esmuc

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE CATALUNYA

PROYECTO FINAL

Método BAPNE como instrumento en Etnomusicología Aplicada:

Propuesta de intervención socioeducativa, basada en la orientación de la etnomusicología aplicada y facilitada por la didáctica de la percusión corporal (Método BAPNE), en un Centro de Máxima Complejidad Socioeconómica.

Estudiante: Sergio L. Nava

Especialidad: Musicología

Director: Rubén López Cano

Curso: 2016 / 2017

"ethnomusicology has the power to create a revolution in the world of music and music education".

John Blacking

Agradecimientos

Agradezco a todo el equipo humano que ha hecho posible que este proyecto se lleve a cabo: equipo BAPNE-BCN, Associació Educativa XERA, a todo el profesorado del centro escogido, sobretodo a Estíbaliz y a los alumnos de 1º de la ESO. Ha sido un placer trabajar para ellos.

Agradezco a todas las personas que me han animado a seguir adelante en los momentos que lo necesitaba, sobretodo a Rubén López Cano por tener la paciencia y el tesón de escucharme desde el primer día y ayudarme a que, después de tantas vueltas, al final este proyecto saliera adelante. Gracias, como no, también a todxs lxs profesorxs que he tenido a lo largo de mi paso por el ESMuC, de todxs y cada unx de ellxs, he aprendido.

Finalmente, mil gracias al Dr. Javier Romero por crear el método BAPNE® y, porqué no, a John Blacking por su grandísima contribución.

Resumen

Orientado desde la etnomusicología aplicada, en este TFG presento la elaboración de una intervención socioeducativa, desde su diseño hasta su realización, con el fin de actuar localmente ante la necesidad global de favorecer la incorporación del alumnado recién llegado. Para ello, he combinado dos aproximaciones complementarias a los fenómenos sociales: un análisis preliminar inspirado en el enfoque *top-down* y un diagnóstico posterior inspirado en el enfoque *bottom-up.* De esta forma, he escogido un centro de máxima complejidad socioeconómica para intervenir en un grupo de 1º de ESO; en el que he empleado el método BAPNE® como facilitador de la aplicación de los principios de la pedagogía de las músicas del mundo de John Blacking; y finalmente, he hecho un diagnóstico triangulando métodos etnográficos y técnicas proyectivas con el fin de abrir nuevas líneas de acción futuras a partir de los resultados.

Resum

Orientat des de l'etnomusicología aplicada, en aquest TFG presento l'elaboració d'una intervenció socioeducativa, des del seu disseny fins a la seva realització, amb la finalitat d'actuar localment davant la necessitat global d'afavorir la incorporació de l'alumnat nouvingut. Per a això, he combinat dues aproximacions complementàries als fenòmens socials: una anàlisi preliminar inspirada en l'enfocament *top-down* i un diagnòstic posterior inspirat en l'enfocament *bottom-up.* D'aquesta forma, he escollit un centre de màxima complexitat socioeconòmica per intervenir en un grup de 1r d'ESO; en el qual he emprat el mètode BAPNE® com facilitador de l'aplicació dels principis de la pedagogia de les músiques del món de John Blacking; i finalment, he realitzat un diagnòstic triangulant mètodes etnogràfics i tècniques projectives amb la finalitat d'obrir noves línies d'acció futures a partir dels resultats.

Abstract

Based on the applied ethnomusicology orientation, in this final thesis I present a socio-educational intervention, since its design to its realization, in order to act locally in response to overall need to favor the incorporation of newly-arrived students. To this end, I have combined two complementary approaches to social phenomena: a preliminary analysis inspired by the top-down approach and a subsequent diagnosis inspired by the bottom-up approach. In this way, on the basis of the above analysis, I have chosen an institute of maximum socio-economic complexity to intervene in a group of 1st CSE and I have used the BAPNE® method as a facilitator of the application of John Blacking's world music pedagogy principles. Finally, through triangulation by ethnographic methods and projective techniques, I have made a diagnosis with the purpose to open new future lines of action from the results.

ÍNDICE:

1.- Introducción. 7
1.1.-Motivación y materia del trabajo 7
1.2.-Justificación 9
1.3.-Objetivos 10
1.4.-Metodología 12

PRIMERA PARTE: MARCO DE INVESTIGACIÓN Y ESTRUCTURA

2.- La intervención socioeducativa 13
2.1.-Diseño de la intervención 14

3.- Enfoque epistemológico 15
3.1.- Métodos de la investigación y estructura de la intervención 15

SEGUNDA PARTE:PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

4.- Análisis preliminar 18
4.1.- Delimitación del problema y detección de las necesidades 18
4.2.- Contextualización de la intervención: Centros de Máxima Complejidad Socioeconómica 20
4.3.- El centro 21

5.- Formulación de las estrategias 22
5.1.- El enfoque de la etnomusicología aplicada 22
5.2.- John Blacking y su visión intercultural de la música 24
5.3.- La pedagogía de las músicas del mundo 26
5.4.- Viabilidad del Método BAPNE como facilitador 31
5.5.- Formato de las sesiones del Método BAPNE 32

6.- Ejecución y análisis de la acción mediante el Método BAPNE. 33
6.1.-Método BAPNE como generador de vínculo 34
6.2.-Método BAPNE como facilitador de la pedag. de las músicas del mundo 35
6.3.-Método BAPNE como facilitador de diagnóstico 37

7.- Diagnóstico posterior a partir de triangulación metodológica 39
7.1.- Técnicas proyectivas: Test de la Figura Humana (TFH) y resultados 39
7.2.- Diagnóstico etnográficamente informado 42
7.2.1.- Resultados de las entrevistas 43
7.2.2.- Resultados de los grupos de discusión 46

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN DEL PROCESO

8.- Conclusiones. 47
9.- Bibliografía. 52
10.- Annexos. 56

1.- Introducción:

1.1.- Motivación y materia del trabajo

Por mi perfil profesional de profesor de música y piano, e influido por mis estudios de educación social, mi voluntad de estudiar musicología en la ESMuC siempre obedeció al deseo de conocer, lo más profundamente posible, la música y su relación con el ser humano para poder aplicar ese conocimiento en beneficio de las personas. Además, y a pesar del riesgo que ello me podía conllevar, inicié estos estudios porque quería explorar otras vías de comprensión del hecho musical desde una "ciencia" distinta a la pedagogía, la cual ya conocía a partir del ámbito de la educación social. Así, me arriesgué y, aunque a lo largo de mi formación alguna vez llegué a sentirme algo perdido en ese multiverso musicológico, con tantas ideas, paradigmas y multiplicidad de opciones, todo ello me sirvió para dar rienda suelta a mi curiosidad, aprender a escuchar y ver la música desde otros puntos de vista y sobretodo, curiosamente, para reafirmarme con más seguridad en mi propósito original. De esta forma, pese a que la investigación en musicología cognitiva me conquistó desde el primer momento —la cual no descarto abordar algún día, cuando las circunstancias me lo permitan—, finalmente fue la etnomusicología, la que me abrió una perspectiva totalmente nueva y afín a mis intereses inmediatos.

Indagando año tras año, averigüé que desde su emergencia como disciplina formal a partir de los años 50, la etnomusicología siempre se había interesado por la educación musical y que, en su esfuerzo por ofrecer estrategias cada vez más adaptadas y efectivas para facilitar el desarrollo de la educación musical (y de la educación a través de la música), muchos de sus estudiosos se adentraron en los dominios propios de la enseñanza musical. Ya a principios del siglo XX, algunos de los primeros folcloristas se interesaron en recopilar la música tradicional con un afán pedagógico; ejemplos de ello son el pedagogo musical Zoltán Kodály o el pianista e investigador folclórico australiano Percy A. Grainger, quienes, según (McLean, 2006) ambos fueron antecedentes y pioneros de la etnomusicología. Además, cabe destacar figuras como Alice M. Moyle, Trevor A. Jones, John Blacking, Christopher Small, Bruno Nettl o Keith Swanwick, entre otros, quienes han mostrado desde su particular visión de la música y de la cultura, una gran preocupación por la educación. Sus ideas, reflexiones y propuestas, han influido de forma considerable en

muchos profesionales de la enseñanza musical que han ido concediendo cada vez más valor al conocimiento etnomusicológico, así como también a su metodología (Campbell, 2013: 42-52). Recientemente, incluso ha surgido un enfoque formal de investigación etnomusicológica llamado etnomusicología aplicada constituido en la *ICTM* (Harrison, Pettan, 2010: 1-20), el cual cuenta con una línea educativa dirigida a la aplicación del conocimiento etnomusicológico en beneficio del desarrollo social y cultural.

Se puede decir que, con el trabajo etnomusicológico, hoy podemos comprender que las distintas formas en las que las culturas conciben la música no son más que la consecuencia manifiesta de estar fundamentadas en valores distintos. Por ejemplo, individualismo Vs. colectivismo; o poder y prestigio Vs. estabilidad afectividad y personal. Por esta razón, en relación a la educación, es interesante conocer los valores que la etnomusicología nos muestra alrededor del hecho musical, porque desde la concepción de la música como cultura, uno no solamente puede apreciar los valores concretos que se desprenden de las diversas expresiones musicales que existen en otras culturas sino que, del mismo modo, uno también puede entender esas diversas expresiones musicales como formas de vida reproducibles y en las que se activan ciertos valores estéticos, sociales y humamos culturalmente encomiables. Así, vemos que, a diferencia de lo que ocurre a menudo en la cultura occidental, en muchas otras culturas sus expresiones musicales se fundamentan en valores que promueven formas de vida que anteponenen el desarrollo humano por encima del desarrollo tecnológico, profesional o económico y, en mi opinión, esto no solo supone un gran logro cultural, sino que invierte el actual "orden hegemónico" establecido por occidente entre las supuestas culturas "no" desarrolladas y aquellas que "sí" presumen de estarlo. Es decir, más allá del desarrollo tecnológico y económico, en relación al desarrollo humano, existen culturas mucho más avanzadas que occidente y, desde una perspectiva educativa, no cabe duda que la etnomusicología puede aportar un conocimiento muy valioso al respecto.

Es a partir de esta convicción que surge la motivación principal por la cual he realizado este trabajo. Y así, a partir de una estructura basada en la metodología de investigación en intervención socioeducativa y siguiendo los principios de la etnomusicología aplicada (basándome sobretodo en "la pedagogía de las músicas del mundo" de John Blacking), en este trabajo presento una experiencia de intervención facilitada por la didáctica de la percusión corporal (Método BAPNE) en dos grupos de 1º

de la ESO de un instituto público de *L'Hospitalet de Llobregat*, clasificado por la Generalitat de Catalunya como Centro educativo de Máxima Complejidad Socioeconómica (CMCS). Asimismo, y con el fin de completar la intervención, he realizado un diagnóstico combinado a partir de técnicas proyectivas y métodos cualitativos propios de la investigación etnográfica para evaluar la experiencia y obtener datos sobre los problemas concretos que pueden estar afectando a los chicos y chicas de los grupos escogidos dentro de la comunidad educativa.

1.2.-Justificación

Uno de los mayores desafíos a los que se está enfrentando nuestra sociedad, es cómo incorporar con éxito a la inmigración. No cabe duda que nuestra sociedad requiere, más que nunca, crear estrategias educativas y culturales para desarrollar una conciencia social que valore y sepa aprovechar el "capital social" y "étnico" (Terren, 2004: 63-79) proveniente de los flujos humanos. Porque de otro modo, todos perdemos. Precisamente en este sentido, tiene mucho que aportar la etnomusicología. De hecho, en el ámbito de la educación musical, ya se comienza a reconocer el valor pedagógico del legado de John Blacking y muchos profesionales de la enseñanza musical se dan cuenta de que en su obra todavía hay mucho por desvelar y que atesora un gran potencial pedagógico-musical, tanto para la educación formal como para la no formal (Campbell, 2000: 352). No obstante, a pesar de tratarse de un gran recurso educativo para favorecer el desarrollo de la sociedad intercultural —y por tanto, también de la incorporación cultural de la inmigración—, su propuesta de "la pedagogía de las músicas del mundo", todavía hoy sigue siendo un gran reto para ser incorporada en los actuales planes de estudio de la educación formal. Es por ello, que ante la necesidad urgente de incorporar adecuadamente a la inmigración y la incapacidad del sistema educativo público para poder responder a esta problemática de forma inmediata, es oportuno estudiar qué posibles alternativas locales y propias de la esfera cultural y socioeducativa, más allá de las carencias del sistema educativo formal, pueden ser útiles para favorecer la incorporación de la inmigración. Por ejemplo, mediante estrategias educativas de ámbito no formal procedentes de la etnomusicología aplicada.

Así, he realizado este trabajo para poner en práctica una propuesta de intervención que consiste en dos etapas sucesivas de acción:

1) Primera aproximación al fenómeno de la inmigración mediante un análisis preliminar inspirado en el enfoque *top-down* (de arriba hacia abajo); que concibe a los individuos como productos de la sociedad global en la cual se constituyen; para analizar documentalmente y cuantitativamente, a partir de estadísticas, la problemática global que supone el no incorporar adecuadamente a la inmigración. Así, con este análisis se pretende rastrear, desde el macrocontexto, la necesidad de incorporar al alumnado recién llegado hasta el microcontexto, en un grupo de 1° de ESO de un instituto. Así, en concordancia con los resultados del análisis preliminar, se propone una *respuesta principal* de acción local, basada en la aplicación del conocimiento etnomusicológico a partir del empleo de un método didáctico de la percusión corporal (Método BAPNE); por estar tanto fundamentado en la etnomusicología como también por basarse en una didáctica afín a los principios propuestos por (Blacking, 2009) y (Swanwick, Sanuy, 2006); como instrumento facilitador de una intervención socioeducativa con el objetivo de favorecer el desarrollo intercultural y la incorporación del alumnado recién llegado. 2) Después, se realiza un diagnóstico posterior, inspirado en el enfoque *bottom-up* (de abajo hacia arriba); que concibe la sociedad global y sus estructuras como la extensión directa de las personas que la integran y sus ideas; mediante el diseño de un aparato de obtención de datos combinado a partir del uso de técnicas proyectivas y de métodos cualitativos propios de la investigación etnográfica con el propósito de realizar un diagnóstico local de los posibles problemas concretos que pueden estar afectando al grupo dentro de la comunidad educativa. De esta forma, y también en concordancia con los resultados del diagnóstico posterior, se pretende ahondar en la realidad que afecta más directamente al grupo para poder desarrollar, en el futuro, respuestas más ajustadas y orientadas hacia la transformación social partiendo desde las necesidades concretas de las personas.

1.3.-Objetivos

La creación de este proyecto final ha nacido del deseo de realizar una experiencia inicial que me sirva tanto de precursora del desarrollo de un perfil profesional dentro del ámbito de la intervención socioeducativa a través de la música, como también de proyecto piloto a la hora de incorporar el enfoque de la etnomusicología aplicada en este campo. Por esta razón, con la intención de reforzar la función profesionalizadora del trabajo, he

estructurado todo el proceso desde el paradigma de la investigación de acción socioeducativa.

•Objetivos generales:

•Diseñar y aplicar una propuesta de intervención socioeducativa, basada en el enfoque de la etnomusicología aplicada y facilitada por la didáctica de la percusión corporal (Método BAPNE), en beneficio de la incorporación local del alumnado recién llegado de 1º de la ESO en un CMCS.

•Evaluar la experiencia y diagnosticar los problemas concretos que pueden estar afectando al alumnado recién llegado dentro de la comunidad educativa para favorecer el diseño y la aplicación de futuras propuestas de intervención socioeducativa basadas en el enfoque de la etnomusicología aplicada.

•Objetivos específicos:

1.- Dinamizar a los alumnos de 1º de ESO con actividades de canto y percusión corporal incorporando la pedagogía de las músicas del mundo de John Blacking.

2.- Evaluar la idoneidad del Método BAPNE como facilitador de intervenciones según los principios de la etnomusicología aplicada.

3.- Detectar los posibles problemas concretos que pueden estar afectando al alumnado recién llegado de 1º de la ESO dentro de la comunidad educativa:

3.1.- Investigar los procesos psicosociales de los alumnos para saber si su situación de recién llegados les afecta de alguna forma en la elaboración de su "yo".

3.2.- Describir cómo el propio alumnado, el profesorado y el personal de administración i servicios (PAS) perciben, valoran y atienden los problemas concretos que afectan al instituto y al alumnado recién llegado.

4.- Evaluar la intervención realizada para la mejora de propuestas futuras.

1.4.-Metodología

•A partir del marco metodológico de la investigación de intervención socioeducativa, las actividades que he realizado para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo han sido las siguientes:

1.- He realizado tareas de investigación documental para obtener información sobre el método BAPNE y he emprendido una formación trienal teórico-práctica del método.

2.- He realizado tareas de investigación documental para obtener información sobre el enfoque de la etnomusicología aplicada y las propuestas pedagógicas de John Blacking.

3.- He realizado tareas de investigación documental para obtener información sobre CMCS y he seguido una estrategia de triangulación metodológica para desarrollar un aparato combinado de obtención de datos a partir del uso de:

3.1.- Técnicas proyectivas: Test proyectivo de la Figura Humana (TFH) de K. Machover, bajo la supervisión de una psicóloga experta y acreditada.

3.2.- Métodos cualitativos propios de la investigación etnográfica en educación: observación participante, registro audiovisual, diario de las sesiones realizadas y grupos de discusión.

4.- Método de la investigación-acción.

PRIMERA PARTE:

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTRUCTURA

Aunque basada en la orientación de la etnomusicología aplicada, la estructura y los principios metodológicos de este trabajo se han basado en el marco general de la investigación en intervención socioeducativa.

2.- La intervención socioeducativa

El campo de la acción educativa, abarca tres ámbitos de acción posibles: formal, no formal e informal (Sarramona, Vázquez y Colom Cañellas, 1998: 12). Y, si el ámbito formal se refiere al sistema educativo y regulado por la ley orgánica de educación; el ámbito informal —no por ello menos influyente— se refiere al aprendizaje que se lleva a acabo en el ámbito de la experiencia diaria a partir de la relación con los demás y con el medio ambiente, no olvidemos que la familia entra dentro de este ámbito (Medina, Aretio y Corbella, 2008: 237-245); el no formal se referiría a: "[...] toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños"[1]. Así, la intervención socioeducativa se desarrollaría con un carácter no formal, a pesar de que pueda realizarse dentro de las instalaciones de un instituto y en horario lectivo —como es el caso de la intervención que he llevado a cabo en este trabajo—, y buscará, como objetivo primordial, la socialización de las personas que se encuentran en algún tipo de riesgo social desde tres líneas de acción distintas: la asistencial o remedial, la preventiva y la transformadora (Ballesteros, 2003: 2). De esta forma, la intervención socioeducativa se basa en procesos sociales en los que intervienen dos o más partes y, como señalan (Tiberio, Gonzalo, Barrios, 2009: 59), una de ellas ha de:

1. Tomar parte, participar, colaborar o contribuir en el proceso.
2. Ofrecer o proponer su facultad o capacidad para realizar una actividad.
3. Interceder o mediar por alguien.
4. Interponerse entre dos o más que están en desacuerdo.

[1] (Coombs y Ahmed, 1975:27 citado en Sarramona, Vázquez y Colom Cañellas, 1998:12)

En esta línea, cuando se habla de intervención socioeducativa no solo se hace referencia a la acción de la intervención, sino también al efecto que ésta produce. Así, en la intervención socioeducativa es muy importante el proceso que se ha seguido para obtener resultados *(Ibíd.*: 69). Es por esta razón que, en los procesos de intervención socioeducativa, además del fin y del deseo de intervenir, también se tienen en cuenta los medios que se emplean para alcanzar tal propósito. En consecuencia, la intervención socioeducativa abarca una gran cantidad de medios y propuestas educativas distintas, como por ejemplo las relacionadas con la música y la educación musical. De hecho, la intervención socioeducativa no es exclusiva de la profesión de educador social ya que, al estar implicada en numerosos contextos distintos de acción educativa, otros profesionales como psicólogas/os, pedagogas/os, antropólogas/os, sociólogas/os entre otros, también realizan su labor dentro de la educación de carácter no formal (Ballesteros, 2003: 3). Por supuesto, esta afirmación también incluye a profesionales de la enseñanza musical y a etnomusicólogas/os.

2.1.-Diseño de la intervención

El diseño es la parte previa de la intervención que permite decidir la manera en que se acometerá el proyecto. Para ello, y basándome en la estructura variable que proponen (Tiberio, Gonzalo, Barrios, 2009: 178) sobre los principales focos de atención que deben considerarse en el diseño de una intervención socioeducativa, los puntos básicos concretados para esta intervención han sido los siguientes:

•**Entorno:** Instituto público, cuyo nombre se omite para mantener el anonimato del centro, de *l'Hospitalet de Llobregat.*
•**Público diana:** Alumnado de 1º de la ESO con especial atención en los recién llegados.
•**Documento en el que se planifica:** Trabajo de final de grado.
•**Marco normativo:** Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, al tratarse de un intervención desarrollada dentro de las instalaciones de un instituto y en horario lectivo.
•**Finalidades:** Las mismas que las expresadas en los objetivos de este trabajo.
•**Contenidos:** Basados en el enfoque de la etnomusicología aplicada.
•**Estrategia:** La misma que la expuesta en este trabajo.

•**Operatividad:** Limitada a dos grupos de 1º de la ESO y con un rendimiento piloto y de carácter de ensayo para atender a la necesidad de incorporar el alumno recién llegado.

•**Recursos:** Recursos materiales y económicos así como de medios (audiovisuales, grabadora, cámara), humanos, personales, institucionales y locales.

•**Soporte:** Aula de música y la sala de actos del centro.

•**Tiempo:** Intervalo aproximado de 6 meses (28 de noviembre - 19 de abril) curso 2016/17.

•**Impulso:** Apoyo institucional del Máster Universitario en didáctica de la percusión corporal para firmar un convenio de prácticas y de proyecto de investigación experimental con el centro escogido.

•**Evaluación:** La presentada en este trabajo.

3.- Enfoque epistemológico

La metodología de la investigación en intervención socioeducativa se inscribe, de forma general, en el marco metodológico de la investigación en ciencias sociales (Ballesteros, 2003: 3). Así, dentro de las principales posibilidades metodológicas que existen en el marco de la investigación en ciencias sociales, la perspectiva que he escogido para diseñar el marco metodológico de la investigación socioeducativa de este trabajo se ha basado en el paradigma cualitativo, también llamado interpretativo o naturalista, que tiene la finalidad de describir fenómenos, la relación de éstos con los hechos y la realidad particular de las personas a partir de la observación, la propia interpretación de las personas y/o los estudios de casos (Sáez López, 2017: 5-7).

3.1.- Métodos de la investigación y estructura de la intervención.

Desde la perspectiva epistemológica anteriormente expuesta, por un lado he escogido el método etnográfico en educación como aparato de análisis del impacto de la acción y de diagnóstico, y por otro he incorporado parte de la metodología de la investigación-acción[2] como guía instrumental de todo el proceso. Ambos, según la propuesta dual de (Ballesteros, 2003: 9-10).

[2]A pesar de que la autora afirma que algunas propuestas de investigación-acción coinciden con el paradigma sociocrítico, también considera que, en gran parte, su metodología se corresponde con el enfoque cualitativo.

•Método etnográfico en educación:

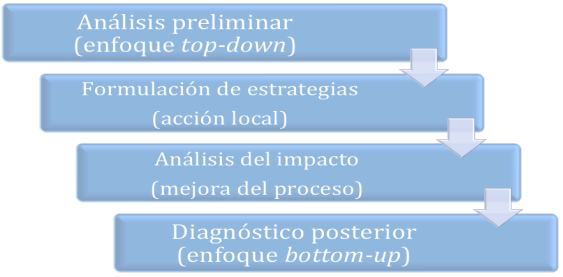
Los métodos etnográficos se interesan por analizar y describir comunidades a partir de estrategias específicas de obtención de datos como son la observación participante, el diario de campo, las entrevistas, los grupos de discusión o el registro audiovisual. De esta forma, pretendo determinar las posibles relaciones causa-efecto de las conductas de los alumnos y conocer las creencias que el profesorado tiene sobre las posibles problemáticas que afectan al alumnado recién llegado desde una aproximación de carácter empírico y naturalista.

•Método de investigación-acción:

La investigación-acción persigue perfeccionar el desempeño de una labor iniciando una acción en un medio para analizar su impacto. Todo, con el fin de comprender mejor el medio en el que se actúa y así impulsar nuevas y mejores formas de actuar en el futuro. En este sentido, pretendo realizar la investigación de la intervención siguiendo un plan de acción basado en la metodología de la investigación-acción como mecanismo de control que me permita examinar y dirigir mi experiencia en beneficio de futuras propuestas. Para ello, y siguiendo el proceso que propone (*Ibíd*.:10), el método de investigación-acción exige responder con propiedad a las siguientes cuestiones fundamentales:

a) ¿Qué se va a hacer? Una intervención socioeducativa.
b) ¿Cuál es el marco teórico de partida y cómo se va actuar a partir de él? Se parte de un marco teórico basado en la orientación de la etnomusicología aplicada y se emplea la didáctica de la percusión corporal (Método BAPNE) como instrumento facilitador.
c) ¿Qué se pretende conseguir y en qué valores se fundamenta? Se pretende incorporar al alumnado recién llegado atendiendo a los valores de la diversidad, la solidaridad, el diálogo, el respeto, la igualdad de oportunidades y la justicia.
d) ¿En qué contexto social se va a hacer? En un instituto público de *L'Hospitalet de Llobregat*, clasificado por la Generalitat de Catalunya como Centro educativo de Máxima Complejidad Socioeconómica (CMCS).

Después, hay que tener en cuenta que el objeto de estudio de la investigación-acción no son las personas, sino la manera en que las personas trabajan entre ellas y/o para otras. Por esta razón, en las propuestas de investigación-acción en educación es requisito indispensable el trabajo en equipo, colaborativo y participativo (*Ibíd.*:10). A este respecto, cabe decir que para poder realizar la propuesta de intervención que aquí se describe, ha sido necesario e imprescindible la colaboración, totalmente voluntaria, de un equipo compuesto por mí mismo, un compañero y una compañera de la formación trienal del Método Bapne (para poder realizar las sesiones del método BAPNE); y una psicóloga y su colaborador (para poder pasar el TFH). Además, en este sentido, también hay que mencionar la colaboración de la profesora de música y, como no, a los casi 40 alumnos y alumnas de 1º de la ESO que han participado en la experiencia a lo largo del curso 2016/17 en el centro escogido. Así, teniendo en cuenta todo lo anterior, he estructurado una línea de intervención inspirándome en el modelo de cuatro fases que propone (Elliott, 1990: 97):



En síntesis, he partido de un primer nivel de *análisis preliminar* (inspirado en el enfoque *top-down*) para detectar una necesidad global (Cataluña) desde la cual; por un lado, formular las estrategias de acción (etnomusicología aplicada) y por otro, justificar la selección de la población diana en un ámbito local. De esta forma, para iniciar la acción en un contexto social particular (alumnos de 1º de ESO de un instituto), he aplicado el Método BAPNE como facilitador de las estrategias formuladas. Y finalmente, después de realizar la acción y analizar su impacto (métodos de investigación etnográfica), he añadido un segundo nivel de *diagnóstico posterior* (inspirado en el enfoque *bottom-up*), esta vez para detectar necesidades locales y particulares (grupo dentro de la comunidad educativa de un instituto), con el objetivo de poder formular en el futuro estrategias más ajustadas y adaptadas al medio. Todo, con el fin de alinear los dos niveles de necesidades detectadas desde ambos enfoques combinados (*top-down*/*bottom-up*) para así, poder iniciar en el futuro un nuevo ciclo de intervención más eficaz y con respuestas más ajustadas tanto a las necesidades del microcontexto como también del macrocontexto.

SEGUNDA PARTE:

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

4.- Análisis preliminar

Al comenzar un primer ciclo dentro del proceso en espiral anteriormente propuesto, y tratarse de una fase inicial y previa al acceso al campo, he basado el análisis preliminar en una aproximación de la realidad a partir de información documental y cuantitativa para determinar el problema y detectar las necesidades. Así, me he centrado en la inmigración partiendo desde una perspectiva global por tratarse de una cuestión manifiesta y de incidencia a nivel estructural en la sociedad cambiante y compleja en la que vivimos actualmente.

4.1.- Delimitación del problema y detección de las necesidades

Como ya he comentado en el apartado de justificación de este trabajo, en nuestra sociedad, la incorporación de la inmigración no solo es un desafío, sino una necesidad. En poco más de una década (desde el curso 2002/03 al 2013/14), el número de alumnos recién llegados que ha recibido el sistema educativo público de Catalunya se ha incrementado en un 320%[3]. Esto indica que, tal como preveían varios autores (Calvo Buezas, 2003; Terren, 2004 y Barricarte, 2010), nuestra sociedad debe de adaptarse a la tendencia creciente de aumento de la diversidad cultural. Por ello, es cada vez más necesario desmontar los tópicos negativos contra la inmigración, los cuales contribuyen a crear la falsa idea de que existe una relación directa entre los flujos humanos y el debilitamiento económico de los países destino. Ya está demostrado que el aumento de la población repercute en un mayor desarrollo y productividad tecnológicos y que el beneficio que supone la inmigración sobre el Estado de bienestar, a medio y largo plazos, es mayor que el gasto que ocasiona en un primer momento (Barricarte, 2010). Además, la mayoría de los avances creativos a lo largo de la historia, se dan en lugares de abundante cruce cultural, ya que en esos entornos existe

[3]Información extraida de: «Idescat. Anuari estadístic de Catalunya. Alumnes estrangers. Per titularitat del centre i nivells. Comarques i Aran, àmbits i províncies». 2017. Accedido junio 29. http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=748.

una gran densidad de interacciones y se experimentan intensos cambios sociales desde los cuales emergen valiosas capacidades humanas como la creatividad (Weatherner, 1994; Csikszentmihalyi, 1996; Hall, 2000; Welz, 2003; Wood y Landry, 2008)[4]. Por otro lado, no podemos olvidar el problema de la pirámide de edades invertida (fenómeno demográfico típico de los países desarrollados en los que baja la mortalidad pero también la natalidad), el cual es considerablemente grave en Catalunya[5] y, desde hace ya más de 10 años, especialmente alarmante en España (Sutcliffe, 2005: 87) respecto de los demás países europeos. En el 2012, se podían leer noticias como esta:

> <<La pirámide de población española se ha invertido [...]. El INE es concluyente: en 2052 habrá un 10% menos de habitantes y el 37% será mayor de 64 años. Es un grave problema. Con estas perspectivas, el sistema de pensiones y en su conjunto el Estado de bienestar se vuelve insostenible; no hay gente joven para trabajar y hacer avanzar el país. El único paliativo, aunque insuficiente, será la inmigración. Lo inteligente es empezar a tomar medidas y prepararnos para el nuevo escenario demográfico antes de que sea tarde.>>[6]

Pero aun así, y a pesar de que los expertos ya lleven más de una década avisando de las consecuencias de este problema, el Gobierno español no ha iniciado ningún plan para hacer frente a este asunto hasta este mismo año 2017, hace apenas seis meses, creando un comisionado[7] especial para decidir sobre cómo encarar el problema. Es por esta razón que, en vista de la urgencia y a pesar del debate, hay que aceptar que una de las formas más rápidas de contrarrestar esta situación es mediante el aumento de la población joven proveniente de la inmigración. Además, desde este punto de vista, y considerando la gran complejidad social, política y cultural que existe en estos momentos, se podría decir que el problema ya no es la inmigración, sino el racismo y la falta de políticas adecuadas para *incorporar* adecuadamente, y no *asimilar* (Terren, 2004: 61), la población joven recién llegada proveniente de familias inmigrantes. Por lo tanto, es necesario llegar a esta población joven recién llegada y ayudarla, en la medida de lo posible, a incorporarse con éxito en su nueva sociedad. Así, una de las formas de llegar a esta población joven, y por tanto en edad de escolarización, es acudiendo a los centros educativos.

---

[4](Weatherner, 1994; Csikszentmihalyi, 1996; Hall, 2000; Welz, 2003; Wood y Landry, 2008 Citado en Borrup, 2010)

[5]Anexo: Figura 1. Información extraída de: «Idescat. Anuario estadístico de Cataluña. Población a 1 de enero. Por sexo y grupos de edad. 2017». 2017. Accedido julio 7. https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=253&lang=es&t=2017.

[6]elEconomista.es. 2012. «Editorial: El grave problema de la pirámide invertida - elEconomista.es». Accedido julio 7.

Disponible en: <<http://www.eleconomista.es/editoriales/noticias/4410738/11/12/El-grave-problema-de-la-piramide-invertida.html>>

[7] «BOE.es - Documento BOE-A-2017-915». 2017. Accedido julio 7. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-915.

4.2.- Contextualización de la intervención: Centros de Máxima Complejidad Socioeconómica

Como ya nos muestra la historia (Capel, 1997)[8], el asentamiento masivo de la inmigración en entornos urbanos siempre ha tenido la tendencia de producirse de forma segregada y, muchas veces, formando guetos en zonas de bajo nivel socioeconómico, como por ejemplo en los barrios del extrarradio. De este modo, es en los centros educativos públicos de estas zonas donde se concentra la mayor parte del alumnado recién llegado. Actualmente, en Catalunya los centro educativos están clasificados en diferentes tipologías en función de las características de la población que atienden. Esta clasificación está realizada por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo (CSEE) de la Generalitat de Catalunya, que tiene la labor de efectuar el análisis y la evaluación del sistema educativo de ámbito no universitario, y desde el 2013 optó por cambiar la variable de índice de nivel socioeconómico por la de índice de complejidad a partir de la recomendación de la Inspección de Educación. De esta forma, el índice presenta tres categorías —baja (A), media (B) y alta (C)— que indican el nivel de complejidad socioeconómica de cada centro a partir de los siguientes indicadores[9]:

• **Diversidad significativa**: Índice de alumnos con necesidades educativas específicas (con situación socioeconómica desfavorecida) e índice de nacionalidad del alumnado recién llegado con incorporación nueva al sistema educativo (menos de 2 años).

• **Movilidad:** Índice de movilidad del alumnado e índice de movilidad del profesorado.

• **Absentismo:** Índice de absentismo del alumnado por trimestres e índice de absentismo del profesorado que no genera sustituciones.

• **Demanda:** Índice de demanda de escolarización para P3 e índice de demanda de solicitudes de preinscripción para 1º de la ESO.

---

[8] CAPEL, Horacio. Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, nº 3, 1 de mayo de 1997, 24 p. [ISBN: 1138-9788; Depósito Legal: B-21.741-98] <http://www.ub.es/geocrit/sn-3.htm>.

[9] «Quaderns avaluació. 25 - L'avaluació de quart d'ESO 2013». 2017. *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*. Accedido julio 8. http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/quaderns_avaluacio/quaderns_avaluacio_25/index.html.

Lógicamente, los centros catalogados de alta complejidad socioeconómica suelen estar ubicados en áreas urbanas de bajo nivel socioeconómico y, tal como he señalado anteriormente, sobretodo en los barrios del extrarradio. Asimismo, no hace falta mencionar que los datos proporcionados por todos los estudios de evaluación, muestran que cuanto más alto es el nivel de complejidad del centro, más baja es la puntuación media global de logro en competencias[10]. Esta, es una de las razones por las que el alumnado de estos centros está considerado un colectivo en riesgo de exclusión social.

4.3.- El centro

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el centro educativo escogido para realizar la propuesta de intervención —cuyo nombre se omite para mantener el anonimato— se ubica en *l'Hospitalet de Llobregat* y está clasificado por la Generalitat de Catalunya como centro educativo con nivel C (máxima categoría) de complejidad socioeconómica. En el centro se imparte enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato, ciclos formativos y curso de acceso a ciclos de grado superior y en sus instalaciones conviven unas 1000 personas contando el alumnado, el profesorado y el PAS. En relación a la clasificación del CSEE, y atendiendo al indicador de diversidad, el centro tiene un índice de nacionalidad del alumnado recién llegado del 64%[11]. Por esta razón, con este nivel tan alto de atención a la diversidad, el centro escogido supone una gran oportunidad de campo para estudiar el impacto que puede tener una propuesta de intervención socioeducativa, basada en el enfoque de la etnomusicología aplicada y facilitada por la didáctica de la percusión corporal (Método BAPNE), para favorecer la incorporación del alumnado recién llegado de 1º de la ESO. Asimismo, tanto la profesora de música como la psicopedagoga y también la dirección estuvieron, desde el primer momento, muy abiertos a la incorporación de propuestas innovadoras que pudiesen aumentar, complementar y/o enriquecer las posibilidades educativas del instituto. De hecho, al ser una propuesta facilitada por el Método BAPNE, la dirección admitió realizar las sesiones de la intervención en horario lectivo dentro de la asignatura de música, a pesar de que ello implicara prescindir del programa previsto por el centro para esa asignatura, con una frecuencia de 2h a la semana por grupo. Así, se

[10] *Ibíd.*
[11] Datos del curso 2016/2017 (Facilitados por la dirección del centro a partir de los resultados de los indicadores anuales de la Inspección de Educación).

seleccionaron dos grupos de 1º de ESO con un total de 39 alumnos/as de entre 12 y 13 años para realizar la intervención. Teniendo en cuenta que el 95% del alumnado provenía de familias inmigrantes de primera o segunda generación, el porcentaje total de alumnado recién llegado en los dos grupos era superior al 56%:

España	17
Bolivia	9
Ecuador	3
Honduras	3
Marruecos	2
Paraguay	2
Pakistán	1
Colombia	1
República Dominicana	1

Tabla 1: Nacionalidad del alumnado de los grupos.

5.- Formulación de las estrategias

5.1.- El enfoque de la etnomusicología aplicada

A pesar de que gran parte del desarrollo de la etnomusicología haya estado siempre inherentemente ligado a una investigación "aplicada" (Harrison, Pettan, 2010: x), y que se podría considerar como punto fundacional de la etnomusicología aplicada el artículo de (Sheehy, 1992: 323-336), no fue hasta el año 2005 que se planteó la posibilidad de formalizar este enfoque académico en la 38ª conferencia mundial del *International Council for Traditional Music* (*ICTM*) en Sheffield, Reino Unido. Así, a partir de este primer planteamiento, en la siguiente conferencia mundial del *ICTM* en el 2007, se aprobó la propuesta de crear el grupo de estudio de Etnomusicología Aplicada (EA) y, sin más dilación, un año después se celebró su primer simposio. El grupo definió la EA como el

enfoque etnomusicológico guiado por el afán académico de ampliar el conocimiento etnomusicológico pero con los principios de la responsabilidad social para extender su acción hacia la solución de problemas concretos, tanto dentro como fuera de los contextos académicos (Harrison, Pettan, 2010: 1). Asimismo, el grupo también declaró tener la misión de servir como foro de cooperación a través de reuniones científicas, proyectos, publicaciones y comunicaciones para abogar por el uso del conocimiento etnomusicológico como estrategia capaz de influir en la interacción social y en el cambio cultural (*Ibíd*.: 3). De esta forma, desde el primer simposio, los bloques temáticos propuestos para presentar las distintas comunicaciones fueron:

1.-Respuestas de la etnomusicología ante las culturas musicales minoritarias.
2.-Educación musical y aplicación de terapia musical desde enfoques etnomusicológicos.
3.-El papel de la música en el conflicto y la construcción de la paz.

Hay que mencionar que, a pesar de que actualmente se mantenga esta línea de organización temática, en los sucesivos simposios (cinco hasta el momento) han surgido nuevos ejes temáticos como por ejemplo *el activismo social* o *la EA y el rol de las instituciones.* Por tanto, al tratarse de una acción educativa, la propuesta de intervención de este trabajo se articula como propuesta dentro del bloque temático de *educación musical y aplicación de terapia musical desde enfoques etnomusicológicos*. De esta forma, desde la definición de EA ofrecida por el ICTM, con la propuesta de intervención aquí presentada se pretende utilizar el conocimiento etnomusicológico como estrategia para promover, a través de una intervención socioeducativa, un ambiente de aceptación e incorporación del "capital social" y "étnico" (Terren, 2004: 63-79) partiendo de la responsabilidad y la motivación originales de cubrir una carencia real en nuestra sociedad actual: la incapacidad de incorporar adecuadamente a la población joven proveniente de familias inmigrantes. Para ello, se propone recuperar, revisar y adaptar la propuesta de *la pedagogía de las músicas del mundo* de John Blacking, en tanto que conocimiento etnomusicológico, como estrategia básica de acción educativa para promover el cambio social y cubrir una carencia de la realidad social en un contexto particular y local.

5.2.- John Blacking y su visión intercultural de la música

John Blacking nació en 1928 en Guildford, Inglaterra, en el seno de una familia burguesa con gran estima por la música. Su padre, arquitecto eclesiástico y gran intérprete de teclado, lo matriculó en la Escuela de Coro de la Catedral de Salisbury a la edad de cinco años, donde pronto se decantó por el piano y el virginal. Más tarde, estudió armonía, contrapunto, composición, piano, órgano, ciencia y artes liberales en Sherbome. Se puede decir, que John era un estudiante brillante ya que, a parte de su gran aptitud musical, y ser un gran deportista, también cursó estudios avanzados de historia clásica y romana, llegando a ser editor de la revista de la escuela y recibir premios por su dominio del latín y del griego. A la edad de 19 años, y según la costumbre en Gran Bretaña de realizar el servicio militar en el lejano oriente, tras la Segunda Guerra Mundial fue destinado a Malasia donde quedó fascinado por la música de los pueblos indígenas. Allí, aprovechó para estudiar el idioma, el país y sus costumbres. Después de aquella experiencia, entró en el King's College de Cambridge para estudiar antropología social con Meyer Fortes y más tarde en el Musée de l'Homme de París para estudiar etnología musical con André Schaeifner. Cuando terminó sus estudios, volvió a Malasia para trabajar y defender los derechos de los oprimidos realizando una gran labor de difusión, como educador musical y activista intelectual en contra del dominio colonial. En 1954, Meyer Fortes le ofreció la oportunidad de ir a Sudáfrica para trabajar en la Biblioteca Internacional de Música Africana como musicólogo, a lo cual John accedió abandonando definitivamente su carrera como concertista de piano.

Ya en África, estuvo hasta 1969 grabando música, aprendiendo técnicas de trabajo de campo y estudiando la cultura musical del pueblo Venda del norte de Transvaal. Su interés en realizar un trabajo de campo a largo plazo era tal que llegó a introducir a su esposa y a sus hijos con los Venda para experimentar una auténtica inmersión cultural. De esta forma, conviviendo con los Venda, Blacking se dio cuenta que la mejor forma de entender y comprender su cultura musical era a través del estudio de los niños y de las prácticas musicales en las que éstos participaban. La manera en la que el pueblo Venda conceptualizaba la música le hizo interesarse por el proceso de endoculturación y decidió que para comprenderlo, él mismo entraría "en la sociedad Venda como un niño Venda. Aprendería la música de los niños [...] con los niños, corregida por los niños" (Campbell,

2000). Así, Blacking observó que, a pesar de las influencias colonialistas evidentes en el estilo musical de los adultos, las canciones de los niños permanecían sin la influencia occidental y descubrió que la mayoría de los niños y los adultos Venda no solo eran buenos cantantes y bailarines, sino que también eran muy habilidosos con algún instrumento. Entonces, se propuso averiguar hasta qué punto, el dominio musical del pueblo Venda era resultado de la educación o de algún tipo de aptitud natural. Para ello, no sólo analizó el objeto sonoro sino que también exploró profundamente el contexto cultural para trazar las claves mediante las cuales la música era adquirida y transmitida por los niños. Su conclusión fue rotunda, con su investigación de la cultura musical Venda constató que los niños tienen una predisposición biológica para la música mucho más sofisticada de la que se cree en occidente y declaró que el potencial humano para la expresión musical puede quedar suprimido por culpa de un sistema de instrucción musical individualista y profesionalizador (Campbell, 2000: 353). Después de su estudio etnomusicológico sobre la cultura musical Venda, en 1959 Blacking fue nombrado profesor de Antropología Social en la Universidad de Witwatersrand de Johannesburgo hasta 1969, año en el que fue detenido por activista del movimiento anti-apartheid. A partir de su regreso a Europa, emprendió ya una larga carrera durante 20 años dedicada a la etnomusicología en el Reino Unido, Estados Unidos y en otros lugares del mundo.

Es oportuno conocer la recorrido vital de John Blacking, no solo para conocer su trayectoria académica, sino también para conocer las inquietudes y motivaciones personales que le llevaron a desarrollar un perfil pedagógico y preocupado por la educación de los niños. Fue testigo de los desastres de la Segunda Guerra Mundial y estuvo influenciado por el movimiento postcolonial de Gran Bretaña. Además, junto a su experiencia etnomusicológica, hay que sumar su gran sensibilidad y sentido de la justicia. Todo ello, le impulsó a desarrollar una visión de la música como canal intercultural de la expresión humana y, de esta forma, como bien resume Patricia S. Campbell, Blacking desarrolló una visión de la música:

> <<[...] arraigada en un deseo de trascender las fronteras culturales y de entender la música por sus similitudes interculturales más que por sus distinciones, las cuales podían fomentar la percepción hegemónica de un estilo sobre otro. Su creencia en la musicalidad innata de todas las personas estaba igualmente anclada en esta visión de los rasgos pan-humanos, una reacción postcolonial a las injusticias y desigualdades de siglos de dominio británico sobre pueblos de todo el mundo. Vivía en dos mundos. Un erudito educado en Cambridge que pasó el período de investigación más rico de su vida en las aldeas rurales de Sudáfrica.>> (Campbell, 2000: 352)

5.3.- La pedagogía de las músicas del mundo

A lo largo de su investigación, Blacking se dio cuenta que no solo había adquirido un gran conocimiento sobre la música Venda, sino que al profundizar tanto en otra cultura musical, también alcanzó una "comprensión más profunda" (Blacking, 2006: 24) de su propia música. Por eso, por un lado afirmaba que con el estudio de las músicas del mundo se podía llegar a entender y comprender mejor lo que es la música y que todos los seres humanos estaban dotados de un sistema capaz de experimentar y comprender la musicalidad de otras culturas (Campbell, 2000: 349). Pero por otro lado, también insistió en que la música no era un lenguaje universal y que cada persona tiene su propia forma de procesar la música:

> <<El punto es que los elementos de la música: "ritmo", "melodía", "tonalidad", "armonía", etc.; tienen significados diferentes en diferentes contextos culturales y por ello, no pueden ser tratados cognitivamente y emocionalmente como categorías absolutas. En cualquier caso, no pueden tener, por sí mismos, efectos sobre las personas;>> (Blacking, 2009: 141).

Entonces, Blacking nos plantea una paradoja interesante, a saber, que cualquier ser humano dispone de lo necesario para poder comprender la musicalidad de cualquier cultura, pero al mismo tiempo, que la música no puede tener, por sí misma, efecto sobre las personas. Desde mi punto de vista, esta contradicción no hace más que manifestar un aspecto complejo del desarrollo de la musicalidad en el ser humano que Blacking aclara de la siguiente forma. Por un lado, Blacking sostiene que "los sistemas musicales son sólo convenciones culturales que los individuos [adultos] pueden usar como marcos para la comunicación musical." (Blacking, 2009: 140). Por eso, entiende que *sí* es necesario entender ciertas convenciones musicales de una cultura para poder valorar su música:

> <<Cualquier persona que pasa tiempo en África y aprende de músicos africanos, pronto descubrirá que los tambores son percibidos, invariablemente, como instrumentos melódicos y las "polirritmias" como polifonías. Estas son convenciones musicales importantes que deben ser entendidas para que las actuaciones de música africana tengan valor en la educación musical europea.>> (Blacking, 2009: 141).

Pero por otro lado, por su experiencia, admite que los niños no necesitan conocer ningún trasfondo cultural para gozar del baile o de la interpretación musical y piensa que,

en este sentido, las convenciones pueden:

> <<[...] llegar más tarde, cuando a los niños se les ha permitido usar su "intuición directa". [...]. Y gracias a la familiarización con sonidos musicales, los cuales en principio no son tratados como música, la iluminación musical de los niños bien puede venir de encuentros con lo musicalmente desconocido: del gamelán balinés, en lugar de la canción popular británica, o de la práctica del Kora de Amadu Jobarteh, en lugar de la guitarra eléctrica.>> (Blacking, 2009: 140)

Por esta razón, y tal como él mismo había experimentado en el proceso de enculturación de la cultura musical Venda, desde una perspectiva del desarrollo de la comprensión y de la percepción estética de la música en los niños, Blacking no veía necesario que éstos necesitaran información sobre el contexto cultural de la música. Es decir, en sentido educativo, su énfasis estaba en la capacidad estética y las cualidades expresivas de la música por sí mismas. Otros autores como (Swanwick 2006, 126) también coinciden en este punto, de hecho, los efectos de la expresión musical con independencia del contexto social también han sido planteados desde la perspectiva de la semiótica y de la cognición musical refiriéndose a las percepciones fisonómicas, las cuales mezclan estímulos externos con datos internos posturales y afectivos (Marconi, 2001). Además, y curiosamente coincidiendo con la hipótesis de Blacking, las percepciones fisonómicas solo se dan, de forma natural, en los niños y niñas. Así, estén o no implicadas las percepciones fisonómicas en los procesos que apunta Blacking, es a partir de esta idea que argumentó a favor de la viabilidad educativa de las prácticas musicales descontextualizadas afirmando que, a la hora de experimentar una práctica musical, el principal objetivo es encontrar una "sintaxis" y un "significado" personales independientemente de que coincidan, o no, con los de los intérpretes o los creadores (Blacking, 2009: 125).

Entonces, desde esta perspectiva, y asumiendo que la música se descifra y adquiere significado a través de una interpretación colectiva pero también individual, para Blacking cada estudiante debía encontrar su propio camino personal para comprender y apreciar la música de otra cultura (Campbell, 2000: 353). Además, volviendo al desarrollo de la musicalidad en niños y niñas, recalcó la naturaleza transcultural de la música como una experiencia física y resaltó la importancia del movimiento y de la danza en los procesos de desarrollo de la percepción y de la cognición musicales (Blacking, 2009: 79).

En cuanto a su postura intercultural de la educación musical, igual que (Swanwick 2006, 127), Blacking no estaba de acuerdo con una concepción multicultural de la música y, a pesar de la tendencia en Inglaterra de educar multiculturalmente, rechazó la representación cultural a través de la música porque la consideraba una forma de generar fronteras simbólicas desde la cultura musical hegemónica, lo cual expresaba de la siguiente forma: "La educación musical no debería usarse para enfatizar la cultura, porque tan pronto como eso ocurre, surgirán argumentos acerca de la hegemonía cultural, así como falsas nociones de lo que es la cultura" (Blacking, 2009: 147). En cambio, en lugar de objetivos multiculturales, Blacking proponía mecanismos de desarrollo intercultural a partir del uso libre de distintas formas de expresión musical como: "[...] influencias del ambiente y enculturación de convenciones musicales que la gente elige; Si tratamos a las culturas como recursos flotantes, disponibles para su uso, más que como determinantes del pensamiento y el comportamiento humanos." (Blacking, 2009: 143-144). Desde luego, Blacking veía en la interculturalidad una solución: "[...] particularmente adecuada para la educación musical en países con un número sustancial de ciudadanos descendientes de inmigrantes de primera o segunda generación" (Blacking, 2009: 144).

En su última obra, *A Commonsense View of All Music,* basada en las conferencias públicas que él mismo freció en la *University of Western Australia* en mayo de 1983 sobre distintos temas etnomusicológicos seleccionados a partir de las diversas cuestiones que Percy A. Grainger trató en los programas de radio que realizó en 1934 (Blacking, 2009: ix), Blacking dedica el último capítulo, "WORLD MUSICS IN SCHOOLS", específicamente a la pedagogía de las músicas del mundo y propone, según (Campbell, 2000: 351), "los medios más seguros" para que los docentes puedan proporcionar a los jóvenes una visión global de las convenciones musicales utilizadas por compositores e intérpretes particulares —esto es, más allá del canon— mediante la cual sean capaces de desarrollar una "conciencia musical". Campbell prosigue "Sin embargo, él [el propio Blacking] advirtió que tal objetivo":

> <<Por supuesto, requiere un acto de fe en el poder de los símbolos musicales. Tal empresa nunca tendrá éxito si es multi*cultural*: debe ser multi*musical*. Solo puede tener éxito cuando las personas se sienten conmovidas por la fuerza estética de la música y pueden trascender sus análogos sociales y culturales.>> (Blacking, 2009:149 citado en Campbell, 2000: 351).

De esta forma, Blacking manifiesta que tal política educativa "multi*musical":*

<<[...] fue articulada con mayor claridad por Percy Grainger, quién la desarrolló, en gran medida, como resultado de su conflicto al contemplar; por un lado, la belleza y la originalidad de la música de los músicos "folk" de las Islas Británicas, y por otro, que no estuviese escrita.>> (Blacking, 2009:149)

Y a continuación, como colofón final de su última obra, y a pesar de que Grainger muestre una visión universalista al defender su concepción de la música como lenguaje universal del futuro, John Blacking afirma que ello es posible porque:

<<[...] los seres humanos tienen el equipo mental para sentir, más allá de las trampas culturales de los diferentes mundos de la música, la humanidad común que inspira la música. Así, mediante la transformación de los individuos a través de su familiarización con todas las formas de expresión musical artística, la música puede convertirse en un lenguaje universal y en un "vehículo para la paz mundial y la unificación de la humanidad"[12].>>

Mi interpretación, es que Blacking pone así un magnífico punto final a su obra deleitándonos con un recurso literario que sólo él estaba autorizado a emplear al contradecirse a sí mismo para así rechazar —aparentemente— el pensamiento que había estado defendiendo a lo largo de toda su obra, a saber, que la música *no* es un lenguaje universal. Pero es justamente gracias a esa declaración contradictoria; y que él mismo se permite; donde radica la fuerza retórica de su argumento, el cual, de esta forma, consigue concentrar todo su énfasis, no en la música en *sí* como lenguaje universal, sino en la capacidad de los seres humanos para *sentir* "la humanidad común que inspira la música" y en ese *poder* de la música mediante el cual los individuos se pueden transformar "a través de su familiarización con todas las formas de expresión musical artística". Es por esta razón que, en mi opinión, Blacking expresa de esta forma que, a pesar de que la música solo pueda ser un "vehículo para la paz mundial y la unificación de la humanidad" a través de un "acto de fe", no por ello debemos de abandonar tal empresa, sino todo lo contrario. Es decir, de la misma forma que la infraestructura judicial, aunque no sea perfecta, se instrumentaliza a partir de un acto de fe (en el principio moral de la justicia) —¿de qué otra forma si no, se podría luchar formalmente contra la injusticia?—, en su conclusión final, Blacking nos recuerda que, a pesar de todo, debemos generar y articular aquellas estrategias "multi*musicales*" que permitan instrumentalizar —desde la acción local— aquellas infraestructuras que posibiliten la transformación intercultural de la sociedad.

Así, con el objetivo de ofrecer a los docentes y/o educadores estrategias educativas que posibiliten y faciliten la instrumentalización de la incorporación del alumnado recién llegado a paritr de los principios que John Blacking propone en su obra *A Commonsense View of All Music: reflections on Percy Grainger's contribution to ethnomusicology and music education,* a continuación, ofrezco una síntesis de los mismos mediante una exposición ordenada de principios y reglas en forma de tabla (recurso habitual en intervención educativa para viabilizar y posibilitar la ejecución estructurada y efectiva de equipos, muchas veces multidisciplinarios, en proyectos socioeducativos)[13].

[12] (Balough 1982:49 citado en Blacking, 2009: 149).
[13] Véase FELIZ, TIBERIO, RAMÓN GONZÁLO, Y FÉLIX SEPÚLVEDA BARRIOS. 2009. *Didáctica general para educadores sociales*. Madrid; México: McGraw Hill.

No es beneficioso educar a los hijos de los inmigrantes con la música de sus antepasados, ya que esa música ya no pertenece realmente a la *comunidad local y al ambiente natural* de su país destino.
La música es esencialmente *experiencia estética* y expresión creativa de seres humanos individuales que comparten sentimientos e ideas en comunidad.
El propósito de la educación musical debe ser ayudar a los individuos a desarrollar su experiencia estética y comprensión mediante el *ejercicio de su capacidad sensorial.*
Facilitar a los alumnos para que hagan música en nuevos contextos puede *familiarizarlos con nuevos sonidos* y potenciar la apreciación simplemente estética.
Hay que enseñar a través de la música que hay un *mundo social más grande fuera* y un *mundo experiencialmente rico dentro de cada individuo.*
Hay que *contrarrestar las clasificaciones etnocéntricas y despectivas de la música* haciendo hincapié en las contribuciones de compositores e intérpretes particulares no incluidos en el canon.
Las escuelas deben recibir la visita tanto de músicos europeos como de *músicos de Asia y África.*
Es necesario que los niños escuchen un recital de piano por un jamaicano o un indio y un recital de sitar por un europeo para demostrar *la particularidad individualidad y la universalidad trascendental de las artes.*
La música en las escuelas *no debe reforzar fronteras tribales o fomentar la discriminación selectiva* concentrándose en un solo estilo de música auto-identitario.
La educación musical debe *enfatizar la variedad humana y el ingenio.*
La educación musical *no debe ser un entretenimiento pasivo o una gratificación sensual*. Los educadores musicales deben proporcionar *experiencias artísticas que puedan generar nuevas experiencias sociales.*
La introducción del estudio serio de las músicas del mundo en las escuelas podría estimular un sentido de unidad nacional [no etnocéntrico] por medio del interés común en la exploración y la experiencia musical.
La música *no debe tener un "contexto cultural apropiado"*[14], ya que no es razonable desarrollar, en una parte del mundo, sistemas de educación apropiados para la vida en otras partes del mundo.
La enseñanza de las músicas del mundo puede promover una unidad nacional intercultural a partir de los símbolos musicales y la capacidad de la gente para conmoverse con ellos y trascender a sus análogos sociales y culturales.

Tabla 2: Principios para un educación "multi*musical*" según John Blacking[15].

En suma, Blacking establece estrategias y valores afines con el desarrollo intercultural que, por tanto, favorecen la incorporación del alumnado recién llegado a través de su propuesta de la pedagogía de las músicas del mundo, la cual podemos considerar como estrategia educativa válida para nuestro objetivo.

[14] (Blacking, 2009: 144)
[15] (*Ibid.*: 138 - 149)

5.4.- Viabilidad del Método BAPNE como facilitador

A diferencia de otros métodos destinados a la enseñanza musical, como por ejemplo los desarrollados por Émile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Edgar Willems, Maurice Martenot o Shin'ichi Suzuki, el método BAPNE (Romero Naranjo, 2012) no tiene el objetivo de enseñar música, sino de estimular el desarrollo cognitivo, socioemocional, psicomotriz y neurorehabilitativo de niños, jóvenes, adultos y ancianos tanto en un ámbito pedagógico como también terapéutico. Así, se sirve de la didáctica de la percusión corporal como eje principal (Vicente-Nicolás y Trives-Martínez, 2013: 1751) y de la práctica musical no instrumental (canto, percusión corporal, baile, etc) como estrategia para potenciar el proceso. Todo ello, en base al desarrollo de las inteligencias múltiples (Gardner, 2001) y fundamentado a partir de la biomecánica, la anatomía, la psicología, la neurociencia y la etnomusicología, de cuyas disciplinas proviene el acrónimo "BAPNE". De esta forma, mediante una síntesis e integración de estos conocimientos, todo la método se fundamenta para crear, secuenciar, articular y estructurar todo un sistema de actividades teórico-prácticas que garantizan los objetivos de estimulación anteriormente mencionados con una justificación experimental. De la biomecánica extrae la clasificación de los movimientos del cuerpo humano en referencia a sus planos y ejes. Con la anatomía delimita aquellos ejercicios que son adecuados según las estructuras óseas y musculares. Con la psicología determina cómo se deben secuenciar las actividades en función de las distintas fases del desarrollo psicoevolutivo y cómo han de realizarse los ejercicios para conseguir un efecto psicoemocional positivo. Las neurociencias justifican el uso de la música como una de las estrategias más potentes de estimulación y revelan la neuropsicología asociada a cada ejercicio según su dificultad o las destrezas que entran en juego. Y por último, la etnomusicología muestra las formas de movimiento que desarrollan las distintas culturas en relación con la expresión musical y explica los usos, significados y funciones de esa expresión (Romero Naranjo, 2013: 450). Cabe mencionar que, a pesar de no tener la finalidad concreta de enseñar música, al contrario de los métodos mencionados anteriormente, por su estrategia a partir de la didáctica de la percusión corporal y de la práctica musical no instrumental, el método BAPNE no solo favorece el desarrollo de habilidades musicales sino que también las tiene en cuenta a la hora de evaluar el progreso de los participantes. De esta forma, al poner su énfasis en el desarrollo psicomotor,

cognitivo, socioemocional y de las habilidades musicales, sin estar dirigido exclusivamente a estudiantes de música, el método BAPNE es muy adecuado para emplearlo en un grupo heterogéneo, donde cada participante evoluciona según sus capacidades, desarrollo cognitivo y necesidades psicoevolutivas. Además, debido a su propuesta didáctica basada principalmente en el juego a partir de actividades de dinámica grupal y participativas, con el fin de crear un contexto de estimulación socioemocional positivo, el desarrollo de las habilidades musicales que promueve el Método BAPNE se configura dentro de la dimensión social y comunitaria del modelo de desarrollo en espiral propuesto por (Swanwick 2006, 75-76).

En síntesis, al estar fundamentado en la etnomusicología, incluir actividades basadas en formas de participación y expresión musical de otras culturas y ofrecer la posibilidad de educar en valores interculturales, el método BAPNE puede considerarse un instrumento adecuado para facilitar la estrategia de intervención socioeducativa que aquí se presenta por constituir una posible forma de implementar los principios propuestos en la pedagogía de las músicas del mundo de John Blacking.

5.5.- Formato de las sesiones del Método BAPNE

Entrando en detalle, las sesiones del método BAPNE se dividen en 3 fases: la fase inicial, la fase de estimulación y la fase de cierre. En la fase inicial, se persigue crear un contexto socioemocional adecuado para que los participantes puedan entrar en la fase de estimulación con una buena predisposición.

En la fase de estimulación, y en función de los objetivos de estimulación propuestos, existe un gran conjunto de actividades para que el formador pueda dinamizar y estimular al grupo. De acuerdo con esto, todas las actividades están concebidas para ir aumentando secuencialmente la dificultad a lo largo de las sucesivas sesiones.

Finalmente, en la fase de cierre se proponen actividades para recuperar la calma y se realizan estiramientos.

Así, con el fin de progresar, sesión tras sesión, con la estimulación y el desarrollo combinado de las inteligencias múltiples, la programación de las sucesivas sesiones se realiza por medio del trabajo por proyectos. De esta forma, es posible planificar, con cierta garantía, un proceso que conduzca a los objetivos propuestos a medio y largo plazo.

Dentro de este formato, y en relación al objetivo de la intervención socioeducativa, las actividades relacionadas con las músicas de otras culturas pueden estar incluidas en cualquiera de las tres fases mencionadas, siempre y cuando se dinamicen de forma que respeten los objetivos de cada fase. En cada sesión puede haber varios momentos en los que se pueden incluir actividades teórico-prácticas que coincidan con alguno de los principios establecidos por la pedagogía de las músicas del mundo. Además, el método BAPNE proporciona un abundante repertorio y contenido teórico-práctico sobre músicas de otras culturas, incluyendo manuales fundamentados en la etnomusicología (Romero Naranjo, 2014, 2016) en los que se publican estas prácticas con una notación clara y adaptada, para poder interpretar las propuestas presentadas a partir de un sistema de notación que incluye la transcripción musical, la transliteración textual del idioma original y una iconográfica que indica los movimientos y la percusión corporal de la secuencia melódico-rítmica[16].

6.- Ejecución y análisis de la acción mediante el Método BAPNE

En este apartado describiré los aspectos clave y más significativos de la ejecución de la propuesta de intervención en el centro escogido, la cual comenzó el 28 de noviembre de 2016 y terminó el 19 de abril de 2017. Como ya he comentado anteriormente, y por supuesto teniendo en cuenta que la actividad se ofreció con carácter voluntario, la posibilidad de acceder al instituto fue posible, en gran medida, gracias a que la intervención consistía en una programación del Método BAPNE dirigida a los alumnos de 1º de la ESO. Así, con cada grupo, se realizaron dos sesiones de método BAPNE a la semana, cada una con una duración aproximada de 1 hora y separadas por un mínimo de 24 horas. Todas las sesiones se realizaron con la participación y colaboración de la profesora de música en el horario lectivo de la asignatura y siguieron el calendario escolar habitual hasta su finalización. En total, yo realicé 33 sesiones con el grupo 1 y mi compañero de formación realizó 31 con el grupo 2.

Siguiendo con la metodología de investigación-acción incorporada a la intervención, por un lado fui anotando mi experiencia en un diario de las sesiones y por

[16] Anexo Figura 2 y 2.1

otro, registré audiovisualmente algunas sesiones. Todo ello, con el fin de poder realizar, de forma estructurada, una observación constante de mi proceso y un análisis del impacto.

6.1.-Método BAPNE como generador de vínculo

Al ser la primera etapa de acceso al "campo", el propósito inicial que me planteé en un principio era emplear el Método BAPNE como estrategia de estimulación, de desarrollo de habilidades musicales y de la pedagogía de las músicas del mundo con el fin de observar qué tipo de impacto tenía ello en el grupo.

De esta forma, en un principio, propuse a la profesora de música que no interviniera en las sesiones para comprobar si yo mismo podía adquirir el rol de referente con el grupo. Ella accedió y explicó al grupo que, a pesar de que ella se comportaría como una participante más, igualmente evaluaría la actitud y el interés en la actividad. Sin embargo, al comenzar la intervención, el grupo mostraba pasividad y violencia entre compañeros. Durante el desarrollo de las primeras sesiones se perdía mucho tiempo por conflictos y falta de atención. Finalmente, un día el grupo se desbordó con violentas peleas entre los chicos y con desagradables muestras de falta de respeto hacia la profesora. Por esta razón, llegamos a la conclusión de que con un colectivo de estas características no era adecuado cambiar el referente habitual de autoridad del grupo y decidimos que yo debía pasar a segundo plano como formador y la profesora debía recuperar su rol de referente de autoridad para poder intervenir en los momentos que ella viese oportuno. A partir de este momento, se perdía menos tiempo y había más atención general en el grupo.

Una vez estabilizadas las sesiones, observé que en el grupo había una clara división entre chicos y chicas. Además, a la hora de realizar actividades en las que era necesario cogerse de la mano, muchas chicas mostraban rechazo a la hora de coger la mano de sus compañeros. En este sentido, en las dinámicas de pareja también había muchas quejas y rechazos por el compañero o compañera que les había tocado. Pero a pesar de las quejas al principio, y una vez comenzada la actividad, chicos y chicas se daban la mano y el grupo fluía sin mayores problemas. Por otro lado, también observé que cuando un participante fallaba en alguna actividad, el grupo lo vituperaba directamente y lo culpaba por haber cometido un error.

Poco a poco, sesión tras sesión, el grupo iba mostrando cada vez más interés por las

sesiones. En ocasiones, algún alumno o alumna llegaban tarde mostrándose afectados por alguna razón, incluso llegaban a llorar mientras realizaban la sesión. Pero durante el transcurso de las actividades, siempre acababan sonriendo y participando con agrado junto a sus compañeros y compañeras.

A medida que avanzaba el desarrollo de la intervención, el grupo iba respondiendo mejor y, en general, los participantes mostraban cada vez más interés por las sesiones. Comenzaron a pedir aquellas actividades que más les gustaban. Cuando algún participante era expulsado por mal comportamiento, mostraba rechazo al tener que dejar la actividad. Las quejas al darse la mano fueron disminuyendo casi por completo. Los insultos y las muestras de violencia entre compañeros disminuyeron considerablemente. Y cuando un participante fallaba en alguna actividad, el grupo ya no lo vituperaba directamente, sino que todos los participantes lo aceptaban como algo normal en el transcurso de la actividad.

6.2.-Método BAPNE como facilitador de la pedagogía de las músicas del mundo

Con el objetivo de implementar los principios de la pedagogía de las músicas del mundo a través del empleo del método BAPNE, como formador no solo introduje actividades con elementos de otras culturas musicales sino que también me propuse dirigir el desarrollo de las habilidades musicales en favor de la incorporación del alumnado recién llegado a través del vínculo generado en las sesiones. De esta forma, por un lado, incluí actividades teórico-prácticas sobre músicas del mundo en la mayoría de las sesiones como instrumento de desarrollo de la interculturalidad y por otro, fomenté en el grupo un control correcto del pulso al unísono en las actividades participativas como manifestación de cohesión y de unión para alcanzar un objetivo común. Esta idea parte de la hipótesis antropológica según la cual, el baile con palmas y batir de pies en grupo al unísono solo se da en los seres humanos pero puede tener un origen biológico desde la prehistoria con una función territorial como se ha descrito en animales (Romero Naranjo, 2014, 2016 y 2013: 447). Así pues, en la siguiente tabla muestro el histórico de actividades teórico-prácticas realizadas como estrategia del desarrollo intercultural.

SESIÓN	FASE DE INICIO	FASE DE ESTIMULACIÓN O DE CIERRE
1	**Fatou Yo :** canción tradicional de Senegal	**Campanero :** canción tradicional de Francia
2	**Kua he ri :** canción tradicional Masai de Tanzania	**Fatou Yo :** canción tradicional senegalesa
3	**Campanero :** canción tradicional de Francia	**Kua he ri :** canción tradicional Masai de Tanzania
4	**Kusasa :** canción tradicional Xhosa de Sudáfrica	Hablamos del Flamenco como estilo de la música gitana
5	**Si ma ma kaa :** canción tradicional de Tanzania	Hacemos el patrón de palmas de Soleá: 1212345678910
6	**Kusasa :** canción tradicional Xhosa de Sudáfrica (letra inglés)	**Si ma ma kaa :** canción tradicional de Tanzania
7	**Fatou yo + Kusasa**	**Kua he ri + Si ma ma kaa**
10	**Cai Cai Balao:** canción tradicional de Brasil	Seguimos con palmas de Soleá y hablamos de los jaleos
11	**Zimba papayusca :** canción tradicional de África central	Hablamos de las palmadas típicas de Etiopía
13	**Molo Njani Wena :** canción tradicional Xhosa de Sudáfrica	**Con la "A":** Juego infantil de palmas en España
14	**Zimba papayusca :** canción tradicional de África central	**Campanero :** canción tradicional de Francia
15	**Si ma ma kaa :** canción tradicional de Tanzania	Practicamos con las palmadas de Etiopía y de Soleá
16	**Kusasa:** canción tradicional Xhosa de Sudáfrica (inglés,italiano)	----------
17	**Ey A!! Bosaga Toga!!! :** canción tradicional de Ghana	----------
18	----------	Hablamos de la palmada Gnawa típica de Marruecos
19	**Kusasa :** (en inglés y en italiano)	**Ey A!! Bosaga Toga!!! :** canción tradicional de Ghana
20	----------	----------
21	**Fatou Yo :** canción tradicional de Senegal	Hablamos de las palmadas típicas de Somalia
22	**Zimba papayusca :** canción tradicional de África central	----------
23	**Kokoleoko :** canción tradicional de Ghana	**Kua he ri :** canción tradicional Masai de Tanzania
24	**Kokoleoko :** canción tradicional de Ghana	----------
25	**Kusasa** canción tradicional Xhosa de Sudáfrica (inglés, català)	**Campanero:** (con letra de "A paso de elefante")
26	**Con la "A" :** Juego infantil de palmas en España	----------
27	**Molo Njani Wena :** canción tradicional Xhosa de Sudáfrica	----------
28	**Kokoleoko :** canción tradicional de Ghana	**Con la "A" :** Juego infantil de palmas en España
29	**Kokoleoko :** canción tradicional de Ghana	**Ey A!! Bosaga Toga!!! :** canción tradicional de Ghana
30	**Kokoleoko :** canción tradicional de Ghana	**Campanero:** (letra de "Cai Cai Balao")
31	**Yarewó massale mayeye:** canción tradicional de Ghana	----------
32	**Ey A!! Bosaga Toga!!! :** canción tradicional de Ghana	**Yarewó massale mayeye:** canción tradicional de Ghana
33	**Kokoleoko :** canción tradicional de Ghana	**Yarewó massale mayeye:** canción tradicional de Ghana

Tabla 3: Histórico de actividades teórico-prácticas

Como se puede ver, y siguiendo los principios propuestos por John Blacking, las actividades realizadas están basadas en expresiones musicales de diferentes partes del mundo. Ninguna de ellas se utiliza como representación cultural de los antepasados de ningún participante. Además, todas son interpretaciones que no pretenden ser "auténticas", incluso se introducen adaptaciones interculturales al intercambiar la letra entre diferentes canciones del mundo.

6.3.-Método BAPNE como facilitador de diagnóstico.

A lo largo de mi experiencia como formador BAPNE en el instituto, me di cuenta que, a pesar de tardar en lograr cierta estabilidad, durante las sesiones se creaba un ambiente de libertad controlada y de libre expresión muy saludable. Lógicamente, las sesiones de BAPNE generan un contexto de educación musical práctica y participativa donde los alumnos se sienten con cierta libertad para manifestar conflictos o problemas con mayor espontaneidad que en el aula, donde impera una relación de autoridad más marcada entre profesor y alumnos. Así, por un lado intenté detectar posibles manifestaciones implícitas de problemas o conflictos, y por otro, diseñe una pequeña entrevista conjunta, semiestructurada y registrada audiovisualmente al final de cada sesión BAPNE con el objetivo de facilitar la expresión del grupo y conocer sus inquietudes o preocupaciones más explícitas.

En cuanto a las posibles manifestaciones implícitas de problemas o conflictos, pude observar conductas que, si bien no mostraban claramente cuál era el problema, sí delataban que algo pasaba. Por ejemplo, a pesar de que quizás sea una conducta normal a esa edad, me fijé en que el grupo tenía una tendencia a dividirse por género, los chicos a un lado y las chicas por otro. También, en el grupo se podía observar claramente un grupo de participantes pasivos y otro de participantes excesivamente activos. A los participantes pasivos les costaba mucho iniciar las actividades y cuando conseguían comenzar una actividad, sus movimientos eran inseguros y no mostraban interés en ser coherentes con la pulsación del grupo. En cambio, curiosamente, siempre comentaban que les gustaba hacer "BAPNE" cuando tenían la oportunidad. Pero la conducta más interesante, sobretodo para el objetivo de esta intervención, la detecté gracias a una afortunada serendipia que ocurrió de la siguiente forma; para conocer la nacionalidad de los chicos y chicas del grupo, en lugar de preguntárselo directamente a la profesora, aproveché una actividad de BAPNE para obtener esa información de los mismos alumnos. Así, en la fase inicial de una sesión, realicé una variación de la actividad "Nombres 4/4", la cual se basa en un pregunta-respuesta de 4 tiempos:

Grupo: ¿Có - mo te- lla-mas? ___.

Participante: Me/lla - mo Sergio ___.

Por la siguiente versión:

Grupo: ¿Don - de na/cis-te? ___.
Participante: Yo - na - cí en Barce/lo-na ___.

Lo que ocurrió es que, en general, los nacidos fuera de España se mostraron muy tímidos al expresar su lugar de nacimiento, incluso algunos lo decían tan bajo que no se les oía. En cambio, los nacidos en España expresaron su lugar de nacimiento sin problemas, de una forma que contrastaba claramente con la de sus compañeros. Una niña, fue la única nacida en España que no contestó a la primera y se mostró muy molesta a la hora de realizar la actividad. Este curioso suceso, me confirmó que algo pasaba con los alumnos recién llegados. Hecho que reforzaba la elección de la población estudiada a partir del *análisis prelimimar*.

Y volviendo a sus inquietudes o preocupaciones más explícitas. La pequeña entrevista conjunta que diseñé fue la siguiente:

1) "¿Cómo os habéis sentido hoy con las actividades realizadas? Y, en este sentido ¿hay alguna actividad que queráis comentar? ¿Porqué?"

2) "¿Cómo os habéis sentido hoy con los compañeros? Y, en este sentido ¿hay alguna actividad que queráis comentar? ¿Porqué?"

Los resultados de esta entrevista incorporada al final de las sesiones BAPNE también fueron interesantes. Por ejemplo, los participantes explicaron que unas de las actividades que más les gustaban eran las canciones africanas o que cuando hacen dinámicas en grupo se sienten bien entre los compañeros. Algunas alumnas manifestaron su deseo de tocar su instrumento a final de curso y también surgió el tema de las actividades en parejas, en las cuales al principio la mayoría se quejaba porque decían que algunos participantes molestaban o daban las palmadas demasiado fuerte. En ocasiones, la mayoría acusaba a algún compañero por "*molestón*", pero el hecho de tener ese espacio de diálogo permitió que ese tipo de conflictos se atenuasen con el tiempo.

7.- Diagnóstico posterior a partir de triangulación metodológica.

Siguiendo con la guía instrumental del proceso, según la metodología de la investigación-acción, después de haber iniciado las sesiones de BAPNE y comprender mejor el entorno en el que estaba trabajando mediante la observación y el análisis constantes del impacto que estaba generando, el siguiente paso fue aprovechar esa comprensión para dirigir el diagnóstico posterior hacia la detección de una necesidad local más específica de la población que estaba estudiando. La observación participante dentro del contexto generado por las sesiones BAPNE me alertó sobre los posibles problemas o conflictos que podían estar detrás de las conductas que observaba. Ello me hizo estar más receptivo y ser sensible a aquellos eventos susceptibles de aportar información útil en relación al alumnado recién llegado, como por ejemplo, las experiencias serendipiosas. Por esta razón, al saber que algo ocurría con los alumnos recién llegados, aunque sin saber el qué, tomé la decisión de incorporar al aparato del diagnóstico posterior una nueva metodología basada en el empleo de técnicas proyectivas para triangular los resultados desde dos dimensiones de datos distintas y así reforzar el diagnóstico. De este modo, con una detección de las necesidades más concretas que pueden tener estos alumnos, en el futuro será posible impulsar un nuevo ciclo de intervención con una formulación de estrategias, basadas en el enfoque de la etnomusicología aplicada, más eficaces y adaptadas a la solución de los problemas que existen en este contexto particular.

7.1.- Técnicas proyectivas: Test de la Figura Humana (TFH) y resultados.

A pesar que la validez y la confiabilidad de las técnicas proyectivas todavía hoy siguen estando cuestionadas por la comunidad científica, no cabe duda que los tests proyectivos son instrumentos empíricos que permiten acceder a procesos subjetivos cuya complegidad sería, de otra forma, inaccesible (Sneiderman, 2006: 298). Por otro lado, a diferencia de las técnicas psicométricas, las cuales buscan medir cuantitativamente procesos psicológicos concretos como rasgos independientes y cuantificables, las técnicas proyectivas aprecian la subjetividad globalmente y no miden rasgos psicológicos concretos cuantitativamente, sino que buscan comprender y analizar los fenómenos psíquicos, ya

sean estos reales, simbólicos, manifiestos o latentes. Así pues, y dada la complejidad de la situación en la que se encuentran los alumnos recién llegados, de su estado psíquico nos interesa recibir toda la información posible, por imprecisa que esta sea. En este sentido, algunos autores consideran que los tests psicométricos, a pesar de ser más fiables, aportan un rango de información mucho más escaso que el que pueden ofrecer algunas metodologías cualitativas como la entrevista o las técnicas proyectivas, cuyo rango de información lo consideran, inspirándose en una noción de la teoría de la información, de "banda ancha":

> <<La amplitud de la banda, o la cobertura, se obtiene a costa de una menor fidelidad o confiabilidad de la información. Las pruebas psicométricamente obtenidas producen una banda de información con un mayor nivel de seguridad. En contraste, las técnicas proyectivas y de entrevista proporcionan un margen mucho más amplio con una seguridad menor.>> (Anastasi, Urbina y Salinas, 1998: 441).

Además, las técnicas proyectivas pueden ser utilizadas tanto en el estudio de niños como también de adolescentes en el ámbito de la educación, ofreciendo así, un medio para que los alumnos puedan manifestar sus "fantasías, deseos, ansiedades, conflictos y defensas" (*Ibíd.*: 299). Por otro lado, ya que cualquier proyección puede aportar información sobre los fenómenos psíquicos de un sujeto, ninguna de las respuestas que se obtienen con estas técnicas se valoran simplemente como correctas o incorrectas, sino que se interpretan atendiendo también, e incluso más, a los errores (Hammer, 2001: 65-82). Así, según el tipo de intervención realizada, en la que el cuerpo y el movimiento han sido elementos claves, valoramos que la técnica proyectiva más adecuada para realizar una triangulación metodológica era el Test de la Figura Humana (TFH) de Karen Machover por representar un marcador evolutivo básicamente ligado al propio cuerpo y por ser un indicador emocional muy potente a la hora de aportar información sobre el estado general de los alumnos. Además, dado que puede incluir un apartado de proyección narrativa, los alumnos no solo pueden proyectar su subjetividad a través de un dibujo, sino que también pueden expresarse a través de una narración, pudiéndose obtener así, una información más directa de su propio contexto sociocultural. Por estas razones, el TFH representa un marcador de evolución psico-social muy completo y apropiado para realizar el diagnóstico posterior. Así, para emplear esta técnica, primero fue necesario realizar un protocolo[17] específico del TFH adecuado para nuestros objetivos con una psicóloga experta y

[17] Anexos: Figura 3

acreditada en este tipo de metodologías. Las instrucciones del protocolo son muy simples, se pide al alumno que dibuje a una persona y si decide acabar sin haber dibujado cierta parte del cuerpo, entonces se le pide que lo haga. En el caso que se resista a terminar el dibujo, entonces hay que preguntar por qué. Mientras el alumno realiza el dibujo, el evaluador apunta observaciones sobre el tiempo que tarda, su gesticulación u otros detalles pertinentes. Al final, se le pide que escriba una historia o cuento sobre la persona que ha dibujado a partir de la consigna: "¿Qué le estaría pasando en éste momento a ésta persona?".

•**Resultados:** A partir de los resultados obtenidos después de realizar el TFH a los 39 alumnos, en relación al apartado de proyección gráfica, la psicóloga colaboradora junto con la psicopedagoga del instituto, elaboraron la siguiente clasificación en función de la evolución psico-social que mostraban los dibujos de los alumnos: normal (N); dudoso (D); alarma con riesgo de inmadurez (A); e inmaduro (I). De esta forma, la distribución resultante para la población de alumnos evaluados con el TFH es la siguiente:

Evolución psico-social	**Nº de alumnos**
N	16
D	12
A	3
I	8

Tabla 4: Resultados TFH

Por otro lado, en cuanto al apartado de proyección narrativa, los resultados muestran claramente una tendencia general a relatar situaciones traumáticas relacionadas con la inmigración. En muchos fragmentos, se pueden apreciar, sin lugar a dudas, expresiones de sentimiento de abandono en relación a familiares que dejaron en sus países de origen y que ahora ya no están con ellos. Además, también describen experiencias traumáticas en el seno de familias desestructuradas.

7.2.- Diagnóstico etnográficamente informado.

Como ya he comentado en el capítulo 3, la metodología que he empleado para realizar el apartado del diagnóstico posterior se inscribe dentro de un enfoque interpretativo con el fin de identificar y describir los posibles problemas que pueden estar afectando al alumnado recién llegado mediante dos métodos etnográficos; por un lado, mediante entrevistas a personas significativas para el grupo estudiado dentro de la comunidad educativa; y por otro, mediante grupos de discusión de los propios alumnos estudiados. Así, pretendo conocer fenómenos vitales y de naturaleza social a través de un marco simbólico, es decir, mediante métodos que me permiten conocer aquello que las personas conocen, creen o interpretan. Es por esta razón, que he visto necesario entrevistar a un número elevado de personas y he realizado una triangulación metodológica mediante la incorporación de técnicas proyectivas. Todo, con el fin de obtener un diagnóstico que muestre, lo más acertadamente posible, la situación real en la que se encuentran los alumnos estudiados.

Para realizar este apartado, conté con la participación de los treinta y nueve alumnos del estudio y seis personas (profesorado y PAS) del centro escogido. Estas personas fueron seleccionadas por su relación con los alumnos estudiados dentro de la comunidad educativa: la profesora de música, la tutora del grupo (1), la psicopedagoga del centro, la técnico de integración, el conserje y el tutor del grupo (3) no incluido en la experiencia (este grupo no recibió la formación BAPNE, pero, en tanto que alumnado recién llegado, es interesante tenerlo en cuenta). El tipo de entrevista que se realizó para obtener la información de los profesores y el PAS fue la entrevista en profundidad, con una duración de entre 30-40 minutos cada una. Las entrevistas fueron registradas con grabadora de audio y todas las personas dieron su consentimiento aceptando participar en la investigación.

Por otra parte, para realizar las sesiones de los grupos de discusión, dividí las clases en grupos de diez alumnos para cada sesión, con una duración aproximada de 15-20 minutos para cada grupo. Los grupos de discusión fueron registrados audiovisualmente y todos los padres firmaron una autorización de conformidad aceptando la participación de sus hijos e hijas en el estudio.

7.2.1.- Resultados de las entrevistas:

Los resultados se presentan de acuerdo a las preguntas de investigación que se derivan de los objetivos específicos de este trabajo (3.2.) y la información se muestra en forma de un guión con los argumentos típicos. La selección de argumentos típicos se ha basado en la coincidencia o corroboración de las respuestas entre entrevistados.

¿Qué problemáticas afectan al instituto debido a la diversidad?

•**1.-**El 95% del alumnado del instituto proviene de familias inmigrantes y más del 60% es recién llegado. Parece que se da un proceso tácito de selección en el que la escuela pública va asumiendo el alumnado proveniente de familias inmigrantes y la escuela privada y concertada se queda con el alumnado autóctono. El centro se está guetificando.

¿Qué problemáticas afectan al alumnado recién llegado?

•**1.-**En general, el alumnado recién llegado carece de hábitos de estudio y a la mayoría de familias les cuesta implicarse en la educación de sus hijos. Como resultado, los alumnos no tienen hábitos adecuados de estudio y conforme avanzan los cursos el fracaso escolar es mayor.

•**2.-**Hay absentismo.

•**3.-**Hay casos de analfabetismo en los alumnos recién llegados.

•**4.-**Respecto al tema de la inmigración, se da una circunstancia generalizada en casi todas, por no decir en todas, las familias de los alumnos recién llegados. Cuando los padres tienen un bebé en el país de origen, en pocos meses dejan al niño al cuidado de otros familiares (casi siempre abuelos) y se van al país destino en busca de trabajo y estabilidad. La madre es la que siempre se va primero, y al poco tiempo también se va el padre (a veces se van los dos al mismo tiempo). Los hijos van creciendo sin sus padres y sienten esta experiencia como un abandono. Después de 10 o 12 años, cuando los padres se han estabilizado, se traen a sus hijos (que suelen tener la edad de 11 o 12 años normalmente). Así, cuando los hijos llegan con sus padres al país destin, sus padres son casi desconocidos y sienten el trauma de haberse tenido que separar de los familiares que cuidaban de ellos en

sus países de origen. Además, cuando los hijos llegan al país destino, la mayoría de las veces, los padres se han separado y ya tienen una nueva pareja. Así, los hijos no solo llegan sin conocer bien a sus padres, sino que se encuentran con un padrastro o una madrastra, incluso en ocasiones, con algún hermanastro/a. Como resultado, se encuentran en una situación complicada al principio de la adolescencia, sin relaciones significativas, en un país nuevo, con una cultura nueva y sin sus familiares significativos (los que les cuidaron mientras sus padres no estaban). Es una fase en la que están desbordados por las pérdidas y no son capaces de ver las ganancias que aporta estar en otro país con otra cultura.

•**5.-**También hay un gran número de conflictos familiares, en los que el centro tiene que actuar muchas veces acudiendo a servicios sociales.

¿Qué estrategias realiza el instituto para responder a esas problemáticas?

•**1.-**En general, el proyecto educativo del centro es concentrar todos los esfuerzos y los recursos posibles en 1º de la ESO, donde se concentra el alumnado más vulnerable. Hay más talleres específicos para 1º y por eso aceptan oportunidades como el proyecto de BAPNE. Además, para ofrecer estabilidad a los alumnos de 1º, éstos mantienen el mismo tutor hasta 4º.

•**2.-**Hacen mucho esfuerzo por citar a los padres para reunirse a hablar, pero los padres no pueden venir con facilidad ya que están muchas horas trabajando.

•**3.-**En relación al absentismo, en ocasiones, la técnico de integración debe ir directamente a casa de la familia de los alumno para preguntar a las familias por qué está faltando a clase.

•**4.-**En relación a los alumnos recién llegados: Hay un "taller del duelo" dirigido por el departamento de orientación del centro, formado por la psicopedagoga y la técnico de integración del instituto. Este taller se comenzó a realizar por iniciativa propia del instituto para ayudar al alumnado recién llegado, generalmente de 1º de ESO, con su incorporación. Sobretodo, el taller tiene el objetivo de que los alumnos se expresen y se desahoguen. Es una vez a la semana y se imparten dinámicas para ayudar a los alumnos a gestionar sus pérdidas y estabilizarse emocionalmente.

•**5.-**El instituto reserva un grupo de 1º de la ESO para reunir a todos los alumnos de lenguas no románicas. El objetivo de este grupo es facilitar la incorporación de estos

alumnos mediante la creación de un aula en la que se perciban entre iguales.

•**6.-**Taller de Estudio Asistido (TEA): Es un taller de refuerzo escolar que ofrece el instituto pero con plazas limitadas, solo aceptan alumnos con cierto interés.

•**7.-**Es una línea del proyecto de participación de las familias que comenzó hace unos 7 años. Actualmente está formado por el centro escogido, un Grupo de Investigación de Acción Participativa (GIAP) de la facultad de pedagogía y dos entidades del barrio.

•**7.1-**Proyecto "*pregunta'm la lliçó*": Pretende potenciar la implicación de los padres en los estudios de sus hijos. Para ello, los profesores apuntan, en un apartado de la agenda del niño reservado para los padres, lo que deben preguntarle a su hijo durante la semana cuando se ponga a hacer los deberes. Además, una vez a la semana la tutora apunta como se van portando sus hijos en clase. Por otro lado, los padres pueden registrar el día y la hora que se sientan con sus hijos a preguntarles la lección, de forma que la tutora puede ver el histórico de la implicación de los padres en la agenda.

•**7.2-**Proyecto de jornada de radio en el centro escogido: Dos entidades del barrio montaron un programa de radio en el instituto donde los alumnos hacían preguntas a sus padres y los padres respondían por teléfono iniciando así, un debate en el marco de un programa de radio. Para preparar las jornadas, previamente se enviaron encuestas a las familias preguntando sobre sus interese de cultura y de ocio o en qué participan y en qué les gustaría participar. También les pidieron que les enviaran un *selfie* de toda la familia. El GIAP realizó una narrativa con toda las respuestas de las encuestas y los *selfies* y se consiguió una participación de las familias muy importante.

•**8.-**Hay una entidad, sin ánimo de lucro, que ofrece 2 horas a la semana de clases para aprender a leer y a escribir.

¿Cuál crees que es la solución a problema?

•**1.-**La implicación de las familias, pero es difícil, porque la mayoría de las familias son nucleares. En ocasiones, solo hay un progenitor y, en la mayoría de los casos, con una situación laboral inestable, por lo que se complica aún más la situación.

•**2.-**Ayudaría mucho la figura de un psicólogo clínico en el centro.

7.2.2.- Resultados de los grupos de discusión:

Por lo delicado que es el problema a identificar, sobretodo si se les pregunta a los propios alumnos, diseñé un método de entrevista con el fin de realizar un sondeo inocente que permitiese a los propios alumnos dirigir la atención a situaciones problemáticas. La entrevista consistía, primeramente, en proponer a los alumnos que pensaran en lo que les sugería las siguientes palabras: **Alegría , vergüenza , miedo , aburrido , contento , divertido y tristeza.** Después, les expliqué que les iba a preguntar sobre cómo se sienten en distintos lugares (casa, instituto, sesión BAPNE) y que me podían responder en función de las emociones ofrecidas anteriormente. Así, los resultados se presentan a partir de las tres preguntas y se muestran en forma de palabras o expresiones que sintetizan las respuestas o comentarios más comunes que surgían en la discusión de cada pregunta:

¿Cómo os sentís en casa?

TRISTE, **ABURRIDO**, BIEN.

¿Cómo os sentís en el instituto?

NORMAL, **MÁS O MENOS**, BIEN.

¿Cómo os sentís en las sesiones de BAPNE?

ME LO PASO BIEN , **ALEGRE** , SE ME OLVIDAN LOS PROBLEMAS,
NOS RELACIONAMOS , MÁS UNIDOS CON EL GRUPO.

TERCERA PARTE:

CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN DEL PROCESO

8.- Conclusiones

En esta última parte del trabajo concluyo, a modo de reflexión crítica, con la guía instrumental de investigación-acción presentando la evaluación del proceso y la discusión final de los resultados.

Mi motivación principal a la hora de realizar este trabajo, era crear un proyecto piloto que englobara una gran cantidad de recursos metodológicos y teóricos para así poder experimentar su impacto en el campo. De esta forma, en este proyecto he incorporado el marco y la estructura de una intervención socioeducativa —y por tanto de ámbito no formal (sin objetivos planteados en forma de competencias ni diseñando una evaluación de los contenidos asimilados por el alumnado)— en el campo de la etnomusicología aplicada con el objetivo de crear un modelo para futuras propuestas. La intervención socioeducativa es una herramienta muy definida y estructurada en el campo de la educación social, con fase de diagnóstico incluida, y puede ayudar a garantizar mejores resultados en propuestas de etnomusicología aplicada. Por esta razón, estoy satisfecho con el resultado de este trabajo y estoy convencido que, efectivamente, me puede servir como modelo de futuras propuestas de etnomusicología aplicada estructuradas a partir del marco de la intervención socioeducativa.

Siguiendo con la dinamización de los alumnos del centro, la realicé dentro del marco de las prácticas de la formación en didáctica de la percusión corporal - Método BAPNE. Por esa razón, y a pesar de que como formador he tenido que aprender sobre la marcha, creo que el objetivo lo he realizado con éxito.

En cuanto al análisis preliminar, creo que está correctamente justificado el *por qué* he dirigido la acción en beneficio de los alumnos recién llegados y pienso que, en este tipo de intervenciones, es oportuno diseñar metodologías combinadas de aproximación a la realidad, inspiradas tanto en el enfoque *top-down* como también en el enfoque *buttom-up,* que tengan en cuenta tanto la necesidad a nivel global y estructural como también las necesidades locales.

Aún así, entiendo que la falta de estrategias de incorporación del alumnado recién

llegado es un problema estructural complejo y teniendo en cuenta que las estrategias que aquí se proponen son de naturaleza local y de acción educativa —por tanto de efecto a medio o largo plazo—, es evidente que mediante acciones educativas locales queda demasiado por cubrir y muchísimo por hacer. Es por esta razón que, como estrategia educativa, la intervención que se presenta en este trabajo está planteada como una estrategia piloto, por supuesto con posibilidad de reproducirse y de desarrollarse más extensamente para promover un futuro mejor, pero no pretende arreglar el presente. Además, es evidente que la pedagogía de las músicas del mundo no debe tener un desarrollo puntual solo en centros con gran índice de alumnado recién llegado, sino también, y casi primordialmente, en los centros con mayor índice de alumnado de familias autóctonas no inmigrantes. En cualquier caso, no cabe duda que la educación es el camino más adecuado para generar cambios positivos y estables en beneficio del futuro de la sociedad.

En cuanto a la formulación de las estrategias, creo que mi propuesta está dentro del enfoque de la etnomusicología aplicada, pero reconozco que con una sola experiencia inicial en esta línea no es suficiente. Queda aún mucho camino por recorrer.

En cuanto a la incorporación de la pedagogía de las músicas del mundo, sería oportuno revisar y formalizar el legado de J. Blacking con el fin de analizar hasta qué punto es, todavía hoy, una teoría vigente y con potencial para desarrollar una línea de investigación a partir de ella. Esto permitiría justificar la continuación de esta línea de investigación, tanto en etnomusicología aplicada como también en (etno)musicología cognitiva, y ayudaría a formalizar más exhaustivamente los principios de la pedagogía de las músicas del mundo con la finalidad de crear y/o ampliar un repertorio de prácticas musicales afines con la propuesta. Por otro lado, es pertinente actualizar la revisión del estado de la cuestión de la aplicación de los principios de Blacking como estrategia educativa para incorporar al alumnado recién llegado en otros contextos. De esta forma, la documentación sobre el éxito de otras experiencias similares puede servir para reforzar y justificar la continuación y el desarrollo de más experiencias en esta línea.

En cuanto a la idoneidad del Método BAPNE como facilitador de la aplicación de la propuesta de la pedagogía de las músicas del mundo, a pesar de que, indudablemente, el método me ha servido para aplicar algunos de los principios propuestos por Blacking, creo que sería adecuado un examen exhaustivo de las posibilidades que tiene el método para

facilitar la práctica de expresiones musicales de otras culturas. Por otro lado, el trabajo de campo requerido para obtener la oferta necesaria de expresiones musicales de otras culturas debe estar dotado de mecanismos que prevengan y desactiven los posibles procesos de apropiación cultural, ya que de otra forma, una recopilación irresponsable puede tener consecuencias negativas para las culturas musicales detentoras de las expresiones musicales recopiladas. Para ello, dicha recopilación responsable debería realizarse mediante una conveniente modelización, inspirada en el trabajo de Simha Arom, y a partir del conveniente diálogo entre el investigador y las personas detentoras de la cultura estudiada. Por último, y dado que para Blacking es muy importante la experiencia estética, sería interesante aumentar la oferta de expresiones musicales del método, más allá de lo occidentalmente familiar, mediante el diseño y la creación de un sistema de notación que permita trasladar las prácticas musicales, occidentalmente no familiares (y no instrumentales), de otras culturas musicales al contexto de un aula occidental.

En cuanto al análisis del impacto, creo que el hecho de observar y reflexionar constantemente sobre las acciones que realizaba con la intención de comprender mejor el medio es un modo de proceder muy eficiente. Pero, al tratarse de un análisis realizado por el propio investigador, reconozco que el resultado puede no ser tan objetivo como sería de esperar y, en el futuro, sería oportuno tratar de garantizar un mínimo de objetividad en este sentido. En cualquier caso, la incorporación de la metodología de la investigación-acción es un componente que garantiza la mejora y la calidad de la acción en propuestas posteriores.

En cuanto al diagnóstico posterior, la triangulación metodológica que realicé me sirvió para detectar problemas concretos (posibles causas locales del problema global). Pero por un lado, debería revisarse si las técnicas proyectivas son coherentes con los principios formales de la orientación de la etnomusicología aplicada y por otro, debería estudiarse bien la posibilidad de evaluar un aspecto más interesante, para el propósito del proyecto, que el nivel psicoevolutivo; como por ejemplo el grado de creatividad o de pertenencia al grupo. De todas formas, los resultados del TFH son concluyentes mostrando un grado de desajuste en el nivel de evolución psico-social de algunos alumnos bastante importante. Sólo el 41% tiene un nivel que se considera normal, el 30% es dudoso y más del 28% tiene un grado de desajuste más o menos preocupante. Cabe subrayar, que en la entrevista a la psicopedagoga del centro ya aparece la necesidad de incluir un psicólogo

clínico en la plantilla del instituto. En cuanto a la proyección narrativa, no hace más que reforzar lo que las entrevistas evidencian y lo que los grupos de discusión manifiestan con cierta seguridad, la inmigración tiene como consecuencia la dificultad de las familias para implicarse en la educación de los hijos.

En cuanto a los resultados del aparato etnográfico, se podría revisar el guión de las preguntas realizadas con el fin de atinar más en la información pertinente, así como diseñar una mejor presentación de los resultados. De todas formas, queda claro que el problema principal, en relación al contexto de la comunidad educativa, es la dificultad de las familias para implicarse en la educación de sus hijos.

En suma, el diagnóstico posterior revela a un alumnado recién llegado realmente vulnerable y carente de una atención familiar adecuada para tener éxito en su desarrollo social. En vistas a proponer un nuevo ciclo de intervención dirigido a la atención de la necesidad local, está claro que la intervención debería ir encaminada a potenciar la implicación familiar en la educación de sus hijos. Desde el enfoque de la etnomusicología aplicada hay estrategias de potenciación de la participación social y es necesario estudiar bien un marco teórico que ofrezca recursos para potenciar y facilitar la implicación de las familias en la educación de sus hijos. Mi objetivo es seguir trabajando en ello y seguir con la espiral del proceso.

Como propuestas generales de mejora, creo que sería necesario iniciar procesos de demanda de subvención, ya que para llevar a cabo un proyecto de estas características son necesarios muchos recursos. También sería conveniente combinar estrategias de etnomusicología aplicada para responder a ambos niveles de necesidad global y local. Por otro lado, sería necesario formar equipos interdisciplinario y proponer espacios de encuentro sobre etnomusicología aplicada en el territorio.

Como corolario final, quiero comentar que para poder realizar esta propuesta, aproveché la coyuntura que se me presentó al estar realizando la formación del Método BAPNE y mi último curso del Grado de Musicología en la ESMuC. Así; por un lado, me propuse realizar una experiencia inicial en un centro educativo que me sirviese como punto de partida para desarrollar un perfil profesional en el ámbito de la intervención socioeducativa a través de la música y de la educación musical; y por otro, me propuse hacerlo desde el enfoque de la etnomusicología aplicada dado que mis estudios me

brindaban la oportunidad de acercarme a ese campo. Estoy satisfecho con el trabajo realizado, y estoy convencido que este trabajo supone una pauta que me puede ayudar para iniciar otros proyectos. La experiencia me ha permitido acceder al *medio* desde muchos frentes; desde la acción, desde la teoría y desde la participación. Todo ello, me ha permitido entender y comprender mejor el contexto social en el que vivimos y, sobre todo, he comprendido que para incorporar adecuadamente a la población joven proveniente de familias inmigrantes en la sociedad, además de crear conocimiento y estructuras que permitan a la sociedad ser más justa, tolerante, inclusiva e intercultural es necesaria e imprescindible la acción educativa local.

9.- Bibliografía

ANASTASI, ANNE, MARÍA ELENA ORTIZ SALINAS Y SUSANA URBINA. 1998. *Tets psicológicos*. México D.F. (México): Pearson Educación.

BALLESTEROS VELÁZQUEZ, BELÉN. 2003. «Investigación en educación social». http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3516.

BLACKING, JOHN. 2009. *«A Commonsense View of All Music»: Reflections on Percy Grainger's Contribution to Ethnomusicology and Music Education*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.

BLACKING, JOHN, FRANCISCO CRUCES, Y JAUME AYATS. 2006. *Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza Editorial.

«BOE.es - Documento BOE-A-2017-915». 2017. Accedido julio 7. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-915.

BORRUP, TOM. 2010. «Shaping a Creative Milieu: Creativity, Process, Pedagogy, Leadership, and Place». *Journal of Urban Culture Research* 1 (-): 40-57. doi:10.14456/jucr.2010.1.

CALVO BUEZAS, TOMÁS. 2003. *La escuela ante la inmigración y el racismo: orientaciones de educación intercultural*. Madrid: Popular.

CAMPBELL, PATRICIA SHEHAN. 2000. «How Musical We Are: John Blacking on Music, Education, and Cultural Understanding». *Journal of Research in Music Education Journal of Research in Music Education* 48.

CAMPBELL, P. SHEHAN. 2013. «Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura.» *Revista Internacional de Educación Musical* 0 (1): 42-52.

CAPEL, HORACIO. Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, nº 3, 1 de mayo de 1997, 24 p. [ISBN: 1138-9788; Depósito Legal: B-21.741-98] <http://www.ub.es/geocrit/sn-3.htm>.

elEconomista.es. 2017. «Editorial: El grave problema de la pirámide invertida - elEconomista.es». Accedido julio 7. http://www.eleconomista.es/editoriales/noticias/4410738/11/12/El-grave-problema-de-la-piramide-invertida.

ELLIOTT, JOHN. 1990. *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

FELIZ, TIBERIO, RAMÓN GONZÁLO, Y FÉLIX SEPÚLVEDA BARRIOS. 2009. *Didáctica general para educadores sociales*. Madrid; México: McGraw Hill.

GARDNER, H., & FERNÁNDEZ EVEREST, S. T. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá (Colombia): Fondo de Cultura Económica.

GUZMÁN VALENZUELA, CAROLINA; 2013. *Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas.* Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18: 871-892.

HAMMER, EMANUEL F. 2011. *Test proyectivos gráficos.* Buenos Aires. Argentina: Paidós.

«Idescat. Anuari estadístic de Catalunya. Alumnes estrangers. Per titularitat del centre i nivells. Comarques i Aran, àmbits i províncies». 2017. Accedido junio 29. http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=748.

«Idescat. Anuario estadístico de Cataluña. Población a 1 de enero. Por sexo y grupos de edad. 2017». 2017. Accedido julio 7. https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=253&lang=es&t=2017.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR TRADITIONAL MUSIC, Study Group on Applied Ethnomusicology, Symposium, Klisala Harrison, Elizabeth Mackinlay, Svanibor Pettan, International Council for Traditional Music, y Study Group on Applied Ethnomusicology. 2010. *Applied Ethnomusicology: Historical and Contemporary Approaches*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.

KAUFMAN, ROGER A. 1993. *Planificación de sistemas educativos: ideas básicas concretas*. México, D.F.: Trillas.

LEWIN, KURT. 1946. «Action Research and Minority Problems». *JOSI Journal of Social Issues* 2 (4): 34-46.

LARA GUIJARRO, ENRIQUETA DE, Y BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ. 2009. *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MARCONI, LUCA. 2001. *Musica espressione emozione*. Bologna: Clueb.

MARTÍN CASTILLA, R. (2011). El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de políticas culturales. *Historia Actual Online*, (23), 85-97.

MCLEAN, MERVYN. 2006. *Pioneers of Ethnomusicology*. Coral Springs, Fla.: Llumina Press.

MEDINA RUBIO, ROGELIO, LORENZO GARCÍA ARETIO Y MARTA RUIZ CORBELLA. 2008. *Teoría de la educación: educación social*. Madrid: UNED.

PÉREZ SERRANO, GLORIA. 2005. *Elaboración de proyectos sociales: casos prácticos*. Madrid: Narcea.

«Quaderns avaluació. 25 - L'avaluació de quart d'ESO 2013». 2017. *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*. Accedido julio 8.

REIGERSBERG, S., & ELSBETH, M. (2010). Applied ethnomusicology, music therapy and ethnographically informed choral education: The merging of disciplines during a case study in Hopevale, Northern Queensland.

PETTAN, SVANIBOR, Y JEFF TODD TITON. 2016. *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*.

ROMERO NARANJO, F. J., JOSH SUMMER, Y FRANCISCO PALENCIA PÉREZ. 2012. *Body percussion: theoretical practical foundation = fundamentación teórico práctica: BAPNE*. 8th ed. Barcelona: Body music Body percussion Press.

ROMERO NARANJO, F. J. 2013. *Criterios de evaluación en la didáctica de la percusión corporal - Método BAPNE*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. http://hdl.handle.net/10045/46747.

ROMERO NARANJO, F. J. 2013. *Criterios de evaluación en la didáctica de la percusión corporal - Método BAPNE*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. http://hdl.handle.net/10045/46747.

ROMERO NARANJO, F. J. 2013. «Science & art of body percussion: a review». *jhse Journal of Human Sport and Exercise* 8 (2): 442-57.

ROMERO NARANJO, F. J. (2014). *Bapne and African Songs I*. Barcelona: BodyMusic BodyPercussion.

ROMERO NARANJO, F. J. (2016). *Bapne and African Songs II*. Barcelona: BodyMusic BodyPercussion.

SÁEZ LÓPEZ, JOSÉ MANUEL. 2017. *Investigación educativa: fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos: enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SÁNCHEZ BARRICARTE, JESÚS JAVIER. 2010. *Socioeconomía de las migraciones en un mundo globalizado*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SARRAMONA, JAUME, GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ, Y ANTONI J COLOM CAÑELLAS. 1998. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.

SERRANO, GLORIA PÉREZ. 1993. *Elaboración de Proyectos Sociales: Casos prácticos*. Narcea Ediciones.

SHEEHY, DANIEL EDWARD. 1992. «A Few Notions about Philosophy and Strategy in Applied Ethnomusicology». *Ethnomusicology* 36 (3): 323-36.

SNEIDERMAN, S. B. (2006). Las técnicas proyectivas como método de investigación y diagnóstico. Actualización en técnicas verbales: "el cuestionario desiderativo". Subjetividad y procesos cognitivos, 8, 296-331.

SNEIDERMAN, SUSANA. 2011. «Consideraciones Acerca De La Confiabilidad Y Validez En Las Técnicas Proyectivas». *Subjetividad y Procesos Cognitivos* 15 (2): 93-110.

SVANIBOR PETTAN, JEFF TODD TITON, y KLISALA HARRISON. (2015). «Evaluating Values in Applied Ethnomusicology».

SWANWICK, KEITH, MONTSE SANUY. 2006. España, Ministerio de Educación y Ciencia, y Centro de Publicaciones. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Morata.

SUTCLIFFE, BOB. 2005. *100 imágenes de un mundo desigual*. Barcelona: Intermón Oxfam : Icària.

TAN, S. B., & Asian Public Intellectuals Workshop. (2009). Participatory arts and creative media in Asia: engaging communities and empowering youths for change.

TITON, JEFF TODD. 1993 *Conocer la gente que hace música*: hacia una nueva epistemología para la etnomusicología. *Ethnomusicology Research Digest* 137, Vol 4, no 37. 1997. «Knowing fieldwork». En *Shadows in the field: New perspectives for fieldwork in ethnomusicology*, editado por Gregory F. Barz y Timothy J. Cooley, 87-100. Nueva York: Oxford University Press.

TERRÉN, EDUARDO. 2004. *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

VICENTE-NICOLÁS, TRIVES-MARTÍNEZ. 2013. *Percusión corporal y los métodos didácticos musicales*. Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación. http://hdl.handle.net/10045/44152.

10.- Anexos

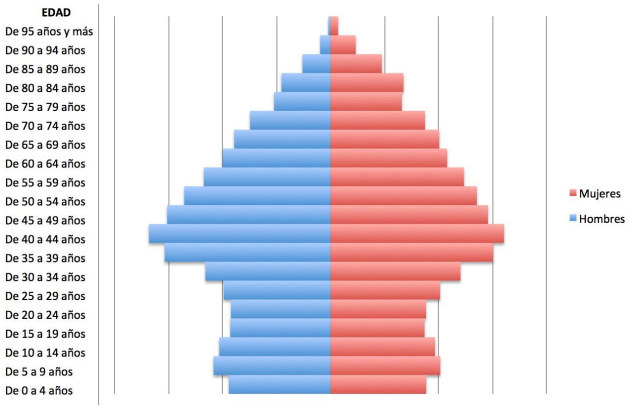


Figura 1: Pirámide de edades de la población en Cataluña en 2017

Figura 2: Transcripción Método Bapne[18]

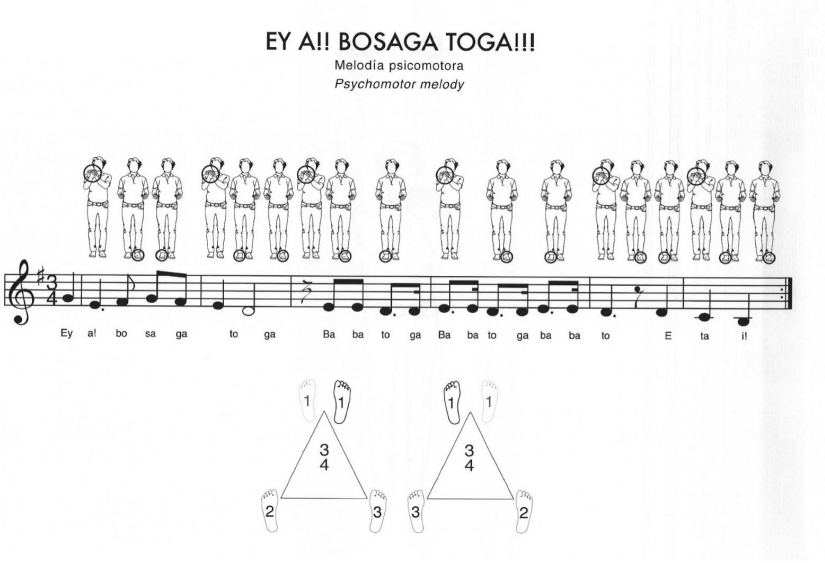


Figura 2.1: Transcripción Método Bapne[19]

[18] ROMERO NARANJO, F. J. (2016). *Bapne and African Songs II*. Barcelona: BodyMusic BodyPercussion.
[19] *Ibíd.*

PROTOCOLO TEST DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA.

I. IDENTIFICACIÓN:

Nombre	
Edad	
Fecha de nacimiento	
Escuela	
Curso	
Con quién vive	

Fecha de la evaluación	
Nombre del evaluador	

II. CONSIGNA[1]:

"Dibuja a una persona"[2]

III. CONDUCTA DEL EXAMINADO[3]:

¿Expresa gran necesidad de consignas o aclaraciones?	
¿De qué manera expresa la necesidad de ser asistido por el evaluador? (Ej: Se muestra inseguro, desconfiado, provocador, oposicionista...)	

[1] Basado en Sidney Levy. En Hammer F. Emanuel. "Test Proyectivos Gráficos"
[2] Íbid.
[3] Íbid.

1

Figura 3: Ejemplo del documento del Protocolo utilizado para el TFH