partes implicadas?

Como se ha dicho en el punto anterior, es el profesor el que coordina o dirige el trabajo y también el que aporta la/s música/s sobre la/s que se va a hacer la coreografía y los materiales que se puedan precisar.

9. ¿Qué partes del proyecto son de nueva creación? ¿Quién se encarga de esa nueva creación?

(Comentado en lo que hasta ahora se ha dicho)

10. ¿Crees que este proyecto favorece ciertos aspectos sociales como la convivencia o la inclusión educativa/social? ¿Por qué?

Creo que parte de la pregunta ha sido contestada anteriormente. Por lo que respecta a la inclusión solo comentar que este es el tema de una de las coreografías.

11. En caso afirmativo, ¿estaba previsto que así fuera?

12. ¿Cómo se asegura una buena convivencia a lo largo de todo el proyecto? ¿Existen unas normas?

Como se ha dicho anteriormente, lo que se pretende es profundizar en las normas de convivencia presentando situaciones más o menos conflictivas que son teatralizadas mediante una coreografía en la que los alumnos deben tomar decisiones y actuar respetando las normas de convivencia. Luego se reflexionará sobre lo que cada uno ha hecho.

13. Si existen esas normas y alguien las vulnera, ¿cómo se actúa?

En el caso en que hubiera un conflicto con algún alumno que no se pueda resolver dentro del ámbito de la clase, se seguirán los procedimientos especificados en las normas del centro educativo.

14. En cuanto a la inclusión, ¿Cómo se trabaja? (Si se trabaja no sólo con personas con necesidades educativas especiales).

Solo en dos ocasiones tuve la oportunidad de trabajar en grupos en los que había una persona con capacidades educativas especiales y en todo momento actuó como uno más del grupo.

15. ¿Existen algunas líneas concretas de actuación con personas con necesidades educativas especiales? Si participan personas con necesidades educativas especiales, ¿realizan la misma tarea que los demás compañeros de su grupo o llevan a cabo algo diferente? ¿Existe cooperación dentro de cada grupo de trabajo y entre ellos?

Creo que esto ya ha sido comentado, de cualquier manera, pienso que, evidentemente, sería preciso estudiar cada caso de alumno con necesidades educativas especiales en concreto.

16. De forma cualitativa, ¿cuáles son los resultados del proyecto? ¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?

Según los profesores con los que he colaborado, el trabajo llevado a cabo ha sido muy interesante y ciertamente es un apoyo más para que los alumnos puedan desarrollar valores esenciales que permitan mejorar la convivencia dentro del grupo.

17. ¿Se realiza algún tipo de evaluación en este proyecto? En caso afirmativo, ¿qué procedimientos e instrumentos de evaluación se utilizan?

La única evaluación es la de los profesores de los distintos institutos con los que he hecho las coreografías

18. Para finalizar, ¿conoce algún otro proyecto que, desde el aula de música de educación secundaria, fomente la inclusión educativa.

No como proyecto en sí mismo, pero muchas de las actividades que se hacen en el aula, como el canto coral o el tocar instrumentos en grupo, fomentan la inclusión educativa.

Anexo 4: ¿Un sueño?

El otro día tuve un sueño; bueno, realmente no se muy bien si fue un sueño, algo que no ocurrió nunca, o fue un recuerdo entre sueños de algo que sucedió hace mucho tiempo, tal vez cuando tenía vuestra edad; pero lo cierto es que cuando desperté me acordaba de todo con mucha precisión, cosa que, como sabéis, no ocurre siempre con los sueños.

Todo empezó en una playa no muy grande, de esas en las que la arena se interrumpe de vez en cuando por zonas de rocas que están un poco elevadas sobre el mar. Esas son las playas que más me gustan; las que son sólo grandes extensiones de arena me resultan un poco aburridas. En esas playas que os digo siempre me gusta mucho, después de nadar un rato, sentarme en las rocas muy cerca del mar, y mirar a las olas..., las ondas que se forma en los huecos que hay entre las piedras..., ver cómo sube y baja el agua con la cadencia de las olas, repitiéndose sin cesar pero siempre de manera distinta..., observar el color de las aguas..., y también perder la vista en la lejanía mirando la inmensidad de mar.

Seguro que algunas veces habéis sentido estas sensaciones; así que os propongo que por unos momentos os olvidéis de que estamos en un instituto, en una clase y dejéis que vuele la imaginación y nos transporte a un sitio como el que estoy evocando.

Y ahí comienza la historia:

Yo estaba sólo, no había nadie a mi alrededor y poco a poco comenzó a soplar una leve brisa que venía del mar. La temperatura era estupenda y de vez en cuando se escuchaba el canto de unas gaviotas que iban y venían jugando con las olas. Pasado un rato, y muy lentamente me puse de pie y comencé a balancearme y a moverme dejándome llevar por el sentimiento de bienestar que poco a poco me iba inundando. Sentía que la suave brisa, el sonido de las olas adornado por el canto de las gaviotas, el olor del mar... me mecían y me acunaban... y me hacían sentirme muy bien. De vez en cuando cerraba los ojos y eso me hacía sentirme aun mejor..., y cuando los abría la vista se me perdía en el horizonte...

Al rato, una de esas veces que abrí los ojos, miré a mi alrededor y me di cuenta de que realmente no estaba sólo, sino que había más personas, pero no me molestaban ni interferían en lo que yo estaba viviendo. Luego, me fijé un poco más y vi que eran compañeros de mi clase que no se sabe muy bien por qué estaban también en la playa: unos de pie, otros agachados, y, cosa curiosa, también se estaban moviendo como dejándose mecer por

la brisa del mar. Nos miramos y en sus caras pude comprobar una sensación de bienestar compartido muy agradable: más que cuando creía estar solo..., esa sensación tan íntima que tiene uno está contento y como sin querer siente que ha aparecido en su cara una leve sonrisa... y si mira a los que le rodean y ve que también ellos sonrien como sin querer...

En un momento dado me di cuenta de que en el suelo había una especie de algas de colores, como largas cintas que nos había regalado el mar para que

jugáramos con ellas. Y, al poco, eso hicimos: las cogimos con mucho mimo y mucho cuidado y comenzamos a movernos enlazados por esas largas cintas de colores... A veces, en nuestras evoluciones, formábamos conjuntos de figuras que se me antojaban grupos escultóricos muy hermosos, que me recordaban a los que había visto en algunos libros... Luego, nos parábamos un momento, nos mirábamos, sonreíamos, y seguíamos moviéndonos.

Cuando llevábamos ya un rato ensimismados con nuestros juegos, nos dimos cuenta de que había otros grupos por allí cerca, y... también estaban moviéndose como nosotros y haciendo unas composiciones como de grupos de esculturas muy bonitas.

En un momento dado, nos quedamos mirándoles y muy despacio nos fuimos desplazando unos grupos hacia otros y nos fuimos enlazando entre todos con las cintas de colores y formamos un grupo muy grande. Todos sonreíamos...

Luego me desperté y no sé cómo seguía..., pero, no importa... El recuerdo que tengo y las sensaciones que esa historia me evoca cada vez que me acuerdo de ella son tan agradables que, un día, decidí compartirlo con los demás y hoy os toca a vosotros.

Juan D. Martín (Octubre de 2010)

Anexo 5: Cuestionario “DE FUERA A DENTRO”

1. La música:
 - 1.1 ¿Te resultó complicado seguirla?
 SI NO Otros.....
 - 1.2 ¿Te diste cuenta de cuándo empezaba la melodía cada vez que se repetía?
 SI NO Otros.....
2. Recuerda y cuenta de forma resumida la idea que pretendimos expresar.
.....
 - 2.1 ¿Alguna vez te has sentido solo, aunque estuvieras rodeado de mucha gente?
 SI NO Otros.....
 - 2.2 ¿Sentiste alguna sensación de soledad en lo que hemos hecho?
 SI NO Otros.....
 - 2.3 ¿Sentiste alguna conexión con los compañeros que formaban parte de tu grupo?
 SI NO Otros.....
 - 2.4 ¿Qué te parecieron las figuras que componían los restantes grupos cuando te paraste a observarlos?
.....
 - 2.5 ¿Sentiste la fuerza que da la conexión con los otros grupos cuando todos se unían al final de la coreografía?
 SI NO Otros.....
 - 2.6 ¿Piensas que es importante crear lazos sólidos con los compañeros?
 SI NO Otros.....
 - 2.7 Pon un ejemplo de un grupo en el que tú estés, que ese grupo esté integrado dentro de otro, y que se de el caso de que ambos persiguen un fin común.
.....
 - 2.8 ¿Se te ocurre alguna otra manera de expresar esta idea con música y movimiento?
 SI:
 NO Otros.....

3. Interpretación:

3.1 ¿Fuiste capaz de mirar sin ver?

SI NO Otros.....

3.2 ¿Te resultó complicado moverte con lentitud?

SI NO Otros.....

3.3 ¿Te ayudaba la música a hacer el movimiento lento?

SI NO Otros.....

3.4 ¿Conseguiste actuar de forma adecuada durante todo el tiempo?

SI NO Otros.....

3.5. ¿Qué es lo que te resultó más difícil?

.....

4. ¿Crees que te ha salido bien la coreografía? Si piensas que no, qué habría que haber hecho para mejorar el resultado final.

SI

NO: