

“MÚSICA PARA CONCIENCIAR, MÚSICA PARA DISFRUTAR”: TRATAR LA DISCAPACIDAD EN EL AULA DE SECUNDARIA

Pablo Ramos Ramos

Salvador Astruells Moreno

IES Joan Coromines de Benicarló, Castellón

RESUMEN: El presente texto describe y analiza los resultados del proyecto “Música para concienciar, música para disfrutar”, desarrollado por el departamento de música del IES Joan Coromines de Benicarló. El objetivo principal del mismo fue acercar la realidad de la discapacidad a alumnos de educación secundaria por medio del contacto directo con este colectivo y de la implicación emocional expresada a través de un producto artístico. Los participantes fueron, por un lado, alumnos de segundo de ESO con bajo rendimiento académico y, por otro lado, personas adultas con discapacidad intelectual. El trabajo conjunto de ambos colectivos culminó con la grabación del videoclip “El rap de la discapacidad”.

PALABRAS CLAVE: educación musical, discapacidad, educación secundaria, integración social, educación emocional.

“MUSIC FOR RAISING AWARENESS, MUSIC FOR JOY”, DEALING WITH DISABILITY AT THE SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT: We describe and analyze the results of the project “Music for raising awareness, music for joy”, developed by the music department of the Joan Coromines Secondary School. The main objective was to bring disability’s reality to teenagers through the direct contact with disable people and through emotional implication. The participants in the project were both a group of low-academic-performance teenagers and a group of adult disabled people. The cooperative work between both groups culminated with the recording of “The rap of disability”.

KEYWORDS: music education, disability, secondary education, social integration, emotional education.

Recibido: 15/04/2015

Aceptado: 09/06/2015

Correspondencia: Pablo Ramos Ramos, IES Joan Coromines, Passeig Marítim 5, 12580 Benicarló, Castellón. Email: pablo.ramos.ramos@gmail.com.

MARCO TEÓRICO

La competencia emocional y la ética

Los primeros trabajos que desarrollaron la idea de la existencia de una inteligencia emocional (IE) aparecieron a principios de la década de 1990 (Mayer y Salovey, 1990; Goleman, 1995). Estas teorías incluían a las emociones como parte integrante de la inteligencia general, es decir, como una habilidad capaz de desarrollarse y, por tanto, educable. La aparición de múltiples corrientes no científicas a partir de esta idea, hizo que el concepto de IE se desdibujara en los años posteriores a la aparición del libro de Goleman. Sin embargo, los trabajos más serios se fundamentaron en definiciones como la de Mayer y Salovey:

[La IE es] la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997; cit. en Fernández y Extremera, 2003: 99).

Esta definición implicaba que la educación emocional ayudaba al desarrollo de la inteligencia general, sentando las bases para una correcta evolución del pensamiento. De esta forma, el conductismo vio en la educación emocional una herramienta básica para desarrollar la educación.

Este discurso, marcadamente positivista en países como EEUU, ha convergido en los últimos años con la teoría de las competencias básicas, surgida a partir del Informe Delhors (Delhors, 1996). El hablar de competencia emocional significa incluir a las emociones en el diseño curricular de una forma cuantificable.

Ahora bien, el desarrollo de la competencia emocional en la escuela se ha desarrollado muchas veces al margen del resto de competencias básicas. Como señala Sánchez Santamaría (2010: 91), hay que tratar de articular un currículum integrador basado en las competencias básicas, que incluya a la educación emocional y que esté centrado en la capacitación para la acción mediante tareas auténticas para trascender así el contexto del aula. El autor señala además que esta integración solo es posible mediante la innovación educativa.

Desde el punto de vista de la psicología, la competencia emocional es perfectamente mensurable y por tanto evaluable. Extremera y Fernández (2003) señalan que debemos evaluar la IE con la máxima precisión posible, ya que afirman que no conocer si nuestras propuestas funcionan realmente no tiene sentido en el ámbito educativo.

Sin embargo, los instrumentos de evaluación descritos por Extremera y Fernández están centrados en la competencia emocional exclusivamente. Cabe por tanto pre-

guntarse si es posible –y aconsejable– evaluar con precisión todas las competencias trabajadas en una propuesta educativa concreta. Para nosotros la respuesta es no.

La necesidad de reconocer y trabajar la existencia de la competencia emocional no ha de llevarnos al extremo de cuantificar todo componente educativo. En este sentido, José Antonio Marina (2005) es especialmente crítico. Este autor considera una gran equivocación pretender resolver todos los problemas de la acción reformulándolos en términos estrictamente psicológicos. Por ello, afirma que la educación emocional debe también ser enunciada desde la ética. Marina destaca, dentro de esta educación ético-emocional, la “dignidad personal” como principio general de convivencia, al que aferrarse para exigir “respeto” a los demás.

Nuestra propuesta didáctica toma como punto de partida la idea de competencia emocional, aunque sin llevarla al extremo de establecer la medición de capacidades como eje del proceso didáctico. El punto intermedio que ofrece Marina nos parece muy apropiado para desarrollar en los alumnos una dignidad personal: “cuando hablamos de la dignidad de todo ser humano –que es el fundamento de nuestra convivencia democrática– estamos diciendo que todas las personas son intrínsecamente valiosas en sí mismas, con independencia de su raza, cultura, situación económica y aspecto físico” (Marina, 2005: 40).

Adolescentes, emociones y discapacidad

La integración de la competencia emocional en nuestro sistema educativo no ha hecho más que comenzar. Las escuelas e institutos deben realizar un giro copernicano e incorporar los aprendizajes social y emocional si queremos hacer de la nuestra una sociedad avanzada. Como afirma Eduard Punset,

es requisito indispensable para aprender a gestionar las emociones el saber contar con el resto de la manada. La inteligencia, sea emocional o de cualquier otro tipo, o es social o no es inteligente. Hasta tal punto es esto cierto que el reconocimiento social de lo que uno dice y hace es un buen indicador de la salud del individuo [...] La relación con los demás es esencial para que el individuo sobreviva y, por ello, forjar una inteligencia emocional pasa por adquirir habilidades sociales. No basta con mirarnos al ombligo, también debemos ser capaces de entender qué conmueve, perturba o alegra a quienes tenemos al lado (Punset, 2011: 6).

La Educación Secundaria Obligatoria deja de lado la gestión de las emociones de forma colectiva. En la hora de tutoría se trabaja puntualmente sobre las emociones que sienten los adolescentes ante diversos temas de actualidad en la sociedad, sin embargo, la mayoría de las veces se ahoga el deseo de expresión emocional de los alumnos: todavía hoy sigue estando mal visto expresar sentimientos en público.

Otro de los problemas a la hora de involucrar emocionalmente al alumno y, a partir de ahí, trabajar la inteligencia emocional es que muchos de los temas que se tratan en el medio escolar se desarrollan desde una perspectiva meramente informativa.

El currículum oficial actual es de una envergadura enorme. La cantidad de temas, puntos de vista y culturas tratadas hacen que el alumno no profundice en ninguno de ellos. Como sugiere el sociólogo Zygmunt Bauman (2013: 45), “la cultura líquida

moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y acumulación". El hecho de que la escuela –el instituto en este caso– presente una gran cantidad de culturas y aprendizajes diferentes hace que los maestros y profesores no puedan abordar ciertos temas con la tranquilidad y la dedicación que haría que los alumnos conectasen de una forma sólida con realidades a las que no se enfrentan habitualmente.

A todo ello hay que sumar el egocentrismo natural de todo adolescente, que hace que no vean más allá de su contexto próximo. Para romper este ensimismamiento, los alumnos necesitan de estímulos exteriores para desarrollar una visión realista del mundo en el que viven: la imagen que construyan de la sociedad durante ese periodo les influirá a lo largo de toda su vida.

Por otra parte, nuestra sociedad ignora realidades que no son gratas para muchos de sus conciudadanos. El caso de las personas con discapacidad es un claro ejemplo de ello. A pesar del empeño de muchas instituciones, la gente todavía se incomoda ante la presencia en los espacios públicos de un grupo de discapacitados.

La representación social que de este colectivo desarrollan los adolescentes es incompleta y está determinada por un contexto informacional en el que todo lo relacionado con la discapacidad tiene un carácter negativo (Devennay, 2005: 17). Las relaciones con las personas discapacitadas en el medio escolar son organizativamente complicadas y la integración de dicho colectivo no es una tarea fácil –sobre todos en el caso de alumnos con discapacidades motoras graves.

Ahora bien, la construcción social que existe sobre la discapacidad puede transformarse a través de acciones explícitas (Aguirre y Camacho, 2007: 8). La música, por su carácter integrador, puede ayudar a tender puentes entre personas con y sin discapacidad. Además, desde un punto de vista emocional, la música ofrece un vehículo de expresión excepcional, ya que trasciende el discurso ordinario (Davis, Gfeller y Thaut, 2000: 49).

La música, en tanto que conmueve a las personas, es el instrumento adecuado para acercar ciertas realidades al aula que, tratadas de otra forma, no tendrían el impacto emocional que se puede conseguir con esta. No obstante, en este proceso no se trataría de conmover únicamente, sino también de reflexionar. El trabajar la discapacidad a través de la música representa una oportunidad única de ahondar en esta realidad invisible.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Objetivos

El proyecto "Música para concienciar, música para disfrutar" se ha articulado en torno a dos objetivos. En primer lugar, se ha perseguido el desarrollo cognitivo, motor y social de dos grupos de personas adultas con discapacidad intelectual a través de la música y el baile. En segundo lugar, se ha pretendido que un grupo de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, así como el conjunto de la comunidad educativa del centro, se involucraran emocionalmente en el tema de la discapacidad para, de esta forma, desarrollar una representación realista al respecto.

Participantes

El proyecto ha sido implementado por Pablo Ramos y Salvador Astruells, profesores del departamento de música del IES Joan Coromines de Benicarló. Los participantes formaban parte de dos instituciones diferentes:

- El Instituto Valenciano de Acción Social (IVAS) de Benicarló (Castellón), que es un centro público, dependiente de la Conselleria de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana y que tiene como finalidad el desarrollo integral de personas con necesidad de atención social. Sus usuarios son adultos con algún tipo de discapacidad y en el centro se forman laboralmente. El proyecto ha estado dirigido a dos grupos diferentes del mismo centro: por un lado, un grupo de 10 personas con discapacidad intelectual de diverso grado y, por otro lado, a un grupo de 11 personas con síndrome de Down.
- El Instituto de Enseñanza Secundaria Joan Coromines de Benicarló (Castellón). El grupo participante del instituto de Secundaria ha sido el 2º de ESO C, con 28 alumnos. Los profesores decidieron escoger un grupo de perfil académico bajo a fin de que tuvieran una motivación extra en el aula. Este era un grupo con una alta concentración de alumnos de familias inmigrantes (40% del total), aunque ninguno de ellos presentaba ya problemas de comunicación lingüística.

ESTRUCTURA Y SECUENCIACIÓN

El proyecto ha constado de tres partes: las sesiones realizadas con el grupo de personas discapacitadas adultas, las sesiones con los alumnos de secundaria y la jornada de encuentro entre ambos colectivos.

Trabajo con el grupo de personas discapacitadas

Se realizaron 5 sesiones para cada uno de los dos grupos del IVAS (personas con discapacidad intelectual y Síndrome de Down). El trabajo con los dos grupos fue similar, aunque con el grupo de Síndrome de Down se realizó una secuenciación más lenta y los ejercicios de ritmo propuestos fueron más sencillos.

Las sesiones tuvieron siempre la misma estructura:

Primera parte: actividades de respiración y relajación (10 minutos)

Todas las sesiones comenzaban con ejercicios respiratorios en los que se trabajaba la relajación progresiva de Jacobson y de Josep Wolpe. Este método tiene como finalidad el provocar una relajación generalizada al suprimir progresivamente todas las tensiones musculares. Así, se desarrolla un aprendizaje de la relajación progresiva de todas las partes del cuerpo. Tanto la relajación muscular como la respiración diafragmática fueron realizadas –al modo de Josep Wolpe– por medio de instrucciones verbales presentadas durante las sesiones de entrenamiento. Al final de cada ejercicio de relajación se preguntaba a los participantes sobre lo que habían sentido al escuchar esa música y relajarse y, de esta forma, se establecía una transición entre esta práctica y el núcleo central de las sesiones.

Segunda parte: actividades musicales (30 minutos)

La metodología de las sesiones estaba centrada en el movimiento y en el ritmo –este último elemento fue trabajado tanto de forma corporal como verbal–.



Imagen 1

En las dos primeras sesiones de cada grupo se trabajó la danza de forma grupal. El objetivo aquí era desarrollar las relaciones interpersonales. Principalmente se trabajaron danzas en círculo y ejercicios rítmicos con balones y otros objetos presentes en el gimnasio del centro.

Los dos grupos respondieron bien a las actividades. El grupo de personas con Síndrome de Down se resistió un poco más al trabajo grupal en un principio, aunque en la segunda sesión se adaptaron bien al ritmo y a la forma de trabajar. Durante la tercera sesión se realizó, además de los ejercicios de baile, una actividad de apreciación musical y expresión de sentimientos. Tras poner una música con un carácter muy determinado se pedía a los participantes que intentaran describirla y que expresaran qué sentían al escucharla. Esta actividad perseguía principalmente el trabajo con emociones y dio un resultado bueno a la vista de la implicación de todo el grupo.

Durante las dos últimas sesiones –de las cinco realizadas en el IVAS– se trabajaron las actividades que se iban a poner en común con los alumnos del instituto en la siguiente fase del proyecto. Estas últimas sesiones tuvieron la misma estructura, es decir, con ejercicios de relajación al principio y con una vuelta a la calma al final, aunque el trabajo central de cada sesión fue diferente.

Tercera parte: vuelta a la calma (5 minutos)

Al final de cada sesión se realizó una actividad de vuelta a la calma. El funcionamiento era muy similar al de la actividad de relajación. Por un lado, servía para volver a un estado normal después de la excitación que suponía para muchos la actividad rítmica y corporal y, por otro lado, era útil para establecer una reflexión en torno a lo que habíamos trabajado en la sesión.

Trabajo con los alumnos de Secundaria

Durante la segunda parte del proyecto los alumnos de Secundaria trabajaron el tema de la discapacidad con el fin de preparar la última fase del proyecto. Se realizaron un total de cuatro sesiones. Todas las sesiones de esta fase se trabajaron desde una perspectiva emocional, es decir, la discapacidad se abordó como algo que estaba presente en sus vidas, aunque muchas veces no se dieran cuenta. Las sucesivas actividades mostraron cómo prácticamente todos los alumnos tenían contacto con la discapacidad de un modo u otro; es más, el grupo vivía diariamente la discapacidad porque una de sus compañeras tenía una discapacidad de carácter congénita muy visible.

Las sesiones con los alumnos de Secundaria se organizaron de la siguiente manera:

1ª Sesión. Sesión de concienciación sobre la discapacidad. En ella se trabajó este tema como si de una tutoría se tratase. Se realizó un intercambio de experiencias personales vividas por los alumnos en las que se hubieran encontrado con la realidad de la discapacidad. Para ello se colocó la clase en círculo y los alumnos fueron contando sus experiencias a la par que se copiaban palabras clave en la pizarra (igualdad, derechos, discriminación, educación, trabajo, etc.).

2ª Sesión. A partir de las palabras clave que escogimos en el intercambio de experiencias se dividió a los alumnos en grupos y cada grupo escribió una estrofa sobre la discapacidad. Posteriormente se leyeron y se fueron escogiendo las más apropiadas. Esta sesión se alargó dos horas. De aquí salió la letra del “Rap de la discapacidad”, íntegramente compuesta por los alumnos:

Había un grupo de chavales que eran especiales,
los miraban por la calle como si no fueran normales,
aunque solo tenían algunas discapacidades.

Ellos llenos de alegría vivían el día a día
sentían que no les querían
insultados y discriminados solo por ser discapacitados
La gente ignorante sigue hacia delante.
Pero las cosas cambian, del ignorarte hasta el amarte.

Un beso una caricia de ellos es como sentir que naces de nuevo.
Sé que al principio cuesta aceptarlo
pero después es el niño más querido del barrio

Volar en un cielo donde no hay límites,
soñar lo que sea y al menos despertar felices

Todo lo que quieras puedes conseguir
con fuerza de ¡voluntad, felicidad, superioridad!
conseguirás lo que te propongas solo con gritar, hacerte notar.

Destruyamos las barreas de la discapacidad y convirtámoslo todo en igualdad. Dejando atrás los hechos vamos a intentar que todos tengan derechos.

Hablando claro, eso es lo que pasa en la actualidad, los discapacitados y nosotros tenemos la misma igualdad, trabajar, conducir, estudiar, a nuestro nivel de conciencia siempre han querido estar.

3ª Sesión. Una vez tuvimos la letra, se pasó a la parte musical. En primer lugar fuimos a la sala de ordenador con el fin de buscar una base musical adecuada para acompañar la letra. Los alumnos encontraron en *youtube* gran cantidad de bases musicales de entre las que escogimos una.

Posteriormente nos desplazamos al Salón de Actos, donde habíamos instalado nuestro estudio de grabación. Allí se procedieron a grabar las partes cantadas individualmente y en parejas –con el programa Live 8.9 de Ableton–. Un total de 5 alumnos se prestaron a grabar estas partes solistas, para las que se requería buen ritmo y una correcta dicción. Esta sesión también se alargó dos horas.



Imagen 2

4ª Sesión. Se volvieron a grabar las partes de la canción que no habían quedado bien, ya fuera por problemas con el equipo o bien porque la letra no se entendía bien.

Esa misma tarde se quedó con los alumnos para realizar unos vídeos cortos en los alrededores del instituto en los que aparecieran símbolos de la discapacidad y, a la vez, recreara el ambiente de la cultura hip-hop.

Jornada de encuentro entre los alumnos de Secundaria y los usuarios del IVAS

Durante esta jornada, los usuarios del IVAS visitaron nuestro instituto acompañados por dos monitoras y por su psicopedagoga. Se proyectaron diversas actividades

junto a los alumnos del centro. La sesión comenzó con una presentación de cada uno de los participantes en la que tenían que decir cómo se llamaban, qué edad tenían y dónde habían nacido (había un alto número de inmigrantes y pensamos que era interesante que dijeran de donde eran originarios). Optamos por intercalar a los alumnos con los miembros del IVAS para que así interactuaran más. Después de habernos conocido un poco pasamos a la parte central de la sesión.

Se realizaron actividades musicales de movimiento, muy similares a las que los miembros del IVAS habían realizado durante la primera fase del proyecto.



Imagen 3

Tras esta actividad de toma de contacto, pasamos a la actividad central, que consistía en grabar el estribillo del “Rap de la discapacidad” de forma coral. Al ser un grupo numeroso, la coordinación rítmica del recitado tenía que ser muy precisa para que, después en la grabación, se entendiera bien la letra.

Para conseguir una buena coordinación se realizaron una serie de ejercicios rítmico-vocales a modo de calentamiento. Además, estos ejercicios sirvieron para ir generando un clima cada vez más distendido. Finalmente, se grabaron las partes a coro, que siempre iban precedidas de una frase cantada por un único alumno. Se realizaron muchas tomas hasta que logramos una que reflejara el esfuerzo realizado durante el proyecto.

Finalmente, con el material grabado se realizó un videoclip que fue proyectado posteriormente tanto en el IVAS como en el IES Joan Coromines. El video del “Rap de la Discapacidad” es accesible mediante el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=TkqDIHCFXAM>. O bien, entrando al canal de youtube “Pablo RAMOS RAMOS” y seleccionando el video “Rap Discapacidad”.



Imagen 4

COMPETENCIAS BÁSICAS TRABAJADAS POR LOS ALUMNOS

De entre todas las competencias trabajadas destacamos, en primer lugar, la *competencia cultural y artística*, ya que el proyecto en su conjunto era de naturaleza artística. Así, se fomentó la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente manifestaciones culturales y musicales que estuvieran relacionadas con la discapacidad. Se intentó potenciar, de esta forma, actitudes abiertas y respetuosas. Además, se puso mucha atención en el desarrollo de las competencias propiamente musicales, intentando que el producto musical fuera lo más elaborado posible.

Por otra parte, también se trabajó la *competencia de autonomía e iniciativa personal*, mediante la voluntad de cooperación y la habilidad para planificar y gestionar el proyecto. Aquí cabe destacar la independencia con que lo alumnos escribieron la letra del rap.

El proyecto contribuyó de una forma especial al desarrollo de la *competencia social y ciudadana*. Por una parte, la participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las referidas a la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colaboran en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. Por otra parte, sirvió tomar conciencia de una realidad social que no se suele explicitar en las aulas.

A su vez, se hizo hincapié en el *tratamiento de la información y competencia digital*. Se trabajó mediante el uso de un software específico de grabación (Live 8.9 de Ableton) y mediante la búsqueda de la base del rap en internet.

El trabajo musical también contribuyó al desarrollo de la *competencia para aprender a aprender*, potenciando capacidades y destrezas fundamentales en el aprendizaje guiado y autónomo como la atención, la concentración y la memoria, al tiempo que desarrolló el sentido del orden y del análisis. Todas aquellas actividades de inter-

pretación musical y de entrenamiento auditivo requirieron de la toma de conciencia sobre las propias posibilidades, la utilización de distintas estrategias de aprendizaje, la gestión y control eficaz de los propios procesos. En todos estos casos, fue imprescindible una fuerte motivación para alcanzar los objetivos.

Respecto a la *competencia en comunicación lingüística*, el proyecto contribuyó a enriquecer los intercambios comunicativos y a la adquisición y uso de un vocabulario básico en el ámbito de la discapacidad. También ayudó a integrar el lenguaje musical y el lenguaje verbal y a valorar el enriquecimiento dicha interacción.

Finalmente, desde el punto de vista de la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*, el proyecto persiguió desde el principio la necesidad de conocer una realidad que generalmente es ignorada en los medios de comunicación y que, sin embargo, está presente en la vida de todos los alumnos.

EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

Para concluir el proyecto, los alumnos realizaron una sesión final de reflexión el día después del encuentro. Se trató de expresar verbalmente los sentimientos que habían experimentado al trabajar con personas discapacitadas adultas, a la vez que se evaluaban las expectativas que estos habían construido los días anteriores a la última jornada.

Muchos alumnos destacaron la ilusión vivida el día del encuentro e incidieron en el vínculo afectivo que se generó entre unos y otros durante tan corto periodo de tiempo. Algunos alumnos narraron cómo conocían de vista a muchos usuarios del IVAS –Benicarló es una población pequeña–. Otros alumnos, destacaron algunas confidencias que habían compartido con los compañeros del centro ocupacional, como por ejemplo, a dos alumnos les sorprendió mucho que uno de los integrantes del IVAS tuviera una hija de casi su misma edad, que al año siguiente pasaría a estudiar primero de ESO en nuestro centro.

Debemos también destacar el caso de dos alumnos que, en un principio, se negaron a participar en la experiencia, pero que finalmente lo hicieron. No quisimos ahondar en la razón de su rechazo inicial, aunque el último día se integraron perfectamente con el resto y les acabó pareciendo una actividad que “valía la pena”. Queremos subrayar que el comportamiento de los adolescentes fue ejemplar, sobre todo si tenemos en cuenta que el 2º de ESO C puede considerarse un grupo conflictivo en el día a día.

En general, los comentarios fueron positivos y el ambiente fue en todo momento distendido. A la construcción de este clima ayudó la madurez de los miembros del IVAS, ya que de haberse tratado de discapacitados en edad infantil, el proyecto se tendría que haber abordado desde una óptica totalmente diferente.

Por otra parte, el tener un documento audiovisual como recuerdo del trabajo realizado ha sido muy bien recibido por parte de todos los participantes. Además, es importante que el trabajo llegue de alguna forma a las familias y a la ciudadanía de Benicarló, ya que el fin último es mejorar la visibilidad del colectivo.

A pesar de la buena marcha de las actividades, hay muchos aspectos que deberían mejorarse para futuras experiencias. En primer lugar, la dinámica de los centros educativos hace que sea muy difícil trabajar un proyecto de larga duración. Para que la experiencia hubiera sido más significativa, el “encuentro” debería haberse

realizado a lo largo de varios días. De este modo, tanto nuestros alumnos como los integrantes del IVAS podrían haber establecido un vínculo más fuerte.

Por otra parte, nos hubiera gustado que los alumnos visitasen las instalaciones del Instituto Valenciano de Acción Social, sin embargo, esta actividad no fue incluida inicialmente en el proyecto anual de centro, lo que dificultó llevarla a cabo a final de año.

El último punto que es susceptible de mejora es el relativo al trabajo interdepartamental dentro de nuestro centro. Como defensores de los trabajos colaborativos hemos planteado para futuras ediciones el trabajar no solo desde la educación musical sino también desde otros ámbitos como la educación plástica y visual, la educación física, la lengua (concretamente, desde el taller de teatro) o la asignatura de ética, entre otros.

En definitiva, “Música para concienciar, música para disfrutar” ha sido una experiencia altamente satisfactoria para todos sus participantes. A pesar de los tiempos difíciles que corren, de restricciones presupuestarias, los profesores debemos seguir trabajando por mejorar nuestra sociedad –incluso sin esperar reconocimientos por parte de las autoridades educativas. Todo el trabajo realizado durante estos meses habrá valido la pena si uno solo de nuestros alumnos ve germinar en su interior la semilla de la solidaridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, E., y Camacho, A. (2007). Representaciones sociales e integración escolar. En *Seminario sobre Representaciones Sociales, Política y Exclusión* (Universidad de Antioquia, Colombia, 19 y 20 de octubre de 2007).
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Davis, W. B., Gfeller K.E., y Thaut M. H. (2000). *Introducción a la musicoterapia. Teoría y práctica*. Barcelona: Boileau.
- Delhors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Unesco.
- Devenney, M. V. (2005). *The social representations of disability. Fears, fantasies and facts* (Tesis doctoral, Universidad de Cambridge).
- Fernández, P., y Extremera N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Mayer, J D., y Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Punset, E. (2011). Prólogo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf.
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.