

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

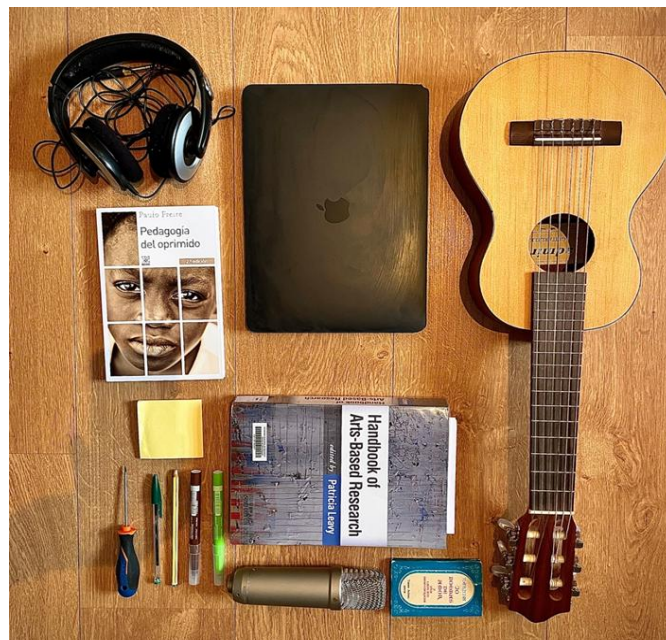
WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

LA MÚSICA COM A EINA PEL DESENVOLUPAMENT DE L'AUTOESTIMA DE JOVES QUE CURSEN UN PROGRAMA DE FORMACIÓ I INSERCIÓ

UNA INVESTIGACIÓ BASADA EN LES ARTS



Tesis Doctoral. Doctorat en Educació (UAB)

LÍNIA 7: Recerca en educació a través del cos i de les arts

Juliol de 2025

Doctorand: Miquel Sangüesa Font

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9655-2927>

Directores: Mar Morón Velasco i Joanna Empain

Tutora: Montserrat Rifà i Valls

La música com a eina pel desenvolupament de l'autoestima de joves que cursen un programa de formació i inserció. Una investigació basada en les arts © 2025 by Miquel Sangüesa Font is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Al Teo, per ensenyar-me que la vida és plorar i somriure.

Agraïments

Al meu alumnat i a les seves famílies, per ser part d'aquesta recerca i compartir les seves experiències de manera sincera i profunda. També a tot l'entorn educatiu del PFI, per ajudar-me a entendre millor la realitat educativa de l'alumnat.

A la Joanna Empain i la Mar Morón, pel seu acompanyament incondicional durant tot aquest procés, per haver cregut en mi i per haver-se implicat de tot cor en aquesta recerca.

A la meua família, en el sentit més extens de la paraula, per estimar-me, recolzar-me i deixar-me ser com soc. Pels moments en que m'ajuden a aixecar-me i per quan m'abracen quan caic.

Als projectes Asociación Garaje, SKOOLA, Versembrant i Xiula, per obrir-me les portes i ajudar-me a entendre com la música és una eina de transformació social.

Al el Salva Criado, el Kevin Díaz, Pablo Domínguez, el Pablo Fernández, el Pau Lobo, el Jordi Sanz, el Marc Soto, i el Kimi Sagi, per posar el seu art a disposició de la meua recerca i emocionar-me durant tot el procés creatiu.

Gracias a la vida que me ha dado tanto. Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.

Violeta Parra (1966)

Crèdits de les cançons

La élite

- Xilòfons, metal·lòfons, trepant i bateria electrònica: Alumnat
- Lletra: Alumnat
- Producció i beat: Fresh Keff (Pablo Fernández)
- Teclats: Kimi Sagi
- Producció, baix, guitarra: Miquel Sangüesa
- Gravació i mescla: Miquel Sangüesa

Testimoni

- Veus: Famílies de l'alumnat de PFI
- Guitarra elèctrica: Salva Criado
- Teclats: Kevin Díaz
- Percussió: Pablo Domínguez
- Producció, guitarra clàssica i baix: Miquel Sangüesa
- Gravació i mescla: Miquel Sangüesa

Engranatges

- Producció, gravació i mescla: Fidel Castro
- Producció, guitarra, baix i teclats: Miquel Sangüesa
- Mescla: Fidel Castro

No hem entès res

- Producció i gravació: Jordi Sanz i Pau Lobo
- Guitarras, baix i veu: Miquel Sangüesa

Oda a l'autoestima

- Guitarra: Hirai Afonso
- Producció, gravació i mescla: Miquel Sangüesa

Taula de contingut

Resum.....	18
Resumen.....	18
Abstract	19
Introducció.....	20
Justificació.....	23
Objectius i preguntes d'investigació	29
Preguntes d'investigació	29
Objectiu general i específics	29
1a PART: MARC TEÒRIC.....	30
1. Joventut i identitat: una mirada interseccional	32
1.1. El procés de construcció de la identitat.....	33
1.2. Conceptualització de l'adolescència i la joventut	38
1.2.1. La joventut des de la sociologia i l'antropologia.....	40
1.2.2. La joventut des de la psicologia i la neurociència.....	45
1.2.3. Una visió positiva de la joventut.....	48
1.3. Interseccionalitat, identitat i joventut	49
1.4. Joventut i reptes educatius	67
1.4.1. Gestió de les emocions.....	67
1.4.2. Habilitats socials	70
1.4.3. Sexualitat	72
2. Autoestima.....	77
2.1. Conceptualització de l'autoestima.....	77
2.2. Dimensions de l'autoestima	82

2.2.1. Components de l'autoestima	83
2.3. Autoestima i depressió.....	84
2.4. Autoestima i comparació.....	85
2.5. Autoestima , Xarxes socials i pantalles.....	86
2.6. Autoestima i el col·lectiu LGTBIQ+	90
2.7. Autoestima, motivació i fracàs escolar	92
2.7.1. Fracàs escolar	92
2.7.2. Motivació.....	95
2.7.3. Relació entre autoestima, motivació i fracàs escolar de joves.....	97
3. Educació a Través de les Arts	99
3.1. Conceptualització de l'Educació Artística.....	99
3.2. Conceptualització de l'Educació a Través de les Arts.....	101
3.3. Diferents enfocaments que relacionen l'art i l'educació	108
3.3.1. Aproximació a la Discipline-Based Art Education	109
3.3.2. Aproximació a les arts comunitàries	111
3.3.3. Aproximació a la mediació artística i cultural	112
3.3.4. Aproximació a l'Artteràpia i la musicoteràpia	116
3.4. Beneficis de l'educació artística	118
3.5. Música i educació	130
3.5.1.1. Música i educació inclusiva.....	132
3.5.1.2. Música i autoconeixement.....	135
3.5.1.3. Música i coeficient intel·lectual.....	136
3.5.1.4. Música i comunicació	138
3.5.1.5. Música i autoestima	139
3.6. Projectes que utilitzen la música com a eina de transformació social.....	141

3.6.1. Versembrant	142
3.6.2. Respect- Xiula.....	144
3.6.3. Basket Beat	145
3.6.4. Associacion Garaje	147
3.6.5. SKOOLA	149
3.6.6. Orquesta de instrumentos reciclados de Cateura.....	151
3.6.7. Què n'aprenc d'aquests projectes?	152
2a PART: MARC METODOLÒGIC	155
4. Disseny de la recerca	156
4.1. Aproximació metodològica: La investigació basada en les arts	156
4.1.1. La disrupció científica de la IBA.....	164
4.1.2. Potencialitats de la IBA en el context educatiu	172
4.1.3. Investigació basada en la música	176
4.1.4. Reptes de l'ús de la música com a eina d'investigació	179
4.1.5. Investigació poètica	186
4.1.6. Ars criteria.....	187
4.2. Ser professor, investigador i artista.....	190
4.3. Descripció del context i les persones participants.....	193
4.3.1. Participants: L'alumnat	193
4.3.2. El context local: Palau-solità i Plegamans i la xarxa socioeducativa. ..	203
4.3.1. El context físic: L'aula-taller de Can Boada	206
4.3.2. Què és i com funciona un PFI.....	208
4.4. El projecte musical d'educació a través de les arts.....	211
4.4.1. Presentació del projecte	211
4.4.2. Objectius.....	213

4.4.3. Continguts.....	213
4.4.4. Resultats d'aprenentatge	214
4.4.5. Metodologia	214
4.4.6. Calendarització	220
4.4.7. Instruments d'avaluació	224
4.4.8. Avaluació del projecte.....	226
4.5. Mètodes, tècniques i instruments de recerca.....	227
4.5.1. Mètodes de recollida de dades	228
4.5.2. Tècniques i instruments de recollida de dades	231
4.6. Indicadors de desenvolupament de l'autoestima	235
4.7. Categories d'anàlisi.....	237
5. Dades i anàlisi de les dades	240
5.1. Anàlisi de la cançó <i>La Élite</i>	241
5.2. Dades i anàlisi qualitativa de les dades en relació amb les categories i els indicadors.....	244
3a PART: RESULTATS.....	253
6. Resultats de la investigació basada en les arts	254
6.1. Resultats generals	255
6.2. Resultats artístics.....	265
6.2.1. Testimoni. La veu de les famílies.....	269
6.2.2. Engranatges	273
6.2.3. No hem entès res	276
6.2.4. Oda a l'autoestima.....	280
4a PART: DISCUSSIÓ DELS RESULTATS I CONCLUSIONS	283
7. Discussió dels resultats	284

8. Conclusions	290
9. Limitacions de la recerca	296
10. Futures línies de recerca.....	298
Referències	300

Índex de Figures

Figura 1	26
Figura 2	38
Figura 3	47
Figura 4	89
Figura 5	125
Figura 6	132
Figura 7	143
Figura 8	145
Figura 9	147
Figura 10	150
Figura 11	151
Figura 12	160
Figura 13	189
Figura 14	193
Figura 15	195
Figura 16	197
Figura 17	198
Figura 18	199
Figura 19	204
Figura 20	207
Figura 21	207
Figura 22	228
Figura 23	212
Figura 24	219

Figura 25	266
------------------------	------------

Índex de Taules

Taula 1.....	159
Taula 2.....	205
Taula 3.....	210
Taula 4.....	220
Taula 5.....	224
Taula 6.....	225
Taula 7.....	225
Taula 8.....	238
Taula 9.....	245

Índex d'abreviacions

ABR: Art Based Research

CA: Cançó de l'Alumnat

CR: Cançó dels resultats

DC: Diari de Camp

DBAE: Discipline-Based Art Education

EA: Educació Artística

EF: Entrevistes a les Famílies

ESO: Educació Secundària Obligatoria

ETA: Educació a Través de les Arts

GFA: Grup Focal Alumnat

GFE: Grup Focal Educadors/es

GESO: Graduat d'Educació Secundària Obligatoria

NESE: Necessitats Específiques de Suport Educatiu

IBA: Investigació Basada en les Arts

PFI: Programa de Formació i Inserció

PTT: Pla de Transició al Treball

TFM: Treball Final de Màster

UAB: Universitat Autònoma de Barcelona

XTEC: Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya

XXSS: Xarxes Socials

Resum

Aquesta tesi doctoral analitza com un projecte musical basat en la metodologia d'Educació a Través de les Arts (ETA) pot incidir en el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat jove d'un Programa de Formació i Inserció (PFI). Mitjançant una Investigació Basada en les Arts (IBA), es desplega una anàlisi narrativa i artística centrada en les vivències de tretze joves en risc d'exclusió social. La recerca parteix d'un enfocament sociocrític i interseccional, reconeixent la importància del context social, emocional i cultural en la construcció de la identitat i l'autoestima. S'utilitzen grups focals, entrevistes i el diari de camp conjuntament amb la creació artística per a la recollida de dades. Els resultats són quatre creacions musicals que mostren com la participació activa en un projecte musical d'ETA millora l'autoestima de l'alumnat. Les conclusions de la tesi reivindiquen el poder transformador de les arts com a eina d'intervenció socioeducativa per promoure el benestar emocional i la transformació social.

Paraules clau: Autoestima, joventut, educació a través de les arts, investigació basada en les arts.

Resumen

Esta tesis doctoral analiza cómo un proyecto musical basado en la metodología de Educación a Través de las Artes (ETA) incide en el desarrollo de la autoestima del alumnado joven de un Programa de Formación e Inserción (PFI). A través de una Investigación Basada en las Artes (IBA), se desarrolla un análisis narrativo y artístico centrado en las vivencias de trece jóvenes en situación de riesgo de exclusión social. La investigación se fundamenta en un enfoque sociocrítico e interseccional, reconociendo la relevancia del contexto social, emocional y cultural en la construcción de la identidad y la autoestima. Se utilizan grupos focales, entrevistas y el diario de campo además de la creación artística para recoger los datos. Los resultados son cuatro creaciones musicales que evidencian cómo la participación activa en un proyecto musical de ETA mejora la autoestima del alumnado. Las conclusiones de la tesis reivindican el poder transformador del arte como

herramienta de intervención socioeducativa para fomentar el bienestar emocional y la transformación social.

Palabras clave: Autoestima, juventud, educación a través de las artes, investigación basada en las artes.

Abstract

This doctoral thesis analyzes how a music project based on the methodology of Education Through the Arts (ETA) affects the development of self-esteem in young students enrolled in a Training and Insertion Program (PFI). Through an Arts-Based Research (ABR) approach, the study conducts a narrative and artistic analysis focused on the experiences of thirteen young people at risk of social exclusion. The research is framed within a socio-critical and intersectional perspective, acknowledging the relevance of social, emotional, and cultural contexts in the construction of identity and self-esteem. Focus groups, interviews and the field diary are used in addition to artistic creation to collect data. The results consist of four musical creations that demonstrate how active participation in a ETA musical project improves students' self-esteem. The thesis conclusions highlight the transformative power of the arts as a socio-educational tool to promote emotional well-being and social transformation.

Keywords: Self-esteem, youth, education through the arts, arts-based research

Introducció

Els programes de formació i inserció (PFI) són el primer nivell de qualificació dels estudis de formació professionals. Es destinen a joves d'entre 16 i 21 anys que no han obtingut el Graduat en Educació Secundària Obligatoria (GESO) i tenen l'objectiu de reduir l'abandonament escolar i afavorir la redefinició de l'itinerari formatiu i professional del seu alumnat. El fracàs escolar és un dels principals problemes del sistema educatiu català, que no aconsegueix situar-se en els estàndards marcats per la Unió Europea. L'any 2024 a Catalunya l'abandonament escolar prematur era del 13,7% (16,5% dels homes i 10,9% de les dones), un 13,0% (15,8% dels homes i 10,0% de les dones), segons les dades de l'Idescat i de l'enquesta nacional de població activa, mentre que a Europa se situa en el 7,7 % (10,9% dels homes i 7,7%% de les dones), segons les dades d'Eurostat.

Les persones que no han obtingut el GESO mostren un baix nivell d'autoconcepte escolar i, en conseqüència, d'autoestima (Guitérrez et al., 2007; Ferrel Ortega, 2014). Aquest baix nivell condiciona la seva continuïtat formativa o d'inserció laboral, augmentant així el seu risc d'exclusió social. És per això que aquesta investigació se centra en l'autoestima de l'alumnat del PFI d'auxiliar de muntatge d'instal·lacions d'electricitat, aigua i gas a Palau-solità i Plegamans. La recerca parteix del reconeixement de les desigualtats estructurals que travessen el sistema educatiu, i posa el focus en aquest col·lectiu especialment vulnerable. Es tracta d'un alumnat sovint estigmatitzat, amb trajectòries marcades pel fracàs escolar.

A partir d'una metodologia d'Investigació Basada en les Arts (IBA) s'investiga com es desenvolupa l'autoestima de l'alumnat de PFI, quins factors la condicionen i quin és l'impacte de l'aplicació d'un projecte musical d'Educació a Través de les Arts (ETA). Aquesta tesi se situa, doncs, en la cruïlla entre la pedagogia crítica, les metodologies artístiques i l'acció socioeducativa. Amb una aposta clara per la recerca situada i artística, s'incorpora la perspectiva interseccional per entendre les múltiples desigualtats que atravesen a l'alumnat.

En aquesta investigació, la música és una eina pedagògica alhora que un llenguatge d'investigació. És per això que s'usa tant en el procés de recollida de dades (a partir del projecte musical d'ETA), com en l'anàlisi d'aquestes conformant els resultats artístics de la present recerca. És gràcies a la indagació artística que es construeix una narrativa conjunta implicant de manera activa a l'alumnat i les seves famílies en el procés de creació/investigació. D'aquesta manera es conforma una recerca que hibrida la creació científica amb l'artística, abraçant la subjectivitat per visibilitzar les experiències de l'alumnat del PFI.

El marc teòric es construeix a partir de tres punts principals. El primer capítol se centra en la comprensió de la joventut i el procés de creació de la identitat des d'una perspectiva interseccional i situada. Seguidament, es conceptualitza l'autoestima per definir les seves dimensions i entendre els seus condicionants. Finalment, en el capítol tres, es tracta l'educació artística, els beneficis de la música, i de l'art en general, en l'educació i es defineix la metodologia d'ETA. També s'exposen altres maneres d'entendre l'art com a eina educativa i es presenten diferents projectes que utilitzen la música com a eina de transformació social.

El marc metodològic tracta la investigació basada en les arts, i l'ús de la música com a eina d'indagació i exposa el disseny de la recerca, el context on s'aplica i les persones que hi participen. A més de mostrar els mètodes i les tècniques de recollida de dades, en aquest punt també s'explica com es va dissenyar, aplicar i avaluar el projecte musical d'ETA. També es defineixen les categories d'anàlisi i els indicadors de desenvolupament de l'autoestima per analitzar les dades recollides durant el treball de camp.

Els resultats d'aquesta investigació són 4 creacions artístiques. Les diferents peces musicals evidencien com l'autoestima de l'alumnat s'ha desenvolupat durant el curs de PFI on s'ha aplicat un projecte musical d'ETA. Volen transmetre les reflexions al voltant del desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat de PFI i els beneficis de la música en el context educatiu, però també volen ser un altaveu de les experiències de l'alumnat i les seves famílies, creant una narrativa conjunta.

Finalment, les conclusions de la recerca parlen dels beneficis i els reptes educatius que suposa l'ús de l'art en el context educatiu, dels condicionants de l'autoestima de l'alumnat i de la necessitat d'aprofundir en una anàlisi interseccional, multicausal i situada en matèria d'abandonament escolar. Es parla de com aquest fracàs és sistèmic i es proposa abandonar les mirades culpabilitzadores i individualistes. També es reflexiona sobre l'ús de la música com a llenguatge d'investigació i de creació de coneixement.

Justificació

Vaig néixer a Montcada i Reixac, a la perifèria de Barcelona. Soc fill de família obrera, fill de mecànic i fill de cuinera d'escola, fill de molt d'amor i hereu de pocs estudis. La meua àvia va plorar de felicitat quan li vaig dir que entrava a la universitat. Era el primer de tota la família que ho aconseguia.

Als 14 anys vaig somiar que em tallava els dits tocant la guitarra. Quan em vaig llevar ho tenia clar: volia ser baixista. A casa mai ningú havia tingut cap inclinació artística, així que quan vaig enunciar la meua nova vocació ma mare em va dir que no digués tonteries, que jo no en sabia de música i que si volia un instrument, me l'hauria de pagar jo. Aquell St. Jordi vaig vendre roses a la vorera d'una carretera per, juntament amb alguns estalvis, comprar el meu primer baix.

Als 16 anys vaig començar a tocar amb Itaca Band, el grup que em va regalar l'oportunitat de dedicar-me plenament a la música, de girar arreu del món, gaudir de ser músic en grans escenaris, de compartir moltes amistats i de patir moltes hores de furgoneta. En paral·lel, vaig estudiar el grau de pedagogia a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i més tard, com tenia força temps lliure entre concert i concert, el màster de psicopedagogia a la mateixa universitat.

L'any 2019 vaig decidir abandonar el projecte musical, per principis i desavinences personals. Més endavant, al curs 2020-2021 vaig començar a exercir com a docent al Programa de Formació i Inserció (PFI) de Palau-solità i Plegamans. La COVID-19 em va enxampar en plena transició entre ser músic professional i la docència a temps complet i durant aquest impàs vaig sentir la necessitat de buscar el punt d'unió entre la música i l'educació.

La meua experiència professional em va fer veure que la música no és només una disciplina artística destinada a l'oci, sinó que pot ser un motor de canvi. Arreu del món vaig veure com l'art pot crear consciència crítica, generar debat intel·lectual i ajudar a millorar la realitat de les persones. És per això que vaig decidir endinsar-me en la recerca i entendre com la música pot ser una eina educativa i de transformació social i personal. El curs 2020-2021 vaig cursar el Màster Universitari de Recerca en

Educació (MURE) a la UAB, on vaig poder fer el meu treball de final de màster (TFM) sobre “l'Educació a Través de les Arts (ETA) com a estratègia pel desenvolupament de l'autoestima en adolescents”. Aquest TFM va ser el punt de partida de la present investigació.

L'any 2021 el canvi vital va ser total: va néixer el Teo, el meu fill. La felicitat de ser pare i la fatalitat de la paternitat van mesclar-se amb l'inici del procés de doctorat. Abraço aquest caos, i estimo el repte que ha suposat.

Faig aquesta presentació per situar-me, per acceptar i celebrar els meus orígens i per reconèixer el biaix personal en el meu plantejament de recerca. Donna Haraway (1995) parla per primer cop del concepte *coneixements situats*. Els coneixements situats suposen una aportació epistemològica crítica, feminista i postestructuralista, des de la qual es remarca la necessitat de desplaçar la ciència del centre al marge i visibilitzar altres espais de generació de coneixement.

Situar el saber i situar-me com a investigador em fa reflexionar sobre la parcialitat de la investigació i sobre com aquesta recerca és així perquè la faig des de les meves vivències, amb els meus privilegis i tot i les meves lluites internes. D'aquesta manera el subjecte (investigador) s'implica en el propi coneixement: el constitueix i es constitueix en aquest procés. Durant tota la meva tesi la meua mirada ha evolucionat retroalimentant-se en la reflexió de la investigació artística i educativa. Aquest viatge d'anada i tornada succeeix perquè, de manera conscient, accepto la contradicció i no busco respostes absolutes, sinó que persegueixo la generació de debat a partir de les narratives que sorgeixen d'aquesta investigació. Em centro en com explicar una realitat més que en dominar-la intel·lectualment a través de conclusions universals i no contextualitzades.

Em situo com a home CIS, blanc, de classe treballadora i al qual se li pressuposa l'heterosexualitat. Aquesta posició privilegiada em dona una mirada concreta del món. Ahora, ser músic i educador em fa fer unes preguntes concretes.

És per això que situar-me m'ajuda a comprendre el perquè d'aquesta investigació, entenent les seves limitacions i abraçant la subjectivitat. Entenc la ciència des de l'exploració, més que des de l'explicació única dels fenòmens i des de la dominació d'aquests. Proposo una ciència que es fa més preguntes que respostes, que busca la comprensió i la narració de realitats i que fomenta la transformació social. Consegüentment, utilitzo la música en la meua recerca, perquè soc músic i perquè crec en el seu potencial transformador i generador de coneixement. Em centro en l'alumnat de PFI, perquè estimo la meua professió i rebutjo un sistema educatiu que exclou i aparta a qui no arriba a un estàndard homogeneïtzador i generador de desigualtats.

En el context del Programa de Formació i Inserció (PFI) molts estudiants presenten nivells baixos d'autoestima, la qual cosa pot afectar el seu rendiment acadèmic, la seva integració social i el seu benestar emocional. Les metodologies tradicionals d'ensenyament, centrades principalment en aspectes cognitius i tècnics, sovint no aborden les dimensions emocionals i artístiques que poden ser clau per al desenvolupament integral de l'alumnat. Com a docent, trobo que els continguts de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) són poc significatius i desmotiven a l'alumnat i que els vincles entre el professorat acostumen a ser superficials i distants.

En canvi, el Programa de Formació i Inserció parteix d'una formació aplicada, pràctica i enfocada a la inserció social, laboral i formativa. Durant el curs l'equip docent apliquem metodologies dinàmiques i treballem continguts significatius. En concret, en el curs analitzat en aquesta tesi s'ha aplicat una metodologia d'Educació a Través de les Arts (ETA) (Bamford, 2006; Eisner, 2004) on s'han treballat aspectes psicoemocionals i els continguts del curs d'una manera transversal a partir de la música (Figura 1).

L'ETA em permet educar des del vincle positiu, la cura i la confiança, aprofitant els beneficis de la música per a crear un espai segur des del qual créixer en la col·lectivitat. M'apassiona el poder transformador de l'art i encara més quan es generen espais creatius amb l'alumnat.

A més, considero que és necessari descentralitzar la ciència i posar la mirada en les persones en risc d'exclusió social. L'alumnat de PFI, està clarament en una posició de fragilitat respecte a l'alumnat que sí ha graduat l'ESO, per això trobo oportú que s'investigui sobre com poder millorar la seva realitat i denunciar com el sistema educatiu no dona resposta a les seves necessitats, sinó que abandona i maltracta a qui més suport necessita.

Em centro en l'autoestima d'aquest alumnat perquè, en la meua experiència com a docent, he vist com a l'inici de curs l'alumnat mostra un baix nivell d'autoconcepte, una manca de motivació per a l'aprenentatge i una autopercepció negativa pel que fa a les seves capacitats. M'interessa entendre com el fet de no obtenir el graduat d'ESO i la seva trajectòria de fracàs escolar condiciona la seva autoestima i com la música en el context de l'aula de PFI pot fer que aquesta augmenti.

Figura 1

Alumnat participant en el projecte musical d'educació a través de les arts



Durant el TFM (Sangüesa, 2021) vaig comprovar com en un context de PFI un projecte musical d'ETA augmentava l'autoestima de l'alumnat. Aquesta investigació es va desenvolupar només en un curs i la meua inexpertesa va suposar certes limitacions, com per exemple la necessitat d'ampliar el marc teòric i de generar més resultats artístics. Així i tot, em va fer veure la necessitat de promoure la música com a eina educativa per a la transformació social i de posar en el centre del debat pedagògic l'experiència de l'alumnat de PFI.

És per això que amb la meua tesi busco poder crear una narrativa sobre el canvi personal que suposa cursar un PFI on es fa servir la música com a eina de transformació encarada a la millora de l'autoestima del seu alumnat. Considero que la seva experiència pot ser un exemple de superació per a altre alumnat en una situació similar, que el que succeeix en aquesta aula pot servir de referència per a altres docents i que investigar a través de la música pot redefinir la manera de fer ciència.

És important tenir en compte el meu triple rol: docent- investigador i artista. Aquesta mirada múltiple fa que la meua posició sigui dinàmica i que els meus aprenentatges es retroalimentin. Mentre investigo em qüestiono la meua pràctica docent, mentre faig música em pregunto sobre l'autoestima de l'alumnat i els seus condicionants, i mentre descriu els resultats de la investigació exploro la capacitat de la música com a eina de recerca.

La meua tesi és una Investigació Basada en les Arts (IBA) (Barone i Eisner, 2012; Daykin, 2015; Jagodzinski i Wallin, 2013; Leavy, 2020; McNiff, 2008), ja que utilitzo l'art com a eina d'investigació en tot el procés de recerca. Faig aquesta investigació posant la música en el centre pels motius personals que ja he explicat, però també perquè dins de la IBA són poques les recerques musicals que no tractin temes específics d'aquesta disciplina artística. La majoria de literatura parla d'aquesta metodologia d'investigació en relació amb les arts visuals, poètiques o teatrals, però trobo que hi ha una mancança d'investigacions que facin servir la música com a eina de recerca.

En resum, aquesta investigació neix del desig personal de millorar la qualitat de vida de l'alumnat de PFI, de denunciar les mancances del sistema educatiu i d'escriure unes lloances a la música com a eina de transformació social. La meua recerca s'articula a partir del coneixement situat, abraçant la parcialitat de la ciència i promovent la participació horitzontal de l'alumnat en la recerca, centrant-me en les narratives i l'explicació d'una realitat, usant la música com a llenguatge d'investigació, més que en la comprensió suposadament objectiva del fenomen estudiat: l'autoestima de l'alumnat de PFI.

Objectius i preguntes d'investigació

Preguntes d'investigació

Les preguntes principals d'aquesta investigació són:

- Quins són els condicionants de l'autoestima de l'alumnat de PFI?
- Quin efecte tenen les metodologies aplicades, vivencials i artístiques en l'autoestima de l'alumnat jove?
- Com un projecte musical d'educació a través de les arts pot potenciar l'autoestima de l'alumnat jove?
- Com es pot aplicar la música en una IBA, tant per a la recollida de dades com en l'anàlisi d'aquestes?

Objectiu general i específics

L'objectiu **general** d'aquesta tesi doctoral és:

Analitzar com un projecte musical d'educació a través de les arts, aplicat en un programa de formació i inserció, desenvolupa l'autoestima del seu l'alumnat a través d'una investigació basada en les arts.

D'aquest objectiu general se'n deriven tres **específics**:

A.1 Dissenyar, aplicar i avaluar un projecte musical d'Educació a Través de les Arts per entendre el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat que cursa un Programa de Formació i Inserció.

A.2 Descriure els canvis en l'autoestima de l'alumnat i determinar els factors que la condicionen a través d'una IBA musical.

A.3 Utilitzar la música en una Investigació Basada en les Arts per analitzar el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat.

1a PART: MARC TEÒRIC

"When education is the practice of freedom, students are not the only ones who are asked to share, to confess" (bell hooks, 1994, p. 21).

En aquest punt exposaré el meu marc teòric. A través de la lectura, la comprensió i l'anàlisi de varietat de fonts documentals he pogut elaborar una revisió literària que tracta diferents punts essencials per a garantir la rigorositat d'aquesta tesi i el meu aprenentatge com a investigador.

En el capítol 1, he fet una indagació teòrica sobre les diferents conceptualitzacions de la joventut i el seu procés de creació d'identitat des d'una mirada interseccional. La interseccionalitat és el paradigma des del qual analitzo com la identitat de les persones és dinàmica i canviant i situada, però també com està condicionada per una matriu d'opressió i dominació. També descriu els principals reptes educatius que representa la pràctica docent amb persones joves.

Més endavant, al capítol 2, faig un recull de les diferents posicions teòriques de l'autoestima per apropar-me a la comprensió de les seves dimensions i entendre com es construeix i com es pot fomentar.

En el darrer capítol exposo el que és l'Educació a Través de les Arts (ETA) i altres mirades que entenen l'art com a eina educativa. En aquest apartat també descriu alguns projectes que utilitzen l'art com a eina de transformació social.

1. Joventut i identitat: una mirada interseccional

En aquest punt exposaré les principals teories sobre el procés de creació de la **identitat**¹ i em centraré en la comprensió d'aquest fenomen en l'alumnat jove. Per entendre quins són els condicionants i de quina manera es construeix la identitat de l'alumnat de PFI.

A continuació tractaré les diferents definicions de la **joventut i l'adolescència** i les narratives teòriques sobre la joventut, articulades al voltant del concepte de crisi. Per a això, repassaré les principals aportacions, provinents de diferents disciplines, escoles teòriques i conjuntures de crisi identitària de la joventut des d'una mirada interseccional. Exposaré les principals conceptualitzacions del terme joventut: Erik H. Erikson (1968) i la seva teoria sobre la joventut com a *crisi normativa*; Stanley G. Hall (1904) i la seva teoria sobre l'adolescència com a fase de *tempesta i estrés*; Antonio Gramsci (1929-31) i la seva teoria sobre joventut, hegemonia i crisi d'autoritat; Margaret Mead (1970) i la seva teoria sobre la capacitat prefigurativa de la crisi juvenil.

Tot seguit actualitzaré aquestes visions des d'una **perspectiva interseccional** que busca entendre la matriu d'entrecreuaments complexos, co-constitutius i simultanis entre les diferents xarxes de relacions de poder que afecten a la joventut i a la creació de la seva identitat, fent especial èmfasi en com la masculinitat és un eix clau en aquest procés.

Parlo de crisis i joventut, seguint la definició de Carles Feixa (2020) i des d'una triple perspectiva: Primer, com a **joventut en crisi**, on la crisi es presenta com la causa principal d'inestabilitat o canvi associats als joves. Segon, com a **crisi de la joventut**, on la joventut genera narratives de protesta que qüestionen l'ordre establert. Finalment, com a **joventut de la crisi**, en què els joves són desproporcionadament

¹ En aquest document es ressaltarà en negreta els conceptes clau per tal de facilitar la lectura.

afectats per crisis socials o econòmiques a causa de la seva vulnerabilitat i transicions vitals.

Trobo que aquesta triple perspectiva per a definir la joventut és complementària amb l'anàlisi interseccional que realitzo, per això parlo de com les diferents interseccions d'opressió poden condicionar la creació de la identitat de la joventut a partir d'aquesta definició múltiple.

Per quin motiu utilitzo el terme **joventut** i no **adolescència**? Pel fet que, tot i que els PFI són una opció formativa per a joves d'entre 16 i 21 anys, aquesta recerca se centra en l'alumnat d'entre 15 i 19 anys, que cursa el PFI d'Auxiliar d'Instal·lacions d'electricitat, aigua i gas a Palau-solità i Plegamans. Aquest alumnat pertany a l'etapa de l'adolescència mitjana (dels 15 als 17 anys) i tardana (dels 17 als 19) d'acord amb la categorització de Bezuidenhout (2004), utilitzada també per Gaete (2015). El terme adolescència comporta una definició temporal que podria excloure part del grup d'alumnat de PFI que participa en aquesta recerca, és per això que es decideix parlar de joves en dirigir-nos també a un sector de poblacional superior als 19 anys.

Uso algunes referències que parlen d'adolescència, però trobo més oportú entendre, des d'una mirada més sociològica que psicoevolutiva, que la joventut és aquella etapa on l'adolescent adquireix certes responsabilitats i encamina la seva transició cap a la vida adulta. Autors com Casals (2011) han analitzat la joventut com una etapa de canvi maduratiu, marcada per l'assumpció de responsabilitats com la continuació dels estudis postobligatoris o la incorporació al món laboral.

1.1. El procés de construcció de la identitat

A finals de la dècada dels 80, es comença a fer una evolució del terme personalitat, àmpliament utilitzat en el camp de la psicologia, cap al concepte d'identitat. Ciampa (1987) va redimensionar la noció d'identitat, assenyalant la idea de metamorfosi, destacant que la construcció de la identitat és un procés continu de canvis. Actualment, també es discuteix l'adequació d'aquest terme fent referència a les idees d'igualtat, semblança i rigidesa. Maheirie (2002) prefereix utilitzar el terme *constitució*

del subjecte, entès com a procés obert i inacabat que té lloc en la relació entre subjectes i molts autors i autores parlen de construcció de la identitat (p.ex. Cooley, 1902; ; Goffman, 1959; Mead, 1934). Per la seva naturalesa canviant i situada, em sembla més adequat entendre la identitat en forma de procés.

La perspectiva **psicosocial** considera que el que és psicològic i el que és social són indissociables, constituint un tot complex on la identitat emergeix de les relacions socials i els contextos en què es desenvolupen. La identitat es construeix a partir de la interacció social i està influenciada per factors culturals, estructurals i simbòlics (Mead, 1934; Goffman, 1959; Cooley, 1902). En el cas de les persones joves en risc d'exclusió social, aquest procés esdevé especialment complex a causa de la seva situació de vulnerabilitat, la qual pot condicionar la seva construcció identitària i l'autopercepció del seu lloc en la societat (Pujal et al., 2019).

Maffesoli (1990) defineix la identitat d'una persona com la creença de ser d'una determinada manera. És a dir, la identitat és com algú es percep a si mateix, quina imatge pròpia es crea i també quina projecta. Durant la joventut el grup d'iguals condiona molt aquesta definició de la identitat, així com el sentiment de pertinença, o la manca d'aquest, a un grup social o altre. Més enllà del concepte de tribus urbanes els i les joves acostumen a adscriure's a una determinada manera de viure i a unes creences creant una identitat fixa. No assumir una identitat fixa permet a les persones alliberar-se de condicionaments sobre la manera d'actuar i desvincular-se de construccions fixes, estereotipades i estigmatitzades. En definitiva, permet prestar atenció al que som capaços de fer i no pas als problemes i mancances que patim, desenvolupant les capacitats i promovent processos de transformació (Moreno, 2018). Però el fet de no trobar una identitat també comporta una crisi que els pot empènyer a prendre decisions contraproductives. En part per aquesta manca de definició s'apropen a conductes de risc i es desvinculen del sistema educatiu, el qual no sap donar resposta a les seves necessitats.

Per una banda, la joventut és un moment de plena construcció i desenvolupament, però per l'altra es corre el risc d'adquirir patrons de conducta nocius i perillosos. És doncs el repte de l'educació acompanyar als joves en aquest procés de construcció

de la seva identitat per apropar-los al que els fa bé i que garanteix la qualitat de vida i benestar emocional. Entenent que el procés de creació de la identitat és un fenomen **dinàmic**, construït socialment a través del llenguatge i la interacció (Burr, 2015). En aquest sentit, la identitat és un procés en constant negociació, on els individus assumeixen diferents rols segons el context social i les expectatives dels altres (Goffman, 1959).

Cooley (1902) introdueix el concepte de *mirall social*: els joves es veuen a si mateixos segons la percepció que creuen que els altres tenen d'ells. Així, si reben missatges negatius sobre les seves capacitats, poden desenvolupar una identitat de fracàs, dificultant la seva motivació i autoestima.

Goffman (1959), des de la seva **perspectiva dramàtica**, elabora una analogia entre el món del teatre i la vida quotidiana. Considera que les persones representen diferents **rols** en funció de l'estructura social en què s'insereixen. Aquestes actuacions de rol es desenvolupen en *establishments*, amb una regió visible (façana) on es gestionen les impressions davant d'un públic, i una regió invisible (fons) on es prepara l'actuació. Segons l'autor, la presentació del jo esdevé una estratègia d'interacció on l'individu manipula la impressió que produeix en els altres, posant en joc els rols d'actuant i actor.

Margaret Mead (1934)² reflexiona sobre aquest component dialògic de la identitat, teoritzant sobre com es desenvolupa a partir de la interacció amb els altres. L'individu es percep a si mateix a través del *self* reflexiu, que es construeix en dues dimensions: el *Me* (la identitat social, influenciada per les normes i expectatives) i l'*I* (la resposta individual a aquestes expectatives). L'autora és una referència fonamental en la comprensió del procés de creació d'identitat i m'ajuda a entendre com, en el cas de

² **Margaret Mead (1901-1978)** va ser una reconeguda antropòloga cultural nord-americana, coneguda pels seus estudis sobre les societats tradicionals de la Polinèsia i el Pacífic Sud. Va posar èmfasi en com la cultura influeix en el desenvolupament de la personalitat i la identitat, desafiant les visions essencialistes i biologicistes del comportament humà. Va destacar el paper de les normes culturals en la formació de la identitat i la conducta social.

l'alumnat de PFI, aquest procés pot veure's alterat si experimenten rebuig o manca d'oportunitats, fet que els pot portar a interioritzar una identitat d'exclusió.

Centrant-nos en la comprensió d'aquest procés de creació de la identitat de l'alumnat jove, l'autora nega la universalitat de la crisi de la joventut i exposa com les seves problemàtiques identitàries, lluny de ser universals, són producte de les tensions generades pel món contemporani (Mead, 1985). Un exemple d'aquesta impossibilitat de generalització de la crisi de la joventut és que, en el context actual, la identitat de les persones joves es veu altament afectada per les xarxes socials (XXSS) i els *mass media* (Te'Neil Lloyd, 2002; Abbasi, 2016).

Tant Mead (1934) com Goffman (1959) posen èmfasi en la construcció social de la identitat, però Mead dona més rellevància a la interacció dinàmica entre el jo i la societat, mentre que Cooley (1902) subratllava el paper de la percepció dels altres en la formació del *self*.

Per altra banda, en contraposició a les perspectives essencialistes de la identitat, el construccionisme social (Burr, 2015) i la teoria de la interseccionalitat (Crenshaw, 1991) mostren com la identitat es veu influenciada per estructures de poder com el gènere, la classe social i l'origen ètnic. Les perspectives queer i interseccionals posen l'èmfasi en com les matrius d'opressió-dominació condicionen la creació d'una identitat **fragmentària** i no lineal. Des d'aquesta perspectiva es parla de com "la identidad es una ficción que construimos para entendernos, para ser inteligibles en un entorno determinado"³ (Platero, 2013, p.45).

La perspectiva feminista de la interseccionalitat aporta una visió crítica de com la identitat també depèn d'aquests models de normalitat d'expressió, per exemple de gènere o d'opció afectivosexual, i de com aquestes categories produeixen necessàriament alteritat i exclusió (Planella i Peu, 2012).

³ En tot el document s'utilitzaran referències en l'idioma original de la publicació citada sense fer traduccions d'aquestes.

El procés de creació de la identitat és **situat i múltiple**, influït per les interaccions socials que s'estableixen al llarg de la vida i en diferents contextos. És evident que l'alumnat de PFI no és la mateixa persona (*self*) dins de l'aula, en un context informal o en el context familiar. El **llenguatge** juga un paper crucial en aquest procés, pel fet que mitjançant les paraules ens representem, interpretem i formem una imatge de nosaltres mateixos i dels altres. La narrativa de si mateix esdevé fonamental, ja que actuem en funció de la imatge que narrem sobre nosaltres, acabem sent tal com ens definim. La consciència de si mateix i la capacitat de pensament simbòlic són elements claus en la configuració del *self*.

Veiem doncs que la identitat és un procés dinàmic, situat i polièdric i que necessita el llenguatge per a desenvolupar-se. És per això que en el context educatiu cal fomentar intervencions pedagògiques que fomentin l'autoconeixement, el llenguatge assertiu per a crear una identitat positiva, promovent l'autoestima i l'empoderament de l'alumnat jove, tractant de manera crítica els models de normativitat sobre els quals es construeix la identitat individual i col·lectiva, així com aquesta genera múltiples exclusions.

En aquesta línia, el llenguatge artístic i en concret l'ETA pot ser una metodologia que acompanyi a l'alumnat en entendre qui són i a descriure's d'una manera positiva i sana (Eisner, 2003; Carnacea, 2013; Cyrulnick, 2013) ajudant així a que la seva autoestima millori.

En la figura 2 es pot veure a l'alumnat de PFI participant en la creació musical dins del projecte d'Educació a Través de les Arts (ETA). Més endavant explicaré com aquest projecte està encaminat a desenvolupar l'autoconeixement i l'autoestima de l'alumnat afavorint aquest diàleg personal tant necessari per a la creació d'una identitat positiva.

Figura 2

Alumne participant en el projecte musical d'ETA



1.2. Conceptualització de l'adolescència i la joventut

El terme **adolescència** es deriva del verb llatí *adolescere*, que significa créixer o arribar a l'edat adulta, per tant, es refereix a la fase de desenvolupament en el cicle vital humà que es situa entre la infància i l'edat adulta. L'adolescència es defineix com un procés de desenvolupament humà que es dona entre el final de la infantesa i l'inici de l'edat adulta. Durant aquesta etapa no només es produeixen canvis físics evidents, sinó que també implica la construcció d'una nova identitat, acompanyada del despreniment de la identitat infantil.

Aquest procés es dona en un context social específic, que defineix com els adolescents viuen aquesta etapa. En les darreres dècades, amb transformacions socials, culturals i tecnològiques profundes, com la irrupció de les xarxes socials i el debilitament de les institucions tradicionals, l'adolescència també ha canviat, plantejant noves formes d'identitat i de relació amb el món.

La **joventut** és el període de la vida d'una persona en el qual es produeixen els canvis físics i psicològics associats a la pubertat (Stoff i Susman, 2005; Dellasega i Nixon, 2003). Segons Berndt (1996, p.183) és el "period of development from the onset of puberty to maturity" i sol ocórrer des dels dotze anys en les nenes i els catorze en els nens. A nivell cognitiu, la població adolescent adopta de forma habitual el pensament abstracte, la qual cosa suposa ser capaç de formular i comprovar hipòtesis. A més, comença a canviar la seva perspectiva sobre els valors familiars i socials, cosa que els fa reavaluar la seva percepció del món i de si mateixos (Piaget, 1999).

Tal com afirma Gaete (2015) l'adolescència és una etapa en la qual ocorren canvis ràpids i de gran magnitud, que porten la persona a fer-se biològicament, psicològicament i socialment madura, alhora que potencialment capaç de viure de forma independent. La cerca i consolidació de la identitat i l'assoliment de l'autonomia són fites del desenvolupament d'aquest període (Cunningham, 2004). La identitat es veu altament condicionada per la necessitat d'acceptació del grup d'iguals. Dellasega i Nixon (2003) emfatitzen que els amics són molt importants pels adolescents, ja que formen part del camp d'entrenament per desenvolupar habilitats relacionals.

Si bé constitueix un procés d'alta variabilitat individual, pel que fa al seu començament i terme, a la progressió a través de les seves etapes o a la sincronia del desenvolupament entre els diversos àmbits, el desenvolupament psicosocial d'aquest període tendeix a presentar característiques comunes i un patró progressiu de 3 fases: **adolescència primerenca, mitjana i tardana** (Bezuidenhout, 2004; Gaete, 2015). Durant la primera etapa l'adolescent s'ha d'adaptar a una sèrie de canvis en el seu cos. La segona etapa és el període en què l'adolescent prova

aquests canvis i la tercera etapa implica la formació de la personalitat (Bezuidenhout, 2004).

1.2.1. La joventut des de la sociologia i l'antropologia

La perspectiva antropològica m'ajuda a entendre com la joventut és un constructe social situat, que varia segons el temps, l'espai i els diferents contextos socials. L'antropologia defineix com diferents societats defineixen i ritualitzen el pas de la infantesa a l'edat adulta. Això m'ajuda a situar els joves dels PFI dins d'un marc més ampli de transicions i processos de socialització. També m'aporta una visió rica sobre com la identitat (incloent-hi el gènere i l'orientació sexual) es construeix en un context social, cultural i històric. Aquesta mirada és clau per entendre com la masculinitat hegemònica pot influir en l'autoestima dels estudiants.

La sociologia defineix la joventut tenint en compte els condicionants estructurals com la classe socioeconòmica, l'origen cultural o les dinàmiques familiars. Des d'una mirada sociològica, la joventut no es conceptualitza només com una etapa biològica, sinó també com un constructe social influït per les expectatives de la societat i les institucions educatives. Això pot explicar per què els joves del PFI es perceben a ells mateixos de determinada manera en funció de les seves experiències escolars prèvies. La sociologia també m'ajuda a entendre aquesta etapa com una transició cap a l'adulthood.

Així doncs, ambdues perspectives m'ofereixen un marc per entendre la joventut no com un fenomen aïllat, sinó com una etapa fortament influenciada per sistemes d'opressió/dominació i privilegis/exclusió i com està condicionada per dinàmiques socials, culturals i institucionals.

Gouws(2009; 2012) parla, des de la sociopedagogia, de l'adolescència com una etapa en què el desenvolupament de la persona es veu altament condicionat per factors de risc, fins ara desconeguts per a ells, com la delinqüència, l'ús i l'abús de les drogues, la transmissió de malalties sexuals o l'atur. Els adolescents han d'afrontar la transició cap a la vida adulta i l'adquisició de responsabilitats en un període força curt on sovint sorgeixen sentiments de rebuig d'aquestes

responsabilitats o de l'autoritat que les recolza, ja sigui la institució escolar, la família o el mateix sistema social.

És habitual relacionar la joventut amb les **conductes de risc**, ja que aquestes conductes primerenques són les que poden definir el tarannà de la futura adulta (Gouws, 2009). És per això que cal una actuació proactiva que eviti aquests fenòmens nocius, per exemple a partir d'estratègies que contribueixin a endarrerir l'inici de l'abús de l'alcohol o de les drogues i concedeixin més temps per a la maduració cerebral prefrontal.

Trobo que la visió de Gouws, clarament centrada en els factors negatius o problemàtics de l'adolescència, oblida l'explosió de creativitat, la inquietud intel·lectual, la creació de noves xarxes relacionals i el fort esperit crític dels i les joves. A més, caldria afegir com a factors de risc la desmotivació escolar, el possible abandonament i la consegüent baixada d'autoestima. Així i tot, em sembla interessant la proposta d'actuar proactivament i d'enumerar els factors de risc més habituals. D'aquesta manera es poden incloure dins d'una mirada d'acompanyament holístic i integral que abordi les problemàtiques inherents d'aquesta etapa, però que celebri les potencialitats de la joventut.

Antropòlegues com Ruth Benedict (1935) i Margaret Mead (1928) també parlen del concepte d'adolescència. Si bé Mead desafia la concepció de l'adolescència com a universal de la cultura i demostra a Samoa que nens i nenes tenien un trànsit diferent a la seva adulta, totes dues parteixen de la idea sobre socialització entesa com l'esdevenir del coneixement i les propietats culturals que li són transferits dels adults als infants en la seva etapa de transformació (Urteaga, 2012). Aquesta visió ens ajuda a trencar la concepció d'una persona adolescent homogènia i ens convida a entendre les particularitats de l'alumnat. Utilitzo la mirada de Mead i Benedict per poder centrar-me en la individualitat i no caure en l'estigma universal i generalitzador.

Feixa (2020) descriu com Mead (1977) distingeix **tres tipus de cultura**, definits en funció de les relacions que s'estableixen entre les generacions. Les societats primitives són «postfiguratives», perquè extreuen l'autoritat del passat: en elles els

joves aprenen sobretot dels adults. Les grans civilitzacions presenten formes «cofiguratives» d'aprenentatge a partir dels coetanis. Per últim, l'autora parla de com sorgeix una nova forma cultural que denomina «prefiguració»:

Hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación con bases electrónicas, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva, es planetaria y universal. (Mead, 1977, pp. 93-94)

La **cultura prefigurativa** ens mostra una joventut en crisi amb l'autoritat i amb l'herència de les seves famílies. Els pares i mares ja no tenen resposta als seus problemes és per això que es genera un trencament cultural. Mead (1977) parla d'una triple crisi: la crisi del present (la crisi del post-68), a la qual es refereix com una crisi sistèmica: econòmica (crisi del capitalisme), política (crisi de l'establishment) i cultural (crisi de valors). Feixa (2020) parla de com, segons Mead, aquesta última dimensió es tracta d'una crisi de fe, que es tradueix en una crisi intergeneracional: els més grans se senten insegurs davant un present convuls, perden la fe en el futur i es refugien en el passat; els joves rebutgen el passat, viuen el present i superen la crisi gràcies a la seva fe en el futur: un nou país en el qual se senten còmodes i exploren sense por.

De les idees de Mead en voldria destacar que les crisis prefiguratives comporten que les experiències de les generacions precedents no són vàlides per a les generacions actuals, fet que augmenta l'escletxa generacional (agreujada per l'escletxa digital). La visió optimista de Mead, que espera del diàleg intergeneracional la llavor de la resolució d'aquestes crisis, xoca amb les condicions de vida de gran part dels joves, la qual està impregnada de precarietat de molts tipus (econòmica, laboral, habitacional...) (Feixa, 2020). Actualment, la digitalització i la globalització allunya més la joventut de l'adulthood. La separació entre *boomers* i generació X és cada dia més gran. Un clar exemple d'aquesta distància és el difícil accés a l'habitatge o al mercat laboral, fets que endarrereixen l'assumpció de responsabilitats donant forma a la moratòria psicosocial (Erikson, 1968; Feixa, 2020). En afegit, l'hegemonia

cultural dels Estats Units minva el sentiment de pertinença i aglutina la identitat cultural de les persones joves separant-se de la cultura pròpia, que consideren més propera a l'adulthood i que no els representa (Feixa, 2020).

En el context europeu, autors com Pierre Bourdieu (1986) van subratllar el paper que tenen el capital social i cultural en el desenvolupament dels joves. La teoria del capital cultural de Bourdieu destaca com les desigualtats socioeconòmiques i educatives impacten en les oportunitats de desenvolupament dels adolescents. L'enfocament **interseccional**, com el proposat per Kimberlé Crenshaw (1989), Hill Collins (1990), bell hooks (2004) o Vázquez (2020) em permet explorar com les diferents formes d'opressió i exclusió social, com el racisme, el classisme i el sexisme, interaccionen i afecten de manera diversa els individus segons les seves característiques socials i identitàries. Aplicant aquesta visió és fonamental analitzar com les identitats de classe, ètnia, trajectòria migratòria i gènere configuren la creació de la identitat durant la joventut. Això és especialment rellevant en països com Espanya, on l'abandonament escolar és més elevat en contextos de desavantatge socioeconòmic (Ministeri d'Educació, 2022). Aquesta visió es desenvoluparà en el punt 1.3, on parlo de la interseccionalitat com la mirada necessària per a comprendre el fenomen de joventut. Una visió globalitzadora i desestigmatitzadora és la base per a una educació democràtica i crítica, és per això que és necessari comprendre la joventut com un fenomen sistèmic.

Per altra banda Erik Erikson (1968)⁴, en la seva obra *Identity. Youth and Crisis* va proposar la teoria del desenvolupament psicosocial, que situa l'adolescència com la fase clau per a la formació de la identitat. Erikson (1980) marca distàncies amb l'enfocament psicologista clàssic com el de Stanley Hall o Sigmund Freud. L'autor diu que la joventut no es tracta d'un fenomen patològic, sinó d'una crisi normativa, la resolució de la qual dependrà dels instruments que ofereixi la societat per superar-la (Feixa, 2020): "La crisi de la joventut no és més que la crisi d'una generació, i de

⁴ Erik Erikson (1902-1994) va ser un psicòleg i psicoanalista alemany-nord-americà conegut per la seva teoria del desenvolupament psicosocial. El seu enfocament combina elements del psicoanàlisi post-Freudià i la psicologia social, proposant que la identitat no és fixa, sinó que es construeix al llarg de la vida a través de l'experiència i la interacció social.

la solidesa ideològica de la seva societat" (Erikson, 1980, p. 140). Segons Erikson (1968) els joves es troben en un procés de recerca de la seva pròpia identitat, un procés que implica explorar diferents rols i valors abans de poder consolidar una identitat estable. L'autor introdueix la idea que la joventut es troba en una crisi d'identitat, despatologitzant aquesta etapa: "We can speak of the identity crisis as the psychosocial aspect of adolescence. This phase cannot be overcome without the identity having found a form that determines later life in a successive way." (Erikson, 1980, p. 78). Aquest procés pot veure's influenciat per factors com la globalització i la tecnologia, que exposen els joves a un conjunt divers de valors culturals i normatius.

Erikson ressalta la paradoxa que suposa que en un estadi evolutiu tan inestable com l'adolescència reptes identitaris tan importants: "At no other stage of life are the promises of finding oneself and the threat of losing oneself so closely linked" (Erikson, 1980, p. 213). Demanem a joves que estan en una greu crisi d'identitat que decideixin qui són, què volen estudiar i de què voldran treballar. Erikson parla de com aquesta demanda desproporcionada causa una moratòria psicosocial, que allarga el període de l'adolescència fins a la definició identitària. La resolució d'aquesta crisi només succeeix si la societat proporciona les eines i instruments per a superar-la. L'educació i el diàleg intergeneracional, tal com deia Mead, són eines bàsiques per acompanyar en la transició a la vida adulta. En contrapartida, la inestabilitat econòmica, els processos d'individualització fruit de la societat neoliberal i la culpabilització i l'estigmatització de la població jove a partir d'arguments deterministes i un discurs ple de tòpics només afavoreixen la continuació de la moratòria social i la no resolució de la crisi d'identitat.

La teoria del desenvolupament psicosocial d'Erikson donà pas a la perspectiva de l'aprenentatge psicoemocional (Gilligan, 1982; Eisenberg i Fabes, 1998; Harter, 1999). Gilligan (1982) amplia la teoria d'Erikson des d'una perspectiva de gènere, posant èmfasi en les diferències en el desenvolupament moral i psicosocial. L'autora va criticar les teories del desenvolupament moral dominades per perspectives masculines, proposant una visió que destaca la importància de les relacions i la cura en el desenvolupament de la identitat, especialment en les dones. Aquesta

perspectiva investiga com l'adolescent desenvolupa la seva autoestima (Eisenberg i Fabes, 1998) i com l'autoestima i la identitat es desenvolupen al llarg de la infància i l'adolescència en el context de les relacions socials. (Harter, 1999) aporta una mirada més global i interseccional a la teoria d'Erikson.

Aquesta perspectiva m'ajuda a desestigmatitzar la joventut, a definir-la en un context social i canviant i a tenir en compte la mirada interseccional per entendre com es construeix la identitat durant la joventut. És per això que en definir a la joventut cal fer una anàlisi global i interseccional, que tingui en compte el gènere, la classe socioeconòmica i els privilegis entre altres interseccions. D'aquesta manera es podran generar reformes estructurals que donin resposta a les necessitats de la joventut i redefinir el rol de les persones adultes: "Pues si la crisis de la juventud es un síntoma de la crisis de la sociedad adulta, su transformación en algo endémico impide encarar nuestro futuro como sociedad con garantías"(Feixa, 2020, p.23).

1.2.2. La joventut des de la psicologia i la neurociència.

Trobo especialment rellevant incorporar la perspectiva psicològica i de la neurociència per entendre què succeeix en el cervell d'una persona jove. Des d'una perspectiva psicobiològica les investigacions mostren com la immaduresa del cervell és la responsable de la majoria de les conductes temeràries o de perill dels adolescents (Reyna i Farley, 2007).

A partir de tècniques de formació d'imatge mitjançant la ressonància magnètica, s'ha pogut comprovar com el cervell humà pateix una transformació molt significativa en el pas de la infància a l'adolescència. Els adolescents experimenten canvis hormonals i neurobiològics que tenen un impacte directe sobre el seu comportament. Els estudis de Stanley Hall (1904) van definir aquesta etapa com un període de *tempesta i estrès*, on els joves són més vulnerables a la inestabilitat emocional i els conflictes interns.

Més endavant, Arnet (1999) proporciona una breu mirada històrica de la tempesta i estrès i examina tres aspectes clau d'aquesta visió: el conflicte amb els pares, les

alteracions de l'estat d'ànim i el comportament de risc. En les tres àrees, les evidències donen suport a una visió modificada de tempesta i estrès que té en compte les diferències individuals i les variacions culturals. No tots els adolescents tenen aquesta experiència, però la tempesta i l'estrès són més probables durant l'adolescència que en altres edats.

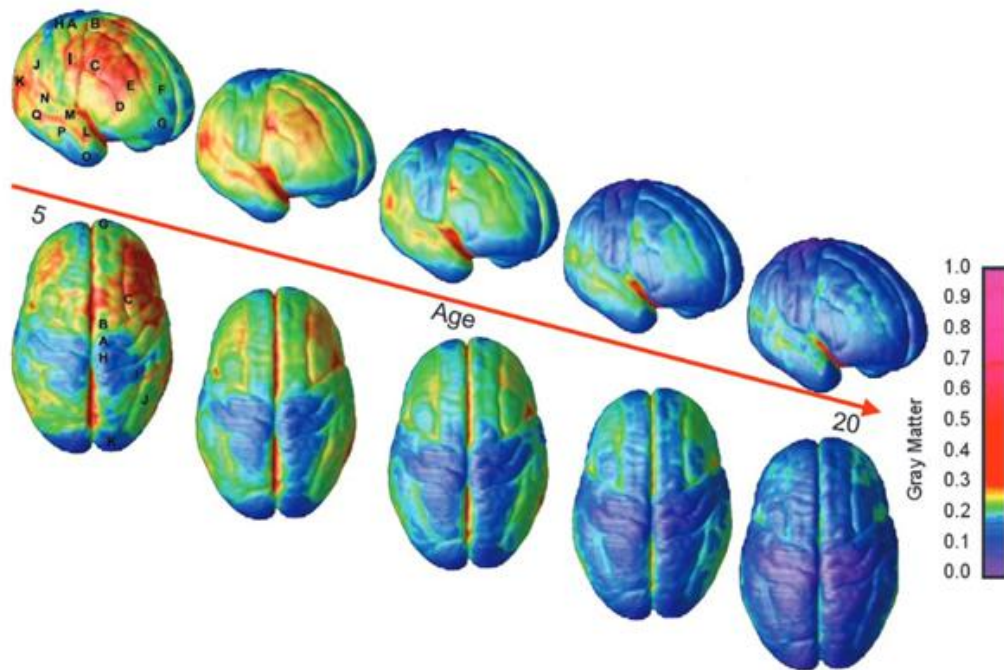
En el segle XXI, la neurociència ha avançat en la comprensió d'aquests processos mitjançant la neuroimatge. Les investigacions de Jay Giedd (2004) han demostrat que el cervell adolescent, especialment el còrtex prefrontal, experimenta una reorganització significativa. Aquesta àrea, que és responsable de la presa de decisions, el control d'impulsos i el raonament abstracte, encara no està totalment desenvolupada durant l'adolescència, fet que explica la tendència dels joves a la impulsivitat i la recerca de novetats (Giedd, 2004; Casey, Jones i Hare, 2008).

Steinberg (2014) ha aprofundit en el paper que té el sistema límbic en la resposta emocional dels adolescents. Aquest sistema, que inclou estructures com l'amígdala, és altament sensible a les recompenses i les emocions durant aquesta etapa, augmentant la probabilitat que els adolescents adoptin comportaments de risc com l'ús de substàncies o la participació en activitats perilloses. Aquestes troballes tenen implicacions importants per al disseny de programes educatius i de prevenció que abordin els factors de risc des d'una comprensió neurobiològica. Com més entenguem el desenvolupament cerebral i els canvis que s'hi generen millor resposta educativa podrem donar.

Un d'aquests canvis és l'aprimament de la **matèria gris** a partir d'un procés maduratiu que comença a la part posterior del cervell. Per rastrejar el desenvolupament del cervell humà Gogtay et al. (2004) van realitzar escàners cerebrals cada dos anys durant un període de 10 anys a diferents persones en diferents grups d'edats compreses entre els 4 i els 21 anys. A la figura 3 es pot veure l'evolució del desenvolupament de la matèria gris en relació amb al pas del temps.

Figura 3

Aprimament de la matèria gris entre els 5 i els 20 anys.



Nota: Vistes laterals i superiors dretes de la seqüència dinàmica de maduració matèria gris sobre la superfície cortical. La barra lateral mostra una representació del color en unitats de volum de matèria gris. Extreta de Gogtay et al. (2004).

Aquests resultats mostren com la matèria gris s'aprima durant l'adolescència i no madura fins a l'edat adulta. Això fa que la propagació de les ones que sorgeixen des de la zona occipital no arribin de manera eficient a les zones frontals del cervell, seu de la planificació de les accions, el raonament lògic i el control dels impulsos. Aquesta mancança no s'equilibra fins a l'edat adulta (Reyna i Farley, 2007). Aquest aspecte biològic pot condicionar la manera en què els i les joves afronten els reptes maduratius, com gestionen les seves emocions i com es perceben a ells mateixos.

Els aspectes **biopsicològics** ens ajuden a entendre quins fenòmens estan esdevenint en el desenvolupament d'una persona adolescent, a saber el perquè de

la impulsivitat i l'extrema emocionalitat i a evidenciar la necessitat d'educar en la gestió de les emocions i l'autoregulació.

Urteaga (2019) Discuteix aquesta concepció psicobiològica de la joventut. Si bé la joventut té una base biològica que implica el desenvolupament sexual i corporal que es reflecteix a través de canvis fisiològics, això només és una porta d'entrada a les diferents maneres com les societats construeixen les joventuts i qualsevol altra categoria etària. Fixar-nos només en els processos hormonals i psicològics d'identitat i sense cap suport sociocultural dificulta l'entesa dels joves contemporanis i evita el canvi de la relació de poder asimètrica entre joves i adults fruit d'una visió etària i fins i tot paternalista. Pérez (2008), afirma que "La operación encierro de la juventud forma parte de la institucionalización del curso de la vida que consigna a los jóvenes a una institución que los forma, moldea y agrupa en un espacio definido debido a su inmadurez" (Pérez, 2008, citat a Urteaga, 2009, p.61).

Hem vist com la visió adulta de la joventut és un element clau en la definició de què és la joventut i de com es construeix la seva identitat. Com a educadors/es és beneficiar conèixer els aspectes biopsicològics i hormonals que esdevenen en el cos d'una persona jove, però aquest coneixement no ens hauria de portar a dibuixar un perfil homogeni. Cal ser crítics amb el paper de la joventut en la societat, tenir en compte les seves potencialitats i adaptar-nos a la seva individualitat, defugint dels tòpics d'una joventut immadura, acrítica i desinteressada per l'esdevenir de la societat.

1.2.3. Una visió positiva de la joventut

L'estigmatització i l'homogeneïtzació de la joventut, com de molts altres col·lectius, per part d'una societat adultocèntrica, condiciona greument el procés de creació de la identitat d'aquestes persones. Aquesta situació de poder, comporta un judici de valor que imposa categories rígides i limitants que condicionen l'autopercepció i les possibilitats de desenvolupament dels joves (Giroux, 2013).

Moviments com el *Friday For Future* ens demostren que la joventut és un motor de canvi social, polític i mediambiental i que des de l'adulthood no podem obviar el seu

dret a participar en les decisions col·lectives ni menysprear la seva veu. Aquest és un moviment global liderat per joves que lluiten contra el canvi climàtic i exigeixen accions urgents per part dels governs i les institucions internacionals. *Fridays For Future* va ser iniciat l'agost de 2018 per la jove activista sueca Greta Thunberg, quan va començar a fer vagues escolars cada divendres davant del Parlament suec per reclamar polítiques més contundents per reduir les emissions de gasos d'efecte hivernacle, seguint els objectius de l'Acord de París. El moviment es caracteritza per ser descentralitzat i inclusiu, amb activistes locals que adapten les demandes a les necessitats específiques de cada regió, mantenint una coordinació global per pressionar els líders polítics i econòmics a actuar davant la crisi climàtica. Amb només 15 anys l'activista va fer un discurs⁵ a la COP24 celebrada a Polònia l'any 2018 on va dir la seva famosa frase "You've run out of excuses and we're running out of time". Amb aquesta frase Greta Thunberg va interpel·lar als governs de les nacions unides per promoure canvis reals que aturessin l'escalfament global i disminuïssin els efectes del canvi climàtic.

Aquest exemple em serveix de pretext per contraposar el discurs homogeneïtzador i insidiós envers la joventut. A més de l'estigma que suposa aquesta categorització rígida, l'homogeneïtzació de la joventut en un únic grup amb característiques universals ignora les diferències de classe, gènere, origen ètnic i context socioeconòmic (Furlong i Cartmel, 2007). Per això trobo interessant adquirir una perspectiva interseccional de la joventut.

1.3. Interseccionalitat, identitat i joventut

En aquest punt posaré especial atenció a la **masculinitat** i a com aquesta impregna gairebé tots els aspectes relacionals del curs, a la trajectòria formativa de l'alumnat i a la seva **identitat**.

Per entendre com la masculinitat hegemònica condiona el procés de creació d'identitat de l'alumnat de PFI trobo oportú situar-la en el marc del present

⁵ Vegeu el discurs al següent enllaç: https://www.youtube.com/watch?v=CcQp_I7WqAk

capitalisme neoliberal i neocolonial que genera desigualtats estructurals les quals tenen com a efecte múltiples experiències d'opressió. En aquest marc, la perspectiva **interseccional**, pel seu caràcter multidimensional, relacional, complex i situat, és una mirada adequada per a entendre les diverses opressions que porten a descriure la masculinitat patriarcal, cis-heterosexual i hegemònica.

Utilitzo el concepte d'interseccionalitat introduït per Kimberlé Crenshaw (1988) i desenvolupat per Hill Collins (1990, 2009) per descriure i analitzar les experiències de l'alumnat en situació de risc d'abandonament o fracàs escolar. La teoria de la interseccionalitat, analitza com múltiples eixos de discriminació (com el gènere, la raça, la classe socioeconòmica o l'orientació sexual) es creuen i configuren experiències úniques d'opressió i privilegi. Segons Crenshaw, "intersectionality illuminates the ways in which racism and sexism interact to structure the experiences of black women" (Crenshaw, 1989, p. 149). Aquesta teoria posa de manifest que les categories socials no actuen de manera aïllada, sinó que s'entrellacen per crear situacions específiques que no es poden comprendre des d'un sol eix analític. Patricia Hill Collins (1990) amplia aquesta perspectiva mitjançant el concepte de *matriu de dominació*, que ressalta com els sistemes d'opressió operen a través de múltiples nivells, incloent-hi el personal, el cultural i l'estructural. Hill Collins assenyala que "the experience of oppression is simultaneously an experience of resistance" (1990, p. 228), subratllant la capacitat dels individus per lluitar contra aquestes dinàmiques.

Aquesta visió té en compte les desigualtats que sorgeixen al sistema d'opressió/dominació i privilegi/exclusió i em centro en com aquestes dimensions, estructures i dinàmiques són eixos que interseccionen durant tota la vida de l'alumnat condicionant la seva capacitat èxit escolar. Lluny de simplificar el procés, la interseccionalitat afegeix capes d'anàlisi de la realitat, fent visible la seva complexitat i els múltiples factors que contribueixen a construir la nostra identitat personal, relacional i social.

La interseccionalitat és una manera d'entendre i analitzar la complexitat del món, de les persones i de les experiències humanes. Utilitzo la interseccionalitat per ampliar

la mirada de la joventut i per entendre com els successos i les circumstàncies de la vida social i política de la persona rarament es poden entendre com a determinades per un sol factor. Sinó que en general les identitats estan configurades per molts factors i de formes diverses que s'influeixen mútuament.

Pel que fa a la desigualtat social, la vida de les persones i l'organització del poder en una determinada societat s'entenen millor com una situació condicionada, no per un únic eix de la divisió social (sigui aquest la raça, el gènere o la classe) sinó per molts eixos que actuen de manera conjunta i s'influeixen entre si. La interseccionalitat com a eina analítica “gives people better access to the complexity of the world and of themselves” (Hill Collins i Bilge, 2019, p.13).

La mirada interseccional ens pot ajudar a situar l'alumnat en una matriu d'entrecreuaments complexos, co-constitutius i simultanis entre les diferents xarxes de relacions de poder. La interseccionalitat és intrínsecament complexa, multifacètica i multidimensional. Per comprendre com es conforma aquesta masculinitat hem de tenir en compte els diferents que interseccionen. En aquesta recerca i tenint en compte les característiques de l'alumnat de PFI em fixo en com la seva autoestima està condicionada per l'entrecreuament dels eixos de gènere, preferències afectivosexuals, classe socioeconòmica, origen familiar, bagatge formatiu, relació amb la família i necessitats educatives específiques. Les paraules de Rodó (2016) concreten la definició de la interseccionalitat com a eina d'anàlisi de totes les opressions que s'entrecreuen en l'alumnat del PFI:

La interseccionalitat apareix com a una proposta feminista crítica per a explorar tant les diferències existents dins d'aquestes categories com les opressions específiques que la interacció entre aquestes categories suposava. Si bé neix per explicar l'experiència concreta d'opressió de les dones negres, el concepte encaixarà també amb la voluntat de les feministes postcolonials i postestructuralistes de fer trontollar les categories homogènies com “dona” i s'acabarà definint com a concepte que pretén capturar les múltiples relacions entre les diferents dimensions de les estructures de poder com el gènere, la raça, la classe, la sexualitat o l'edat. (Rodó, 2016, p. 143)

Lucas Platero (2013) discuteix la imatge d'entrecreuament d'opressions per defugir d'una concepció binària i inclús sumativa de discriminacions. Per a l'autor aquesta imatge "se queda corta en la medida que presupone un sujeto previo al género, un sujeto previo a la clase social, a la raza" (Platero, 2013, p.45) i critica com s'igualen el nivell d'opressió que exerceix cada categoria de manera estàtica.

Platero parla d'una maraña, d'un embolic que trenca la linealitat de la interseccionalitat que suma opressions i que esdevé tridimensional. Partint la idea que la identitat és fragmentària: "Esta imagen presupone la complejidad que implica la propia noción de identidad. Nos aporta una mirada poliédrica necesaria para acercarnos a procesos que no son unívocos, nunca hay una sola razón que constituya un problema" (Platero, 2013, p. 45).

Seguint amb aquesta mirada interseccional, Diego Falconi explora el concepte de *cuy(r)* com una alternativa o complement a *queer* en el context andí, que sorgeix de les tensions entre les sexualitats del nord i del sud i la resistència a la traducció acrítica de teories occidentals (Falconi, 2021). Aquesta idea subratlla la importància de la localització (*loca-lizar*) del discurs i de considerar les formes locals d'expressió i resistència de les identitats sexuals i de gènere. Falconi planteja la traducció de *queer* com un gest polític, en paraules de Mira (1999) *cuirizar* la traducció, on l'important no és la translació literal de la categoria, sinó el seu potencial per a cotejar i visibilitzar altres subjectivitats sexodissidents locals.

L'obra de Falconi m'empeny a anar més enllà de l'aplicació directa de categories teòriques i a explorar com l'alumnat jove construeix i negocia les seves identitats i la seva autoestima en el seu context específic. La crítica a la normalització i de la seva anàlisi de com certs discursos *gai* i *lesbià* poden ser cooptats per lògiques neoliberals o per discursos estatals multiculturalistes, m'alerta del risc d'homogeneïtzació en definir les experiències de l'alumnat, pressuposant heteronormativitat i silenciament les identitats dissidents que no són explícites, obviant les seves particularitats i resistències.

La *maraña* de Platero em porta a pensar en com la identitat és tan dinàmica com també ho és la matriu d'opressió que la condiona. Aquesta concepció de la interseccionalitat fluctuant també és present en les geografies de la interseccionalitat de Rodó (2016). En conjunt, aquestes dues visions m'ajuden a entendre com el context condiona l'efecte discriminatiu de cada eix d'opressió, evidenciant la necessitat d'adaptar les metodologies d'aula a aquest dinamisme, a escoltar les necessitats canviants de l'alumnat i a saber entreveure el relleu de cada situació personal en tant que sistèmica.

Aquest posicionament em porta també a abandonar la visió meritocràtica i paternalista, que culpabilitza a aquells que no acrediten l'ESO i els abandona al marge del sistema educatiu, que menysprea a qui no troba una feina i que homogeneïtza sota el concepte de joventut. A través de la perspectiva interseccional em centro en analitzar la complexitat de la singularitat d'aquest alumnat, oblidant la dicotomia de bon/mal estudiant. En paraules de Busquier i Parra (2021):

Aquesta perspectiva en ser eminentment crítica, dinàmica i relacional, capaç de llegir les nostres existències tan complexes i d'intervenir en les experiències entrecreuades que transiten en el marc de les societats globals, capitalistes i colonials, és capaç de promoure el reconeixement, per exemple, que les subjectivitats a més de singulars en la multiplicitat, són complexes i poden experimentar simultàniament l'opressió i el privilegi, en contraposició al marc binari hereu de la tradició filosòfica de tipus idealista segons el qual som de manera monolítica bonxs o dolentxs; opresorxs o oprimidxs, amxs o esclavxs. (Busquier i Parra, 2021, p.64)

Sota aquesta mirada interseccional intentaré realitzar una aproximació complexa, multidimensional, dinàmica i relacional de les desigualtats estructurals i de les diferents formes de dominació que condionen el procés de creació de la identitat de l'alumnat de PFI centrant-me en la **masculinitat**.

“El gènere és una variable central per a determinar els problemes socials i les seves repercussions diferencials tant per homes com per dones” (Timoneda, 2005, p.20). És també per això que cal tenir en compte els rols de gènere i com afecten a la **tria educativa**. Els estudis masculinitzats (amb un alt percentatge d'alumnat masculí) o

feminitzats (amb un alt percentatge d'alumnat femení) ho són en gran part pels condicionaments de gènere. En el cas de les persones joves, el seu procés de creació de la identitat succeeix sota els etiquetatges que determinen quines professions són masculines i quines són femenines i, consegüentment, què poden estudiar els nois i què poden estudiar les noies.

Tot i que l'aplicació de polítiques d'igualtat i l'esforç de moltes institucions educatives per caminar cap a una educació paritària fan que sembli que aquesta tendència s'està revertint, en certs estudis està augmentant. En són un exemple els estudis de salut. Segons dades de l'Institut Català de la Salut, El 75,3% dels més de 38.000 professionals que treballen a l'Institut Català de la Salut (ICS) són dones, mentre que l'any 1983, quan es va crear la institució, ho eren el 58,7%. La categoria professional que més s'ha feminitzat durant els 34 anys d'història de l'organització ha estat la dels facultatius i titulats superiors sanitaris, que ha passat del 17,6% al 46,8% (entre el 2009 i el 2012 va superar el 50%). L'any 2017, la meitat dels càrrecs directius de l'ICS eren dones, una fita que mai s'havia assolit a l'empresa. De les 4.390 sol·licituds per cursar medicina en primera preferència que van rebre el 2010 les 6 universitats públiques que imparteixen la titulació, 2.965 (un 68%) procedien de dones. Gairebé 10 anys després, el 2019, la proporció havia crescut fins al 73%.

Per altra banda, només 3 de cada 10 estudiants (27%) de l'àmbit de l'enginyeria i arquitectura són dones, tot i que elles són majoria en els estudis universitaris, representant el 57% de l'alumnat de graus i màsters, segons l'informe Datos y cifras del Sistema Universitario Español (2023-2024), del Ministerio de Ciencias Innovación y Universidades.

Per entendre com el gènere i la masculinitat és un eix que afecta, interseccionant amb altres com la classe socioeconòmica o l'origen ètnic, en el procés de creació d'identitat de joves que cursen el PFI considero interessant incorporar la perspectiva d'autores com Rubin (1990); Collins (1990); Butler (1990, 2011); Hooks (2004, 2013); Anderson (2015) o Vázquez (2020). Especialment a l'hora de definir a l'alumnat i d'entendre les dinàmiques que els i les condicionen, tant en els aspectes formatius com en els relacionals.

Gayle Rubin va descriure com “social organization based on sex relies on gender, compulsory heterosexuality and repression of female sexuality” (Rubin, 1975, p.179). L'autora ens dona la base per entendre la creació del concepte **gènere** i de la gran influència que té en la nostra manera d'entendre la identitat col·lectiva i individual. El gènere comporta no només la identificació amb un sexe o altre, sinó l'obligatorietat de desitjar el sexe contrari. Així, es crea una matriu de dominació identitària i afectivosexual que oprimeix el desig homosexual de la mateixa manera que oprimeix a la dona (Rubin, 1975).

Rubin utilitza la metàfora de la geologia per ajudar-nos a entendre amb una mirada més transversal i en un marc temporal més ampli la identitat queer. Per ressaltar el fet que, des d'una perspectiva geològica, el present és només un petit instant (Rubin, 2004). Aquesta genealogia no reproductiva i no procreativa, dibuixa una textura temporal diferent de les estructures aparentment fixes com el sexe, el gènere i la sexualitat. L'autora proposa una descripció del gènere a partir del sistema sexe-gènere i afirma que les identitats de gènere legitimades en la societat occidental no concorden amb la diversitat humana.

Rubin ens ajuda a entendre com el sistema sexe-gènere afecta a la definició de la identitat de l'alumnat jove, és clau per poder definir com es desenvolupa la seva masculinitat, majoritàriament heteronormativa i inclús homofòbica. Tot i que aquesta estructura és temporal, dona l'esquena a la diversitat i afavoreix una **identitat hegemònica** que oprimeix la lliure acceptació de les preferències afectivosexuals de l'alumnat, podent-se arribar a generar sentiments d'autoodi i de repressió del desig.

Amb aquest llenguatge geològic heretat de Rubin, Judith Butler concep el gènere com el procés de sedimentació que es resisteix al determinisme biològic de les polítiques feministes basades en la identitat. En la seva obra *The Gender Trouble* Judith Butler⁶(1990), assegura que qualsevol teoria feminista que restringeixi el

⁶ Judith Butler (1956) és una filòsofa nord-americana reconeguda per les seves contribucions a la teoria queer i a la crítica de la normativitat de gènere. A *Gender Trouble* (1990), proposa que el gènere no és una essència fixa sinó una construcció social que es performa, qüestionant la dicotomia home/dona i els fonaments del pensament identitària tradicional.

significat del gènere en els pressupòsits de la seva pròpia pràctica estableix normes de gènere excloents dins del feminisme, sovint amb conseqüències homòfobes.

Sexual hierarchy produces and consolidates gender. It is not heterosexual normativity that produces and consolidates gender, but the gender hierarchy that is said to underwrite heterosexual relations. If gender hierarchy produces and consolidates gender, and if gender hierarchy presupposes an operative notion of gender, then gender is what causes gender, and the formulation culminates in tautology. (Butler, 1990, p. ix)

Butler introdueix el concepte de categorització definint els marcs normatius en els quals ens inscrivim i des dels quals descrivim el nostre món. El gènere és un marc categoritzador que genera desigualtat i condiona profundament la nostra experiència. L'autora afirma que aquests marcs estan condicionats per les relacions de poder i la contingència, apunta a l'existència de múltiples marcs que competeixen simultàniament entre si i insisteix que els marcs són culturalment específics i determinants de les categories que identifiquen el que compta com una vida legítima per a una comunitat particular i les formes en què cada vida ha de ser tractada (Rae, 2022). El marc normatiu que conforma el gènere pot interseccionar amb altres eixos d'opressió i és precisament en aquesta intersecció on es poden definir els reptes educatius per fomentar un procés de construcció de la identitat de l'alumnat jove que sigui crític, conscient i que accepti la diversitat.

Butler (2007, 2008, 2009) parla de com construïm la nostra identitat a través d'una *performance* que realitzem legitimant i reproduint els rols de gènere que la societat ens proposa, evidenciant el caràcter opressor i limitant de la llibertat individual de tria i obligant des de l'estructura de poder a absorbir una identitat de gènere concreta. Des d'aquest punt de vista, la jerarquia sexual produeix i consolida el gènere. No és la normativitat heterosexual qui ho fa, sinó la jerarquia de gènere que subscriu les relacions heterosexuales (Butler, 2007).

Per altra banda, bell hooks⁷ parla de com la crisi que enfronten els homes no és la crisi de la masculinitat, sinó la crisi de la masculinitat patriarcal (hooks, 2004). Entenem per una masculinitat patriarcal aquella que es veu recolzada en un sistema que reproduceix normes i valors imposats pel sistema patriarcal, basats en el domini, la força i el rebuig de les emocions com a senyal de debilitat. Segons bell hooks, la masculinitat patriarcal s'arrela en l'ensenyament que "Men must be emotionally invulnerable and that power is measured by their ability to control or dominate" (hooks, 2004, p. 15). Aquesta construcció social limita les possibilitats dels homes per connectar amb la seva vulnerabilitat i establir relacions igualitàries, ja que existeix una mancança d'obertura i sinceritat.

El sistema patriarcal sosté aquesta masculinitat mitjançant la perpetuació de rols de gènere rígids, que separen els homes de les dones i de les seves pròpies emocions. Hooks assenyalava que "Patriarchy teaches men to define themselves through violence and control, considering it as an essential part of being men" (hooks, 2004, p. 30). Això no només perjudica les dones, sinó que també oprimeix els homes en establir ideals inassolibles. Aquest model es perpetua a través de la cultura, la família i les institucions, assegurant que el poder masculí es mantingui al centre del sistema social. Hooks reclama una transformació profunda, afirmant que "Men must recognize how patriarchy dehumanizes them" (2004, p. 47) per crear espais d'alliberament i igualtat per a tothom.

L'autora creu en la construcció d'una **educació humanista**: antiracista, antisexista i antihomofòbica que reconegui les peculiaritats de l'individu i garanteixi la veu dels estudiants, a més de ser capaç d'estimular el seu sentit crític i avançar cap a una pràctica que alliberi les minories de l'opressió. Recolzant-se en la feina de Paulo Freire⁸, hooks ens dona la base interseccional des de la que poder entendre la

⁷ bell hooks (1952–2021) va ser una teòrica feminista, pedagoga i activista afroamericana. Des d'una perspectiva interseccional, va analitzar com el gènere, la raça i la classe s'entrecreuen en l'experiència de l'opressió. Va defensar una pedagogia crítica basada en l'afecte, el diàleg i la llibertat, com recull a *Teaching to Transgress* (1994), on concep l'ensenyament com una pràctica alliberadora.

⁸ Paulo Freire (1921–1997) va ser un pedagog brasiler i un dels referents més influents en l'àmbit de l'educació crítica i emancipadora. La seva obra més coneguda, *Pedagogia de l'oprimit* (1970), defensa una educació dialògica, problematitzadora, participativa i conscientitzadora que rebutja la transmissió

masculinitat hegemònica. Hooks rebutja el **sistema binari de gènere**, i l'assenyala com un generador d'exclusió i opressió:

Whenever we love justice and stand on the side of justice we refuse simplistic binaries.
We refuse to allow either/ or thinking to cloud our judgement. We embrace the logic of
both/ and. We acknowledge the limits of what we know. (hooks, 2003, p.10)

A partir de hooks, Butler i Rubin es pot entendre com el gènere, en la seva relació amb altres eixos d'opressió és generador de desigualtat. En aquesta intersecció s'estableix les bases per a la construcció d'una masculinitat hegemònica, fràgil, opressora, tòxica i sovint violenta. Aquesta masculinitat és recolzada pel sistema patriarcal i és present en tots els artefactes culturals, des de la música sexista que escolten molts joves fins a les històries populars que posen a la dona en una situació de submissió i dependència.

Les **normes de gènere** són un exemple de categories socials que serveixen com a poderosos delineadors del comportament acceptable en una varietat de contextos (Jordan et al., 2022). Aquestes categories donen forma a com les persones es perceben a si mateixes, actuen amb els altres i naveguen per la seva vida diària en funció del seu gènere. Aquestes pressions primerenques s'associen amb l'ús de llenguatge homòfob, insults sexistes i violència física per demostrar la seva masculinitat i controlar el comportament dels altres (Reigeluth i Addis, 2021).

El procés d'adquisició dels **estereotips masculins** es dona d'ençà que naixem i es poden observar en el comportament de criatures abans dels tres anys. Aquestes pressions primerenques s'associen amb l'ús del llenguatge homòfob per part dels nois adolescents, els insults sexistes i la violència física per demostrar la seva masculinitat i controlar el comportament dels altres (Reigeluth i Addis, 2016).

bancària del coneixement. Freire proposa una pedagogia arrelada en l'experiència vital de les persones oprimides, amb l'objectiu de transformar la realitat social. La seva visió ha estat clau per al desenvolupament del paradigma sociocrític en investigació i de la pedagogia com a eina de justícia social.

Sota l'amenaça d'identitat de gènere percebuda, els homes tenen una probabilitat desproporcionada de promulgar certes respostes coherents amb els estereotips, com ara l'agressió per mantenir el seu estatus de gènere. Davant d'una amenaça, les motivacions extrínseques prediuen respostes exterioritzades (per exemple agressió), i les motivacions intrínseques provoquen respostes interioritzades (per exemple, ansietat, vergonya o autolesió) (Stanaland i Gaither, 2023). El procés de construir i polir la masculinitat dels joves se sustenta a través d'un sistema cíclic i precari d'aprenentatge social de gènere de reforç i càstig que, en última instància, serveix per impartir i reforçar la masculinitat hegemònica (Reigeluth i Addis, 2016). Els homes reproduïen estereotips per defensar la seva masculinitat, actuant aquesta com a predictora de comportaments tòxics i nocius, és per això que la masculinitat es considera un estatus social precari (Stanaland et al., 2023).

En aquest punt resulta necessari introduir el concepte de **masculinitat fràgil**. Aquest concepte parla de la inseguretat que senten alguns homes quan perceben que la seva masculinitat és qüestionada o amenaçada, cosa que sovint els porta a reaccionar defensivament per reafirmar els ideals tradicionals associats al gènere masculí. Segons Kimmel (1994), aquesta fragilitat deriva de la necessitat de mantenir constantment la validació externa per confirmar la seva masculinitat, ja que la "masculinity is not a fixed identity, but a constant anxiety to prove onself a sufficiently man" (Kimmel, 1994, p. 126). L'autor exposa com la masculinitat és una "actuació pública", un estatus social que els homes han de demostrar contínuament per obtenir l'acceptació dels altres homes. La identitat masculina descrita per Kimmel parteix de la performativitat de gènere introduïda per Butler (1990), però se centra en els efectes de les discrepàncies entre l'ideal i l'autoimatge. Aquesta necessitat de validació constant fa que molts homes reaccionin amb por, ira o rebuig quan se senten qüestionats: "Masculinity is not a manifestation of inner essence but the result of incessant social performances" (Kimmel, 2008, p. 29).

En afegit, Stanaland et al. (2023) defineixen la masculinitat fràgil com la tendència a experimentar angoixa quan es percep una discrepància entre el comportament propi i les normes masculines tradicionals: "Fragile masculinity occurs when men feel the

need to overcompensate for perceived deviations from stereotypical male norms” (Stanaland et al.,2023, p. 35).

De manera similar, Connell (1995) relaciona la masculinitat fràgil amb la masculinitat hegemònica, destacant que aquesta es manté a través de l'exclusió d'altres formes de masculinitat i de la repressió emocional. Connell afirma que “hegemònic ideals requiere the elimination of any sign of vulnerability, wich is ofetn seen as a threat to man’s status” (Connell, 1995, p. 37). La masculinitat fràgil no només perjudica les relacions personals i socials, sinó que també limita les experiències individuals dels homes, atrapant-los en un cicle de validació contínua i repressió emocional.

Stanaland et al.(2023) descriuen un model de la **identitat masculina** basat en la discrepància, l'acceptació i l'amenaça, centrant-se en l'acceptació dels estereotips i la discrepància, o no, entre l'autoconcepte i l'ideal de l'home. Les autores sostenen que si existeix una discrepància és més probable que aparegui una amenaça. La discrepància amb l'ideal (extern) s'associa amb l'agressió o el sexisme i la discrepància amb un mateix genera ansietat, vergonya i inclús autolesió.

És aquest estat motivacional, el fet de voler respondre a l'estereotip i la suposada discrepància entre l'ideal i l'autoimatge, el que augmenta la susceptibilitat dels homes a l'amenaça, per això es descriu aquestes identitats com a *fràgils*. De la mateixa manera que els objectes fràgils són especialment susceptibles de trencar-se, també ho són les identitats masculines dels homes quan es col·loquen en condicions motivacionals que exerceixen una pressió (Stanaland et al.,2023).

Dins d'una aula altament masculinitzada es pot arribar a generar una alta expectativa de masculinitat hegemònica, les normes de gènere són rígides i existeix una discrepància molt forta entre l'autoconcepte de l'alumnat i l'ideal d'home poderós, fort i amb èxit social. Caldria veure com el fracàs escolar també condiciona la seva masculinitat fràgil. Aquesta idea d'home fort i victoriós i triomfador pot fer que l'autoestima de les persones joves es vegi troncada, en gran part, per la seva frustració en no respondre a la societat meritocràtica que t'atorga valor en funció dels teus successos, quan no arriben a ser aquell home exitós.

Actualment, personatges públics com Adrew Tate o Lladós reforcen l'anomenada **masclesfera** o *manosphere* en anglès. La masclesfera és un conjunt d'espais digitals formats majoritàriament per homes que es defineixen com a contraris al feminisme i que comparteixen ideologies misògines, antifeministes i sovint reaccionàries. Aquest terme aglutina una xarxa de fòrums, blogs, canals de YouTube, subreddits i espais de xarxes socials on es promou una visió de la masculinitat basada en el rebuig als avenços socials en matèria d'igualtat de gènere i en la defensa d'una suposada crisi de la masculinitat (Ging, 2019). La masclesfera és “a highly affective and politicized online assemblage that consolidates anti-feminist discourses around narratives of male victimhood and social disenfranchisement” (Ging, 2019, p. 640). El discurs d'odi s'instaura a través de *mems* i bromes en línia: “These online cultures weaponize irony and memes to circulate misogyny under the guise of humour, making it more palatable and socially acceptable” (Banet-Weiser i Miltner, 2016, p. 171).

Ahora es conforma un discurs de victimització que simplifica el discurs d'identitat de gènere i posa a l'home en el centre d'una suposada opressió del feminisme. És per aquest aire inofensiu, divertit i victimista que l'alumnat jove i cis-masculí (suposadament heterosexual) compra aquest discurs (Banet-Weiser i Miltner, 2016) i en conseqüència crea una discrepància entre l'ideal i el seu autoconcepte (Stanaland et al., 2023). Sovint aquesta frustració comporta violència (en forma de discurs d'odi, anit-feminista, classista, grassofòbic, capacitista o xenòfob), desafecció (en forma de desmotivació i d'una sensació d'incapacitat o apatia) i la consegüent manca d'autoestima. Han comprat el clixé i no hi poden arribar, per això es veuen menys que la resta i estan enfadats amb ells mateixos i amb el món.

Seguint amb la perspectiva interseccional, resulta necessari buscar la conjunció de **masculinitat i classe socioeconòmica**. Vull entendre com el fet de pertànyer a una classe socioeconòmica o a una altra afecta al model/ideal de masculinitat que es té en tant que condiciona l'accés a referents i a pràctiques culturals subversives a la masculinitat hegemònica. La classe implica una repartiment desigual del poder, de les relacions de dominació/summissió i de l'estatus social derivat de l'èxit inherent en una cultura meritocràtica. Aquests factors són claus en la definició de la masculinitat

i interseccionen en el procés de construcció de la masculinitat (Morgan, 2005). També cal ressaltar com el sistema de classe se centra en la producció però obvia les tasques reproductives, evidenciant el biaix de gènere que posa a l'home en el centre de la definició de la jerarquia social (O'Brien, 2009). L'estratificació de classe ha estat molt estudiada des de la sociologia, fixant-se en els seus orígens en l'obra de Marx o de Webber, i des de l'educació, problematitzant-la amb Paulo Freire. La classe socioeconòmica és la posició que una persona o grup ocupa dins l'estructura econòmica i social d'una societat, i que determina, en gran manera, l'accés als recursos, oportunitats i formes de poder. Aquesta posició va més enllà del factor econòmic i s'estableix a partir de variables com els ingressos, el nivell educatiu, l'ocupació, el patrimoni i les condicions de vida (Bourdieu, 1984).

En un inici Karl Marx (1867) va definir la classe social a partir de la relació dels individus amb els mitjans de producció, establint dues classes: la burgesia, la qual posseeix els mitjans de producció, i el proletariat, el qual ven la seva força de treball per a subsistir. Aquesta divisió genera l'anomenat conflicte de classe, una lluita estructural que esdevé el motor de canvi social. Més endavant, Max Weber (1922) introdueix una visió més complexa i multidimensional afegint el prestigi i el poder com a eixos d'anàlisi de la classe social.

En sociologia contemporània, Pierre Bourdieu (1984) va ampliar el concepte de classe social incorporant els capitals econòmic, social, cultural i simbòlic. Segons l'autor, la posició de classe no només depèn de la riquesa material, sinó també del tipus d'educació, xarxes socials i estils de vida que configuren la manera de veure i habitar el món. Bourdieu (1984) proposa un enfocament relacional, es refereix a les diferències relatives de recursos (capitals) i elements de pràctiques culturals entre individus o grups socials, més que al nivell absolut de recursos o formes substancials de pràctiques culturals.

Freire (1970) concep l'educació com un acte de conscienciació, on l'alumnat pren consciència de la seva realitat social i de les estructures d'opressió que la conformen. La classe social és un element central en aquesta anàlisi. Freire (1970) critica l'edu-

cació bancària, la qual perpetua la desigualtat social en tractar l'alumnat com a receptors passius de coneixement. En contrapartida, proposa una educació problematitzadora que, a través del diàleg i la reflexió crítica, fomenti la transformació social alliberadora.

Aquesta jerarquia és present en totes les societats, però l'estudi de la seva interjecció amb el gènere és força recent. A partir de la concepció de l'educació com a mitjà de transformació social, bell hooks (1994) parla de com una pedagogia transgressora pot ser la clau per desafiar les normes socials i l'estratificació de la classe socioeconòmica.

L'anàlisi interseccional em porta a analitzar com la classe social suposa situacions d'opressió-dominació i privilegi-exclusió i com la seva influència en l'abandonament escolar és complementària a l'afectació que tenen els eixos de gènere, origen ètnic o capacitat. Des de la interseccionalitat entenc com les experiències de desigualtat no són uniformes dins de cada classe, sinó que es modulen segons la posició que ocupa cada persona dins de diverses jerarquies socials simultànies.

L'alumnat de PFI és majoritàriament de classe treballadora, la qual està altament influenciada per referents capitalistes, neoliberals i meritocràtics. Em sembla especialment interessant tenir en compte aquest aspecte a l'hora de pensar qualsevol intervenció educativa o qualsevol investigació al voltant d'aquest col·lectiu. Molts d'ells volen projectar una imatge victoriosa i de classe alta, vestint roba de marca (sovint provinent de falsificacions) i inclús joies. També pensen (o diuen que creuen) que seran triomfadors adinerats, que tindran cotxes luxosos i que tindran molt èxit pel que fa a les relacions afectivosexuals. A partir dels referents mediàtics han creat una imatge d'home exitós que volen perseguir, tot i no ser conscient dels pocs recursos disponibles i de la poca probabilitat d'esdevenir rics.

Durant la meva tasca educativa he pogut veure com aquest ideal i la poca consciència de classe generen una discrepància entre la seva pròpia imatge i el seu desig, amb la consegüent frustració i amenaça a la seva masculinitat. Legitimen el discurs de *ets el que tens*, i en no tenir ni estudis ni ser rics viuen en un constant

conflicte d'identitat. És per això que apareixen actituds d'agressió (insults cap a aquell que es mostra menys apoderat) i de vergonya (negació de la pròpia identitat).

Per altra banda, la construcció de la identitat masculinitzada i la situació de fracàs escolar també es veuen afectats per l'origen de l'alumnat i la seva **trajectòria migratòria**. Des d'una perspectiva situada la trajectòria migratòria s'entén com el conjunt de processos, decisions, desplaçaments i experiències que una persona o grup viu al llarg del seu recorregut migratori, des del moment en què s'inicia la migració fins a la seva inserció (o no) en la societat d'arribada. Aquest concepte no es limita al trasllat físic entre dos llocs, sinó que inclou també les dimensions socials, econòmiques, culturals, polítiques i emocionals associades al fet migratori (Gil-Araújo, 2010).

El fet de pertànyer a una cultura o a una altra i les possibles discrepàncies culturals condicionen la manera en que hom pot viure la seva masculinitat. És per això que cal fixar-se en la intersecció de **Masculinitat i origen**. Quam et al. (2020) exploren les concepcions de la masculinitat, les influències en la construcció d'aquesta i les interseccions amb la violència interpersonal en el context d'un estudi de prevenció de la violència sexual en parella comunitària.

L'estudi se centra en com els joves negres construeixen aquesta identitat masculina i com la seva condició de racialitzats afecta a aquest procés. Conclouen que el fet de pertànyer a la comunitat negra als EEUU és un condicionant únic en el procés de construcció de la identitat masculina. Per a la majoria dels participants esdevenir un home suposa una transició cap a la responsabilitat, adquirir una feina i absorbir el rol de proveïdor de la família. Aquesta responsabilitat es veu condicionada per les dificultats d'aconseguir una feina, els prejudicis administratius i estructurals i inclús la violència existent en les zones més racialitzades (Quam et al., 2020)

La construcció de la masculinitat entre els **joves racialitzats** és també complexa, ja que desenvolupen la identitat masculina enmig de les influències del racisme estructural, les expectatives de classe i la ideologia heterosexista (Slaton i Spates, 2016) Com a resultat del seu estatus social marginat, els joves racialitzats

construeixen una masculinitat complexa amb trets que reforcen les actituds sexistes, homòfobes i violentes de la masculinitat hegemònica, però també una flexibilitat psicològica per identificar formes alternatives de gènere (Rogers et al., 2006; Kahn et al., 2011).

Per altra banda, la seva **trajectòria migratòria** pot influir negativament en el seu sentiment d'arrelament, en el coneixement de la llengua i en la significació dels aprenentatges (Andrei i Ouhamid, 2021). L'alumnat d'origen extracomunitari no se sent interpel·lat per un currículum eurocèntric i això pot tenir un efecte negatiu en la seva autoestima i la seva motivació escolar, condicionant la seva capacitat d'èxit formatiu.

Per tal d'entendre la possible diversitat de l'aula de PFI, trobo necessari introduir el terme *butch*. Aquest fa referència a una posició masculina ocupada per cossos assignats com a dones en el naixement tradicionalment articulada des del disseny lèsbic, tot i que cada vegada hi ha més veus que assenyalen la seva potencial independència i qüestionen la necessitat que estiguin vinculades a cossos identificats com de dones (Bachiller i Platero, 2017). Tot i que en un origen el terme neix des del posicionament *trans-exclusionary-radical-feminist (TERF)* a mode de menyspreu, de la mateixa manera que la paraula *queer*, s'ha redefinit el concepte i el col·lectiu se n'ha apropiat la significació.

Judith Butler (1999) parla, en una revisió de la seva obra *The Gender Trouble*, de la identitat butch de la següent manera:

What about the notion, suggested by Kate Bornstein, that a transsexual cannot be described by the noun of "woman" or "man," but must be approached through active verbs that attest to the constant transformation which "is" the new identity or, indeed, the "in-betweenness" that puts the being of gendered identity into question? Although some lesbians argue that butches have nothing to do with "being a man" others insist that their butchness is or was only a route to a desired status as a man. These paradoxes have surely proliferated in recent years, offering evidence of a kind of gender trouble that the text itself did not anticipate. (Butler, 1999, p. v)

La masculinitat butch ha estat un espai àmpliament reivindicat per la teorització lèsbica i queer que es mou de forma fluida en un contínuum de masculinitats no normatives que desdibuixen els límits de les identifications generalitzades i que es poden endinsar en l'espai del trans (Halberstam , 2008; Bergman, 2006). Les identitats butch no constitueixen una *còpia* de l'heterosexualitat, com va ser àmpliament argumentat per Judith Butler (1990). Es tracta d'una subcultura específicament lèsbica i de classe obrera, en la qual comunitats de dones trencaven amb els models heteronormatius de l'època convivint i ocupant l'espai públic de forma més o menys oberta com a lesbianes (Bachiller i Platero, 2017).

En aquest apartat he analitzat, a través de les aportacions de teòriques com Crenshaw, Hill Collins, Butler, hooks o Rubin, com la interseccionalitat és l'eina adequada per entendre el procés de construcció d'identitat de l'alumnat jove que cursa el PFI. He parlat de com la masculinitat hegemònica, entesa com una construcció social mantinguda per estructures sistèmiques de poder, condiciona la identitat de l'alumnat jove. També de com la masculinitat sosté aquesta identitat i de com la masculinitat fràgil comporta una agressivitat i una victimització. La identitat masculina de l'alumnat de PFI s'entrecreu amb la classe socioeconòmica. L'alumnat s'enfronta a la pressió d'un ideal d'èxit i poder associat a la classe alta, fet que pot generar frustració, baixa autoestima i actituds agressives. Aquests eixos interseccionen amb origen ètnic, evidenciant com els prejudicis racistes i les discrepàncies culturals poden condicionar la construcció identitària dels joves racialitzats.

Trobo necessari posar de manifest la imperant necessitat d'incorporar aquesta perspectiva en l'anàlisi del sistema educatiu, el qual legitima les situacions de dominació i opressió en no problematitzar-les i en definir a l'alumnat a partir de categories homogeneïtzadores i poc individualitzades. Adquirir aquesta mirada pot ajudar a dibuixar una educació alliberadora, conscient i crítica que afavoreixi la construcció d'una identitat menys hostil i més lliure, una identitat que abandoni l'odi cap a l'altre i cap a un mateix.

1.4. Joventut i reptes educatius

Des de l'educació s'han de donar resposta als reptes que suposa la transició a la vida adulta. Una visió més holística que construeixi una concepció interseccional (Hill Collins, 1990; hooks, 2004; Vázquez, 2020) de la joventut i les seves necessitats pot ser la clau per poder fer front a un acompanyament integral i adaptat.

És per això que en aquest punt descriuré els principals factors de risc d'exclusió social, així com els reptes de desenvolupament psicosocial propis d'aquesta etapa: la gestió de les emocions, les habilitats socials i personals i la sexualitat. Aquestes dimensions haurien de ser centrals en el disseny educatiu, per tal de donar resposta a les necessitats de l'alumnat jove. També em centro en aquests factors perquè poden constituir una matriu de dominació dins de la qual interseccionen condicionant l'exclusió social de la persona jove (Hill Collins, 2009). Aquests factors es troben en relació també a les dimensions de l'autoestima definides en el punt 2.2.

1.4.1. Gestió de les emocions

Amb l'alumnat jove l'acompanyament en la gestió de les emocions és un dels majors reptes educatius. En aquesta etapa de *tempesta i estrès* (Hall, 1904) tot ens afecta d'una manera més sentida i sovint ens veiem desbordats/es per allò que sentim condicionant-nos en totes les esferes de la nostra vida. Dellasega i Nixon (2003) parlen sobre com viure les emocions d'una manera intensa pot ser una gran font d'estrès durant l'adolescència. Delval (1994) parla de l'adolescència com una edat especialment dramàtica, caracteritzada per tensions, inestabilitat, entusiasme i passió. També sembla existir, en aquesta etapa, una major intensitat de l'emoció, independentment de la valència (Silk et al., 2009), així com una dificultat particular per a regular les emocions provocades pels estímuls socials (Silvers et al., 2012). En el context escolar, Domitrovich et al. (2017) associen les competències socioemocionals als resultats conductuals, socials i acadèmics que comporten un desenvolupament infantil i juvenil saludable.

Veiem doncs, com en l'etapa de la joventut la intensitat de les emocions és major, la capacitat de gestió i regulació és menor i l'afectació d'aquesta variabilitat es pot notar

en els resultats acadèmics i el benestar de l'alumnat. Així i tot, l'entrenament en habilitats d'afrontament positiu i el desenvolupament de les competències socioemocionals en l'adolescència primerenca pot resultar un factor de protecció (Miles et al., 2018). És per això que cal especificar les diferents emocions que hauriem tenir en compte en el context educatiu, per poder atendre a les necessitats de l'alumnat jove.

L'**ansietat** és una resposta emocional que es presenta davant situacions que es perceben o interpreten com a perilloses (Virues Elizondo, 2005). Segons un informe de l'Organització Mundial de la Salut (2017), el 2015 el nombre total de persones amb ansietat a escala mundial rondava els 300 milions (3.6% de la població). En l'àmbit escolar, redueix la qualitat de l'aprenentatge, ja que disminueix la capacitat d'atenció, la concentració i la retenció de records (Mogg i Bradley, 2016). També afavoreix una excessiva sensibilitat davant temors i preocupacions, a més de potenciar l'ansietat social i la fòbia a l'escola (Abend et al., 2018), el sentiment de vergonya, la inseguretat i la victimització per part dels iguals (Calderero et al., 2011), i la insatisfacció professional (Miles et al., 2018).

La **ira** és un sentiment freqüent en aquesta etapa. Les dinàmiques agressives entre companys, la violència verbal física i estructural i els conflictes són grans condicionants de les dinàmiques a les intervencions educatives amb joves. En el context escolar juvenil sovint un conflicte menor acaba suposant una gran explosió d'ira, que eleva l'agressivitat d'aquest i dificulta la seva resolució. Aquest és un sentiment molt habitual en l'alumnat que cursa un PFI. Ja sigui per la frustració formativa, pel sentiment de fracàs o per les poques habilitats socials els conflictes i el nivell d'agressivitats d'aquests són majors que en qualsevol aula de secundària.

L'**agressivitat** està associada a la destrucció o la violència, sigui cap a un mateix o cap als altres (Contini, 2015) i és sovint conseqüència de la ira i la mala gestió del conflicte. En analitzar aquest fenomen, és important fer-ho amb perspectiva de gènere. Martínez i Rovira (2007) analitzen com les construccions de gènere influeixen en les manifestacions d'agressivitat, destacant que els nois tendeixen a mostrar comportaments més agressius físicament, mentre que les noies poden

manifestar formes d'agressió més subtils o relacionals. Aquestes dinàmiques afavoreixen la perpetuació dels rols de gènere i l'acceptació de la violència com a part essencial de la construcció de la identitat de gènere durant la joventut (Estévez et al., 2012). En la mateixa línia, Ifeanacho i Emmanuel (2017) van confirmar com el gènere està significativament relacionat amb el comportament agressiu i com l'autoestima també està relacionada amb aquests comportaments agressius.

Inglés et al. (2014) examinen la relació entre la intel·ligència emocional i els components: motor (agressivitat física i agressivitat verbal), cognitiu (hostilitat) i afectiu/emocional (ira) de la conducta agressiva a la població jove de 12 a 17 anys. Els resultats van indicar que els adolescents amb altes puntuacions en conducta agressiva física, verbal, hostilitat i ira, presentaven puntuacions significativament més baixes pel que fa a la intel·ligència emocional. En canvi, els seus iguals amb puntuacions baixes en conducta agressiva física, verbal, hostilitat i ira tenien una puntuació més alta en intel·ligència emocional.

De la mateixa manera, altres estudis han assenyalat la **impulsivitat** com la principal predictora de la conducta agressiva i els mecanismes de control cognitiu caracteritzats per la remugació i la preocupació com a variables predictores de l'agressió verbal i el ressentiment (López del Pino et al., 2008). Aquest estudi relacionava directament l'autoestima i l'agressivitat: "El nexo entre la autoestima y la agresividad tiende a pasar por la estabilidad emocional que constituye un factor fundamental para establecer relaciones empáticas y positivas con el entorno" (López Del Pino et al., 2008, p.85).

La gestió emocional és una necessitat formativa àmpliament observada en les intervencions socioeducatives i inclús esdevé una part del currículum de l'ensenyament secundari obligatori i del PFI. La LOMLOE defineix com a objectiu de l'educació secundària "reforçar les capacitats afectives personals en tots els àmbits i en relació amb la resta així com rebutjar la violència els prejudicis de qualsevol mena i els comportaments sexistes i fomentar la resolució pacífica dels conflictes" (2020, p.65).

Contini et al. (2012) estableix la relació entre la **família** i l'agressivitat dels i les joves i les seves habilitats socials:

La relación existente entre la agresividad y las habilidades sociales ocurre que mientras las habilidades sociales constituyen la posibilidad de interactuar con los otros, pares y adultos, de una manera mutuamente satisfactoria, las dificultades en ellas, obstaculizan el vínculo y la relación con los otros, principalmente a través del retraimiento y el aislamiento social por un lado y de la agresividad, por el otro. (Contini, et al., 2012 a Larraz, 2020, p.172)

Resulta evident la necessitat de transmetre estratègies de gestió emocional dins de l'aula tenint en compte el biaix de gènere. Tant per a fomentar el benestar emocional i mental com per a reduir l'ansietat i l'agressivitat, aspectes que condicionen a l'alumnat jove, al seu rendiment escolar i al seu benestar global. Aquesta tesi investiga sobre l'educació a través de les arts com a eina de millora de l'autoestima. Així i tot, també s'ha tractat l'art com a eina per crear un espai segur des d'on poder compartir emocions i teixir una xarxa d'acompanyament i suport (Hepburn 2010; Cassian et al., 2018). L'art ens ajuda a connectar amb el nostre jo intern i a compartir les emocions des d'una part més instintiva i no tan racional, promovent així la veracitat de la intervenció educativa i la significació dels aprenentatges en gestió emocional.

1.4.2. Habilitats socials

La joventut és un moment clau pel desenvolupament de les relacions socials. Les quals es podrien definir com la capacitat que tenen les persones per establir relacions de qualitat (Gonzalez i Jurado, 2022). En aquesta etapa les amistats exerceixen una gran influència en la seva manera de fer i ser, així com en les decisions que es prenen i els riscos que assumeixen. L'alumnat de PFI sovint té una **manca d'habilitats socials** fruit de la seva situació als marges del sistema educatiu. La seva manera de relacionar-se és sovint agressiva i inclús irrespectuosa. Aquesta falta de registres socials dificulta la seva integració afectant a la capacitat d'interacció amb persones que es relacionen d'una manera menys agressiva (família, professorat, professionals...). Les amistats que estableixen i la capacitat de crear-ne

de noves, així com de formar part d'un grup social o un altre, determina la probabilitat de patir exclusió social.

Les habilitats socials són un element que promou el benestar social i, per això, cal educar els joves en habilitats socials implementant a les escoles una sèrie d'estratègies que fomentin aquest tipus de competències socials (Gonzalez i Jurado, 2022). Gonzalez i Jurado (2022) defineixen 6 categories d'habilitats socials: Habilitats de planificació, primeres habilitats socials, habilitats per fer front a l'estrès, habilitats socials avançades, habilitats relacionades amb els sentiments i habilitats alternatives a l'agressió.

En afegit, el currículum de PFI enumera 3 habilitats socials claus per al desenvolupament personal de l'alumnat: la resolució de conflictes, la comunicació assertiva i la resiliència. Aquestes habilitats socials es treballen durant el curs de PFI i defineixen gran part del treball tutorial al voltant del desenvolupament individual i personal de l'alumnat.

Per a entendre i acompanyar educativament a l'alumnat de PFI cal tenir en compte la seva mancança d'habilitats socials, en concret en les habilitats per fer front a l'estrès i les alternatives al conflicte. Sovint la seva manera de relacionar-se comporta un conflicte i aquest es resol de manera negativa. Aquesta dinàmica hostil, poc empàtica i poc resilient condiciona totes les relacions dins de l'aula i la intervenció pedagògica. És per això que l'acompanyament en l'adquisició i el refinament de les habilitats socials suposa un dels principals reptes educatius dins del PFI. La capacitat de **resolució de conflictes** també és determinant de l'exclusió social. Una habilitat social clau en la resolució de conflictes des d'una perspectiva prosocial és l'**empatia** (Van Lissa et al., 2017). En un estudi, les autores van comprovar com els adolescents amb un alt nivell d'empatia i que tenen conflictes amb les seves famílies d'una manera habitual presenten més variacions de l'humor i una baixa regulació de les emocions. Els alts nivells d'empatia també actuen com a predictor de conflictes familiars i escolars.

L'assertivitat “es una habilidad social que permite al adolescente expresar su opinión de una manera firme sin vulnerar los derechos de los otros ni permitir que se vulneren sus propios” (Ávalos, 2012, p.31). Gràcies a l'assertivitat es poden reduir els conflictes i afavorir la resolució d'aquests. Treballant amb joves és una competència docent bàsica i molt necessària, ja que afavoreix una dinàmica de treball més eficient i productiva així com una major cohesió grupal.

Una altra habilitat que afavoreix el desenvolupament social de la joventut és la **resiliència**. Entesa com a capacitat de gestió de la frustració i de veure-hi més enllà del fracàs (Prince-Embury et al., 2017). Un nivell alt de resiliència es podria associar a una millor gestió de la frustració i també a una disminució dels conflictes a l'aula. Aquesta habilitat és clau en la gestió de la frustració que genera el fracàs escolar o la discrepància entre l'autoconcepte i l'ideal, la qual té una forta afectació en l'autoestima de l'alumnat jove.

1.4.3. Sexualitat

Un dels grans canvis que es produeixen durant l'adolescència i l'inici de la pubertat hormonal és l'explosió de la sexualitat. L'abandonament de l'etapa infantil implica l'aparició del desig i l'experimentació amb el propi cos i el de l'altre, l'erotisme i l'acceptació (o no) de les preferències afectivosexuals. L'educació sexual és una gran assignatura pendent i encara suscita debat en el món de l'educació. Visions més conservadores prefereixen ometre aquest aspecte de la vida de qualsevol persona mentre que altres posicionaments miren d'acompanyar al jovent des de la informació, el debat i la perspectiva de gènere. *La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* va ser la primera llei que va parlar explícitament d'educació sexual. Amb aquesta llei es reorganitzen les etapes educatives i es configura un currículum flexible i obert, introduint les temàtiques transversals dins les quals s'incorpora l'educació sexual.

Actualment, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. 1 / 226 (LOMLOE)* por la que se modifica la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* dedica un espai important a la transversalitat en educació, incloent-hi l'educació afectiva i

sexual com a part de l'educació per a la salut i l'educació emocional incloent-les en l'educació primària. S'entén l'educació sexual com a eina fonamental per al desenvolupament integral de l'alumnat, buscant fomentar valors com la igualtat de gènere i la prevenció de la violència de gènere. En concret, la LOMLOE estableix que en l'educació primària i secundària obligatòria, l'educació afectivosexual ha d'incloure's de manera transversal en el currículum, per tal de promoure una comprensió respectuosa i igualitària de les relacions afectives i sexuals. A més, la llei subratlla la necessitat d'integrar aquestes qüestions en totes les assignatures per assegurar una intervenció coherent i evitar la fragmentació, una limitació destacada en legislacions prèvies. Així, es pretén que l'educació afectivosexual no sigui una matèria específica, sinó que impregni de manera global l'ensenyament, afavorint el desenvolupament de competències emocionals i socials.

Per a la UNESCO (2010), l'educació sexual incorpora un enfocament culturalment rellevant i apropiat a l'edat del participant, que ensenya sobre el sexe i les relacions interpersonals a través de l'ús d'informació científicament rigorosa, realista i sense prejudicis de valor.

Veiem que el sistema educatiu vol donar resposta a les necessitats de l'alumnat en matèria d'educació sexual, ja que l'educació en sexualitat brinda a la persona l'oportunitat d'explorar els seus propis valors i actituds i desenvolupar habilitats de comunicació, presa de decisions i reducció de riscos respecte de molts aspectes de la sexualitat (Calvo, 2021). Però, quines són les principals problemàtiques que sorgeixen de la sexualitat en la joventut? Aquestes són problemàtiques que afecten a tota la població, però que cal treballar durant la joventut, des de l'inici del despertar sexual, per fomentar una societat inclusiva, respectuosa i responsable afectiva i sexualment.

Agud et al. (2016) determinaven que les problemàtiques al voltant de la salut afectivosexual consensuades per a ser abordades a l'escola són:

- Les relacions sexuals primerenques.
- Les malalties de transmissió sexual.

- Els embarassos no desitjats.
- La coacció i l'abús sexual.
- L'orientació sexual.

Quan tractem l'educació sexual cal tenir en compte la **perspectiva de gènere**. La LOMLOE recull aquesta necessitat formativa i fomenta l'adquisició d'aquesta perspectiva per part del professorat, el qual ha de fomentar de manera transversal l'educació sexual inclusiva. La llei té en compte “la perspectiva de género a través de la coeducación y fomenta el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual en todas las etapas” (LOMLOE, 2020, p. 122871).

L'autora Soraya Calvo (2021) analitza l'actual llei educativa amb una perspectiva de gènere. Calvo tracta aspectes com el cos, les emocions, les relacions interpersonals i les qüestions lligades a la igualtat entre sexes i al gènere en educació del nostre país. L'autora fa una proposta de formació docent, dibuixant la situació actual de l'educació sexual com a cos teòric en l'etapa de secundària. Proposa que els continguts relacionats amb l'educació afectivosexual siguin incorporats en el currículum educatiu i en la formació contínua i inicial de professionals de l'educació. Després de l'anàlisi realitzada, Calvo (2021) conclou que la LOMLOE no crea suficients espais formals en el currículum educatiu destinats a incorporar l'educació sexual com a cos teòric propi.

És necessari incorporar la perspectiva de gènere de manera transversal al currículum d'educació, però també a la formació docent. Només des d'aquesta perspectiva es podrà fomentar una sexualitat plural, sana i inclusiva. L'educació sexual ha d'evolucionar cap a una mirada més àmplia i deixar de centrar-se en les relacions sexuals heterosexuales i amb penetració. Alhora cal que el professorat sigui partícip d'aquest canvi, acollint les identitats i les sexualitats *Queer* i acompanyant a l'abandonament dels mites i estereotips més conservadors. D'aquesta manera l'educació sexual serà representativa i significativa per a tot l'alumnat. Abordar formalment i comprensivament l'educació sexual repercutirà de manera positiva en

la lluita contra la violència de gènere i les múltiples formes de discriminació, així com en el desenvolupament ple, saludable i conscient de les identitats personals i sexuals (Calvo, 2021). Tot això contribuirà a la construcció d'una societat més justa i equitativa.

Per altra banda, la sexualitat també comporta un risc a la **salut**. Segons les dades de l'informe de 2019 de vigilància epidemiològica de les Infeccions de Transmissió Sexual (ITS) a Catalunya fet per l'Institut Català de Salut (ICS) La clamídia és la ITS que representa el percentatge més alt d'infeccions a Catalunya amb un 47%, seguida de la Gonocòccia. Pel que fa al grup d'edat l'ICS va constatar que l'edat mitjana de transmissió era de 26 anys, 24 per a les dones i 29 pels homes. Les xifres d'infecció d'aquesta ITS que ha esdevingut la majoritària a Catalunya, però també a Europa ens mostren com les ITS també tenen un biaix de gènere i com les dones joves d'entre 15 i 19 anys estan estadísticament més desprotegides davant les ITS que els joves d'aquesta mateixa franja d'edat.

Saura et al. (2019) analitzen, des de la perspectiva de gènere, com es poden establir vincles entre les representacions socials que fan servir els joves per construir la seva identitat de gènere, sexualitat i el maneig del risc d'infeccions de transmissió sexual. L'estudi conclou que la ideologia de l'amor romàntic va associada a la dependència de la seva parella, donant com a resultat una pèrdua de l'autonomia en la negociació de l'ús del preservatiu. Els resultats mostren que els nois representen el seu desig sexual com un instint que no poden controlar a causa d'un fet biològic com són les hormones, cosa que sembla que justifica la seva despreocupació per l'ús del preservatiu.

Aquestes **creences** expliquen per què les noies són objecte de prejudicis sexistes quan tenen relacions sense afecte, mentre que els nois en aquestes mateixes situacions augmenten la seva identitat masculina. El discurs sobre la confiança en la parella sovint ocasiona el rebuig del preservatiu, ja que aquest s'associa a significats no compatibles amb la fidelitat. Les autores també remarquen la necessitat que tant les professionals de l'atenció primària com els equips docents coneguin i tractin la influència dels processos psicosocials, especialment aquells relacionats amb la

construcció de les identitats de gènere i de la sexualitat masculina i femenina, en el maneig dels riscos associats amb l'activitat sexual.

2. Autoestima

En aquest apartat exposaré les diferents maneres de definir l'autoestima, fent una revisió bibliogràfica al voltant d'aquest concepte. Tractaré les dimensions de l'autoestima i els seus components per entendre com es pot treballar en un context educatiu i la relacionaré amb la depressió, la comparació i les xarxes socials, per situar-la enfront de les diferents problemàtiques que poden afectar a l'alumnat jove. Finalment entrecreuaré els conceptes d'autoestima, motivació i fracàs escolar, tot exposant la relació directa d'aquests tres fenòmens.

2.1. Conceptualització de l'autoestima

Existeixen moltes definicions de l'autoestima. Una de les primeres aproximacions defineix l'autoestima com l'avaluació positiva o negativa d'una persona del jo; és a dir, fins a quin punt un individu considera el jo com a digne i competent (Coopersmith, 1967). Coopersmith va desenvolupar una visió basada en quatre dimensions clau: la confiança, la competència, la sensació de control sobre la vida i la valoració social. Va proposar que " self-esteem is based on the degree to which individuals perceive themselves to be competent in areas important to them and their ability to control significant events in their lives " (Coopersmith, 1967, p. 31). Tradicionalment, s'ha considerat com un component avaluatiu de l'autoconcepte (Purkey, 1970; Shavelson et al., 1976). James (1890), sovint considerat el pioner en la conceptualització de l'autoestima, va definir-la com "the result of the ratio between the achievements perceived by an individual and their aspirations " (James, 1890, p. 310). Per a James, l'autoestima depenia de la relació entre els nostres **èxits reals i els ideals** que ens fixem, suggerint que una baixa autoestima es produeix quan els nostres èxits no compleixen les nostres expectatives.

Les primeres definicions d'autoestima aprenen relacionant-la amb l'autoconcepte, sense definir una clara diferència entre els dos termes. Ja a finals del segle XIX, James (1890) va definir l'autoestima com sentiments sobre un mateix en relació als acompliments individuals:

Our self-feeling in this world depends entirely on what we back ourselves to be and do. It's determined by the ratio of our actualities to our supposed potentialities; a fraction of which our pretensions are the denominator and the numerator our success. (James, 1890, p.310)

James es considera una referència fundacional en la teorització de l'autoestima, però tant la definició de la joventut i de l'autoestima ha variat notablement. Més tard, Carl Rogers, un dels psicòlegs humanistes més influents, va afegir una dimensió emocional i terapèutica a la seva definició. Segons Rogers, "self-esteem is the perception that the individual has about his personal value" (Rogers, 1951, p. 57). Rogers va destacar la importància de l'acceptació incondicional per part dels altres com un factor clau per al desenvolupament d'una autoestima saludable. Així, mentre que James es va centrar en els èxits i les aspiracions, Rogers va posar èmfasi en el valor intrínsec de l'individu i la necessitat d'una autoacceptació per promoure el creixement psicològic.

Nathaniel Branden (1969), qui es considera una de les figures més prominents en l'estudi de l'autoestima, la va definir com "confidence in our ability to think and face the challenges of life, and confidence in our right to be happy, the feeling of being worthy" (Branden, 1969, p. 37). A més, Branden va suggerir que l'autoestima és un **procés actiu** que involucra tant la consciència personal com l'autovaloració, subratllant la relació entre l'autoestima i la salut mental. Per a Branden, l'autoestima era un requisit fonamental per a l'èxit i la satisfacció a la vida.

Aquesta avaluació es crea a partir del **feedback** que reben com a individus i de la informació de la interacció social durant els seus diversos rols socials (González-Pienda et al., 1997). En aquesta mateixa línia, Musitu et al.(1988) conceben l'autoestima com una qualitat valuosa i avaluativa de les cognicions i conductes que s'expressa en el grau de satisfacció personal. Recentment, Garaigordobil et al.(2005) han establert una relació jeràrquica entre l'autoconcepte i l'autoestima en la qual l'autodescripció serveix a l'autoavaluació positiva i aquesta, al seu torn, juga un paper protector en el sistema de la persona. Neff (2011) proposa que una autoestima basada únicament en el rendiment i la validació externa pot ser perjudicial i suggereix que l'autocompassió, entesa com la bondat cap a un mateix, pot oferir una alternativa

més saludable. Afirmar que l'autoestima "is fragile if it is based on social comparisons or external achievements; on the other hand, self-compassion is more stable because it does not depend on external validation" (Neff, 2011, p. 85).

La seva aportació ha comportat un canvi significatiu en la forma com les investigacions perceben l'autoestima, tot destacant la necessitat de tenir en compte factors com la resistència emocional i l'acceptació personal incondicional. Aquest autor també argumenta que "cultural obsession with self-esteem can make people focus too much on external success and social comparisons, instead of developing genuine self-pity that allows them to better manage failures and difficulties" (Neff, 2011, p. 89).

Aquesta visió em sembla rellevant, ja que se centra en l'autocompassió i l'autocura i no en l'èxit i la comparació. Fixant-me en l'alumnat de PFI trobo molt important canviar el locus de control i promocionar la revisió d'un mateix i l'acceptació de la nostra individualitat per sobre de la definició externa. D'aquesta manera el suposat fracàs escolar no condicionarà el seu autoconcepte i podran redefinir-se des de l'autocura.

Branden (1993) considera que ningú és capaç d'expressar tot el seu potencial sense una sana autoestima i sense una **valoració de confiança** cap a si mateix. Més tard Branden (1995) va introduir el concepte de falsa autoestima. Aquesta és el resultat de l'aparença irreal d'eficàcia emocional, ser respectat, de tenir seguretat en un/a mateix/a i de ser estimat per la resta. Aquesta projecció es troba a mode de protecció per a dissimular l'ansietat a partir de l'establiment d'una falsa seguretat que alleuja les necessitats i pors que no es trobarien en algú amb una vertadera autoestima.

S'estableix doncs una relació entre la quantitat de **succés** en les pretensions individuals amb l'augment de l'autoestima. Aquesta augmenta quan l'individu aconsegueix les seves fites. Per exemple, Musito (1996) descriu l'autoestima com el concepte que un té de si mateix, segons una sèrie de qualitats que un mateix s'atribueix. En aquesta definició es mesclen els conceptes d'autopercepció

evaluativa amb l'autoconcepte general, apareix la idea de valoració de les pròpies qualitats i la capacitat d'autodefinició de l'autoestima.

Rosenberg considera l'autoestima com un component de l'autoconcepte i la defineix com el conjunt de **pensaments i sentiments** d'un individu sobre el seu propi valor i importància, és a dir, una actitud global positiva o negativa cap a un mateix (Rosenberg, 1965). L'autor descriu l'autoestima com "a favorable or unfavorable attitude towards oneself" (Rosenberg, 1965, p. 30).

Davant de la gran quantitat d'estudis al voltant d'aquest concepte i de la freqüent confusió d'idees com l'autoestima, l'autoconcepte, la imatge pròpia o la acceptació opto per l'ús de la paraula autoestima en relació als aspectes avaluatius-afectius (Garaigordobil, et al., 2005).

Anem doncs a definir el que entenem per **autoconcepte**, el que entenem per **autoestima**, les seves diferències i a justificar els conceptes que es tractaran durant la recerca. Garaigordobil i Durà (2006) defineixen l'autoconcepte com els aspectes cognitius del coneixement d'un mateix i l'autoestima com els conceptes valoratius o afectius.

Per tal d'acotar i limitar la recerca s'ha fet una aproximació teòrica des de la perspectiva de la psicopedagogia del desenvolupament humà. Montoya i Sol (2001) defineixen l'autoestima com la capacitat o actitud interna amb la qual l'individu es relaciona amb si mateix i el que fa que es percebi dins del món, d'una manera positiva o negativa. Gonzalez-Arritia (2001) fa un recorregut sobre les diferents percepcions conceptuals al voltant de l'autoestima, destacant que els éssers humans posseeixen una imatge sobre si mateixos i les seves relacions factuais amb el medi ambient proper, així com una jerarquia de valors i objectius els quals defineixen l'apreciació i valoració d'ells mateixos. Aquesta imatge sobre si mateix es forma a partir d'un "modelo coherente a través del cual la persona intenta planificar y organizar su propia vida dentro de los límites establecidos por el ambiente social" (Román, 1983, a González-Arratia, 2001, p.17).

En afegit, Kernis (2003) que descriu com existeix una necessitat d'aconseguir un nivell òptim d'autoestima sent conscient de les propies possibilitats i limitacions i sabent definir les passes per a aconseguir les metes que ens proposem mantenint un component global i integral de la persona. Aquest autor lliga estretament l'autoestima amb l'autoconeixement, però afegeix el component de definició de l'itinerari personal i formatiu, un aspecte clau en l'anàlisi de l'autoestima que realitzo en aquesta tesi centrada en l'alumnat de PFI.

Des del model de l'aprenentatge social es parla de com l'autoestima evoluciona i es desenvolupa a través de la relació de la persona amb el món que l'envolta. L'autoestima se centra en la valoració de les particularitats de cada individu i gràcies a ella, les persones poden sentir-se segures amb si mateixes, respectant-se i guanyant confiança. (Álvarez-Torres, 2013).

A partir de les definicions i teories sobre l'autoestima presentades proposo una **definició** conjunta i específica per a l'alumnat en risc d'exclusió social com és el de PFI. Faig aquesta definició tenint compte tant les dimensions cognitives com les emocionals, a més de reconèixer les necessitats particulars d'aquest col·lectiu.

L'autoestima, centrant-se en l'alumnat de PFI, es pot definir com la percepció subjectiva i avaluativa que tenen sobre la seva pròpia vàlua personal, basada en el grau de competència que senten en aprenentatges significatius per a ells/es, així com en la capacitat de controlar aspectes personals, formatius i laborals que resultin rellevants de les seves vides. Aquesta autoestima està influenciada per factors externs, com el feedback social i l'acceptació incondicional, però també per la seva capacitat per gestionar les seves emocions i desenvolupar autocompassió. A més, és rellevant reconèixer que, en aquest col·lectiu, l'autoestima pot estar particularment afectada per les experiències de fracàs escolar o de rebuig social, i per això és crucial que es promocióni un autoconcepte positiu basat en l'autocompassió i la revisió d'un mateix, evitant una dependència de la validació externa.

2.2. Dimensions de l'autoestima

Per tal d'acotar el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat em recolzo en l'escala d'autoestima de Rosenberg (1979) i de la seva validació per a població espanyola de Martín-Albo, et. al. (2007). Tot i que no utilitzo el qüestionari com a eina de recollida de dades en la meua recerca, sí que faig servir les dimensions que proposa Rosenberg. En l'elaboració d'aquesta escala es descriuen les dimensions de l'autoestima (Martín-Albo, et. al., 2007, p.460):

- **Dimensió acadèmica:** que fa referència a la percepció dels individus sobre la qualitat del seu paper com a estudiant.
- **Dimensió social:** fa referència a la percepció que tenen els subjectes i la seva actuació en les relacions socials.
- **Dimensió emocional:** implica la percepció de les persones sobre el seu estat emocional.
- **Dimensió familiar:** referida a la percepció de la seva implicació, participació i integració en l'àmbit familiar.
- **Dimensió física:** que fa referència a la percepció que tenen els subjectes sobre el seu aspecte i condició físics.

Aquestes dimensions acoten el concepte, apropant-nos cap a una definició més concreta del que és l'autoestima. Entenem doncs, que és una definició valorativa del nostre propi ésser, tenint en compte el nostre jo acadèmic, social i familiar, de la pròpia concepció física i de la nostra gestió emocional. Aquesta definició és valorativa i comporta un judici de valor el qual determina el nivell d'autoestima. És una valoració de com ens relacionem amb el nostre entorn i com acceptem (o no) la nostra forma física i emocional.

2.2.1. Components de l'autoestima

Per tal de desgranar els components de l'autoestima he analitzat els següents instruments de mesura de l'autoestima:

- **Escala d'Autoestima de Rosenberg (EAR):** Aquesta escala avalua el sentiment general de satisfacció i apreciació que una persona té cap a si mateixa.
- **Inventari d'Autoestima de Coopersmith per a Adults:** Aquest inventari avalua les actituds valoratives cap a un mateix, tant en l'àmbit personal com social i familiar.
- **Contingencies of Self-Worth Scale (CSW):** Aquesta escala avalua en quina mesura l'autoestima depèn de diferents àmbits, com l'aprovació dels altres, l'aparença física, o la competència acadèmica.
- **Escala d'Autoestima Corporal (EAC):** Aquesta escala avalua la satisfacció i l'atractiu del propi cos, així com l'aspecte emocional vinculat a la imatge corporal.
- **Escala d'Autoestima de Reidl-Martínez (2002):** Avalua la valoració que fa el subjecte de si mateix a partir de la seva experiència vital, considerant els aspectes cognitius, emocionals i conductuals.

De l'anàlisi d'aquests instruments n'extrec els següents **components**:

- **Autoconcepte:** Es refereix a la percepció que un té de si mateix, incloent els atributs, capacitats, activitats i objectes que el defineixen inclou confiança, valoració i respecte per si mateix.
- **Autoconeixement:** Es refereix al coneixement que un té de les seves pròpies característiques i qualitats.
- **Autoeficàcia:** Es refereix a la creença en la capacitat d'un per tenir èxit en situacions específiques o per assolir una tasca.

- **Autovaloració:** És la valoració que fa el subjecte de si mateix, considerant-se de gran valor per si mateix i per als altres.
- **Autoacceptació:** Implica acceptar-se tal com un és, amb les seves fortaleces i debilitats, i és una part important de la salut emocional.
- **Autoafirmació:** Es refereix a la capacitat de prendre decisions pròpies i ser independent.
- **Autodignitat:** Es refereix al sentiment de ser mereixedor de respecte i consideració.
- **Autorespecte:** Es tracta de respectar els propis valors i necessitats.
- **Autoconfiança:** Es manifesta en la seguretat en les pròpies capacitats per realitzar activitats de manera adequada.
- **Autonomia:** Es refereix a la capacitat d'actuar per compte propi sense dependre excessivament dels altres.
- **Seguretat:** Es percep en la capacitat de fer front a les situacions amb confiança.

2.3. Autoestima i depressió

La depressió durant l'adolescència s'ha associat amb efectes negatius en l'àmbit acadèmic, psicosocial i cognitiu (WHO, 2017; Verboom et. al., 2014; Meeus, 2016; Rock et al., 2014). També s'ha observat una relació de la depressió adolescent amb l'ús de substàncies psicoactives, l'afebliment de la qualitat de les relacions interpersonals, la baixa autoestima i inclús el suïcidi (Hawgood i de Leo, 2008; Twenge et. al., 2010).

A grans trets, la depressió es destaca per un conjunt de símptomes amb predomini en l'afectiu i anímic; és a dir, sentiments associats a la tristesa, desesperança, irritabilitat, desinterès per les activitats quotidianes (Muñoz-Albarracín et al., 2023).

Diverses recerques destaquen la vinculació entre l'autoestima i la salut mental en joves i de com la presència d'autoestima pot minvar els efectes de la depressió ac-

tuant com un factor de protecció (Vera-Villaroel et al., 2009). La investigació de Muñoz-Albarracín et al. (2023) explicita com les persones que tenien una major puntuació pel que fa a problemes salut mental també mostraven una menor puntuació en autoestima.

Per contra, una baixa autoestima es transforma en un detonant de símptomes previs, els quals contribueixen a una insatisfacció vital amb repercussions a nivell biopsicosocial. En conseqüència, un desenvolupament adequat de l'autoestima constitueix un factor protector en la incidència de problemes de salut mental com la depressió, estrès i ansietat (Muñoz-Albarracín et al., 2023).

Treballar l'autoestima a l'aula pot ser una de les claus per promoure la salut mental. És per això que aquesta investigació proposa una perspectiva interdisciplinària des de la qual abordar aquesta problemàtica a través de l'art.

2.4. Autoestima i comparació

La comparació amb l'altre és quelcom innat, inevitable i necessari pel desenvolupament. Comparant-nos podem fixar-nos noves metes, aprendre noves maneres d'entendre la vida i adaptar-nos al canvi. En la joventut, però, es dona una comparació molt més cruel amb un mateix. Quan som joves acostumem a comparar-nos des de les nostres mancances més que des de la possibilitat de millora. Actualment, en un context hiperconnectat i globalitzat a través de les Xarxes Socials (XXSS) aquesta comparació encara és més present i els seus efectes més profunds.

La teoria de la comparació de l'*upward social comparison* (Wills, 1981) parla de com la comparació social es pot donar a l'alça (*upward*) o a la baixa (*downward*). La **comparació a l'alça** succeeix quan algú es compara a si mateix amb altres que es troben en una situació favorable, com per exemple amb un cos millor o una vida més luxosa (Wills, 1981). En canvi, la **comparació a la baixa** es dona quan es realitza en comparació amb altres que presenten característiques negatives. L'efecte d'aquesta comparació és la disminució de l'autoestima i un consegüent augment de la depressió (Vogel, 2014).

Pot donar-se el cas en què la comparació a l'alça sigui un factor de protecció o una font d'inspiració resultant positiu per a aquella persona que es compara (Lockwood i Kunda, 1997), però és més habitual que causi un efecte negatiu al generar unes autoavaluacions de l'autoconcepte més baixes (Marsh i Parker, 1984). En canvi, la comparació a la baixa comporta millores en l'autoavaluació de l'autoconcepte (Wills, 1981).

Aquesta comparació esdevé més cruel, més punyent i amb més força arran de les XXSS i l'accés a tants referents idealitzats que presenten les pantalles. La relació entre usuaris joves es veu determinada pel fet que puguin crear contingut als seus perfils, penjar fotografies i descriure's a si mateixos de manera altament idealitzada (Rosenberg i Egbert, 2011) creant una imatge, sovint, poc fidel a la realitat. La persona *online* és millor que la realitat *offline*, per això la joventut es compara amb una ficció de major èxit social.

L'anomenat *postureig*, els filtres que embelleixen o suavitzen les faccions i milloren les fotografies i la capacitat de generar *engagement* (resposta, visualització i posicionament) suposen una constant comparació a la baixa per a aquelles persones que no saben fer servir aquestes eines i no tenen tant èxit a les XXSS.

2.5. Autoestima , Xarxes socials i pantalles

Una de les principals preocupacions de les famílies i de l'entorn educatiu envers la joventut és l'ús de les pantalles. La manera de relacionar-se ha canviat dràsticament en els darrers 20 anys a causa de l'arribada de la tecnologia mòbil. Els bancs dels parcs són plens de joves en silenci, mirant cadascú la seva pantalla i relacionant-se mitjançant les XXSS en comptes de mantenir una conversa real. Aquest fet és extrapolable a tots els grups d'edat (exceptuant potser a lla gent de la tercera edat), però en l'etapa de la joventut sembla més preocupant, ja que és en aquesta etapa on es desenvolupen les habilitats socials que conformen la identitat futura.

Hi ha estudis que han determinat una relació positiva entre l'ús de pantalles i la depressió, la baixa autoestima i la soledat (Valkenburg et. al, 2006; Valkenburg et al., 2021). Altres estudis han observat com l'ús de les XXSS en una freqüència alta

es pot associar amb un augment dels factors de depressió i una disminució del benestar físic i emocional (Aucapiña i Campodónico, 2024; Feinstein et al., 2013; Kalpidou et al., 2011; Kross et al., 2013).

Aucapiña i Campodónico (2024) realitzen una revisió sistemàtica de la bibliografia i conclouen que les XXSS “no solo actúan como vitrinas de belleza, sino que también son espacios donde los jóvenes moldean su identidad, tanto de manera positiva como negativa” (p.82).

L'efecte de les xarxes socials depèn, en gran part, de la resposta que rebem. El **return** o *feedback* negatiu disminueix l'autoestima de l'usuari, però el retorn positiu pot incrementar-la (Valkenburg et al., 2006). Cal tenir en compte que no només afecta la qualitat de la resposta, sinó la quantitat. Les XXSS quantifiquen el grau de resposta rebuda amb el nombre de *likes* (m'agrada), visualitzacions o comentaris. Aquest fet facilita la comparació a l'alça, ja que determina d'una manera relativament objectiva el grau de popularitat d'una persona.

En l'estudi *Association of screen time and depression in adolescence* Boers et al. (2019) van veure associacions significants entre cada hora més que els adolescents passaven davant de **pantalles** i l'increment de 0.64 unitats en els símptomes de depressió. Aquesta correlació es troba també en l'ús d'ordinador (increment de 0.69), en l'ús de XXSS (increment de 0.41) i en les hores davant del televisor (increment de 0.18). L'estudi transversal analitzava durant quatre anys la relació entre l'*screen time* (temps davant d'una pantalla sigui un dispositiu mòbil, tauleta, televisió o ordinadors) i l'augment de la depressió.

Aquest estudi accepta la teoria de l'*upward social comparison* (Wills, 1981) i dels *reinforcing spirals* (Slatter et al., 2003) com a explicació d'aquesta correlació directa, però no accepten la **teoria del desplaçament** com a causa d'aquesta correlació entre l'ús de pantalles i la depressió. La teoria del desplaçament afirma que tot el temps davant de les pantalles té efectes negatius en el benestar mental perquè desplaça el temps en què es participa en altres activitats, com per exemple l'exercici físic.

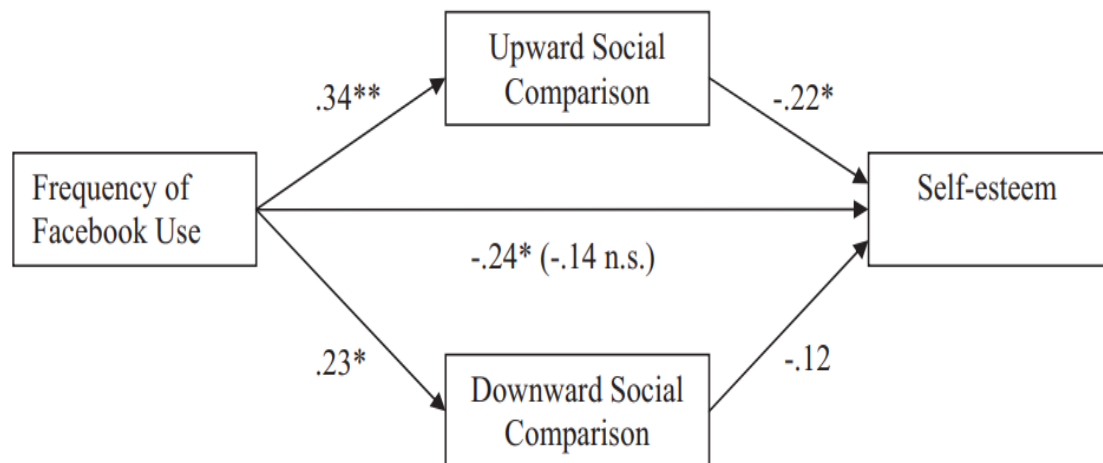
La teoria dels **reinforcing spirals** explica com els efectes de les pantalles estan condicionats al contingut i com la gent tendeix a buscar i seleccionar contingut que reforci les seves creences i els seus marcs mentals. S'han trobat aquestes espirals en l'exposició de contingut agressiu i a certs continguts polítics (Slatter et al., 2003). Per exemple si algú és políticament conservador, consumeix més informació provinent de mitjans conservadors que reafirmen les seves creences. Pels joves aquesta espiral es veu en l'ús a les xarxes socials portant-los a consumir contingut que legítimi la seva manera de pensar i actuar, alimentant-se en una espècie de circuit tancat en comptes d'ampliar horitzons mentals.

L'estudi de Boers et al. (2019) conclou que els joves que són menys propensos a la depressió semblen tenir més probabilitats de passar temps davant la televisió, però com més temps passen mirant la televisió més augmenten els símptomes depressius. Basant-nos en la hipòtesi de la comparació social, argumentem que veure més televisió al llarg del temps augmenta la probabilitat que es produeixi una comparació social a l'alça, i que al seu torn pot desencadenar i augmentar la depressió i que, en definitiva, un major temps d'ús de pantalles i xarxes socials s'associa a una menor autoestima.

Amb el mateix focus d'estudi, Vogel et al. (2014) examinen l'impacte en l'autoestima de l'exposició, crònica o temporal, a la comparació social basada en la informació obtinguda a través de les XXSS. Els autors examinen com l'ús de Facebook (al 2014 la XXSS més popular) s'associa positivament a un nivell més baix d'autoestima. Segons l'estudi, en conseqüència de la comparació social, a l'alça o a la baixa, qui més temps dedica a l'ús de Facebook pitjor autoestima presenta. La freqüència d'ús de Facebook era un gran predictor de l'autoestima, indicant que aquells participants que presentaven una freqüència alta presentaven una autoestima més baixa. L'*upward comparison* resultava també un element predictiu de baixa autoestima. La figura 4 mostra l'efecte de les XXSS en l'autoestima té relació amb aquesta comparació a l'alça, suposant una variació de l'autoestima del 14%.

Figura 4

Mediació de la relació entre l'ús de Facebook i l'autoestima a través de l'abast de les comparacions socials a l'alça i a la baixa



Nota. Extret de Vogel et al. (2014, p.211)

En la mateixa línia, Armanza (2022) enfoca els seus criteris en el mal ús de les xarxes socials i en com la discriminació pot influir en l'autoestima. L'autor analitza l'afectació de les persones que són *influencers* i exhibeixen el seu cos, creant una bretxa de dispersió sobre els estàndards de bellesa.

Tot i els riscos evidents i els potencials reptes socioeducatius que generen les XXSS, aquestes també presenten beneficis pel que fa a la socialització. Les persones més tímides i introvertides poden trobar un mecanisme d'apropament a l'altre, una facilitat per iniciar una conversa i per construir capital social, ja que es redueixen el nivell de restriccions comunicatives i s'ofereix un fòrum per a construir vincles sans i forts (Elison et al., 2007). Facebook, Instagram o Tik Tok, entre d'altres, ofereix també un espai per a trobar persones amb el mateix interès. Conèixer a gent que pertany al mateix grup social que hom i que té un mateix marc mental facilita la comunicació i l'establiment d'unes amistats profundes i sanes. Nygah et al. (2015) explica com

Facebook dona als individus un cert sentit de llibertat identitària, com potencia el nivell de confiança i com pot arribar a animar als i les joves en temps difícils.

A conseqüència de l'exposició a informació de comparació social principalment ascendent a les xarxes socials, podria haver-hi un impacte nociu en les autoavaluacions i l'autoestima de les persones. L'autoestima es pot veure afectada per una exposició a llarg termini a les xarxes socials a la vida quotidiana, però que també es pot veure afectada per un ús menys freqüent (per exemple, una breu exposició a un perfil desconegut de xarxes socials), per això l'abordatge pedagògic ha de ser sistèmic i transversal.

Resulta de vital importància que, des del context educatiu, es treballi l'ús responsable de les XXSS creant sinèrgies amb les famílies de l'alumnat que promoguin el diàleg crític sobre l'efecte de les pantalles en l'autoestima i la salut mental de la joventut. La mirada crítica farà també que puguem aprofitar els beneficis d'aquestes plataformes.

2.6. Autoestima i el col·lectiu LGTBIQ+

A partir d'una perspectiva interseccional, cal fixar-nos en l'alumnat LGTBIQ+ i en com la seva orientació afectivosexual pot condicionar la seva autoestima i, consegüentment, el seu èxit acadèmic. Pérez-Albéniz et al. (2023) desenvolupen un estudi amb l'objectiu d'examinar si la pertinença a un grup minoritari d'orientació sexual (homosexuals, bisexuals o *gender questioning*) està associada amb un pitjor rendiment acadèmic. També van buscar discernir si un adequat nivell d'autoestima podria moderar la relació entre ambdues variables. Es van creuar dades de l'escala d'autoestima de Rosenberg (1965), de l'escala d'orientació sexual de Kinsey et al. (1948) i amb indicadors autoinformatats de rendiment acadèmic.

Els resultats no van mostrar un efecte principal significatiu de l'orientació sexual ni de la seva interacció amb l'autoestima sobre els indicadors de rendiment acadèmic utilitzats. Aquests resultats contradiuen la majoria d'estudis anteriors, els quals sí que trobaven relació entre el fet de no pertànyer al grup poblacional d'heterosexualitat i un rendiment acadèmic més pobre. Segons els autors, aquests

resultats podrien estar en la línia de la hipòtesi del *Best little boy in the world* plantejada per Pachankis i Hatzenbuehler (2013) per la qual expliquen l'alt rendiment observat en alguns estudis del grup de nois de minories sexuals. Els autors proposen que l'alumnat pertanyent al col·lectiu LGTBIQ+, en un intent per **compensar la seva autoestima**, busquen sobresortir en l'àmbit acadèmic. Respecte al segon objectiu de l'estudi, en el qual es pretenia analitzar si la relació entre orientació sexual i el rendiment acadèmic podria estar moderada per l'autoestima, els resultats no van mostrar l'efecte interactiu esperat, ja que mostren que els nivells d'autoestima es troben relacionats positivament amb el **rendiment acadèmic** independentment de l'orientació sexual.

Pedregosa (2022) analitza el nivell d'autoestima de 307 estudiants d'ESO de la província de Córdoba (Espanya) atenent el gènere i les possibles discrepàncies. Es va utilitzar el qüestionari d'avaluació de l'autoestima per a alumnes d'ensenyament secundari de Garcia (1995). Els resultats estadístics obtinguts mostren que hi ha diferències entre el gènere dels subjectes i les variables d'autoestima física, intel·lectual, emocional, relacions i independència de l'autocrítica. No obstant això, no es troben diferències en la variable d'autoestima general. Són els nois els que obtenen puntuacions més altes en aquestes variables. Les noies només obtenen puntuacions més altes en autocrítica. Es podria relacionar aquest fet amb les diferències interpersonals existents entre ambdós gèneres amb relació a l'aparença física i intel·ligència emocional, entre d'altres.

Malgrat aquests estudis quantitatius que disminueixen la possible variabilitat estadística determinada per la pertinença al col·lectiu LGTBIQ+, altres estudis, com el de Cañero Pérez et al. (2019), han analitzat com l'orientació afectivosexual es relaciona amb la victimització en casos d'acoso escolar. Les troballes principals mostren que l'alumnat no heterosexual és significativament més vulnerable a l'assetjament escolar (16%) en comparació amb l'alumnat heterosexual (8%). Aquesta victimització té conseqüències més greus sobre la seva autoestima. Tal com expressen els autors: "las personas no heterosexuales que habían sufrido acoso, presentaron niveles significativamente inferiores de autoestima que aquellas personas heterosexuales que también habían sufrido acoso" (Cañero Pérez et al.,

2023, p. 86). No només s'observa una disminució de la seva autoestima, sinó que també poden presentar conductes d'aïllament, ús de substàncies, pràctiques sexuals de risc i, fins i tot, ideació suïcida.

Quan el context educatiu no ofereix les condicions de seguretat i reconeixement necessàries per al desenvolupament personal i emocional, l'autoestima de l'alumnat disminueix. Els autors apunten que "los efectos de la violencia homofóbica pueden conllevar baja autoestima, desmotivación, abandono del centro escolar e incluso comportamientos autolesivos e ideación suicida" (Cañero et al., 2023, p. 85).

Aquestes investigacions evidencien la necessitat de tenir en compte la diversitat d'orientació sexual i considerar al col·lectiu LGTBIQ+ en la definició dels reptes educatius com el desenvolupament de l'autoestima. És d'imperiosa necessitat assegurar que el context escolar sigui un espai de seguretat lliure d'actituds LGTBI-fòbiques, on cadascú pugui desenvolupar-se de la manera que necessiti sense patir cap discriminació.

2.7. Autoestima, motivació i fracàs escolar

En aquest punt exploraré la relació entre l'autoestima, la motivació de l'alumnat i fracàs escolar. Primerament, faig una conceptualització de la motivació i el fracàs escolar, des d'una perspectiva sistèmica que m'ajuda a defugir de la culpabilització de l'alumnat que no aconsegueix cenyir-se als estàndards educatius. Tot seguit, indago en com l'autoestima interacciona amb la motivació de l'alumnat per a definir la naturalesa multicausal de l'abandonament escolar.

2.7.1. Fracàs escolar

El fracàs escolar és una de les preocupacions centrals en el disseny educatiu, tant en escala local com en política internacional. Prova d'això és que la nova Estratègia Europa 2030 marca com a objectiu arribar a un màxim d'un 9% d'abandonament escolar, un punt menys que en els objectius de 2020. L'any 2024 a Catalunya l'abandonament escolar prematur era del 13,7% (16,5% dels homes i 10,9% de les dones), un 13,0% (15,8% dels homes i 10,0% de les dones), segons les dades de

l'Idescat i de l'Enquesta Nacional de Població Activa (2024), mentre que a Europa se situava en el 7,7 % (10,9% dels homes i 7,7%% de les dones), segons les dades d'Eurostat (2024). Trobo interessant remarcar la diferència estadística segons el sexe de les persones enquestades. A Catalunya es poden veure diferències de quasi 6 punts, la qual cosa representa que els homes són un 51,38% més propensos a l'abandonament escolar.

Aquestes dades parlen de fracàs escolar en relació amb l'abandonament prematur de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), però el mateix concepte de fracàs escolar varia segons l'enfocament des del qual se'l consideri. El debat sobre la conceptualització del fracàs escolar no és quelcom nou:

Rodríguez (1986) considerava el fracàs escolar com la situació en què el subjecte no aconsegueix les fites esperades segons les seves capacitats, de tal manera que la seva personalitat està alterada, influint aquest fet en els altres aspectes de la seva vida. En afegit, Mafokozi (1991) exposa les tensions inherents en la definició del concepte: el context escolar, les condicions de l'alumnat i les institucions escolars.

Aquestes conceptualitzacions defineixen la naturalesa multicausal del concepte, però hi ha una mancança d'anàlisi de l'abandonament escolar des d'una **perspectiva interseccional** i situada que desculpabilitzi a l'alumnat de manera individual.

Actualment, es posa el focus del fracàs escolar en el fracàs d'un **sistema educatiu** que no ha sabut donar resposta a les necessitats del seu alumnat i en aquestes característiques individuals de l'alumnat (Dubet 2016; Carrillo-Álvarez, 2018). García i Rebollo (2007) incorporen coneixements neurobiològics per a comprendre el fenomen i parlen de com les dificultats d'aprenentatge primàries constitueixen, per definició, una fragilitat en les funcions psicològiques superiors que possibiliten l'aprenentatge escolar.

La comprensió d'aquesta mancança pot ajudar a ressaltar la necessitat d'adaptacions curriculars i metodològiques que donin resposta a les necessitats individuals de l'alumnat, ja que l'abandonament no està lligat completament als

resultats escolars dels alumnes, sinó que aquesta decisió també s'associa a altres factors (Menaet al., 2010).

Podríem introduir aquí l'anàlisi interseccional per fixar-nos en la interacció d'aquests múltiples factors. Aquesta perspectiva ens pot ajudar a obrir la mirada per entendre com l'escola no és l'únic lloc on es gesta i provoca el fracàs, tot i que sí que representa la institució que crea prou condicions perquè existeixi, ja que li toca construir-lo i sancionar-lo (Escudero, 2005). "En el fracaso escolar se proyecta y adquiere visibilidad todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes" (Escudero, 2005, p. 1).

Carabaña (2009) destaca la naturalesa ideològica del **constructe social** que és el fracàs escolar, el qual no reflecteix l'aprenentatge de l'alumnat ni la qualitat de l'ensenyament. Segons l'autor, el concepte de fracàs escolar li manca "validez y fiabilidad como indicador de calidad de la enseñanza" (Carabaña, 2009, p.76). En afegit, l'estudi de Díaz (2003) conclou que en quant augmenta l'edat disminueix la motivació acadèmica, que l'entorn acadèmic és el major predictor d'èxit escolar i que l'efecte positiu de la valoració acadèmica augmenta segons augmenta el curs. En definitiva, segons l'autora, únicament des de les dimensions d'entorn acadèmic i motivació acadèmica es prediu significativament el rendiment de l'alumnat.

Recentment, també s'incorporen **perspectives mèdiques** (Cristòfor i Achard, 2017) destacant la necessitat de diagnòstics primerencs i d'acompanyament medicoeducatiu. Aquest model desresponsabilitza l'educació i els equips docents, ja que, si es tracta d'un problema de salut la solució-remei no està en l'educació sinó en el diagnòstic realitzat per un professional extern a la mateixa, del qual s'esperen ràpidament solucions perquè el problema deixi d'existir (Cristòfor i Achard, 2017).

El conjunt de treballs fets en l'àmbit nacional i internacional deixa visibilitzar la multiplicitat de factors que intervenen en l'èxit escolar. Preses en conjunt i assumint les similituds i diferències, aquestes investigacions mostren factors relacionats amb el nivell social, cultural i econòmic de la unitat familiar, les trajectòries migratòries,

l'autoconcepte acadèmic, l'autoestima i la motivació, així com les característiques i necessitats específiques de l'alumnat.

La perspectiva interseccional em porta a analitzar com el fracàs escolar és fruit d'un **fracàs sistèmic** i no només situació individual. Centrant-me en el fracàs escolar, em fixo en com les diferents desigualtats (social, cultural, educativa, política, econòmica) que pateix l'alumnat són eixos que interseccionen i com ens situa en els dispositius que defineixen i causen la desigualtat, la discriminació i l'exclusió o, per contra, provoquen experiències i situacions de privilegi (Vázquez, 2020). L'alumnat conforma la seva identitat a partir de diferents categories d'exclusió (gènere, origen, classe socioeconòmica, etc.) i així es conforma una base relacional que reproduceix i legitima aquestes formes de dominació i exclusió.

El fet de rebre l'etiqueta de *fracàs escolar* comporta unes desigualtats categorials (Tilly, 2020) que poden arribar a ser estables i persistents, i encara que es produeixin canvis que permetin passar d'un grup a un altre (d'una categoria a una altra), l'estigma roman com a dispositiu simbòlic del fracàs o de l'abandonament. (Vázquez, 2020). És per això que evidenciar la pertinença a una categoria és necessari a l'hora d'abordar l'abandonament escolar i la pràctica pedagògica d'una manera heurística, no simplista i que no se centri en la individualitat, sinó en la comprensió global del fenomen.

2.7.2. Motivació

La motivació és un aspecte clau per al desenvolupament escolar i l'aprenentatge, influenciant la manera com l'alumnat es relaciona amb els continguts i el seu èxit o fracàs escolar. L'alumnat motivat aprendrà amb més facilitat. En canvi, qui no mostri motivació difícilment s'esforçarà a aprendre (Pintrich i Schunk, 2006). La motivació escolar fa referència al conjunt de processos interns i externs que activen, orienten i sostenen la conducta de l'alumnat envers l'aprenentatge i la participació escolar (Wigfield i Eccles, 2000). Aquesta motivació pot ser:

Motivació intrínseca: quan l'alumne/a participa en les activitats escolars pel plaer, la curiositat o l'interès personal.

Motivació extrínseca: quan l'esforç escolar està guiat per recompenses externes, com ara notes, reconeixement o pressions socials o familiars.

Són molts els estudis que tracten l'autoestima i la motivació i la seva relació amb el fracàs o l'èxit escolar (Guay et al., 2010; Emmanuel et al., 2014; Vázquez, 2020). El professorat, la comunitat educativa i l'acadèmica es pregunten quins factors intervenen en el fracàs d'un sistema educatiu que suposa la no graduació d'una gran part de l'alumnat, la seva no adquisició de competències bàsiques, l'abandonament prematur o la no continuïtat formativa. En la motivació per a l'aprenentatge influeixen múltiples condicionants, però aquests no actuen de forma independent, sinó que la influència de cada factor depèn de la interacció que ocorre amb la resta dels factors (García-Legazpe, 2008).

El **rol docent és clau** en el foment de la motivació. Les metodologies docents i la significació dels aprenentatges són un element predictor d'èxit dels programes educatius. Topçu et al. (2018) distingeixen la motivació extrínseca com a principal predictor d'èxit escolar de l'alumnat. Zou et al. (2024) estableixen una correlació significativament positiva entre la motivació intrínseca per l'exercici docent del professorat i la motivació intrínseca per l'aprenentatge de l'alumnat. L'estil motivador que dona suport a l'autonomia del professorat, vincle positiu entre alumnat i professorat juguen un paper mediador entre la motivació intrínseca del professorat per a l'ensenyament i la motivació intrínseca de l'alumnat per a l'aprenentatge (Zou et al., 2024). És destacable aquesta interrelació entre la motivació i l'èxit acadèmic. Per tant, cal acompanyar a l'alumnat partint de la motivació docent:

Aquellos alumnos motivados hacia el conocimiento y el deseo por el aprendizaje, quienes muestran gran capacidad para la regulación de sus estados emocionales y con escasos o nulos niveles de amotivación a la institución escolar predicen un rendimiento académico mayor. (Usan i Salavedra, 2011, p.110)

Si la pràctica docent no neix de la passió, resulta impossible que l'alumnat tingui ganes d'aprendre. És necessari centrar-nos en l'interès de la classe per despertar l'apetit de conèixer i aprendre, però també és necessari preguntar-nos per què i des d'on eduquem i només estar dins l'aula si la vocació és el principal motor de la nostra

acció docent. Sense motivació del professorat l'educació continuarà sent creadora de desigualtats i injustícia.

2.7.3. Relació entre autoestima, motivació i fracàs escolar de joves

Els diferents estudis analitzats en aquest segon capítol del meu marc teòric porten a considerar la correlació l'autoestima, la motivació i el fracàs escolar i analitzar aquestes categories des d'una perspectiva interseccional i multicausal. S'ha comprovat que la trajectòria migratòria, l'entorn familiar, l'entorn acadèmic i la motivació docent són condicionants i poden ser predictors d'èxit educatiu. S'ha analitzat la influència positiva de les TIC en la motivació de l'alumnat i de com la intel·ligència emocional juntament amb la motivació augmenta l'autoestima i, consegüentment, milloren el rendiment escolar.

En afegit, també s'ha evidenciat la importància de la **motivació de l'equip docent** en el foment de la motivació per a l'aprenentatge de l'alumnat. Tot això porta a ressaltar la necessitat d'incorporar la interseccionalitat i la visió multifactorial com a eines claus per a l'anàlisi del fracàs escolar i l'abandonament educatiu.

Els factors personals, contextuals i familiars condicionen la creació d'un autoconcepte acadèmic i de l'autoestima de l'alumnat (Rosenberg 1985). A més, Steinmayr et al. (2019) confirmen la relació positiva entre l'autoestima de l'alumnat i la possibilitat d'èxit educatiu. Gràcies a la revisió de la literatura, he pogut entendre que l'autoestima és un predictor d'èxit escolar, actuant alhora com a predictor de benestar personal i emocional. Aquesta anàlisi també ha tingut en compte la perspectiva de gènere i de l'orientació afectiva sexual i la identitat de gènere.

Un dels condicionants negatius de l'autoestima de l'alumnat adolescent és el **ciberassetjament**. Aquesta agressió té pitjors conseqüències en l'alumnat no heterosexual (Alonso i Romero, 2020). L'autoestima s'associa amb l'ansietat, la depressió i l'estrès acadèmic, que afecten significativament la qualitat de vida dels estudiants i es relacionen amb conductes de risc i fins i tot la ideació suïcida (Ortega-Barón, 2016; Benítez-Sillero, 2024). Aquests resultats suggereixen la necessitat

d'una disposició escolar dirigida a augmentar de forma proactiva l'autoestima dels estudiants.

Trobo especialment necessari incorporar la mirada interseccional en el tractament de l'autoestima de l'alumnat. Entendre els condicionants de l'autoestima i el fracàs escolar d'una manera holística i multicausal suposa abandonar els prejudicis i l'estigmatització, plantejant un escenari neutre d'acollida que té en compte les diferents circumstàncies de cada alumne. Partir d'aquesta neutralitat afavoreix crear relacions horitzontals i sinceres dins d'un espai de seguretat on compartir un procés de creixement continu que aportí tant al professorat com a l'alumnat. Abandonar la mirada d'exclusió i estigmatitzadora és l'única manera de desenvolupar l'autoestima de l'alumnat, ja que els permet crear una identitat al marge de les etiquetes que han condicionat el seu baix nivell d'autoestima i redefinir-se d'una manera positiva. Però per poder incorporar aquest posicionament en l'acció educativa, s'ha d'abandonar els prejudicis personals i acollir la diferència, és per això que com a docents cal fer una feina personal interna i profunda abans de poder exercir la docència.

3. Educació a Través de les Arts

En aquest capítol tractaré l'Educació Artística (EA) i els seus beneficis, parlaré del paper de la música en l'educació i descriuré l'Educació a Través de les Arts (ETA), fent una aproximació teòrica al voltant d'aquest concepte i dels diferents corrents educatius que entenen l'art com a eina de transformació social dins i fora de l'aula. Educació a través de les arts, artteràpia, musicoteràpia o mediació artística i cultural són conceptes sovint utilitzats de manera similar, però amb bastants diferències metodològiques i teòriques. Aquest apartat vol deixar clar en què es diferencien aquestes maneres d'entendre l'art com a eina educativa, però també remarcar els punts forts de cada una i justificar el posicionament pedagògic de la meua intervenció educativa. És per això que en la darrera part d'aquest punt presento diferents projectes que utilitzen l'art com a eina de transformació social i que esdevenen referents del projecte musical d'ETA que analitza la meua tesi.

3.1. Conceptualització de l'Educació Artística

Tot i que la meua investigació se centra en la música, en aquest apartat tractaré l'educació artística de manera global, incloent-hi totes les disciplines i els llenguatges artístics. D'aquesta manera, opto per una concepció **interdisciplinària** de l'art, proposo una visió de l'art com a eina dialògica entre diferents disciplines tant dins com fora de l'aula i em centro a analitzar aquells corrents que utilitzen l'art com a eina de transformació social.

Abans de res, diferenciem *les arts* de *l'art*. *L'art* és el concepte filosòfic al voltant de la creació, allò intangible. En canvi, *les arts* s'usa com a concepte inherent a la pedagogia, estretament lligat a l'educació i té en compte l'ampli ventall de disciplines. Guthrie i Richardson (1999) descriuen les arts simplement com allò fet pels humans. S'entén doncs que les arts suposen destresa en la creació de quelcom bell o colpidor. Quan diem les arts hi incloem totes les disciplines, des del ball fins al retrat a l'oli, passant per la performance i la música de cambra, englobant les idees de transmissió cultural, herència, ciutadania i creativitat (Bamford, 2006).

L'Educació Artística (EA) és la **disciplina acadèmica** que contempla la transmissió de coneixements culturals, el foment de la creativitat, l'expressivitat i la sensibilitat estètica, així com l'adquisició de les competències tècniques necessàries per a la creació artística. Segons Elliot W. Eisner ⁹ (2002), l'EA no només ensenya a produir art, sinó que ofereix formes alternatives de pensar, percebre i comunicar, tot afavorint el desenvolupament cognitiu, emocional i social de l'alumnat, jugant un paper fonamental en la formació integral de la persona: "*The arts help children learn to say what cannot be said*" (Eisner, 2004, p. 9).

Bamford (2006) parla d'educació artística com aquella que té l'objectiu de transmetre l'herència cultural, de fomentar la creació a partir d'un llenguatge artístic propi i a contribuir en el seu propi desenvolupament. Busca "foster the technical and aesthetic competence of students in these disciplines" (Bamford, 2006, p. 102). L'EA implica l'ensenyament dels principis pràctics de les diferents disciplines artístiques, l'estimulació d'una consciència crítica i sensible i construir una identitat cultural. Un aspecte fonamental de l'educació artística és que se centra en el "development of specific skills related to the arts" (Bamford, 2006, p. 110).

Els objectius de l'EA inclouen la formació en tècniques artístiques i una comprensió profunda de la disciplina que s'estudia. Així, es proporciona a l'alumnat una base sòlida per convertir-se en professionals en les arts o simplement per gaudir d'aquestes formes d'expressió al llarg de la seva vida. Els beneficis d'aquesta educació són amplis, ja que fomenta el pensament crític, la perseverança i l'atenció al detall (Roeger i Kim, 2013; Sheridan et al., 2022).

L'EA sol estar restringida a l'aprenentatge dins d'una disciplina artística específica. Per exemple, en una classe de música, els estudiants aprenen a tocar un instrument

⁹ Eliot Eisner (1933-2014) va ser un pedagog i investigador nord-americà. La seva principal aportació va ser el desenvolupament i promoció de la Discipline-Based Art Education (DBAE). Va criticar la visió reduccionista de l'educació basada en proves estandarditzades, advocant per una avaluació més holística i creativa. A més, va ser una figura clau en el desenvolupament de la Investigació Basada en les Arts (IBA), tot destacant la capacitat de les formes artístiques per generar coneixement complex i sensible (Eisner, 2008).

o a entendre la teoria musical, mentre que en una classe de dibuix treballen tècniques pictòriques. Pel que fa a la formació docent, requereixen que el professorat sigui expert en la disciplina artística que ensenya (Bamford, 2006).

3.2. Conceptualització de l'Educació a Través de les Arts

El concepte d'Educació a Través de les Arts (ETA) o *Education Through Arts* (Read, 1948; Eisner, 2002; Muñoz, 2002; Bamford, 2006; Winner et al., 2013) és un enfocament pedagògic que utilitza les arts no només com a matèria acadèmica en si mateixa, sinó com a eina fonamental per a l'aprenentatge global en altres àmbits de coneixement (Read, 1948).

Aquesta idea, nascuda de les teories humanistes i cognitives del segle XX ha anat evolucionant i integrant-se en diferents corrents educatius arreu del món. Sovint es destaca la seva potencialitat en el desenvolupament emocional, cognitiu i creatiu dels alumnes (Eisner, 2002), així com el foment del **desenvolupament integral** mitjançant l'exploració i la comprensió d'altres camps de coneixement a través de l'experiència artística (Bresler, 1995).

L'origen d'aquest enfocament es remunta als primers plantejaments educatius de John Dewey, el qual va defensar que l'art té el poder d'unir el pensament i l'emoció en l'aprenentatge (Dewey, 1934). Segons Dewey, l'art és una experiència transformadora que permet als estudiants veure el món des de perspectives diferents, el que contribueix a una educació més profunda i significativa.

Més endavant, Herbert Read ¹⁰ a la seva obra *Education through art* (1948), descriu per primera vegada aquest concepte. Read entén que l'art és "an organic and measurable function of the human evolutionary process" (Read, 1948, p. 14). L'autor planteja que l'educació a través de les arts no només millora les habilitats creatives,

¹⁰ Herbert Read (1893-1968) va ser un crític d'art, poeta, filòsof i teòric de l'educació britànic, reconegut pel seu pensament en estètica i educació artística. És un autor clau en la definició de l'educació artística enfocada al desenvolupament integral de l'individu i a la transformació social, oposant-se a models educatius mecanicistes i defensant la creativitat com a eix central de l'aprenentatge.

sinó que també és fonamental per al desenvolupament complet de l'individu, combinant la formació emocional, social i intel·lectual. En la seva obra posterior Read (1955) va defensar que l'art no és només una forma d'expressió, sinó un mitjà per a la formació d'una societat més lliure i un vehicle educatiu que permet desenvolupar les nostres facultats.

El moviment per una educació a través de les arts també va trobar un fort suport en les teories **constructivistes** de Piaget i Vygotsky, que van destacar el paper de l'experiència activa i la interacció social en el desenvolupament cognitiu. Seguint aquestes teories, les arts es consideren un mitjà per fomentar la creativitat i el pensament crític, oferint als estudiants oportunitats per expressar-se i reflexionar sobre el seu propi aprenentatge en múltiples formats (Vygotsky, 1978).

El concepte d'educació a través de les arts va ser desenvolupat més tard per Eisner (2002), Bamford (2006) o Winner et al. (2013). Em baso en aquestes obres i en la de Read (1943) per conceptualitzar l'ETA.

Segons Bamford (2006) l'educació a través de les arts (metodologia d'ensenyament-aprenentatge) es diferencia de l'educació artística (disciplina acadèmica), de la següent manera:

L'ETA pretén no només ensenyar *art*, sinó ensenyar *a través* de les arts.

L'aplicació de la metodologia d'educació a través de les arts implica la visió de l'art com a un **vehicle per l'aprenentatge** de continguts d'altres **matèries** o assignatures i com a subjecte per a l'aprenentatge global, en especial els referents als aspectes culturals i socials" (Bamford, 2006). Aquest enfocament busca "integrating the arts into other areas of study, such as science, mathematics or languages, in order to improve the understanding and participation of students in these disciplines" (Bamford, 2006, p. 104). Altres autors, com Goldberg (2012), han destacat que la integració de les arts en altres disciplines fomenta la creativitat i la capacitat de resolució de problemes. A més, s'han confirmat els vincles cognitius específics entre algunes de les disciplines de les arts i altres matèries, com el vincle entre la música i el matemàtica (Vaughn, 2000; Roberts, 2016).

L'aprenentatge tècnic i artístic no és la principal finalitat, sinó el **mitjà** per aconseguir objectius educatius més amplis, com la millora de les habilitats comunicatives, el pensament crític o la resolució de problemes: "el arte es contenido, medio y fin para satisfacer una variada gama de necesidades asociadas a la vida personal de los seres humanos" (Muñoz, 2002, p. 291).

La **interdisciplinarietat** i el **caràcter social** són aspectes claus d'aquest enfocament metodològic (Hernández-Hernández, 2008, 2019). L'ETA neix com a proposta restauradora amb l'objectiu de posar l'art al centre de la pràctica educativa augmentant la **transversalitat del coneixement**, trencant les fronteres entre matèries i afavorint el desenvolupament integral i crític tant a nivell personal com acadèmic (Read, 1951; Eisner, 2004; Bamford, 2006). L'ETA és: "an interdisciplinary approach that allows students to learn more holistically and meaningfully" (Bamford, 2006, p. 105).

L'ETA aporta la base sobre la que construir un viatge conjunt de creació artística i d'aprenentatge significatiu i interdisciplinar, posant èmfasi en el paper de l'**educador com acompanyant** en conjunció amb la proposta pedagògica de Paulo Freire i bell hooks "the intervention of the educator is limited, since the artistic capacity of the student must be developed from the inside to the outside, acting as a guide in his artistic education" (Eisner, 2004, p. 55).

Pel seu caràcter interdisciplinari, l'ETA contribueix al **desenvolupament global** de l'alumnat, no només l'específic de cada àrea de coneixement. Winner et al. (2013), que argumenten que els programes educatius que integren les arts milloren la capacitat dels estudiants de veure problemes des de múltiples angles i fomentar el pensament crític.

Educar a través de les arts requereix una **formació docent** específica, ja que els mestres no necessàriament han de ser experts en una disciplina artística, sinó que han de saber com utilitzar l'art per ensenyar continguts d'altres àrees. Bamford remarca que calen programes de formació "that provide teachers with the necessary tools to incorporate the arts effectively into their classrooms" (Bamford, 2006, p. 125).

Read (1948) defensa una educació que no només sigui acadèmica, sinó també artística, on les arts es converteixin en l'eix central de tot el sistema educatiu. L'ETA, "offers a way to integrate all human faculties into a unique and organic activity" (Read, 1948, p. 207). L'autor argumenta que l'ETA pot ajudar a desenvolupar tant les **habilitats tècniques** com **emocionals**, tot promovent una major cohesió social.

L'ETA dona importància al foment de la imaginació i la comprensió profunda de la realitat, centrant-se en la relació entre la **percepció i la imaginació** en el procés d'aprenentatge artístic. La percepció no és només un acte passiu de rebre informació sensorial, sinó que involucra la imaginació revelant les qualitats ocultes i harmonitzant les diferències (Read, 1951). Cal que l'alumnat gaudeixi de l'art d'una manera natural i significativa, fomentant la revisió crítica i intel·lectual de les obres, però sense oblidar la importància de sentir l'emoció que genera, evidenciar la subjectivitat de la comprensió d'una obra d'art i, des d'una pedagogia dialèctica, establir les bases pel debat reflexiu. L'ETA ha de promoure que l'alumnat no només s'apropi racionalment a l'obra, sinó que han de **viure l'art** de manera transcendental i deixar que els travessi (Eisner, 2004). Csikszentmihalyi (1997) descriu la dimensió transcendental de l'art com "the very real feeling we have after an aesthetic encounter that some kind of growth has taken place, that our being and the cosmos have been realigned in a more harmonious way" (p. 25).

Pel que fa a l'**expressió i la comunicació** aquesta metodologia docent permet a l'alumnat expressar-se críticament a través dels materials, fent servir no només la paraula escrita o oral, sinó també materials visuals i tàctils per expressar i desenvolupar idees (Eisner, 2002). El procés creatiu i cognitiu, segons ell, fomenta la reflexió, l'anàlisi i la capacitat de veure el món des de múltiples perspectives, habilitats essencials en qualsevol àmbit de coneixement a través de l'expressió artística.

Partint de la teoria psicoanalítica de Carl Jung, Read argumenta que l'art pot ser una via per integrar els aspectes inconscients de la ment amb els elements conscients, afavorint així una millor comprensió d'un mateix i del món que l'envolta (Read, 1955). És a dir, que la manera en què som afecta a la manera en com vivim l'art. És per

això que el diàleg i l'acceptació de la **subjectivitat** és fonamental per a l'Educació a Través de les arts. Per educar hem de deixar que cada alumne visqui l'art a la seva manera, sense límits ni prejudicis. Read critica els sistemes educatius tradicionals en tant que suprimeixen la creativitat dels nens i sosté que l'educació "must allow children to express themselves freely through art" (Read, 1948, p. 108).

En afegit, l'ETA és una metodologia que incorpora la **corporeïtat** o *embodiment*. Aquesta perspectiva "sostiene y elabora la premisa del cuerpo como punto de partida metodológico de la práctica del conocimiento, o del conocimiento practico" (García, 2013, p. 3). Jackson (1983) aborda, des de l'antropologia social, la perspectiva de l'embodiment, estudiant al cos com a subjecte, on el subjecte és un subjecte corporitzat. Estudia les pràctiques socials des de la pràctica mateixa, realitzant una fenomenologia de l'experiència corporitzada des de la qual proposa un enteniment pràctic paral·lel a la comprensió discursiva i racional (García, 2013).

L'embodiment, es pot relacionar amb les idees de Deleuze i Guattari (1975). Els autors consideren que no s'estableix una jerarquització sota la qual la idea és primer i el cos segon, sota una relació causa-efecte, sinó que aquesta relació és recíproca.

Incorporar la reflexió sobre la implicació del cos en la pràctica de l'ETA em fa veure com aquesta genera interaccions, inexperiència, intersubjectivitat i reflexivitat recíproca (Mora, 2010) entre els diferents cossos (alumnat, família i professorat) que participen en el projecte musical.

Eisner planteja que el problema fonamental de les arts a l'escola és causat per la forma en com es treballa la **cognició** i el **coneixement**. L'educació tradicional se centra únicament en els processos que generen coneixements emmarcats dins del currículum. L'autor parla de com **cognició i afectivitat** són dos processos que ocorren de manera simultània i que comparteixen la mateixa realitat dins de l'experiència humana: "There can be no cognitive activity that is not also affective" (Eisner, 1994, p. 42). Per a Eisner, l'art educa la ment, ofereix noves perspectives per veure el món, i és un vehicle essencial per a la creativitat, l'expressió personal i el desenvolupament cognitiu i emocional (Eisner, 2002).

A més, Bamford subratlla la importància de la connexió entre l'ETA i el **benestar emocional** de l'alumnat. Segons ella, "the arts provide an outlet for repressed emotions and can act as a catalyst for mental and emotional health" (Bamford, 2006, p. 50).

La dimensió emocional de l'ETA es relaciona amb la capacitat de l'art per generar **empatia** i comprensió emocional. Segons Eisner (2002), les arts ajuden els estudiants a explorar les seves emocions i entendre les dels altres, creant un ambient de suport i comprensió mútua. Aquesta afirmació és sostinguda per investigacions que mostren que l'ensenyament de les arts promou un millor desenvolupament emocional i social, ja que ajuda els estudiants a comunicar emocions complexes (Bamford, 2006; Winner et al., 2013).

L'ETA ofereix un **llenguatge simbòlic** que permet als individus expressar sentiments, idees i experiències d'una manera que no es pot aconseguir amb plantejaments pedagògics aïllats que no abordin l'educació d'una manera interdisciplinària. L'art és un mitjà per exterioritzar i donar forma a experiències internes (Eisner, 2002). Això és especialment rellevant en un context educatiu, on sovint es prioritzen les habilitats cognitives en detriment de les emocionals. Els processos creatius d'expressió personal conformen una narrativa conjunta. És gràcies a l'acompanyament pedagògic i creatiu que es pot donar forma artística a totes aquestes històries de vida.

En afegit, Heike Freire (2008) exposa com la creació artística permet a cada persona la creació dels seus **propis símbols**, a partir de les seves sensacions i sentiments, l'educació artística promou una societat d'individus amb totes les seves dimensions (física, afectiva, intel·lectual, social i espiritual) integrades, vinculats en relació d'igualtat, respecte i mútua satisfacció.

Educar a través de les arts promou la **sensibilitat estètica**, la qual no només és rellevant en el camp de les arts, sinó que afecta com percebem i interpretem la realitat en tots els àmbits de la vida (Bamford, 2006). Segons l'autora, "education in the arts refines our ability to see, hear and experience subtleties that are easily ignored in conventional education" (Bamford, 2006, p. 39).

Bamford sosté que aquesta sensibilitat estètica contribueix a una apreciació més profunda de la diversitat cultural i artística. "The arts teach us to appreciate beauty and aesthetic differences between cultures", argumenta Bamford (2006, p. 42), reforçant la idea que l'ETA fomenta la **comprensió intercultural** i l'empatia. Aquest procés de percepció refinada no només augmenta la comprensió estètica, sinó que també enriqueix la manera com l'alumnat interpreta el món en general. La percepció estètica va més enllà del pla artístic i té un impacte en la manera com les persones es relacionen amb el món i per tant amb l'aprenentatge global. Quan treballem la sensibilitat estètica a l'aula estarem treballant també la capacitat d'aprenentatge reflexiu i interconnectat (Berleant, 2015).

A més, com a metodologia d'educació artística, l'ETA té l'objectiu de transferir l'**herència cultural** als més joves, de capacitar-los per crear el seu propi llenguatge artístic i de contribuir al seu desenvolupament global, tant emocional com cognitiu. Per això, en lloc de transmetre als estudiants fets inerts sobre diverses tradicions, l'educació a través de les arts hauria d'implicar el desenvolupament de coneixements, habilitats i actituds que incentivin l'exploració d'una àmplia diversitat de tradicions (Banks, 1989).

Per últim, Bamford i Wimmer (2012) tracten la correlació entre l'**atractiu** de les institucions escolars i l'arrelament de l'alumnat en centres on les arts, la cultura o l'ensenyament i l'aprenentatge creatius tenen un pes important en el projecte educatiu del centre. En aquest estudi conclouen que l'ETA, si es desenvolupa amb la qualitat suficient, fa més atractives les escoles i que el seu alumnat està més motivat i se sent més arrelat.

A partir de la revisió bibliogràfica faig la següent **definició** de l'ETA:

L'educació a través de les arts és aquella metodologia d'educació artística que utilitza els diferents llenguatges artístics per promoure el desenvolupament integral de l'alumnat i que té l'objectiu de fomentar l'aprenentatge interdisciplinari, més que de transmetre habilitats tècniques i específics de la disciplina artística. És aquella mirada de l'art com a eina educativa amb que promoure la transformació social

gràcies a la sensibilitat estètica i els processos de creació col·lectius, crítics i reflexius.

És per la conjunció cognició-emoció, pel seu caràcter pedagògic i crític i el seu posicionament interdisciplinari que trobo interessant establir l'ETA com a eix de la meua intervenció educativa i investigadora. Educant a través de la música es poden transmetre valors, herència cultural, continguts i aprenentatges alhora que es fomenta la creativitat, la sensibilitat estètica i la transformació social. Podem veure com el paper de l'educació ha de ser acompanyar a l'alumnat en el seu procés creatiu i cognitiu-sensorial per a poder entendre qui són i en quin món viuen (la pròpia existència) i poder crear representacions, ja siguin artístiques o intel·lectuals.

És significatiu entendre la creació artística des d'una mirada que considera les experiències de les persones i no pas el talent (Vygotsky, 1978). Aquesta afirmació em ressona especialment quan parlem de l'alumnat de PFI. Entenc doncs, que acollir l'experiència de l'alumnat sense judicis centrats en el capacitisme de les qualificacions acadèmiques obre una porta a l'acompanyament pedagògic profund i transformador. Sota el meu parer l'ETA pot ser la clau que obri aquesta porta.

L'ETA pot ser el medi pel qual l'alumnat pot conèixe's millor, acceptar-se i validar-se i definir un itinerari formatiu i personal. A través del llenguatge simbòlic de l'art i de la reflexió del procés creatiu, l'ETA afavoreix la creació d'un espai de seguretat des del que guarir-se i acompanyar-se.

3.3. Diferents enfocaments que relacionen l'art i l'educació

Entre els diversos enfocaments que utilitzen l'art amb finalitats educatives i socials, aquesta recerca se situa clarament dins el marc de l'Educació a Través de les Arts (ETA), una proposta pedagògica compromesa amb la transformació social des de l'experiència estètica i la reflexió crítica.

Així i tot, a continuació exposo diferents enfocaments metodològics que utilitzen l'art en un context educatiu o per a la transformació social. Integro certs aspectes d'alguns d'aquests enfocaments en la meua pràctica docent i artística. De les arts

comunitàries n'extrec la mirada social i de foment de la participació horitzontal (Grané Feliu, 2019). De la mediació cultural n'aprenc la necessitat de fer públic el coneixement (Davallon, 2003) i de posar al centre de l'acció artística i pedagògica a les persones i els grups en situació d'exclusió social (Moreno i Cortés, 2015).

Entendre aquests diferents enfocaments també m'ajuda a posicionar-me i justificar la utilització de l'ETA. A diferència de l'artteràpia, centrada en objectius terapèutics clínics, o la musicoteràpia, vinculada a processos de salut, l'ETA no medicalitza l'alumnat, sinó que promou el desenvolupament integral a través de la creació artística.

També faig una aproximació teòrica de la Discipline-Based Art Education (DBAE) (Greer, 1984; Eisner, 1987), per entendre d'on sorgeix l'ETA i quines varen ser les primeres propostes de l'art com a eina interdisciplinària i educativa.

3.3.1. Aproximació a la Discipline-Based Art Education

La primera definició de la Discipline-Based Art Education (DBAE) és atribuïda a William Dwaine Greer (1984) el qual va anunciar la naturalesa i les característiques d'aquesta teoria, que es remunta als anys 60. Desenvolupada per Eisner (1987; 1988), la DBAE és un enfocament de l'educació artística que va més enllà de la simple producció d'art. La DBAE integra les **disciplines** de la història de l'art, la crítica d'art, l'estètica i la producció artística (Al-Radaideh et al., 2019), proporcionant un model de desenvolupament curricular que, tot i que busca una formació acadèmica integral i estructurada, es pot adaptar fàcilment amb el propòsit d'incloure altres disciplines no artístiques a la creació artística (Leaney, 1996).

La DBAE va ser una proposta *del Getty Center for Education in the Arts*, una institució educativa vinculada a la Paul Getty Trust, establerta a Los Angeles i vinculada a figures com Brent Wilson i Elliot Eisner, amb l'objectiu d'augmentar la comprensió i l'apreciació de les arts visuals enfortint la seva posició en el disseny educatiu.

Essent aquesta l'origen de l'ETA, Eisner (1988) proposa una redefinició de l'educació artística, buscant una major flexibilitat i exposant les pautes per a incloure l'art en

altres matèries escolars, a partir d'un **currículum** d'art més ric i basat en el coneixement, en contraposició a un enfocament centrat exclusivament en la creació artística.

Aquesta disciplina redueix la importància exclusiva de la instrucció pràctica de l'art, promovent una educació més àmplia. Busca "Encourage students for exploration, discovery, creativity and doing researches through the four art fields practices" (Al-Radaideh et al., 2018, p. 28). Així i tot, la DBAE també vol fomentar la qualitat estètica i formal en la creació artística "to help students experience the visual arts in a variety of ways" (Al-Radaideh et al., 2019).

Segons Sevigny (1987), un dels canvis paradigmàtics més rellevants que va suposar el pas del model tradicional a la DBAE va ser la necessitat de repensar la **formació** del professorat d'arts. Tradicionalment, la formació es basava en la pràctica artística, sense una atenció sistemàtica a la teoria, la crítica o la història de l'art. Amb l'arribada de la DBAE, es va posar èmfasi en la necessitat d'una formació més acadèmica i integral, en la qual el professorat adquirís competències no només en la producció artística, sinó també en el coneixement crític de l'art.

Aquest model posa l'accent en el paper de les arts com a mitjà d'expressió, comunicació i desenvolupament personal i del sentiment crític, centrant-se en les àrees de la història de l'art, la crítica d'art, l'estètica i la producció artística. L'ETA es centra en com les arts poden contribuir al desenvolupament integral dels estudiants (Bamford, 2006), utilitzant-les com a eina per a l'aprenentatge en diverses àrees del coneixement de manera interdisciplinària. La DBAE estructura l'educació artística a partir de les seves disciplines tradicionals (Sevigny, 1987), en canvi l'ETA adopta una visió més oberta i flexible, on les arts esdevenen un recurs pedagògic en múltiples contextos. La DBAE no parla de promoure la transformació social a través de la creació artística, en canvi l'ETA sí que té una clara intencionalitat de canvi social. Destaco l'exploració, per sobre de la instrucció tècnica, que proposa la DBAE i que és també un element clau en l'ETA i en la manera en com aplico l'art dins de l'aula de PFI.

3.3.2. Aproximació a les arts comunitàries

L'art comunitari proposa un procés de creació col·laborativa que implica el treball conjunt entre l'artista i la comunitat. El procés creatiu parteix d'una creació compartida on totes les persones implicades comparteixen la presa de decisions i l'elecció de les fases i accions creatives. En aquest context, es posa en valor tant el procés com el resultat, que acaben sent altaveu de les experiències vitals dels participants i del/s artista/es i es focalitza la mirada en la transformació social.

El terme art comunitari engloba un conjunt de pràctiques que busquen una implicació del context social, que persegueixen “un benefici o millora social i sobretot, que afavoreixen la col·laboració i la participació de les comunitats implicades en la realització de l'obra” (Palacios, 2009, p. 199). l'art comunitari busca una **implicació** amb el context social i pretén la col·laboració i **participació** en la creació de l'obra per part del públic i de les comunitats implicades, per damunt dels reptes i assoliments estètics (Grané Feliu, 2019). Es caracteritza per les seves pràctiques artístiques de caràcter inclusiu, basades en l'**horitzontalitat** i en la participació global, de la comunitat (Moreno, 2016), essent la seva principal premissa el canvi social, per sobre de la pròpia creació artística, ja que “el principal focus se centra en les activitats, així com en el grup i les seues necessitats, més que en el producte final” (Fabià Espuig, 2012, p. 5).

L'art comunitari és “la búsqueda de una sociedad sana, estable, propositiva y activa, el arte encausado al trabajo de reflexión y creación [que] estimula la responsabilidad social, el fortalecimiento del tejido social y la participación ciudadana. El trabajo comunitario se caracteriza por la horizontalidad” (Serra Estudillo, 2019, p. 83).

Des de la perspectiva de **gènere**, l'educació comunitària a través de les arts obre la porta a canviar de perspectiva i fomentar l'empoderament de la comunitat (Grané et al., 2017) Concretament, en la implicació de dones en el futur dels seus barris i en promoure una major sensació per part de les dones de la comunitat de ser creatives, amb confiança en si mateixes i amb capacitat de decisió (López, 2015).

Les arts comunitàries són **polièdriques** i apelen al dret de ser partícip i autor de la cultura en un món d'àmplia diversitat d'expressions culturals, moltes silenciades (Consell Nacional de la Cultura i les Arts, 2018). Els projectes que segueixen aquest enfocament posen a les persones al centre i tenen en compte el context, la comunitat i la col·lectivitat implicada, però també l'estètica i les diferències individuals.

Aquest enfocament té un principal objectiu: utilitzar l'art per a la **transformació social**. La lluita contra un sistema generador d'injustícia social, la defensa dels drets humans i culturals i la singularitat de cada individu formen part intrínseca dels valors de les arts comunitàries: "L'art comunitari opera, sobretot, entre aquesta majoria de persones que no estan involucrades activament en el que es pot anomenar vida cultural convencional" (Consell Nacional de la Cultura i les Arts, 2018, p. 6).

S'inclouen totes les **disciplines i llenguatges artístics**, com per exemple les arts visuals, el teatre de l'oprimit, la dansa o la música. Es pot aplicar en diferents contextos en què hi hagi un conflicte sigui bèl·lic, social o polític, però també en què hi hagi una necessitat col·lectiva com per exemple amb persones en risc d'exclusió social o amb diversitat funcional (Fabià i Espuig, 2021).

En resum, l'art comunitari és un procés de creació social, participatiu i reflexiu amb l'objectiu de l'aprenentatge i el canvi social així com de l'enfortiment del teixit social i cultural. Incorporo la seva intencionalitat de visibilitzar els col·lectius més oprimits per avançar cap a una societat més inclusiva a partir de la pràctica artística interdisciplinària i des de la creació col·lectiva i democratitzadora. És pel seu caràcter interdisciplinari i per la mirada transformadora, que aquest plantejament m'ajuda a definir una acció pedagògica centrada en l'alumnat en risc d'exclusió social a través de la música on l'objectiu principal és la transformació social.

3.3.3. Aproximació a la mediació artística i cultural

L'educació es pot entendre com una pràctica de mediació des de la perspectiva socioconstructivista que situa al professorat en el mateix pla que l'alumnat i el veu com a dinamitzador, facilitador i com a mediador de les relacions d'ensenyament-

aprenentatge. Paulo Freire deia que ningú apren sol i ningú ensenya a l'altre, sinó que aprenem amb els altres mediatitzats pel món que ens envolta. Seguint aquesta visió educativa transversal i d'acompanyament neix el concepte de mediació artística.

La noció de mediació cultural ha anat adquirint un interès creixent en els camps de la informació, la comunicació i la cultura, a diverses parts del món. En conseqüència comencen a sorgir diferents ensenyaments universitaris i no universitaris; es constitueixen grups i línies de recerca a les universitats; apareixen associacions professionals vinculades a àmbits culturals; s'organitzen esdeveniments i publicacions (Perrotti i Pieruccini, 2014). Davallon (2003) remarca la necessitat de tractar el terme com a una noció **situacional**, entesa en relació al context específics. És a dir no és el mateix parlar de mediació cultural en un museu o una biblioteca que en una presó.

Moreno i Cortés (2015) descriuen la mediació artística i cultural com una **intervenció socioeducativa** a través de projectes que impliquen persones i grups en situació d'exclusió social, amb comunitats vulnerables i que fomenten la cultura de la pau:

Desde nuestra perspectiva son proyectos de mediación artística los talleres de arte y de creación que se desarrollan en cárceles; los payasos que desarrollan proyectos en zonas vulnerables, zonas militarizadas y en campamentos de refugiados; el circo social; los proyectos de artes escénicas con personas con trastorno mental o diversidad funcional; los proyectos de música comunitaria; los talleres de arte con personas mayores con demencias; las actividades educativas que se desarrollan en museos con colectivos con problemática social y diversidad funcional; el teatro social en diversos contextos; el video comunitario; son proyectos, desde una perspectiva interartística, en el que se acompaña a personas, grupos y comunidades a través de procesos de creación individual y colectiva con el objetivo de mejorar la vida de las personas y para la inclusión social. (Moreno, 2016, p. 44)

Es diferencia de l'artteràpia en tant que no es concep com una intervenció psicoterapèutica, sinó com un acompanyament educatiu amb l'objectiu de promocionar el benestar emocional i posant el focus en els processos de desenvolupament de l'autonomia personal, l'empoderament, la inclusió social de

col·lectius en exclusió social la promoció de la cohesió social i el desenvolupament comunitari (Moreno, 2016).

La arteterapia y la mediación artística comparten intervenir con personas con problemas a través de facilitar la expresión artística y se diferencian en la formación del profesional, en los objetivos de la intervención, en el encuadre de las sesiones, en los objetivos y en el rol profesional. (Moreno, 2016, p. 48)

Aquesta idea d'acompanyament és reforçada per Mañón i Lorente (2003) que expliquen com l'educador ha de caminar al costat d'algú per a aconseguir una millora en l'autonomia d'aquells amb qui treballa.

És important remarcar que l'objectiu de la mediació artística, igual que en l'educació a través de les arts i en les arts comunitàries, no és l'aprenentatge tècnic d'una disciplina artística, sinó allò que l'art pot promoure i el benefici que pot tenir sobre les persones dels col·lectius abans esmentats. Tampoc busca la creació d'una magnífica i trencadora obra d'art, ni l'excel·lència en l'execució d'una peça musical. La mediació instrumentalitza, en el més bon sentit del concepte, l'art per a **la transformació social**, per a denunciar i millorar una realitat d'injustícia promovent l'empoderament personal i fomentant la cultura de la pau i la convivència comunitària.

La mediación artística es una herramienta para acompañar a personas y grupos, para el desarrollo comunitario y para la cultura de la paz. Se trata, por tanto, de acompañar un proceso de creación artística con una metodología concreta, para conseguir objetivos educativos y sociales: mejorar la vida de las personas implicadas, fomentar la inclusión social, promover la autonomía y desarrollar la cultura de la paz. (Moreno, 2016, p. 45)

La potencialitat de la mediació artística és que l'individu pot desenvolupar un procés de presa de consciència sobre la seva pròpia identitat, situar-se en una realitat i definir objectius a curt i llarg termini. Aquest procés de transformació cap a l'autonomia personal és efectiu si s'aconsegueix la plena implicació emocional de les persones destinatàries del projecte de mediació artística. És per això que el rol de l'educador/a és clau en l'èxit d'aquest tipus d'intervenció.

Els beneficis de la mediació artística són, segons Moreno (2016) els següents:

a) Fomenta l'accés a la cultura

La mediació artística fa possible que persones provinents de contextos socioeconòmicament desfavorits i que sovint tenen poc accés a la cultura surtin de la seva realitat quotidiana i accedeixin a allò simbòlic. Així l'individu pren consciència d'ell mateix, es reconeix com a projecte inacabat i busca noves significacions observant, gaudint i fins i tot creant obres d'art que el trascendeixen.

b) Genera un espai potencial d'experimentació segura

En partir de l'empatia i l'acompanyament en els tallers de mediació artística es genera un espai segur, de reforç de l'autoestima i la confiança des de la no estigmatització.

c) Té una mirada no estigmatitzadora

Els resultats d'aquest tipus d'intervencions són creacions artístiques les quals es poden mostrar a la població. D'aquesta manera s'afavoreix la ressignificació dels col·lectius i el trencament de l'estigma que els acompanya. L'art ens brinda una oportunitat per conèixer l'alteritat, tenir-la en compte i respectar-la.

d) Promou la resiliència

La mediació artística i cultural obre una visa d'expressió sincera i connecta a l'individu amb les seves dificultats en ser expressades des del simbolisme mitjançant les representacions artístiques.

e) És una eina per l'empoderament

Com es parteix de propostes comunitàries, la mediació artística promou l'empoderament individual i col·lectiu, definint un objectiu en comú i construint marcs d'interacció que reverteixen en aquelles persones que viuen en contextos desfavorits.

Així doncs, incorporo en la meua pràctica artística i pedagògica les aportacions de la mediació artística i cultural com a pràctica educativa per a la transformació social. La seva mirada no estigmatitzadora envers col·lectius en situació d'exclusió social m'ajuden a definir millor la meua intervenció artística dins de l'aula, per crear espais de diàleg que facilitin la consciència identitària, l'autoconeixement i l'empoderament de l'alumnat de PFI.

Destaco i integro aspectes clau de la mediació artística com la promoció de la resiliència, la funció simbòlica de l'art, la generació d'espais d'expressió i diàleg i la seva capacitat de facilitar processos de consciència identitària i d'autopercepció (Moreno, 2016).

Tanmateix, tot i que la mediació artística m'ofereix eines i actituds que integro al meu projecte, em situo dins de la metodologia d'ETA, ja que a diferència de la mediació artística, que parteix sovint de l'àmbit cultural i la intervenció comunitària, l'ETA s'inscriu plenament dins l'**àmbit escolar**. L'objectiu no és només el desenvolupament personal o comunitari, sinó també l'**aprenentatge** significatiu, interdisciplinari i crític. L'ETA em permet treballar transversalment competències emocionals, socials i cognitives, integrant la creació artística com a eina de construcció de coneixement i de posicionament polític.

A més, fonamento la meua tria per l'ETA en el seu potencial emancipador que segueix la visió de les pedagogies crítiques (Freire, 1997; hooks, 1994), que situen l'alumnat com a subjecte actiu del seu aprenentatge i reconeixen la pràctica educativa com una eina de resistència davant les desigualtats.

3.3.4. Aproximació a l'Artteràpia i la musicoteràpia

L'artteràpia és aquella tècnica de teràpia psicològica que utilitza l'art com a mètode d'acompanyament. L'inici de l'artteràpia es dona anys després de la Segona Guerra Mundial. Dalley (1987) explica com el professor es transformava en artterapeuta pel fet de treballar en hospitals i utilitzar l'art com a eina educativa. A principis del segle XX neix a Catalunya el centre metàfora. Més tard aquesta institució és la primera a crear el màster de artterapeuta l'any 1999. Metàfora descriu com l'artteràpia no és

una teràpia alternativa, ni ocupacional, ni una manera d'educació artística. L'arteràpia és una forma de psicoteràpia avalada per un cos consistent d'investigació. És una professió en si mateixa, complementària a la medicina o l'educació. S'entén doncs que l'arteràpia és una professió en la què, dins d'un marc terapèutic, s'utilitzen procediments artístics per a la millora del benestar i la salut del pacient. Dins del marc de l'artteràpia, la musicoteràpia és aquella ciència clínica i mèdica que utilitza la música com a eina efectiva pel tractament de diverses malalties (Hillecke et al., 2005).

Hillecke et al. (2005) parlen dels múltiples enfocaments que ha de tenir la recerca en musicoteràpia, ja que en el benestar del pacient intervenen diversos factors com ara l'experiència prèvia, el context immediat, l'afinitat amb el/la terapeuta i el grau d'expertesa d'aquest.

Habitualment es critica la musicoteràpia pel seu enfocament exclusiu de l'art. Només se centra en els efectes de la música aplicada a la teràpia en comptes de buscar sinergies entre les diferents disciplines artístiques:

Music therapy is a multidisciplinary field in which the researchers can learn from others. The field overlaps with a wide spectrum of scientific areas, including mathematics, natural sciences, behavioral and social sciences, as well as the arts. The word *music* stands for a multiplicity of human events that are difficult to analyze from a reductionist point of view. Therefore the study of music and music therapy needs to be multidisciplinary as well as theoretically and scientifically pluralistic. (Hillecke et al., 2005, p. 273)

Tal com proposa Naranjo (2018), considero que hi ha quelcom terapèutic en l'ús de l'art com a eina de transformació social en el context educatiu, però ni tinc la formació específica per desenvolupar aquesta professió, ni plantejo una intervenció mèdica. És per aquests motius que l'ETA difereix de l'artteràpia i de la musicoteràpia.

Vull destacar que la meua intervenció no contempla a l'alumnat com a subjecte passiu-pacient, sinó com a part activa i central del seu procés d'autoconeixement i de desenvolupament personal, així com de la consegüent transformació social.

Entenc l'ETA com una metodologia que integra l'art en l'aprenentatge interdisciplinari, amb una clara intencionalitat de transformació social i que segueix els enfocaments de la pedagogia activa i crítica (veure punt 4.5.5.). És per això que esdevé l'eix metodològic de la meua intervenció educativa.

3.4. Beneficis de l'educació artística

En aquest punt agrupo els diferents enfocaments de l'art com a eina educativa, entenent que l'educació artística és el paraigua sota el qual molta literatura tracta els beneficis d'utilitzar l'art en l'educació. Parteixo de què els beneficis de la disciplina d'EA són també beneficis per a l'ETA, ja que aquesta és una metodologia d'ensenyament-aprenentatge que utilitza l'art de manera interdisciplinària.

Organismes internacionals com la UNESCO han destacat les potencialitats de l'educació artística en àmbits com el desenvolupament de valors ciutadans, la igualtat de gènere, la valoració de la diversitat, el coneixement de la pròpia identitat cultural i la promoció del diàleg entre cultures, a més d'altres aspectes com les dimensions terapèutiques que pot assolir una experiència amb l'art (Leong, 2013).

Les arts tenen un paper important en desenvolupar el refinament del nostre sistema sensorial i en el cultiu de la nostra capacitat d'imaginació (Eisner, 2004), aportant una llicència per experimentar, profunditzar, qüestionar i analitzar. És evident que els infants senten plaer en la simple experimentació artística i sensorial, però a mesura que creixen, l'escolarització tradicional els allunya d'aquest gaudir en la creació artística. El pallasso català Tortell Poltrona diu que els adults estem adulterats i que ens oblidem de l'art com forma de joc lliure. Morón (2019) defineix la creació artística com el procés a través del qual la persona és capaç de generar un producte únic o original (idea, artefacte, narrativa visual, etc.) que apareix des de l'interior, des de les seves experiències i coneixements, i al qual mitjançant un procés/progrés, de connexió amb el món, és capaç de donar-li forma i contingut, en un espai de llibertat i de trobada amb ell mateix, amb les seves objectivitats i subjectivitats, i des dels seus desitjos i necessitats.

En el context escolar, la formació artística crea capacitats humanes inventives i crítiques perquè l'art pugui seguir la seva trajectòria històrica de revelar, mitjançant els estils i les formes estètiques de la pintura, escultura, música, dansa, literatura i dibuix, els diversos sentiments de l'ésser humà sobre la natura i sobre la seva pròpia existència en el món (Siqueira, 2009). Polo (2000) manifesta que la creació artística ens permet arribar als **sentiments** més secrets i inenarrables; jugar amb els límits, sobrepassar per mitjà de la fantasia creativa, dialogar amb la realitat i la ficció, fer un viatge de retorn als orígens i tornar per explicar-ho. L'art, com a eina educativa, ens ajuda a parlar de l'inexpressable des de la ficció, (Cyrulnik, 2009) i facilita una via d'expressió en la qual l'individu traspasa les barreres comunicatives gràcies al llenguatge metafòric. Allò que no sabem expressar amb paraules sí ho sabem dibuixar o ballar.

El **llenguatge simbòlic** afavoreix la comunicació intrapersonal i d'aquesta manera s'afavoreixen les dinàmiques guaridores i d'autocura. Mitjançant l'activitat artística, l'individu es posa en contacte amb la pròpia interioritat; és a dir, amb les seves perspectives, somnis, esperances, mobilitzant la creativitat a través de l'emergència de la pròpia subjectivitat (Carnacea, 2013). Cyrulnick (2013) aposta per l'educació primerenca en l'art i proposa el dibuix o el teatre com a eines per treballar l'empatia dels infants mitjançant la concreció de processos de socialització, a partir de la col·laboració de la comunitat educativa.

Pel que fa als aspectes **sensorials**, Elliot W. Eisner (2004) parla de com les arts en el context educatiu ofereixen una llicència per a la percepció pausada, per examinar atentament, per assaborir les qualitats que en condicions normals intentem abordar amb tanta eficàcia que quasi no notem que són davant nostre. A escala cognitiva, Eisner remarca com les arts ens ajuden a desenvolupar la capacitat d'observació i experimentació amb l'entorn, de situar-nos en l'altre, d'oblidar la literalitat i d'adquirir consciència cultural col·lectiva, però també consciència pròpia a partir de l'autoconeixement i la reflexió. Alhora, ens conviden a desenvolupar la predisposició a tolerar l'ambigüetat, a explorar allò incert, a aplicar un judici lliure de procediments i normes preceptives. Durant el procés de creació la seu de l'avaluació és interna i la vessant subjectiva d'un mateix té l'oportunitat d'entrar en acció (Eisner, 2004).

L'EA ofereix l'espai per aquesta exploració interna, la qual ens acompanya cap a l'autoconeixement, cap a l'acceptació d'un mateix a partir de l'acceptació de l'altre. Aprenem a observar, a percebre i a imaginar, per així entendre i acollir les diferències i poder entendre qui som.

L'EA possibilita crear **espais de transformació** i reconstrucció de les dificultats viscudes per les persones, esdevenint espais de resiliència (Giro, 2011; Cárdenas et al., 2017; Jové i Farrero, 2017). Aquests espais permeten comprendre l'art com a narrador d'històries que travessen barreres culturals, generant empatia cap a les comunitats (Vaquero et al., 2014; Gutiérrez-Ujaque, 2019) i desenvolupant el pensament crític de l'alumnat.

Un document a tenir molt en compte és el de Winner et al. (2013). Els autors van fer una revisió analítica de la literatura al voltant de l'educació i l'art anomenada *Reviewing Education and the Arts Project* (REAP) per l'OCDE. En aquest document es vol provar amb evidències científiques els beneficis de l'art per poder justificar les polítiques educatives que promocionin l'art. Es pregunten si l'educació artística té realment un impacte positiu en els tres subconjunts d'habilitats definides com a "habilitats per a la innovació": habilitats tècniques, habilitats de pensament i creativitat, i habilitats conductuals i socials:

Arts education is often said to be a means of developing critical and creative thinking. It has also been argued to develop skills that enhance performance in non-arts academic subjects such as mathematics, science, reading and writing, and to strengthen students' academic motivation, self-confidence, and ability to communicate and cooperate effectively. Arts education has thus often been assumed to have a positive impact on the three subsets of skills that we define as skills for innovation: technical skills, including in some non-arts subjects; skills in thinking and creativity; and behavioural and social skills. (Winner et al., 2013, p. 251)

Segons Winner et al. (2013) els principals beneficis de l'educació artística són:

- a) **Desenvolupament d'habilitats artístiques:** L'educació artística ajuda a adquirir habilitats tècniques específiques relacionades amb les diferents disciplines artístiques com la música, les arts visuals, el teatre i la dansa.

- b) **Millora de les habilitats cognitives:** En alguns casos, especialment en la música i el teatre, s'han observat millores en el quocient intel·lectual (QI), les habilitats verbals, la lectura i la consciència fonològica.
- c) **Enfortiment del raonament espacial:** L'educació musical i en arts visuals pot millorar el raonament geomètric i les habilitats visuals-espacials.
- d) **Millora de les habilitats socials i emocionals:** L'educació teatral, en particular, pot promoure l'empatia, la capacitat de prendre perspectives, la regulació emocional i les habilitats de col·laboració.
- e) **Augment de la motivació acadèmica:** Els estudiants que participen en arts mostren una major motivació i compromís acadèmic, tot i que no es pot establir una relació causal directa.
- f) **Desenvolupament d'hàbits mentals artístics:** Els autors subratllen la importància d'hàbits com l'observació detallada, la reflexió, la persistència, la col·laboració i l'expressió personal, que són beneficiosos més enllà de les arts.
- g) **Valor intrínsec de les arts:** L'educació artística ofereix als estudiants una experiència humana valuosa que fomenta la creativitat i l'expressió individual, més enllà de qualsevol benefici acadèmic.
- h) **Contribució potencial a la innovació:** Tot i que les evidències no són concloents, hi ha indicis que les arts poden tenir un impacte en el desenvolupament d'habilitats creatives i innovadores en les societats basades en el coneixement.

Tot i que des de l'ETA s'opta per una educació artística interdisciplinària i transversal, trobo interessant incloure en aquest punt l'anàlisi de Winner et al. (2013), el qual explicita manera independent els beneficis de cada disciplina artística dins del context educatiu:

- a) **Educació multi-artística:** La revisió no pot establir una relació causal directa entre la participació en diverses arts i un millor rendiment acadèmic (mesurat a través de les notes i puntuacions en tests estandarditzats verbals i matemàtics).
- b) **Música:** Millora el QI, el rendiment acadèmic, les habilitats de descodificació de paraules i la consciència fonològica. Hi ha evidència preliminar sobre la facilitació de l'aprenentatge de llengües estrangeres. També hi ha millores en el raonament visual-espacial, però no poden confirmar efectes persistents a llarg termini.
- c) **Teatre:** La revisió de Winner et al. (2013) no pot confirmar empíricament l'enfortiment de les habilitats verbals mitjançant l'escenificació de relats a l'aula.
- d) **Arts visuals:** Millora del raonament geomètric en estudiants que estudien arts visuals. No hi ha evidència que millori les habilitats acadèmiques generals o verbals. També es milloren les habilitats d'observació d'imatges científiques.
- e) **Dansa:** Alguns estudis mostren una millora en les habilitats visuals-espacials, però no hi ha suficients dades concloents. No es troba evidència de millora en les habilitats acadèmiques generals o de lectura.

Grosz et al. (2022) fan, posteriorment a Winner et al. (2013) i complementant les seves troballes, una revisió sistemàtica de 46 estudis que tracten el paper de l'educació artística i suggereixen que poden fomentar trets de personalitat com ara extraversió i consciència **però no l'autoestima**.

Els efectes de l'EA semblen ser més forts a la primera i mitjana infància que en la preadolescència i la primera adolescència. No obstant això, les proves per a l'eficàcia de l'EA són molt limitades entre les investigacions. A més els estudis eren heterogenis i subjectes a limitacions relacionades amb el contingut, metodològiques i estadístiques. Així, la base d'evidències no és concloent quant als efectes de l'educació artística en el desenvolupament de la personalitat. De tota manera, aquest

estudi recopila una gran base teòrica al voltant de com les arts poden fomentar els *Big Five* o 5 grans trets de la personalitat (extraversió, estabilitat emocional, amabilitat, consciència i obertura a noves experiències) i l'autoestima afegint aquest darrer tret, ja que és una de les diferències individuals més estudiades a part dels 5 grans trets.

La revisió sistemàtica estudia aquests dominis perquè, en general, la gent desitja canviar la seva personalitat en aquestes direccions i perquè, teòricament, aquests trets causen efectes positius en els resultats vitals (Grosz et al., 2022). En concret s'estudia l'autoestima en relació amb les arts perquè, com ja s'ha esmentat en aquesta tesi, es creu que l'autoestima és un factor protector contra el desenvolupament de símptomes depressius i pot conduir a resultats desitjables com la salut, el benestar i menys símptomes depressius (Grosz et al., 2022). Aquests canvis en la personalitat es poden donar per efectes ambientals (Wrzus i Roberts, 2017), però també s'ha demostrat que les intervencions educatives tenen un efecte directe en la variació dels trets de personalitat sobretot en la infantesa i l'adolescència primerenca (Grosz et al., 2022).

Sobre aquesta base teòrica i seguint la classificació de Winner et al. (2013), Grosz et al. (2022) proposen quatre maneres en què l'educació artística pot induir canvis a llarg termini en els trets de la personalitat:

Primer, els llenguatges artístics de drama, música i dansa, inclosos en l'EA, solen tenir una naturalesa social i "*they evoke and demand friendly, collaborative, and outgoing behavioral tendencies*" (Grosz et al., 2022, p. 362). En exigir i proporcionar de manera repetida un comportament càlid i expressiu, l'EA podria incrementar els nivells d'extraversió i amabilitat (és a dir, els dos dominis de la personalitat més rellevants per al comportament interpersonal (DeYoung et al., 2013). Per exemple, el comportament extravertit i amable podria ser adaptatiu per fer amics en entrenaments de teatre extra curricular o per obtenir ajuda amb tasques complexes de teatre, música o dansa. Les activitats de drama, música i dansa, a més, podrien requerir la capacitat i la disposició per liderar i ser liderat, tal com argumenta Aspin (2000). Finalment, les activitats de drama, música i dansa exigeixen la capacitat de

posar-se en el lloc d'una altra persona, i per tant, l'educació artística podria fomentar el respecte i la comprensió dels altres (Winner et al., 2013).

En segon lloc, els autors afirmen que tot tipus d'educació artística “might foster conscientiousness because arts trainings with their behavioral rules” (Grosz et al., 2022, p. 362) impliquen disciplina i autocontrol. Coincidint amb aquesta noció, la recerca sobre els efectes dels deures i la formació vocacional ha suggerit que les demandes de disciplina i autocontrol poden conduir a un augment de la responsabilitat (Golle et al., 2018).

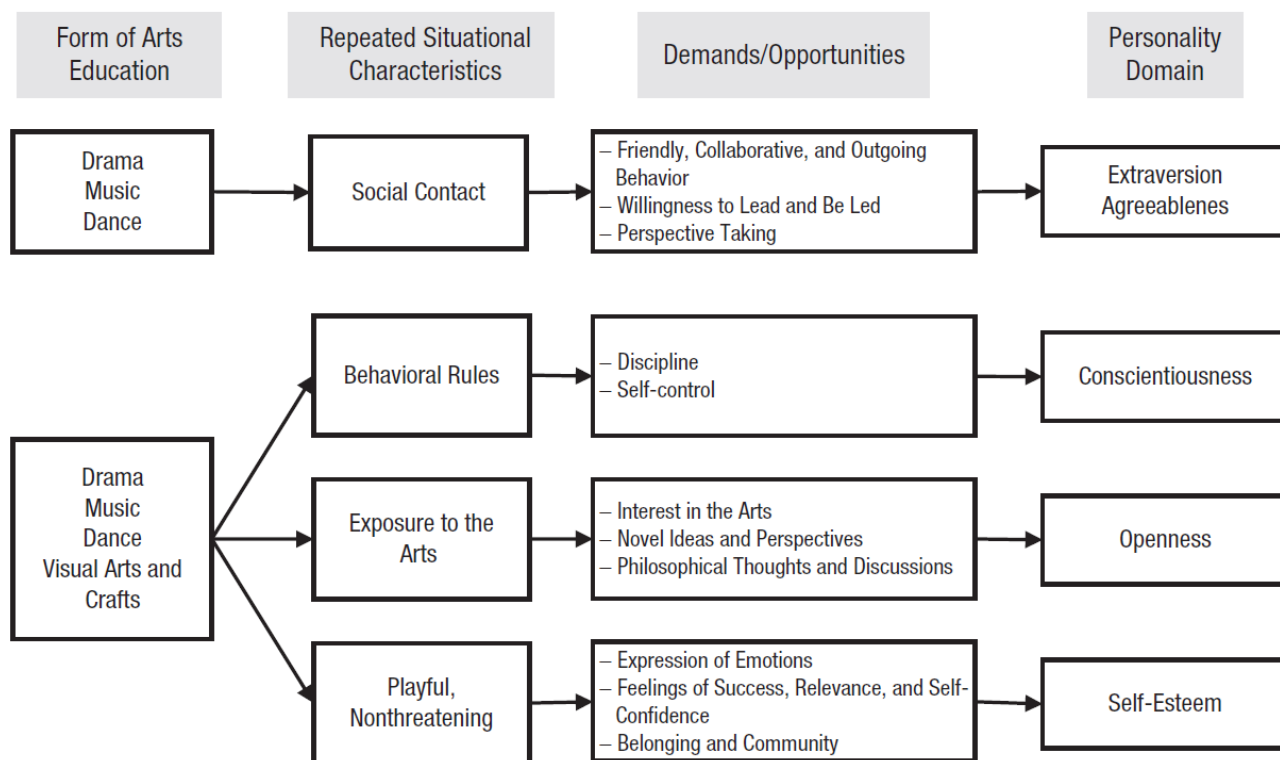
En tercer lloc, a partir de la revisió bibliogràfica, es confirma que “all kinds of arts education might lead to higher levels of openness to experience because an engagement with arts might reinforce several central aspects of the openness domain”(Grosz et al., 2022, p. 362).

En quart lloc, totes les formes d'educació artística podrien fomentar l'**autoestima**, ja que les activitats artístiques poden proporcionar als infants oportunitats atractives i no amenaçadores per expressar-se; sentir-se exitosos, rellevants i segurs de si mateixos; i construir un sentiment de pertinença i comunitat (Winner et al., 2013).

En la Figura 5 Grosz et al. (2022) sintetitzen les quatre maneres en què potencialment l'educació artística pot fomentar el canvi personal:

Figura 5

Four potential paths from arts education to personality trait change



Nota: Extret de Grosz et al. (2022, p. 363)

Per altra banda, Anne Bamford¹¹ (2006), en el seu llibre "*The Wow Factor*", presenta diverses evidències que recolzen l'impacte positiu de l'educació artística, basant-se en una investigació global que inclou estudis de cas de més de 40 països. A continuació, presento algunes de les evidències principals:

- a) **Millora de les habilitats cognitives:** S'afirma que l'EA "has a positive effect on cognitive development, especially in terms of innovation and problem-solving skills" (Bamford, 2006, p. 53). Això es reflecteix particularment en l'educació musical, que millora les capacitats cognitives generals, incloent-hi el

¹¹ Anne Bamford (1989) és una investigadora i educadora australiana especialitzada en educació artística i polítiques culturals. Ha col·laborat amb governs i institucions internacionals per integrar polítiques culturals en l'educació i fomentar el paper de l'art a l'aula analitzant el seu impacte positiu.

quocient intel·lectual i les habilitats lingüístiques. L'autora apunta que els estudiants que s'involucren en accions educatives musicals mostren un increment significant en decodificació lingüística. (Bamford, 2006).

- b) **Desenvolupament social i emocional:** Segons Bamford, "the arts provide a unique medium for emotional development, fostering self-esteem, confidence and the ability to work cooperatively" (Bamford, 2006, p. 71). A més, subratlla que els programes artístics ajuden a desenvolupar habilitats de cooperació i empatia, que són essencials en entorns socials diversos.
- c) **Beneficis per a estudiants amb necessitats educatives especials:** Bamford destaca que com l'EA és "particularly effective for students with special needs, providing them with an inclusive way to express themselves and engage with the educational process" (Bamford, 2006, p. 119). L'autora fa referència a diversos estudis que mostren com aquests estudiants poden experimentar un progrés més gran en àrees com l'art i el disseny, on sovint superen les expectatives establertes en altres matèries acadèmiques.
- d) **Impacte en el rendiment acadèmic general:** Tot i que no sempre es pot establir una relació causal directa entre les arts i els resultats acadèmics, Bamford assenyala que "there is a significant correlation between involvement in quality arts programmes and improvements in academic grades and standardised test scores" (Bamford, 2006, p. 142). Aquesta correlació és més evident en escoles que integren les arts de manera consistent i significativa en els seus currículums.
- e) **Contribució a la cohesió social i comunitària:** Un dels aspectes més destacats de l'obra de Bamford és el seu èmfasi en els beneficis socials de les arts: "the arts not only promote individual growth but also play a crucial role in social cohesion within communities, helping to build collective identities and foster intercultural dialogue" (Bamford, 2006, p. 163).

Aquestes evidències recolzen la idea que l'educació artística no només beneficia l'individu, sinó també la societat en general, sempre que els programes siguin de **qualitat** i estiguin ben implementats. És per això que cal que el **professorat** rebi

formació específica i aprenGUI a incorporar l'art en la seva pràctica docent independentment de quina sigui la seva matèria. Segons Bamford, "poor quality arts education programmes can have negative effects, highlighting the importance of investing in appropriate training and resources" (Bamford, 2006, p. 179).

En la mateixa línia que Bamford (2006), Morón (2011) exposa els beneficis dels espais de creació artística. L'autora conclou que els processos creatius no només afavoreixen el desenvolupament de la identitat personal, sinó que també milloren les habilitats d'autorregulació, autoconfiança i presa de decisions autònomes. D'una banda, l'autoconeixement i l'autopercepció positiva es reforcen mitjançant la participació activa en activitats artístiques, que permeten als individus expressar-se lliurement i visualitzar el seu propi creixement. Els tallers d'art tenen un impacte positiu en la socialització i el sentit de pertinença. L'art esdevé una eina de comunicació i interacció que reforça la capacitat de col·laboració i expressió, contribuint així a una millora en les habilitats socials dels joves: "Los espacios de creación artística brindan una oportunidad de participación equitativa donde las diferencias individuales se convierten en riqueza expresiva, promoviendo una educación más inclusiva y accesible" (Morón, 2011, p. 688).

Morón també parla de com l'educació artística fomenta la inclusió: "La creación artística facilita la inclusión al permitir que cada persona exprese sus emociones y pensamientos sin barreras lingüísticas o cognitivas, favoreciendo su integración en el entorno educativo y social." (Morón, 2011, p. 687)

Des d'una perspectiva interdisciplinària i explicitant com els beneficis d'utilitzar l'art en l'educació no només es donen en la matèria d'educació artística, sinó que es apareixen de manera transversal en el desenvolupament de les competències de l'alumnat. Morón (2011) enumera els següents beneficis de la creació artística en el context educatiu:

- a) **Diversitat i variabilitat:** L'autora parla com "el proceso de creación nos muestra que existe más de una solución o respuesta ante un problema,

pregunta o conflicto, lo cual estimula el pensamiento divergente.” (Morón, 2011, p.155)

- b) Importància de la forma:** Partint de la base que la forma comporta un significat, l'art ens convida a donar importància a les representacions visuals i no només valorar les representacions de caràcter lingüístic.
- c) Flexibilitat:** Durant tot el procés creatiu, la idea original muta i es transforma, obligant a la persona que crea a adaptar-se de manera flexible a aquests canvis. En el context educatiu també implica capacitat d'improvització. L'acte creatiu necessita de temps per gaudir de l'experiència i aprendre del procés (Dewey, 2008), és per això que els equips docents han de mostrar flexibilitat i oferir el temps necessari per a que cada individu pugui gaudir i aprendre del procés,
- d) Sensibilitat visual:** L'art necessita ser observat i gaudit. És per això que en el procés de creació artística l'alumnat i l'equip docent han d'aprendre a desenvolupar la capacitat d'observació i d'anàlisi estètica.
- e) Espera:** Degut a la no linealitat del procés creatiu, tant alumnat com professorat ha d'aprendre a ser pacient i a esperar. És precisament per la lentitud i per la no-inmediateza de la creació artística que aquesta estimula la reflexió crítica i la inquietud per conèixer.
- f) La sorpresa d'allò imprevist:** La sorpresa és una font de satisfacció (Eisner, 2005) i gràcies a les circumstàncies emergents s'enriqueix el procés de creació i s'aprofundeix en el coneixement.
- g) La imaginació:** En la creació artística permet una expansió de l'imaginari, afavoreix la capacitat de crear imatges més enllà de la realitat. La imaginació és necessària per a la creació artística, però també ho és per a la creació tècnica i científica (Vygotsky, 1998)

Veiem com Bamford (2006); Morón (2011); Winner et al.(2013) i Grosz et al. (2022) destaquen varietat de beneficis de l'EA. Aquests beneficis depenen però de la qualitat de la intervenció pedagògica, la qual ha de defugir de l'estandarització i la generalització de les propostes educatives buscant la adaptació a les necessitats específiques de l'alumnat i el foment de la seva creativitat. Per aquest motiu l'educació artística ha d'evolucionar cap a un model interdisciplinari i transversal, que fomenti la participació activa i conscient de l'alumnat i que aculli la diversitat. En aquesta línia, Wilson (1997) va determinar les principals problemàtiques de l'EA tradicional:

- Les activitats proposades són majoritàriament procedimentals i enfocades a l'aprenentatge tècnic més que en l'aprenentatge artístic (percepció, reflexió i creació).
- La creença que el desenvolupament artístic i creatiu de l'infant és un bé preuat i que arribarà al seu punt àlgid amb la mínima influència adulta.
- La creença que l'actitud, els valors i els coneixements amb relació a l'art poden ser canviats dins de l'aula per a professors/es generalistes amb un coneixement artístic molt baix.

Wilson proposa una EA d'acompanyament a la creativitat i la reflexió, que fomenti la percepció i l'anàlisi crítica de l'art. També explicita que l'adult ha d'afavorir aquest desenvolupament amb un cert punt d'exigència acadèmica, sense banalitzar la creació i sent un guia de l'aprenentatge de l'alumnat. Per altra banda, remarca la necessitat de tenir un bon nivell de coneixement artístic per a ser docent de matèries artístiques, abandonant la pràctica habitual de la docència des de la desconexença. Sovint el docent de visual i plàstica no té formació específica ni suficient per a conduir la classe d'art, reduint així la qualitat d'aquesta i minvant la importància de l'art dins de l'escola.

Wilson (1997) descriu l'acció educativa artística tradicional i habitual com un esdeveniment més proper al bricolatge i a la creació superficial que a l'educació al desenvolupament artístic i Holt (1997) reafirma aquesta percepció detectant la manca d'intencionalitat i direcció en l'educació artística. Sovint, l'educació artística tenia un baix

nivell de disseny educatiu i una gran mancança de programació coherent (Parmen-ter, 1995) esdevenint un conjunt d'activitats sense fil conductor i que resulten “més divertides” que altres matèries.

Darrerament, l'EA ha incorporat la perspectiva de les pedagogies decolonials, feministes i queer (Desai, 2020). Aquesta mirada, parteix dels sabers situats i entenen les relacions de poder que estructurin el currículum de l'EA. La incorporació de noves subjectivitats suposa l'acceptació de l'alteritat i un moviment del focus cultural. D'aquesta manera les pedagogies decolonials proposen la integració de les cultures silenciades defugint l'occidentalització dels sabers i teixint ponts d'interculturalitat.

En aquest marc, en l'obra *pedagogies contra l'estat*, Atkinson (2012) connecta l'aprenentatge amb l'experiència i la subjectivitat i proposant una ruptura amb les formes clàssiques d'abordatge de l'EA i proposa una mirada intercultural, decolonial, feminista i postestructuralista des de la qual poder teixir ponts entre cultures a través de la pedagogia crítica.

En repensar el currículum d'EA es reflexiona sobre l'hegemonia de la cultura occidental i es proposa una visió més experimental i situada de l'aprenentatge, defugint d'un currículum estandarditzat i homogeneïtzador. Així doncs, veiem com les accions educatives que utilitzen l'art com a eina de transformació social es nodreixen de varietat de beneficis individuals i col·lectius. Des de la millora de l'autoestima i l'augment de la participació fins a la creació d'espais dialògics, crítics i transformadors. És per això que l'art pot ser l'eina clau per a fomentar la interdisciplinarietat de la formació i de promoure una educació més inclusiva, adaptada i individualitzada.

3.5. Música i educació

En l'anterior punt hem pogut veure el paper de l'art en el món de l'educació. Tot i que entenc que l'EA ha de fomentar el diàleg entre disciplines artístiques i aprofitar el potencial de cada llenguatge creatiu en funció de les necessitats del context, en aquest punt vull concretar com la música pot ser un espai guaridor, de transformació

i d'inclusió dins de l'educació. També vull justificar perquè uso la música, més enllà de la meua pròpia experiència personal, tant en la meua acció educativa com en la meua metodologia d'investigació.

Faig servir la música en l'educació perquè he pogut veure com és un llenguatge artístic directe, democràtic i accessible. Els i les joves conformen la seva identitat, en gran part, a partir de la música que escolten, recorden a la seva família gràcies a certes cançons i formen part d'un grup d'iguals (qüestió clau en l'adolescència) que escolta la mateixa música. A part d'aquesta qüestió de pertinença i d'identitat, la música acompanya a la gestió emocional (o la manca d'aquesta), un gran repte en la joventut.

Qui no ha plorat amb el primer desamor escoltant una cançó que per sempre més ens evocarà aquest desengany? Qui no té una banda sonora del seu primer viatge amb amics i amigues? Aquesta relació entre música, vivència i identitat estableix les bases d'una tasca educativa profunda i transformadora.

Per últim, faig servir la música a l'aula perquè, en promoure la participació, genera un millor ambient de treball. La Figura 6 mostra la primera sessió del projecte musical d'ETA (vegeu punt 4.4.). També podeu trobar un enllaç al vídeo¹² el qual captura el primer contacte de l'alumnat amb diferents instruments musicals. Aquest registre transmet la felicitat i la diversió que hi havia a classe i com, gràcies a la música, l'ambient a l'aula és distès i afable. És una mostra de com la música ofereix l'espai per educar en llibertat.

¹²Vídeo disponible a:

https://drive.google.com/file/d/1e5MiTXBFVaAlcseVStQ_12qiuFkMKyyK/view?usp=sharing

Figura 6

Alumnat tocant instruments a l'aula



3.5.1.1. Música i educació inclusiva

La música és una potent **eina d'inclusió**. En el context educatiu, la música ens pot ajudar a transmetre valors, a fomentar el pensament crític, a promoure la reflexió intrapersonal, a teixir vincles i millorar el sentiment de pertinença, a acompanyar en la gestió emocional, a desenvolupar habilitats cognitives, sensorials i psicomotrius i a establir les bases d'una societat inclusiva.

La música és **transmissora de cultura** alhora que generadora de **pensament crític** i motor de canvi i denúncia social. La música a causa del seu caràcter universal, fomenta la convivència entre les diferents cultures (Domènech i González-Martin, 2020). Per això és el recurs més utilitzat en els centres escolars per promoure l'**educació inclusiva** (Epelde, 2011). Les diferents sonoritats del món, els diferents

instruments i les variades concepcions harmòniques i rítmiques poden ser un inici d'apropament cultural a l'aula. La música i la dansa, per la seva omnipresència en tots els grups ètnics, ens donen unes oportunitats magnífiques per desenvolupar les competències i la comprensió intercultural (Kreutzer, 2000). Es pot conèixer millor una cultura, per després acollir-la i no discriminar-la, coneixent la seva música. La música és especialment poderosa com a transmissora de valors interculturals, ja que afavoreix el diàleg, la convivència i el reconeixement de l'altre (Bernabé, 2015). Per aquest motiu la música a l'aula és un instrument per a enfortir la convivència i la cooperació, i permet establir vincles entre individus i cultures (González, 2010).

Un exemple de la música com a eina d'inclusió és la figura del *cultural bearer*, una persona provinent d'una cultura diferent que acompanya en l'aprenentatge del seu llenguatge musical (Bolden i O'Farrell, 2019; Domènech, 2023). Aquesta figura podria ser útil per negociar els reptes associats amb l'aprenentatge i la participació en música de cultures i tradicions musicals desconegudes (Bolden i O'Farrell, 2019). També per oblidar l'eurocentrisme cultural i adquirir una mirada descolonial de la música.

Per altra banda, Dalcroze (1921), va desenvolupar un mètode d'ensenyament musical a través del ritme i el moviment; *l'eurythmic method*. Aquest, proposa un aprenentatge vivenciat i sentit reconcilia ment i cos, ja que considera el cos com un vehicle entre el so, el pensament i el sentiment. Per a Dalcroze, la música és capaç d'enllaçar totes les energies de l'ésser humà, quan unifica l'espiritual amb l'intel·lectual. El fet que la música no sigui com les altres arts, una representació de les idees o graus d'objectivació de la voluntat, sinó d'aquesta mateixa facultat directament, explica el ràpid influx que exerceix aquella sobre els sentiments, les passions i l'emoció de l'auditori, exaltant-los o modificant-los (Dalcroze 1921).

Aquesta visió de la música com a unificadora d'allò humà em porta a pensar en com aquest llenguatge artístic pot ajudar a fomentar la inclusió de tot l'alumnat, incloses les persones amb **Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE)**.

Bamford parla de com l'educació artística pot ser "particularly effective for students with special needs, offering them an inclusive way to express themselves and participate in the educational process." (Bamford, 2006, p. 119), considero que aquests beneficis es poden extrapolar a la música dins de l'aula. En afegit, des d'un enfocament musicoterapèutic, autors com Sze et al. (2004), confirmen que la música aplicada en el context escolar de persones amb algun tipus de discapacitat, fomenta la seva participació activa i la motivació per a l'aprenentatge.

Com a docent he pogut veure com la música ha permès a alumnat incapaç de comunicar-se verbalment poder expressar la seva alegria en entrar a l'escola. La cançó de "Bon dia" de la Dàmaris Gelabert era de les poques paraules que podia articular la primera alumna amb NESE amb qui vaig treballar. Una nena de 9 anys que pràcticament no parlava podia cantar gairebé tota la cançó. Òbviament la volia cantar cada dos per tres. Per un moment podia comunicar-se, demostrar la seva joia i dir paraules, se sentia capaç, empoderada i amb ganes de seguir aprenent.

En aquest punt voldria parlar del projecte de l'**orquestra de música inclusiva de Vic**¹³, el qual és un referent al territori català d'aquesta mirada de la música inclusiva i transformadora. L'orquestra neix amb la intenció d'oferir un espai democràtic on tothom pugui gaudir de la música, des de músics professionals a persones amb discapacitat i sense experiència musical prèvia. Lluís Solé i Salas n'és el director i sota la seva batuta s'apliquen les idees del disseny universal a la pràctica artística (Solé i Salas, 2017).

¹³ Per a més informació visiteu el seu lloc web: <https://www.uvic.cat/uhub/collectius/orquestra-inclusiva>

Entrevista a Lluís Solé (TV3): <https://www.3cat.cat/3cat/orquestra-inclusiva-de-vic-no-cal-saber-tocar-nomes-tenir-ne-moltes-ganes/video/6146549/>

Vídeos de l'orquestra inclusiva de Vic en directe: <https://www.youtube.com/watch?v=rOfM--JrrXk>

També voldria anomenar **L'orquestra d'ARTransforma**¹⁴, dirigida per Quim Prats, la qual treballa per la inclusió a través d'un projecte intergeneracional en el que participen persones amb i sense diversitat funcional, artistes professionals i amateurs per explorar la creativitat, la transversalitat artística, tal com diuen en el seu web.

Aquests són diversos un exemples de com la música pot ser una eina de democratització de la cultura, creant vincles entre iguals i disminuint les barreres físiques i mentals que ens impedeixen viure en una societat inclusiva.

3.5.1.2. Música i autoconeixement

La música pot ser una eina clau per a l'autoconeixement i el treball personal. En aquest punt resulta quasi obligatori citar a Claudio Naranjo¹⁵. L'autor parla de la música i el viatge de l'heroi, de la connexió amb el nostre món interior. Naranjo (2018) assegura que no hi ha res com la música per a comunicar el nostre món vivencial. Entén que hi ha possibilitat d'estudiar els elements interiors de la música, aquesta part vivencial que ens ajuda a comprendre com signifiquem la música a través de l'experiència personal (Carvalho, 2023). Naranjo introdueix el concepte d'*hermenèutica musical* entesa com la investigació de la correspondència entre vivència i les obres musicals i el seu aspecte terapèutic, entesa com l'efecte sobre la nostra vida emocional i espiritual (Naranjo, 2018, p. 31). Si l'experiència musical aporta una experiència positiva i terapèutica, l'educació pot fer servir la música com a vehicle de transformació, per apropar-nos al nostre jo interior, per reviuir experiències plaents i per tractar mals moments.

Naranjo (2018) parla de la música com a transmissora o reproductora de vivències del compositor/a al seu públic i de la música com a un medi d'optimització o elevació de la consciència (Carvalho, 2023). L'autor afirma que "la música es algo como un

¹⁴ Per a més informació visiteu el seu lloc web <https://www.artransforma.org/art/>

¹⁵ Claudio Naranjo (1932-2019) Va ser un metge, psiquiatre i psicoterapeuta xilè expert en teràpia Gestalt. Va ser un dels principals desenvolupadors de l'enneagrama de la personalitat i de l'hermenèutica musical. La seva obra integra el misticisme, la psicologia i l'educació, a partir d'una proposta de renovació del sistema educatiu basada en el desenvolupament integral de la persona.

alimento psicoespiritual, que nos eleva, sana o hace mejores, ello es así precisamente porque lo hace posible su funcionamiento como un medio o un lenguaje de comunicación vivencial” (Naranjo, 2018, p. 32).

Aquest enfocament hermenèutic contempla diferents nivells de significació i obre les portes a entendre la música com un llenguatge més enllà de les paraules, que juga amb la metàfora, amb el sentit literal i amb l'al·legòric. És precisament aquesta independència de la paraula la que ens dona espai per a fer un viatge cap a l'interior establint un diàleg amb la nostra experiència. Naranjo crea una estreta vinculació entre música i meditació, fixant-se en com l'escolta pot modificar la nostra percepció del temps, ajudar-nos a aturar-nos i a reflexionar, a vivenciar els nostres sentiments i a guarir el nostre patiment.

La música és una eina de **transformació** per aquesta condició extralingüística, per la multiplicitat de significació, per la relació entre el so i la vivència personal, així com entre la significació de la creació i l'experiència de l'audició. La música s'expandeix en el terreny de la metàfora i de la subjectivitat, conformant les bases de la tolerància i la inclusió. Tothom té dret a viure la música a la seva manera, a crear-la i a gaudir-la. Desdibuixar els límits del que és art i el que no juntament amb aquesta mirada guaridora i de viatge intrapersonal i col·lectiu fa que la música sigui un excel·lent context per treballar amb col·lectius en risc d'exclusió social. La creació musical ens dona la base des de la que poder revisar el bagatge formatiu i poder guarir l'autoestima del nostre alumnat, revisant el dol comú i vivenciant la transformació que succeeix durant el creixement personal.

3.5.1.3. Música i coeficient intel·lectual

Winner et al. (2013) en el document elaborat per l'OCDE *Reviewing Education and the Arts Project* parlen dels beneficis de la música. Segons la REAP uns dels beneficis de l'educació musical són els següents:

General academic achievement, intelligence quotient (IQ), reading and phonological awareness, non-native language learning, mathematics, visual-spatial skills, attention, and memory. Research shows that music lessons improve

children's academic performance, IQ, phonological awareness, and word decoding (Winner et al., 2013, p. 85).

Diversos estudis han demostrat que la formació musical pot tenir un impacte positiu en el Coeficient intel·lectual (CI), la memòria, i altres habilitats cognitives. Segons Schellenberg (2004), els infantss que reben classes de música mostren un increment significatiu en el CI comparat amb els que no tenen formació musical. Això s'atribueix a la naturalesa disciplinada i estructurada de l'entrenament musical, que inclou activitats com la pràctica diària, la memorització i la lectura de notació musical. Aquesta disciplina fomenta el desenvolupament cognitiu general i està associada amb un augment en la capacitat intel·lectual (Schellenberg, 2006).

L'impacte de la música en les habilitats cognitives no es limita al CI. També es reconeix que l'educació musical pot millorar habilitats específiques com la percepció auditiva i la consciència fonològica, especialment en la infància. Per exemple, l'alumnat que rep lliçons musicals millora la seva capacitat per percebre i processar sons del llenguatge, una habilitat essencial per a la comprensió lectora (Moreno et al., 2009). Aquesta connexió entre la música i la fonologia fa que l'educació musical sigui un element crucial per al desenvolupament de les habilitats de lectura en edats primerenques.

En la meva pràctica educativa he vist com la música m'ajuda a treballar aspectes comunicatius, l'atenció i la memòria. Aquests beneficis són més evidents quan l'aprenentatge musical és més profund i es treballa l'instrument i l'execució musical, quan hi ha una dedicació més sostinguda en el temps i quan l'alumnat mostra un interès creixent per l'aprenentatge musical. Aquests aspectes es treballen d'una manera natural en la música, ja que implica l'escolta, la memòria, l'estructuració, la lògica matemàtica i el raonament visual-espacial.

En conclusió, els resultats dels estudis , mostren que la música és una eina per a desenvolupar el CI. L'alumnat que prenen classes de música a més d'altres formes d'escolarització, almenys a la societat occidental, tenen un coeficient intel·lectual més alt que els que no ho fan. Tanmateix, aquest avantatge no s'observa en població adulta (Winner et al., 2013).

3.5.1.4. Música i comunicació

Quan escoltem una cançó ens trobem immersos en un procés comunicatiu unidireccional on els mecanismes que ens permeten desxifrar i entendre la música, com en qualsevol forma d'art, actuen d'una manera similar a quan desxifrem una frase. La música implica comunicació a nivell verbal quan té una lletra que l'acompanya, però també genera emocions a través del llenguatge musical. Sense aprofundir massa en aspectes tècnics, les diferents sonoritats, ritmes i harmonies poden causar en l'oient diverses emocions.

A més, els músics mostren un processament lingüístic superior del to (Schon et al., 2004; Marques et al., 2007), una capacitat superior per detectar la prosòdia del llenguatge parlat (Thompson et al., 2003) i una capacitat superior per identificar l'emoció d'un parlant a partir de la prosòdia (Nilssonne i Sundberg, 1985; Thompson et al., 2004). Els adults amb formació musical també són superiors als que no tenen formació per imaginar i comparar sons ambientals (no musicals) (Aleman et al., 2000).

Encara no hi ha proves que demostrin que l'educació musical ajudi al desenvolupament de la lectura, tot i que els resultats més elevats en la lectura i l'experiència musical estan realment correlacionats (Winner et al., 2013).

També es relaciona la música amb l'aprenentatge de **llengües no natives**. Resulta evident entendre que si escoltem cançons en un llenguatge l'estem aprenent, ja que mentre cantem ens endinsem en la seva semàntica, augmentem el nostre vocabulari i anem practicant la seva dicció tot millorant el nostre accent. L'habilitat musical es correlaciona amb l'habilitat fonològica en l'aprenentatge d'una segona llengua (Slevc i Miyake, 2006). Petitto (2008) va comparar l'aprenentatge d'anglès en italians músics i no-músics conclouent que en el cas dels músics es podien observar millores en l'adquisició del nou llenguatge, el processament cognitiu de l'atenció, en autoavaluació final i en la nota final.

En la creació musical sovint s'implica la creació poètica. En afegir una lletra a la música s'està treballant d'una manera interdisciplinària la comunicació escrita, la

rima, l'estructura poètica, les figures retòriques i el pensament abstracte i crític. Endinsant-nos en l'escriptura cal tenir en compte que el procés creatiu és un procés reflexiu i educatiu, de tal manera que si fem servir la música a l'aula, estarem facilitant la reflexió crítica i reforçant la revisió personal, la millora de l'autoconeixement i de tots els aspectes que impliquen ser un ésser social. Aquesta manera de fomentar els aprenentatges comunicats és, des del meu punt de vista, un dels grans punts forts de la música com a eina educativa. Quan fem música estem aprenent a viure i conviure.

A més dels beneficis comunicatius, l'educació musical té un impacte profund en el desenvolupament de les habilitats socials. L'experiència de tocar en grup, com en una orquestra o un cor, fomenta la cooperació, la comunicació i el treball en equip. Això pot conduir a una major confiança i millor domini emocional, especialment quan els estudiants han de fer front a reptes com el perfeccionament d'una peça musical o superar la por escènica (Winner et al., 2013).

3.5.1.5. Música i autoestima

Molts estudis han provat l'eficiència de la música com a eina per desenvolupar l'autoestima (Shepherd, 2015; Culp, 2016; Lawendowski, 2017; Elvers et al., 2018; Sangüesa 2022). Un exemple notable d'aquest tipus d'impacte social és el programa El Sistema, iniciat a Veneçuela per José Antonio Abreu. Aquest programa no només busca desenvolupar habilitats musicals, sinó que també busca transformar la vida dels nens de comunitats desfavorides a través de la música.

L'alumnat que forma part d'aquest programa mostra millores en l'autoestima, el sentit de comunitat i la disciplina personal, cosa que contribueix positivament al seu rendiment acadèmic i desenvolupament social (Abreu, 2009). Participar en concerts o actuacions també fomenta un sentit d'èxit i rellevància social, ja que els estudiants són reconeguts per la seva feina i dedicació (Rickard et al., 2013).

Com que l'autoestima dels estudiants pot afectar la seva participació en les classes de música, el professor de música ha d'ajudar els estudiants a millorar l'autoestima alhora que construeix habilitats musicals. Les experiències musicals han de tenir lloc en un entorn segur amb un especialista en música format que tingui una relació

positiva amb els estudiants i integri els seus interessos. Les activitats han de ser adequades per al desenvolupament i desafiar adequadament els estudiants, alhora que permeten l'èxit. Els investigadors han demostrat que cantar, tocar instruments, experimentar una varietat d'estils musicals, moure's, construir coneixements musicals i crear poden ajudar els estudiants a desenvolupar habilitats musicals i millorar la seva autoestima (Culp, 2016).

En els joves, la música té un paper destacat en la definició de la identitat social i, per tant, s'espera una relació entre la preferència musical i l'autoestima, però encara no està confirmada per la literatura. L'estudi de Culp (2016) parla específicament de com el fet de tocar bé un instrument (o considerar-se bon músic) afecta positivament a l'autoestima i a l'inversa. Aquesta investigació se centra en músics, però per a la meua tesi trobo oportú entendre que la demanda d'excel·lència en l'execució musical no és rellevant, és per això que el fet de no tocar de manera virtuosa un instrument no afecta als beneficis de la música. Aquesta és una de les característiques de l'Educació a Través de les Arts: En comptes de donar importància a la tècnica, s'utilitza l'art com un vehicle de transformació horitzontal, accessible i democràtic.

En els joves, la música té un paper destacat en la definició de la identitat social i, per tant, s'espera una relació entre la preferència musical i l'autoestima, però encara no està confirmada per la literatura (Shepherd, 2015).

La participació en musicoteràpia ofereix oportunitats per als participants per participar en el treball de la identitat: per definir, desenvolupar, o reflexionar sobre la seva comprensió d'ells mateixos, i a conrear noves expressions d'identitat personal. La musicoteràpia implica trencar amb la realitat i participar-hi interaccions intenses, que al seu torn faciliten les relacions entre participants. Els pacients solen estar més oberts nous tipus d'experiències i explorar noves maneres de percebre ells mateixos i els altres. La seva autocomprensió es desenvolupa i condueix a l'autoacceptació i al creixement personal (Lawendowski, 2017).

Tot i que aquesta tesi no se centra en la musicoteràpia, accepto com a propis de la música els beneficis exposats per Lawendowski (2017), ja que les intervencions de l'Educació a Través de les Arts que utilitzen la música també fomenten

l'autoconeixement i la reflexió alhora que treballen l'acollida de la diferència i l'alteritat, facilitant les relacions entre l'alumnat i l'autoacceptació.

Elvers et al. (2018) parla de com només el simple fet d'escoltar música que ens agrada pot potenciar la nostra autoestima. Els resultats d'aquest estudi indiquen que l'autoestima tant explícita com implícita es veu afectada per l'escolta de música, però de diferents maneres. Mentre que l'autoestima explícita momentània va canviar en funció de les propietats expressives de la música i es va predir positivament pel gust, l'autoestima implícita va ser predita positivament per l'empatia i negativament predita per la nostàlgia. Aquest estudi ens mostra com la comunicació que s'estableix entre oient i música pot ser guaridora i com l'art juga un paper clau en el benestar emocional de cada persona. Si la música ens acompanya en el dol i en l'alegria també ho ha de fer en la transformació personal i, evidentment en l'educació.

Tota aquesta tesi és una apologia de la música com a eina de transformació social i personal. Partint de l'experiència artística i professional entenc el rol de l'art en l'autoconeixement, l'acceptació d'un mateix i de l'alteritat. Més enllà d'aspectes acadèmics la música ens aporta un espai on treballar la nostra persona i millorar la nostra autoestima. Aquest aspecte serà investigat i desenvolupat al llarg de la tesi.

3.6. Projectes que utilitzen la música com a eina de transformació social

Aquest apartat presenta alternatives a la cultura escolar hegemònica, referents per al projecte d'educació a través de les arts que utilitzen l'art, la música i la cultura visual com a eina de desenvolupament personal, social i formatiu.

Després de la recerca de diferents projectes inclusivament d'educació de les arts he optat per presentar tres projectes aplicats en territori català, un projecte desenvolupat a Madrid (Espanya), un altre a Lisboa (Portugal) i un altre a Cateura (Paraguai).

3.6.1. Versembrant

Versembrant ¹⁶ es descriu al seu lloc web com una escola popular itinerant. Aquest projecte pretén fomentar la consciència del jovent mitjançant l'art urbà i el hip-hop. Duen a terme tallers de rap, de producció i d'arts plàstiques al voltant de temàtiques com el racisme, la xenofòbia o el sexisme. Volen posar l'estètica al servei de la crítica, en un procés creatiu del qual els protagonistes no siguin els talleristes, sinó aquelles participants que creant i repensant el seu entorn s'autotransformin. El seu lema és: La filosofia de la praxi feta rap. Aquesta proposta educativa té com a destinataris tant l'alumnat que cursa l'educació secundària (ESO, Batxillerat i FP), com joves de tot tipus de centres educatius, centres residencials, d'educació en el lleure... Versembrant també ofereix formació i eines per als professionals i persones que conformen l'entorn educatiu (mares, pares, tutors legals, professorat, entitats...).

Busquen potenciar la creativitat artística a tots els nivells (musical, escrita i visual) entre la gent jove, a l'hora que fomenten la capacitat de reflexió i crítica davant situacions de discriminació, com poden ser el masclisme, l'homofòbia, el racisme o l'auge de l'extrema dreta, així com altres temàtiques d'interès actual i d'especial influència entre el jovent (consum de drogues, les xarxes socials, el bullying, els rols de gènere...). Durant el procés creatiu i mitjançant dinàmiques robustes, es pretén empoderar els i les joves en les seves capacitats i es fomenta la cooperació i la cohesió de grup.

L'equip és transversal i compta amb l'alba (Bitah): rapera i psicòloga, el Pau Llonch: raper, escriptor, periodista i economista, Joel (Fetitxe 13): graffiter i Patxi Vazili: Productor musical.

En el seu espai web posen a disposició d'educadors i educadores un catàleg pedagògic on marquen els objectius del projecte:

¹⁶ Per a més informació visiteu el seu lloc web www.versembrant.cat i el seu [catàleg pedagògic](#)

- Potenciar la creativitat.
- Treballar per assolir una reflexió crítica.
- Convertir l'art en exercici de cooperació.
- Facilitar l'apoderament de la gent jove.

La metodologia que segueixen es basa en l'aprenentatge vivencial a través de la realització de tallers, amb una metodologia que es caracteritza per ser integral, dinàmica, flexible i sempre en construcció, la qual es centra en la vinculació i la confiança entre les persones talleristes i l'alumnat i la complicitat d'altres membres de l'entorn educatiu com ara famílies, professorat, agents socials, etc. Els tallers es realitzen majoritàriament als instituts, tot i que també es desenvolupen en d'altres espais vinculats a la joventut i l'educació en el lleure. Les sessions es dissenyen de forma conjunta amb els centres participants, que determinen els valors i problemàtiques socials que es volen treballar i es tenen en compte les necessitats de cada grup.

Figura 7

Participants del projecte Versembrant amb l'educador Pau Llonch.



Nota: Extreta del web <https://versembrant.cat/>

3.6.2. Respect- Xiula

Xiula¹⁷ és un grup de música per a tots els públics amb un gran compromís educatiu. Els seus membres provenen del món de l'educació social i de la psicologia, en concret de la teràpia Gestalt. Aquesta visió els porta a entendre la música com quelcom guaridor i com una eina d'intervenció socioeducativa. Paral·lelament a la seva hiperactivitat musical (l'any 2019 van realitzar 214 concerts) realitzen sessions educatives per a centres escolars de tota mena.

Segons diuen en el seu espai web les **sessions educatives** són un espai on els dos educadors-músics del grup ofereixen un seguit de dinàmiques per treballar diferents temes a partir de la música i el treball vivencial.

-Sessió **estràbics**: A partir de la cançó *Mirada Estràbica*¹⁸ s'ofereix treballar el tema de la diversitat amb un reconeixement de les pròpies característiques i qualitats i una sèrie de dinàmiques per saber apreciar les de l'altre, en una sessió on el grup millorarà la cohesió i l'estima a la diferència. Acabaran escrivint els seus versos de la cançó i gravant la seva pròpia *mirada estràbica*.

-Sessió **respect**: A partir de la cançó *Respect*¹⁹ (trap anti-bullying) es presentarà el tema de l'assetjament i com podem fer-li front. És una sessió pensada per descobrir eines, estratègies i processos interiors per poder gestionar les pròpies necessitats i poder canviar, en un procés de deconstrucció, la relació amb l'altre.

¹⁷ Per a més informació consulteu el seu web: <https://xiula.cat/>

¹⁸ Cançó disponible a:

<https://www.youtube.com/watch?v=eMJ7ECjHl6o&ipp=ygURbWlyYWRhIGVzdHLD0GJpY2E%3D>

¹⁹ Cançó disponible a:

<https://www.youtube.com/watch?v=SetNDhPieco&ipp=ygUNeGl1bGEgcmlzcGVjdA%3D%3D>

-Sessió **aquí i ara**: A partir de la cançó Deshanti Mantra²⁰ on es treballaran els espais d'atenció, meditació i interioritat. Es canten mantres, es descobreix la respiració i es cerca la manera d'estar presents en l'experiència de viure.

Figura 8

El grup Xiula en una de les seves sessions educatives.



Nota: Fotografia extreta de <https://xiula.cat/>

3.6.3. Basket Beat

Aquest projecte d'intervenció educativa basat en les arts comunitàries i liderat per Josep M. Aragay, musicoterapeuta i educador social especialitzat en l'ús de les arts, que utilitza el moviment i la música per a la promoció del desenvolupament sociocomunitari. És una activitat educativa, col·lectiva, corporal i artística en la qual

²⁰ Cançó disponible a:

<https://www.youtube.com/watch?v=3Gg1ljTBrm4&pp=ygUOeGl1bGEgZGVzaGFudGk%3D>

es genera un espai de noves formes de relació social a través de diverses dinàmiques grupals i experiències musicals que, a la vegada, són l'instrument per generar situacions, diàlegs, posicionaments, aprenentatges, demandes i preguntes al voltant del món que estem construint entre totes.

Tal i com descriuen en el seu lloc web²¹ als tallers de Basket Beat, els participants són interpel·lats d'una manera objectiva, a partir de les coses que succeeixen en l'aquí i ara, amb els seus propis comportaments i l'efecte que aquests tenen sobre els altres.

El treball de les educadores de Basket Beat parteix del compromís en decodificar, primer en nosaltres mateixes, tots els aprenentatges que tenen els nostres cossos així com les nostres maneres d'expressar-nos en relació al gènere-sexe-sexualitat, els abusos de poder i la individualitat, entre d'altres. Aquesta tasca sistemàtica incrementa la presa de consciència dels participants entorn aquestes situacions de desigualtat.

Basket Beat es una buena práctica que se construye desde un espacio mestizo, entre lo musical, lo social, lo educativo y lo terapéutico, fomentando procesos que permiten a las personas encontrar su lugar en el grupo y expresar su identidad desde el ritmo compartido. (Serra Sangüesa et al., 2016, p. 208).

La proposta neix del projecte Basket Beat realitzat a Vancouver per Michael Rosen, el director de la *Mas Movement Dance School*. Aquest descriu el Basket Beat com una bona manera d'ensenyar a les persones a treballar juntes i a crear consciència de grup. És una manera accessible d'aprendre música i ens ofereix un espai on poder prendre riscos i ser creatius, d'una manera simple, segura i col·laborativa.

Josep Ma. Aragay també és l'autor del llibre "Les arts comunitàries des de l'educació social: l'experiència del Basket Beat" (2017) En aquest llibre, amb una narració

²¹ Per a més informació consulteu el seu web: <https://basketbeat.org/>

eminentment didàctica entre la pràctica, la recerca i la teorització, i des del compromís amb les persones, el reconeixement de les seves capacitats i la crítica social, es dona resposta a aquestes i moltes altres preguntes mitjançant el relat en primera persona d'aquells que estan cada dia incomodant les institucions i acompanyant les persones.

Figura 9

Participants en el projecte Basket Beat



Nota: Extreta del web: <https://basketbeat.org/>

3.6.4. Associacion Garaje

L'associación *Garaje*²² és una entitat independent i sense ànim de lucre nascuda a Madrid amb un clar objectiu de transformació social a través de l'art urbà i l'educació no formal i que posa un èmfasi especial en denunciar situacions d'exclusió social. A partir de nous estandars metodològics, una visió feminista i crítica busca garantir l'accés democràtic a l'educació mostrar el potencial creatiu de persones anònimes i fer ressò de les injustícies socials. Duen a terme accions des de diferents àmbits tal

²² Per a més informació consulteu el seu web: <https://www.asociaciongaraje.es/>

com l'educació no formal, l'esportiva i la musical. En concret, ens fixarem en explicar la vessant musical d'aquesta associació.

Asociación Garaje és un segell musical alternatiu, que “posa el focus en el missatge que les seves creacions comporten i que aposta per l'art en general i la música en particular com a motors de canvi i transformació social”.

L'associació té diverses publicacions al voltant de la música com a eina de transformació social les quals descriuen els seus projectes i donen a conèixer la seva manera d'entendre l'art com a metodologia educativa i en concret el rap i les músiques urbanes com a dinamitzador social.

Herrero Casado (2018) descriu el projecte *Buscando Fortuna*²³:

La Fortuna es el barrio de Leganés con las tasas más altas de desempleo, abandono y absentismo escolar y consumo de drogas. En este contexto, el objetivo del proyecto de Asociación Garaje “Buscando Fortuna” es promover la cohesión social del barrio a través de un espacio educativo dirigido a adolescentes entre 11 y 16 años con riesgo de fracaso escolar, empleando el rap como herramienta educativa y de empoderamiento, convirtiendo a sus participantes en agentes de cambio social de su entorno, a través de actuaciones y difusión de su trabajo musical, dado el potencial de transformación comunitaria que ofrece la música (Herrero Casado, 2018, p.251).

El projecte desenvolupat durant l'any 2016 i implicant a 8 alumnes d'entre 12 i 13 anys neix amb els objectius següents:

- Prevenir les diferents formes de violència.
- Potenciar la igualtat d'oportunitats a través de l'art.

²³ Per a més informació consulteu el seu web <https://www.asociaciongaraje.es/buscandofortuna/>

- Promocionar a través de la música la convivència urbana i els hàbits saludables.

Fruit de “Buscando Fortuna” es realitzen tres cançons acompanyades de videoclips l’èxit de les quals els permeten realitzar una gran tasca divulgativa. Actuen al Palau de la música de Barcelona, són premiats als Premios Solidarios del Seguro 2016 i als premis de La Caixa per a la innovació i la transformació social 2015 i apareixen en diversos medis de comunicació.

Aquesta disseminació del projecte els permet comptar el finançament de l’Obra Social La Caixa i el patrocini de la marca de roba LEVIS, augmentant així l’equip professional i millorant els recursos que poden destinar a futurs projectes educatius on la música és la principal eina de transformació social.

D’entre les conclusions valoratives del projecte en voldria destacar la següent: “El rap es una valiosa herramienta educativa que [...] eleva la autoestima y potencia las relaciones con otras personas” Herrero Casado (2018, p. 252).

3.6.5. SKOOLA

Skoola²⁴ una Acadèmia de Música Urbana dins de l’espai Village Underground, a Lisboa on l’aprenentatge de la música no segueix normes ni models convencionals. Un espai on els joves poden ser ells mateixos i descobrir el seu potencial musical, la seva identitat artística. Aquest projecte iniciat al 2014 té com a missió promoure la cultura i la creativitat a través de la música urbana contemporània.

Abel Arez és un dels col·laboradors en el projecte Skoola. És per això que L’Institut Politècnic de Lisboa, a través del Grau en Música a la Comunitat, és el soci encarregat de definir el model d’ensenyament-aprenentatge a implantar a

²⁴ Per a més informació consulteu el seu web <https://www.skoola.pt/>

l'Acadèmia, així com del seguiment i seguiment de la seva implantació, formació del professorat i divulgació científica nacional internacional, dels resultats del projecte.

El disseny curricular combina la música tradicionall amb les noves possibilitats creatives que comporta el desenvolupament tecnològic. L'aprenentatge s'organitza al voltant de 3 grans eixos, interconnectats per la pràctica musical i recolzats pel desenvolupament del pensament teòric: la producció musical; creació i composició; rendiment.

És important destacar que el model interseccional des del que s'enfoca aquesta acció comunitària fa que la meitat de l'alumnat sigui becat mentre que l'altre meitat pagui una quota mensual. D'aquesta manera asseguren la paritat, la inclusió de totes les persones i l'accés igualitari a la cultura.

Com diuen en el seu espai web "A través de la música aprenem a ser, aprenem a tocar, aprenem la història i les històries que ens ensenyen a viure, aprenem a crear i a comunicar-nos i a celebrar la vida".

Figura 10

Fotografia d'una sessió del projecte Skoola



Nota: Extreta del web <https://www.skoola.pt/>

3.6.6. Orquesta de instrumentos reciclados de Cateura

L'Orquestra d'Instruments Reciclatos de Cateura²⁵ dirigida per Favio Chávez està conformada per nens, nenes, adolescents i joves d'escassos recursos que viuen a la comunitat de Bañado Sud situada al voltant de l'abocador Cateura d'Asunción, Paraguai. La característica distintiva del grup és la interpretació d'obres musicals amb instruments reciclats elaborats a partir d'escombraries rescatades de l'abocador. Els instruments de l'Orquestra imiten violins, violes, cellos (Figura 11), contrabaixos, guitarres, flautes, saxos, trompetes i instruments de percussió. L'Orquestra té per objectiu desenvolupar un procés de formació adreçada a nens i joves que viuen en condicions precàries i en estat de vulnerabilitat, a través de la música com a element motivador i de promoció per als nens i joves de manera que aquests visquin experiències que els ajudin a aprendre, a romandre a l'escola, desenvolupar la seva creativitat i tenir accés a oportunitats per millorar el seu futur.

Figura 11

Instruments de la Orquestra de instrumentos reciclados Cateura



Nota: Extreta del web: <https://www.recycledorchestracateura.com/>

²⁵ Per a més informació consulteu el seu web: <https://www.recycledorchestracateura.com/>

3.6.7. Què n'aprenc d'aquests projectes?

Haver conegut aquests projectes m'ha ajudat a poder dissenyar d'una manera més rigorosa el meu projecte d'ETA. És per això que trobo oportú reconèixer la gran font d'inspiració artística i pedagògica que han suposat. Tots els projectes que he presentat usen la música com a eina de transformació social i aquesta mirada ha estat central en el projecte musical que he dissenyat, aplicat i avaluat.

Per una banda, parlaré dels dos projectes que no he conegut en primera persona, però que m'han ajudat a reflexionar sobre la música com a eina de transformació social:

El projecte de la **orquestra de instrumentos reciclados** Cateura em va ajudar tant a pensar en diferents maneres de construir instruments a partir de materials reciclats, com a exemplificar-ho durant la presentació del projecte a l'alumnat. La simplicitat de les construccions i l'accessibilitat dels materials suposa una democratització de la música. Davant de la impossibilitat de comprar instruments el projecte proposa crear-los amb el que recollien de l'abocador.

Aquest simbolisme de creació a partir d'allò que algú ha llençat reforça la idea de comunitat i d'autocura. Entre tot l'alumnat rescaten materials i creen instruments alhora que enforteixen la seva autoestima. Les deixalles es converteixen en instruments musicals bells igual que l'alumnat que estava al marge esdevé central en la seva educació i s'empodera.

Un altre aspecte rellevant d'aquest projecte és la consciència ecològica. A través de l'ús de material reciclat es pot treballar dins l'aula el consum responsable, el reciclatge i la sostenibilitat. En treballar amb material provinent de la deixalleria es pot treballar també els cicles dels materials i reflexionar sobre el consum responsable.

El projecte **Basketbeat** neix a partir d'una gran base teòrica. Aragay té diverses publicacions on parla de l'art comunitari i de la música com a eina de transformació social. Segons Serra Sangüesa et al. (2016), Basket Beat es basa en un model de

pedagogia crítica, que aposta per processos de participació activa, empoderament, construcció d'identitat i desenvolupament de la creativitat. M'interessa com el projecte posa l'accent en la inclusió i el reconeixement de la diversitat, treballant amb persones en situació de vulnerabilitat social i amb especial atenció a l'impacte emocional i relacional de la pràctica artística col·lectiva. Basket Beat m'aporta un enfocament referent, ja que és explícitament antijeràrquic i comunitari i desplaça el focus de l'èxit individual cap a la construcció col·lectiva i la reflexió crítica.

Per altra banda, he tingut la sort de conèixer en primera persona i assistir a una sessió dels projectes SKOOLA, Asociación Garaje, Versembrant i Xiula. En aquest apropament vaig poder aprendre moltíssim de les persones educadores que col·laboren en els diferents projectes i he pogut reflexionar sobre l'ús de la música com a eina per a la transformació social.

En l'àmbit metodològic tots aquests projectes m'han ajudat a definir les diferents sessions, per abordar el procés creatiu de l'alumnat d'una manera conscient i assertiva, treballant des de l'acompanyament i aprenent a respectar les necessitats de cada alumne. Quan eduquem a través de la música, eduquem a través del cor i és per això que resulta de vital importància entendre què necessita cada persona i adaptar-nos a les particularitats.

Poder assistir i analitzar una sessió d'aquests projectes m'ha ajudat a veure de quina manera la música pot ajudar-nos a desenvolupar l'autoestima del nostre alumnat.

En concret, la conversa amb l'**Asociación Garaje** em fa veure el poder motivacional de la música rap. El rap és central en la cultura musical contemporània. En ser sovint escoltada per l'alumnat jove, aquest se sent més representat estilísticament, fent que hi participin d'una manera més lliure i que els resultats dels projectes siguin més transformadors i veraçs. Alhora el rap té una estructura senzilla i no requereix grans coneixements musicals, és per això que resulta un estil molt accessible.

Visitar el projecte **SKOOLA** em va fer reflexionar sobre la interseccionalitat dels projectes musicals i artístics en general. SKOOLA advoca pel reconeixement de l'art com a dret humà fonamental i n'emfatitza la capacitat única per proporcionar coneixements sobre el món que complementen les perspectives científiques. Durant la nostra conversa, l'Abel Arez va subratllar la importància d'apoderar els participants perquè desenvolupin les seves pròpies perspectives i s'impliquin críticament en els problemes socials. També em va parlar dels reptes d'aconseguir suport i reconeixement institucional per als projectes artístics de base comunitària.

Gràcies a haver pogut acompanyar als Xiula durant una de les seves sessions educatives, vaig poder adquirir metodologies pedagògiques per usar l'art dins l'aula que em van ajudar durant el procés creatiu amb el meu alumnat. A més, durant la nostra conversa, el Jan Garrido em va fer reflexionar sobre el potencial transformador de la música quan es combina amb enfocaments educatius i terapèutics. El seu projecte educatiu emfatitza el paper de la música com a facilitadora de l'autodescobriment, per fomentar un sentit de pertinença i apoderar els individus perquè esdevinguin creadors actius. També n'aprenc la importància de l'autoconsciència i la vulnerabilitat de l'educador per crear un espai segur i transformador.

En general, apropar-me a aquests projectes em va revelar que, els enfocaments de la música com a eina de transformació són diversos, però que sempre busquen una participació activa crítica i conscient. N'aprenc la importància de la implicació emocional en projectes transformadors, el paper de la música per accedir a parts més profundes de la consciència humana i la necessitat de crear espais que fomentin l'autodescobriment i el pensament crític. També es van debatre els reptes, com ara les dinàmiques de gènere, la implicació dels participants i la comprensió i el suport institucional.

2a PART: MARC METODOLÒGIC

"The task of arts-based research is to make thinkable, visible, and haptic those unthought forces" (Jagodzinski i Wallin, 2013, p. 105).

En aquesta part es descriurà com he dissenyat la investigació, sota quin paradigma es concep, la metodologia de referència i com he recollit i analitzat la informació d'aquesta recerca.

Primerament, exposo l'aproximació metodològica de la tesi, explico què és la Investigació Basada en les Arts (IBA) i parlo de com aplicar una IBA musical, de les seves potencialitats i dels reptes que comporta. També reflexiono sobre la juxtaposició dels rols de docent, artista i investigador. Tot seguit defineixo el context en el qual s'ha dut a terme la recerca qui ha participat en aquesta i explico què és i com funciona un Programa de Formació i Inserció (PFI). A continuació, concreto com he dissenyat, aplicat i avaluat el projecte musical d'Educació a Través de les Arts (ETA). Seguidament, presento els mètodes i les tècniques de recollida de dades emprats en la meva recerca així com les categories d'anàlisi i els indicadors de desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat a partir dels quals he analitzat les dades recollides.

El darrer punt d'aquesta part mostra les dades i l'anàlisi d'aquestes diferenciant l'anàlisi qualitativa de l'anàlisi artística.

4. Disseny de la recerca

4.1. Aproximació metodològica: La investigació basada en les arts

La meva investigació doctoral se situa dins del **paradigma sociocrític**. Aquest enfocament epistemològic i metodològic, propi de les ciències socials, pretén millorar una realitat socioeducativa, en aquest cas l'autoestima dels joves que cursen un PFI, a partir del procés d'investigació. Parteix de la crítica a les desigualtats i als sistemes d'opressió i defensa que el coneixement no és neutral, sinó situat, ideològic i carregat de valors (Habermas, 1972).

Una investigació sociocrítica no només vol contestar una pregunta o contrastar un supòsit, sinó que existeix una intencionalitat transformativa i busca fomentar el diàleg entre els sabers acadèmics i els populars. Partint del compromís amb la justícia

social i l'equitat, aquest paradigma potencia la participació activa de totes les persones implicades en la recerca i la reflexivitat i la consciència crítica de la posició com a investigador/a.

En la present tesi utilitzo la **investigació basada en les arts** (IBA) o en anglès **Arts Based Research** (ABR) (Cahnmann-Taylor i Siegesmund, 2008; Jagodzinsky i Wallin, 2013; Knowles i Cole, 2008; Leavy, 2017; Liamputtong i Rumbold, 2008; McNiff, 2008), fent servir la música com a principal eina d'investigació, tant per obtenir dades, com per analitzar-les i per presentar els resultats i les conclusions de la recerca.

En la meua investigació la IBA es nodreix de la **qualitativa**, de manera que s'estableix un procés actiu, sistemàtic i rigorós de recerca orientada a l'estudi dels significats de les accions i la vida social. Aquesta metodologia es basa en l'observació i la descripció detallada de fets, accions, situacions i interaccions i utilitza eines de recollida d'informació qualitativa tals com l'entrevista, els grups focals o el diari de camp.

La IBA és un enfocament metodològic que incorpora **pràctiques artístiques en el procés d'investigació**, no només com a mitjà d'expressió sinó també com a eina per a la producció i anàlisi del coneixement (Barone i Eisner, 2012; Bhattacharya, 2013). Aquest paradigma parteix de la premissa que l'art pot proporcionar una comprensió més profunda dels fenòmens socials i educatius, oferint perspectives que no serien accessibles a través de metodologies tradicionals (Leavy, 2017). McNiff descriu la IBA com:

[The] systematic use of the artistic process, the actual making of artistic expressions in all of the different forms of the arts, as a primary way of understanding and examining experience by both researchers and the people that they involve in their studies. (McNiff, 2008, a Lenette, 2019, p. 28)

Hi ha un debat teòric al voltant de la intersecció de la metodologia qualitativa i la IBA. Hi ha posicionaments metodològics que inscriuen la IBA com un paradigma diferent de la recerca qualitativa (Schreier, 2017; Leavy, 2018; Archibald, 2022). Schreier (2017) argumenta que la IBA constitueix una tradició de recerca diferent que té el potencial d'actuar com a força impulsora de la investigació qualitativa de les ciències

socials en aspectes importants. Archibald (2022) destaca que la IBA "provides complementary information: presumably information that augments, challenges, extends, or even disputes that gained through other 'non-arts based' means", subratllant la seva capacitat per generar coneixement alternatiu. En afegit, Leavy (2018) afirma que la IBA és "a transdisciplinary approach to knowledge building that combines the tenets of the creative arts in research context" (p. 4). L'autora entén la IBA com un enfocament transdisciplinari, per tant la situa fora del paradigma qualitatiu.

Archibald (2022) afirma que la IBA és un enfocament metodològic complementari a l'enfocament qualitatiu: "Arts-based research is seen to provide complementary information: presumably information that augments, challenges, extends, or even disputes that gained through other "non-arts based" means, such as through narrative interviewing associated with qualitative methodologies" (Archibald, 2022, p. 170). L'autora aposta per una **hibridació metodològica** que se centri en la creació artística, però que es complementi amb la recollida i l'anàlisi de dades qualitatives o, en certes recerques, fins i tot quantitatives.

Existeixen diferències evidents entre les metodologies. Les investigacions artístiques busquen, a través dels llenguatges artístics generar uns resultats artístics que evoquin narratives que ressonin en qui s'apropi a la recerca. Persegueix la representació d'històries de manera transdisciplinària i evocativa. En canvi, les investigacions qualitatives busquen recollir dades per interpretar-les i generar resultats transferibles a través de l'ús de les paraules. La recerca quantitativa utilitza dades i mesures estadístiques i numèriques per provar o validar coneixement generalitzable.

La taula 2 mostra els trets principals de la recerca quantitativa, qualitativa i basada en les arts segons Leavy (2015). Aquesta taula evidencia la diferència entre plantejaments metodològics i justifica la concepció de la IBA com una metodologia a part de la qualitativa o la quantitativa.

Taula 1

The main tenets of quantitative, and qualitative and arts-based research

Quantitative	Qualitative	Arts-Based
Numbers	Words	Stories, images, sounds, scenes sensory
Data discovery	Data collection	Data or content generation
Mesurement	Meaning	Evocation
Tabulating	Writing	Re(presenting)
Value neutral	Value Laden	Political, consciousness-raising, emancipation
Reliability	Process	Authenticity
Validity	Interpretation	Truthfulness
Prove/convince	Persuade	Compel, move, aesthetic power
Generalizability	Transferability	Resonance
Disciplinary	Interdisciplinary	Transdisciplinary

Nota: Adaptada de Leavy 2015, p. 295.

En canvi, altres veus situen la IBA dins del paradigma qualitatiu (Prendergast, 2009); Bhattacharya, 2013; Knowles i Cole, 2007; Leblanc i Irwin, 2019). Knowles i Cole (2007) argumenten que la IBA representa una orientació que es desenvolupa i s'expandeix cap a la ciència social qualitativa.

En aquesta recerca utilitzo la IBA entesa com una hibridació metodològica que es nodreix de la metodologia qualitativa ja que es nodreix de dades qualitatives, recollides a través d'entrevistes, grups focals i el diari de camp, per realitzar un procés d'anàlisi artística que genera els resultats artístics de la meva investigació.

Utilitzo la IBA fent èmfasi en la necessitat de conceptualitzar-la no només com una manera de representar i complementar les dades dins d'una fase de la recerca qualitativa, sinó durant tot el procés de recerca (Bhattacharya, 2013). Entenent que esdevé una metodologia diferent a la qualitativa o la quantitativa, però que adopta

un enfocament qualitatiu dins de paràmetres constructivistes, interpretatius i crítics (Eisner, 2008; Cole i Knowles, 2008; Leavy, 2018; Moral et al., 2025).

Per aquest motiu en aquest punt descriuré la IBA, les seves potencialitats en la recerca educativa i la manera d'utilitzar la música com un llenguatge d'indagació.

McNiff (2008) introdueix el component comunitari i la importància de la implicació conscient, ja que aquest tipus de recerca s'ha d'aplicar de manera **interdisciplinària i transversal**, fomentant la participació horitzontal de tothom qui es relaciona amb la investigació. La figura 12 mostra una captura de pantalla d'un vídeo²⁶ de tres alumnes en ple procés de creació dels seus instruments musicals a partir de material reciclat (veure punt 4.4.) i sent part activa de la recerca i esdevenint cocreadors de coneixement. La seva implicació ha estat estrictament necessària per a poder crear una narrativa conjunta a través del procés creatiu.

A Method Meets Art: Arts-Based Research Practice (Leavy, 2015), L'autora parla de vuit gèneres d'investigació basada en les arts incloent-hi la investigació narrativa, la investigació basada en la ficció, la poesia, la música, la dansa, el teatre, el cinema i les arts visuals. Leavy argumenta que les formes arrelades de recerca acadèmica són limitades en la seva capacitat de recuperar o traduir certa informació.

No obstant això la IBA facilita espais progressius i fèrtils per a la investigació, espais que resten oberts i receptius a la inclusió. Leavy conclou que “method meets art at the intersection of social and political progress, the emergence of alternative theoretical and epistemological groundings, overarching social-justice oriented research initiatives, and the academic shift toward transdisciplinarity” (2015, p. 290).

²⁶ Vídeo disponible a:

<https://drive.google.com/file/d/1o4Q6IyQNdLoIJwKMRq97XaPMGsuBS78J/view?usp=sharing4>

Figura 12

Alumnat participant en el projecte musical d'ETA



De la mateixa manera, Norma Daykin reivindica l'art com a vehicle per fomentar una implicació horitzontal i inclusiva en la recerca, més enllà de les habilitats tècniques dels participants. En aquest sentit, Daykin (2004) defensa una mirada democratitzadora de la pràctica artística dins la IBA, entenent l'art com a mitjà d'accés universal tant al procés de recerca com als seus resultats, reforçant així el seu potencial inclusiu i transformador.

Tot i que les habilitats artístiques afecten a la recerca, la pràctica artística fomenta un **accés** equitatiu i universal, tant al procés d'investigació com als resultats d'aquesta. És a dir, que l'art afavoreix la implicació horitzontal més enllà de les habilitats artístiques i els coneixements previs. En el cas de la meua recerca, la **música** ha estat el llenguatge artístic des del que promocionar la participació de l'alumnat que ha esdevingut co-creador i és una part indispensable de la creació artística i investigadora.

Aquesta metodologia d'investigació no entén l'art de manera acadèmica ni exclusiva per a aquelles persones amb talent, sinó que es planteja un abordatge democràtic i

accessible que fomenti la participació de totes les persones implicades en la investigació. Segons McNiff (2013), "Art not only serves to represent knowledge, but it is also a process to generate it" (p. 56). D'aquesta manera, la creació artística esdevé un espai per explorar vivències, emocions i identitats, facilitant la participació activa de l'alumnat en el seu propi procés de comprensió i reflexió (Eaves, 2014). En la meua recerca la música és el llenguatge per a facilitar que l'alumnat expressi les seves vivències, reflexioni sobre la seva identitat i comparteixi les seves emocions. Així la investigació esdevé, alhora, un acompanyament educatiu a través de l'art.

Hernández (2008) descriu la següent caracterització de la IBA:

- Utilitza elements artístics i estètics. Mentre que la majoria de la recerca en Humanitats, Ciències Socials i Educació utilitza elements lingüístics i numèrics, la IBA emprava elements no lingüístics, relacionats amb les arts visuals o performatives.
- Busca altres maneres de mirar i representar l'experiència. A diferència d'altres perspectives d'investigació, no persegueix la certesa sinó el realç de perspectives, la senyalització de matisos i llocs no explorats. Per això no persegueix oferir explicacions sòlides ni realitzar prediccions 'fiables', sinó que pretén altres maneres de veure els fenòmens als quals es dirigeix l'interès de l'estudi.
- Tracta de desvetllar allò del que no es parla, del que resta invisible. No pretén oferir alternatives i solucions que fonamentin les decisions de política educativa, cultural o social, sinó que planteja una conversa més àmplia i profunda sobre les polítiques i les pràctiques tractant de desvetllar allò que se sol donar per fet i que es naturalitza.

És important tenir en compte el diàleg entre els diferents **llenguatges artístics** i difuminar les fronteres entre disciplines per poder donar respostes adaptades a les necessitats de la recerca. Cal que la creativitat sigui l'eix de la investigació, no només de la pràctica artística sinó també en el disseny de la recerca i en la manera en què s'enfoca la resolució de la problemàtica a abordar. La IBA ens permet capturar

experiències emocionals i narratives personals que difícilment es podrien expressar mitjançant la paraula escrita o verbal, ja que combina els diferents llenguatges artístics entreteixint les narratives i afavorint la multiplicitat de veus. Així si una persona no se sent còmode expressant-se de manera escrita pot trobar el seu espai en la música o en la creació audiovisual.

La llibertat creativa i investigadora és bàsica en aquesta forma d'indagació, la qual no s'ha de circumscriure en cap paradigma acadèmic d'una manera rígida ni en la comunicació farragosa. La IBA busca ser universal i accessible, generar diàleg i fomentar el debat. L'art és una manera de conèixer i de comunicar en si mateixa i pot ser una eina d'investigació que contribueixi a relaxar les tensions entre disciplines i a fomentar la fluïdesa del coneixement.

Partint d'aquesta llibertat creativa, els processos creatius i artístics es troben presents en diferents fases de la investigació, tant a l'hora de presentar evidències, analitzar-les i interpretar-les, com en el procés de redacció o escriptura de la pròpia investigació. Les metàfores, els símbols, els materials i els projectes artístics són en si mateixos generadors de teoria (Pagès, 2019). Wertz (2011) parla d'aquesta necessitat de **difuminar les fronteres** entre paradigmes i marcs metodològics: "there is no single theory or paradigm but panoply of social theories includes constructivism, critical theory, feminist theory, critical race theory, cultural studies, semiotics, phenomenology, hermeneutics, deconstruction, narrative theory and psychoanalysis" (p. 84).

Entenc la IBA com un paraigua des del qual articular una recerca dinàmica i que s'adapta a les necessitats concretes de la persona que investiga i de les que participen en qualsevol estadi de la recerca. L'art esdevé l'eina per a formular preguntes, i alhora per a indagar i poder donar una resposta (o varies) oberta i reinterpretable.

La IBA utilitza les diferents disciplines artístiques observant i creant transformacions socioemocionals. La creació és generadora "d'un procés mitjançant el qual es produeix/ s'elabora/ es construeix quelcom novel·los i/o original que ocasiona una

millora o innovació” (Morón, 2011, p. 147). La IBA crea visions i representacions de la realitat psicosocial que no es podrien observar d'una altra manera i entén que aquestes representacions són sempre incompletes i parcials (Barone i Eisner, 2012). És per això que la **subjectivitat** en la interpretació dels fets i l'anàlisi dels resultats no és quelcom que jugui en contra d'aquesta metodologia, sinó que serveix de catalitzador per a l'acció educativa i expandeix, amplia allò que sabem i les nostres visions i percepcions sobre la comprensió de la realitat (Pagès, 2019). En aquest tipus de recerca “se reconoce el sistema de valores y la propia subjetividad del investigador” (Moral et al., 2025, p. 121)

És per aquesta naturalesa reparadora i introspectiva de l'art alhora que innovadora i participativa que he optat per la investigació basada en les arts com a mètode principal de la meua recerca. Dins d'aquesta metodologia qualitativa d'investigació utilitzo tant qüestionaris, entrevistes i grups focals com la creació artística per recollir i analitzar dades d'una pràctica educativa pròpia i una problemàtica observada, imaginar una solució, aplicar-la, avaluar-la i redefinir la pràctica educativa tot generant coneixement i conclusions aplicables en altres realitats.

4.1.1. La disrupció científica de la IBA

Hem vist que la IBA no busca generar coneixement totalment subjectiu i que no es pot concebre des de l'objectivitat habitual de la majoria dels mètodes científics i els paradigmes que se'n desprenen. Aquests marcs mentals defineixen d'una manera rígida la manera en que pensem, la nostra mirada envers l'objecte d'estudi, com dissenyem la recerca i com la comuniquem. McNiff critica aquesta rigidesa afirmant, de manera irònica, que l'art és l'oposat a la ciència i que la IBA no encaixa en el motlle de la ciència objectiva:

Throughout the span of my career, science has been a dominant paradigm resulting in an aberration called "scientism," insisting that all spheres of educational outcomes. Art does not fit into this mold, and to force compliance creates confusion, as professional human activity justify themselves by so-called "objective" and measurable well as the marginalization of the very things that creative expression and

perception offer to human understanding now, in the future, and throughout history.
(McNiff, citat a Leavy, 2018, p. 27)

La qüestió central d'aquesta crítica al mètode científic és la seva **rigidesa**. L'assumpció que la experimentació científica sempre és el millor enfocament per entendre l'experiència humana en general és un error. Aquest enfocament pot ser correcte en determinades àrees del coneixement com ara les matemàtiques o la física, però no sempre és l'adient en totes les situacions d'investigació. Per contrapartida, la subjectivitat de l'art i la indagació des de la individualitat i l'experiència pròpia poden ajudar a definir el marc mental necessari per a poder abordar la qüestió que s'investiga. La música és el llenguatge que defineix el marc mental des del qual analitzo l'experiència de l'alumnat i les seves famílies amb una perspectiva interseccional i fixant-me en la seva visió sobre el sistema educatiu, el seu procés de construcció de la identitat i el seu nivell d'autoestima.

De la mateixa manera que ho fan McNiff i Leavy, Jagodzinski i Wallin (2013) parlen d'aquesta disputa entre la veritat absoluta i la indagació artística a partir de pensaments de Deleuze:

Only once the signs of art become capable of betraying the truth might they release thinking from an a priori image of thought. "The truth is [never] revealed" Deleuze writes, "it is betrayed". This conceptualization is itself a betrayal of classical philosophical thinking, insofar as it suggests that thinking is not, in itself, naturally inclined to the discovery of the truth. (Jagodzinski i Wallin, 2013, p. 5)

Els autors proposen que la veritat ha de ser **traïda**, no pas revelada. Entenent aquesta traïció no com una destrucció de la realitat, sinó com una redefinició d'aquesta. Per a fer-ho cal deixar enrere el sentit comú i crear des del pensament divergent fixant-nos en la no essencialitat de la relació entre diferents objectes d'estudi. Utilitzo aquesta idea de traïció de la realitat atrevint-me a utilitzar el llenguatge i les vivències de l'alumnat en la meua creació artística, redefinint el que és el sistema educatiu i com condiciona la seva autoestima a partir de la seva vivència personal i col·lectiva.

Segons Jagodzinski i Wallin (2013) la IBA és hereva de les idees de Deleuze i Guattari, els quals parlaven de com les **diferències** sorgeixen i desapareixen depenent de la situació específica. Les diferències no són estables ni venen donades, sinó que sorgeixen dins un context, sempre en esdevenir. És per això que proposen una **de-subjectivització** que traeixi la realitat per proposar maneres d'investigar en resposta al context immediat, defugint de la ciència rígida i suposadament objectiva i que crea fronteres entre el subjecte i l'objecte:

Our attempt is to shift research from an information society to an in-form-ation society, from being to becoming, from knowing the world to being in the world as one 'object' amongst many, and one species amongst many species: privileged certainly, but radically centered. (Jagodzinski i Wallin, 2013, p. 17)

Abordar la recerca basada en les arts d'aquesta manera permet tres tàctiques potencialment transformadores: En primer lloc, començar a apropar-se als nostres punts clau de referència com a conceptes que s'han compost i, per tant, resten oberts a la modificació i descomposició. En segon lloc, suggereix una aproximació al concepte des de la narrativa col·lectiva i l'experiència personal. Finalment, a través d'un enfocament de la composició d'aquests termes clau en el camp, podríem identificar més adequadament els punts de connexió que podrien ser redirigits, bloquejats o fer-los fluir més lliurement. És a través d'aquest acte que la traïció es desborda en l'afirmació d'un futur capaç de superar el que és (Jagodzinski i Wallin, 2013).

Tot i que la IBA sovint es concep com una forma d'investigació qualitativa pròpia de les ciències socials, la indagació artística va més enllà d'un afegit més a la llarga llista de mètodes d'investigació qualitativa, ja que pot implicar altres disciplines. (McNiff, citat a Leavy, 2018). En el seu llibre *Art-Based Research* (McNiff, 1998) descriu la recerca com a una indagació disciplinada, com un procés sistemàtic i sostingut d'investigació en el qual cerquem i recerquem, recollim informació, fets, coneixements i proves; comparem opcions; fem experiments per millorar la manera com fem les coses o entenem l'experiència; considerar les possibles causes i fonts d'accions; fem descobriments; i formulem idees sobre la naturalesa de les coses.

Fem recerca en tots els aspectes de la vida quotidiana i en totes les disciplines acadèmiques i professionals (McNiff, 1998).

En aquesta mateixa manera d'entendre la recerca com a procés holístic i que va més enllà de la exclusivitat metodològica, Jagodzinski i Wallin proposen el terme **deterritorialització** en el context de la investigació artística. La deterritorialització, introduïda per Deleuze i Guattari (1996), es refereix a un procés de desmantellament de les estructures i els límits establerts per obrir espais per a noves formes de significat i experiència.

La deterritorialització és un procés no lineal i no segmentari, un camí d'anada i tornada: "Se debe pensar la territorialización, la desterritorialización y la reterritorialización como procesos concomitantes, fundamentales para comprender las prácticas humanas" (Herner, 2009, p. 160).

Aquesta bidireccionalitat és fonamental en l'obra de Deleuze i Guattari, en la mesura que els territoris comporten sempre dins de si vectors de deterritorialització o de reterritorialització. Molt més que una cosa o objecte, un territori és un acte, una acció, una relació, un moviment concomitant de territorialització i deterritorialització, un ritme, un moviment que es repeteix i sobre el qual s'exerceix un control (Herner, 2009).

Es tracta d'una forma d'escapar-se de les categoritzacions preexistents i explorar la novetat a partir de l'experiència individual i comuna. Incorpo aquesta mirada perquè m'ofereix l'oportunitat de desdibuixar les fronteres entre paradigmes metodològics i a centrar-me en la creació d'una narrativa comuna, la qual m'ajuda a abordar les qüestions de la meua investigació alhora que a disseminar els resultats.

Desterritorialitzant la meua recerca incorpo la mirada del meu alumnat en el desenvolupament d'aquesta i utilitzo mètodes qualitatius per fomentar el meu procés creatiu, d'una manera fluida i dinàmica, durant en totes les fases de la investigació. Incorpo aquesta visió del territori com "una construcción social resultado del ejercicio de relaciones de poder" (Herner, 2009, p. 165).

Relaciono el concepte de deterritorialització amb la teoria dels **sabers situats** de Donna Haraway²⁷ (1991). Els sabers situats són una concepció epistemològica que subratlla que el coneixement no és universal ni objectiu, sinó que es genera des d'una posició concreta, determinada per factors socials, culturals i històrics.

Aquesta noció, desenvolupada per **Donna Haraway (1988)** en el seu article *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, es fonamenta en la idea que tot coneixement està mediat per la perspectiva de qui el produeix i, per tant, ha de ser reconegut com a parcial i contextualitzat.

La conceptualització del saber situat comporta un gir teòric fonamental que permet reassignificar l'epistemologia en clau feminista (Sáez, 2018). L'autora proposa un desplaçament epistemològic, social i polític, del centre als marges, que atengui la visibilització i també al reconeixement d'altres llocs de generació de sabers i coneixements. Aquesta perspectiva ha estat clau per, des d'un punt de vista feminista, posar èmfasi en la importància del cos, el subjecte i la realitat com a eixos de la construcció del saber.

És per això que els sabers situats comporten un posicionament contextualitzat i sonscent de la persona investigadora. La disconformitat de Haraway amb el relativisme i amb el constructivisme resideix en el fet que “[e]l relativismo es una manera de no estar en ningún sitio mientras se pretende igualmente estar en todas partes” (Haraway, 1991, p. 329). Haraway remet a la parcialitat i no a la singularitat com a lloc d'ubicació de l'objectivitat, del saber i de la veritat (Sáez, 2018).

A partir d'aquest posicionament Haraway denota la necessitat d'acceptar la subjectivitat de la ciència: “la objetividad dejará de referirse a la falsa visión que

²⁷ Donna Haraway (1944) és biòloga, filòsofa i teòrica feminista nord-americana. És coneguda especialment per la seva obra *A Cyborg Manifesto* (1985), on qüestiona les dicotomies entre naturalesa i cultura, humà i màquina, masculí i femení. Des d'una perspectiva feminista posthumanista i tecnocientífica, Haraway proposa una epistemologia híbrida i situada, en què el coneixement es construeix des de posicions parcials, corporitzades i contextuais. El concepte de “sabers situats” (1991) ha estat fonamental per repensar la producció de coneixement fora dels marcs objectivistes dominants.

promete trascendencia de todos los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica. La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva” (Haraway, 1991,p. 326).

Aquesta mirada **postestructuralista** suposa una concepció rizomàtica de la ciència. El **rizoma** representa un model no jeràrquic i interconnectat que desafia les estructures lineals i jeràrquiques de la investigació tradicional (Deleuze i Guattari, 1980; Jagodzinski i Wallin, 2013). L'investigador s'endinsa en un territori que no té un punt d'inici i finalització, sinó que es mou i es crea de manera constant. El concepte de *rizoma* és desenvolupat per Gilles Deleuze i Félix Guattari (1980) en la seva obra *Mil plateaux (capitalisme et schizophrénie)*. A diferència d'un model d'investigació lineal, seqüencial o jeràrquic, el rizoma és un sistema obert, dinàmic i no lineal en el qual les connexions es poden establir de manera múltiple i inesperada.

D'aquesta manera, la investigació evoluciona a mesura que sorgeixen els descobriments i les troballes, redefinint el guió inicial. La flexibilitat metodològica que es desprèn d'investigar amb una visió rizomàtica guarda una estreta relació amb el plantejament de la IBA i em resulta més que coherent en la meua recerca. Fent que aquesta evolucioni a mesura que es relaciona amb l'alumnat, les seves famílies i amb les pròpies creacions artístiques i desenvolupant-se sense rigidesa metodològica.

Podem veure que la IBA parteix de la idea que l'art pot generar coneixement des d'una perspectiva trencadora, que la indagació artística pot utilitzar-se en totes les àrees de coneixement i convidar a deixar enrere les parcel·les de les disciplines científiques. Aquest plantejament aprofita les potencialitats de tots els llenguatges artístics per a generar sinergies i obtenir uns resultats d'investigació vàlids, consistents i innovadors. La tensió entre el que podríem anomenar ciència tradicional (aquella ciència objectiva, quantitativa i que no es relaciona amb altres àrees de coneixement) i la ciència de la recerca artística és quelcom habitual i comprensible.

Històricament, la subjectivitat ha estat apartada de l'àmbit científic. La visió de la IBA proposa investigar des de la subjectivitat, ja que hi ha certes preguntes que només

ens podem fer si ens impliquem, si les vivim i les responem des de l'acció performativa i artística. L'àmplia varietat de mètodes i enfocaments que no han estat estandarditzats ni institucionalitzats ofereixen la possibilitat de pensar noves i solucions imaginatives entre els investigadors basats en les arts, d'anar més enllà i de buscar noves preguntes i nous enfocaments.

És per això que s'altera radicalment la definició de coneixement i recerca. La IBA s'introdueix de manera subtil dins de l'academicisme per canviar gradualment la direcció i el plantejament de les investigacions i amb aquest canvi, la contribució potencial de les ciències socials a la societat augmenta substancialment.

Sovint, aquest enfocament només es troba en les recerques al voltant de l'art i són poques les disciplines que no tracten específicament la creació artística les que s'interessen per aquesta manera d'investigar. Alhora els i les investigadores que utilitzen l'art també han de fer-se preguntes que girin al voltant de diferents temes i no centrar-se únicament en les disciplines artístiques.

McNiff introdueix el concepte de *good creative tension* com una manera d'abordatge positiu en els problemes que es plantegen a l'inici d'una investigació:

I soon realized that the problem offered what might be called a "good and creative tension." It provided a purpose and vision, the basis for a dialectical process directed toward doing something different in the world, offering another way of looking at the relationship between art and life. The same creative tension has informed what has become my work in ABR. Thus, I am grateful for the conflict as a motivational source of transformation. It underscores how perceptions of reality are shaped by particular conceptual frame-works and methods of inquiry, including ABR. The logical extension of this dynamic would appear to be the recognition of different ways of perceiving and examining experience, and encouraging them to complement each other in creative ways. In contrast, forcing less acceptable perspectives to submit to others generates hegemony, a one-sided dominance that cannot accept different ways of knowing within a common stream of shared inquiry. (McNiff, citat a Leavy, 2018, p. 25)

Podem veure com aquesta tensió creativa és l'origen de la investigació i com a guia a través de la motivació tot el procés de recerca per tal que esdevingui un procés

creatiu, interdisciplinari i sense marcs conceptuals o metodològics que condicionin l'abast d'aquesta. També es busca trencar amb l'**hegemonia dels paradigmes** de recerca, ja que entén que s'investiga d'una manera és subjectiva i personal. Aquests marcs es poden entendre com a manifestacions de tot un espectre de pensament i indagació, però que interactuen i dialoguen de manera independent, flexible i fluida.

Baronne²⁸ i Eisner (2013) van escriure sobre les tensions que formen part del mètode basat en les arts. Una d'aquestes tensions sorgeix de diverses interpretacions dels materials d'investigació, que sovint no tenen referències diferents i poden no establir connexions senzilles. Es pregunten si les imatges fetes mitjançant la IBA tenen una claredat suficient per generar una comprensió comuna de la situació que s'està abordant, si la comprensió comuna de la situació mitjançant la investigació basada en les arts és una expectativa inapropiada.

²⁸ Tom Barone (1944) és investigador i professor emèrit d'educació a la Arizona State University. Juntament amb Eisner, és un dels referents principals de la IBA. A l'obra *Arts Based Research* (2012), coescrita amb Eisner, defensa que les metodologies artístiques poden contribuir a humanitzar la recerca i a representar les experiències educatives de manera més rica i accessible. Barone posa l'accent en la dimensió narrativa i estètica del coneixement qualitatiu.

4.1.2. Potencialitats de la IBA en el context educatiu

La Investigació Basada en les Arts (IBA) ofereix una sèrie de beneficis significatius en el camp de la recerca educativa els quals descriu a continuació:

a) Foment de l'expressió i la participació

La IBA proporciona una via alternativa per a l'expressió i comunicació d'idees, emocions i experiències que poden ser difícils de transmetre a través del llenguatge verbal o escrit. (Leavy, 2008) Aquesta potencialitat és especialment rellevant en contextos on les persones participants poden mostrar dificultats per expressar-se verbalment, ja sigui per vergonya, rebuig, mancances lingüístiques o necessitats específiques. Aquest tipus de recerca creen un espai dialògic que fomenta la participació de totes les persones implicades en la investigació a través de l'empatia (Garry et al., 2023).

En la meua recerca utilitzo la **música** per donar veu a l'alumnat i per comunicar les seves narratives d'una manera més accessible i emotiva. Alhora, en situar-se aquesta en un context educatiu, l'art és l'eina per acompanyar-los en l'autoconeixement, la reflexió sobre l'itinerari formatiu i personal, la millora de la convivència i de les relacions interpersonals i el desenvolupament positiu del seu nivell d'autoestima. D'aquesta manera la IBA també fomenta la participació voluntària, dinàmica i horitzontal de totes les persones implicades en la recerca, esdevenint subjectes actius i cocreadors en comptes de ser vistos com a objectes d'estudi passius.

b) Creació d'espais segurs i inclusius

La IBA potencia la creació d'espais inclusius des d'on fomentar la comoditat de les persones participants en la recerca per compartir les seves experiències i construir relacions de confiança (Garry et al., 2023). Aquest tipus d'espais són molt rellevants en el context educatiu i molt productius en la recerca. L'ús de les arts pot ajudar a generar una atmosfera de confiança i respecte, i a establir vincles entre les persones participants i l'equip investigador.

Això és especialment important en contextos de recerca amb **alumnat jove**, que pot sentir-se jutjat o incòmode en entorns més formals. Les lletres escrites per l'alumnat, constitueixen una font important de dades i un mitjà per representar i compartir amb la resta d'alumnat l'experiència viscuda (Lenette, 2019; Nunn, 2018), és per això que utilitzar la música en la recerca educativa pot millorar la cohesió grupal i l'ambient a l'aula, teixint vincles entre l'alumnat a partir de l'empatia tot elaborant una narrativa comuna a través de la vivència individual.

c) Comprensió holística

La IBA ofereix una comprensió més completa de les experiències dels participants, ja que abasta les dimensions sensorials, emocionals i cognitives de la seva vida (Leavy, 2009; Brun, 2024). Entenc aquesta perspectiva holística des del prisma de la interseccionalitat aplicada a la recerca educativa basada en les arts. Aquesta perspectiva pot ser especialment rellevant per comprendre la complexitat de les vivències de joves en risc d'exclusió social, per evidenciar d'una manera crítica les matrius d'opressió que condicionen la seva identitat o les relacions de poder que minven la seva autoestima fent èmfasi en la intersecció dels diferents eixos d'opressió.

La IBA reconeix que l'experiència humana és rica i multidimensional, i que les arts poden capturar aquesta complexitat d'una manera més efectiva que les metodologies més convencionals (Brun, 2024), és per això que la interseccionalitat esdevé una perspectiva eficaç en analitzar realitats educatives i personals d'alumnat jove en risc d'exclusió social a través de la música.

d) Desafiament a narratives dominants

La IBA permet als participants construir contra-narratives que qüestionen les percepcions negatives sobre ells mateixos i les seves comunitats (Garry et al., 2023). Les arts es poden utilitzar com a mitjà per comunicar missatges polítics importants i donar visibilitat a les lluites i els reptes que afronten determinats col·lectius, reforçant la seva identitat cultural i expandint-la, fomentant una visió crítica i situada de la seva realitat i esdevenint un mitjà de denúncia de les injustícies que sofreixen.

Finley (2013) parla de la importància de la reflexió crítica en la IBA i de com pot oferir un espai des d'on generar representacions i missatges que estiguin en desacord i critiquin l'estigmatització de certs col·lectius i afavoreixin la recerca democràtica, ètica i participativa.

A més, la IBA pot facilitar que la investigació educativa sigui rellevant per a la pràctica pedagògica i per a la presa de decisions polítiques en el camp de l'educació (Cahnmann-Taylor, 2013). És per això que la IBA em serveix per generar debat des d'una mirada sociocrítica.

e) Foment de la creativitat i la innovació

La IBA fomenta la creativitat i la innovació tant en els participants com en els investigadors (Garry et al., 2023). En recerca educativa, aquest fet obre les portes a trobar noves maneres d'abordar problemes pedagògics, desenvolupar materials d'aprenentatge més atractius i significatius, o dissenyar programes educatius que siguin més sensibles a les necessitats dels estudiants. Els mètodes basats en les arts se centren en la creença que l'experiència, la comprensió i el significat són multifacètics (Rolling, 2010) i que cal abordar les qüestions al voltant d'aquestes idees de manera interdisciplinària.

Des d'aquesta concepció polièdrica de la realitat, investigar a través de les arts és clau per a la innovació en la recerca. Gràcies a una investigació artística, rigorosa, participativa i ètica, les recerques poden esdevenir més creatives, adquirir noves perspectives i ser més flexibles, adaptant-se a les necessitats canviants del context de recerca i generant un espai de recerca col·lectiva que escolti la veu de totes les persones implicades en el procés.

La IBA brinda l'oportunitat d'abordar la recerca des de la creativitat i buscar noves maneres de generar coneixement. Són exemple d'innovació les recerques desenvolupades per Webster et al. (2022) o San Fratello et al. (2021).

Webster et al. (2022) van explorar com la dansa i la performance poden comunicar conceptes científics complexos, com la resiliència i la transformació comunitària a través de l'*embodiment* i la creació de narratives somàtiques.

San Fratello et al. (2022) culminen un procés d'investigació sobre la frontera entre Mexico i els Estats Units d'America amb una instal·lació anomenada *Teeter-Totter Wall*. Aquesta va consistir en un balancí situat al vell mig de la frontera. La seva recerca-performance esdevé pública i accessible, propovent noves maneres de comunicar els resultats d'una investigació i demostrant que les accions que tenen lloc a un costat de la frontera tenen conseqüències directes a l'altre.

f) Disseminació i impacte

Les arts faciliten la difusió dels resultats de la recerca a un públic més ampli i d'una manera més accessible, incloent-hi persones que no acostumen a vincular-se amb el món acadèmic. Els diferents llenguatges artístics s'utilitzen per comunicar les troballes de la investigació, així com per generar consciència i promoure el canvi social (Lenette, 2019; Garry et al., 2023).

És la performativitat i la necessitat de mostrar-se al món el que fa de l'art una eina idònia per a la investigació. Pelias (2010) defineix la performativitat de la ciència com una **obertura**. Aquesta obertura i fomenta el diàleg entre les persones participants en la recerca, creant una narrativa conjunta i trencant amb les idees preconcebudes.

Per obertura entenc el procés de reorientar la discussió i la generació de coneixement cap al reforç de la inclusió i la diversitat i la obertura a la participació d'aquells col·lectius que sovint són exclosos de la generació de coneixement (Saldaña, 2005; Knowles i Cole, 2007).

La IBA desenvolupada per San Fratello et al. (2020) també és un exemple de com disseminar els resultats a través de l'art, creant un espai de diàleg bidireccional i reforçant l'obertura i la democratització del coneixement.

En el cas de la meua recerca trobo d'especial rellevància aquest aspecte d'obertura. L'art m'ajuda a donar a conèixer la realitat educativa investigada i les experiències formatives i personals de l'alumnat. Aquesta obertura suposa que la creació artística pot augmentar l'abast de la recerca. Els resultats de les investigacions tenen impacte quan són compartides i compreses, per això la IBA esdevé clau en el plantejament

del coneixement accessible i democràtic. Aprofitant la capacitat d'arribar a tothom, el món acadèmic pot apropar-se a la realitat que observa i investiga i aquest apropament pot generar noves preguntes d'investigació que mai haguessin sorgit des de la distància.

Observo també una obertura en el procés creatiu-investigador, en poder convidar a músics que no estan acostumats a relacionar-se amb el món acadèmic i aprofitar la seva creativitat per enriquir la meua recerca. L'obertura facilita l'accessibilitat del saber, essent també és una invitació a la creació de coneixement més enllà del credencialisme i la rigidesa acadèmica.

4.1.3. Investigació basada en la música

Dins d'una metodologia d'IBA, aquesta tesi utilitza la **música com a eina d'investigació**. A partir de la creació musical es descriu la realitat investigada alhora que també analitza les dades obtingudes i presenta els resultats i les conclusions de tot del procés d'indagació. La creació musical dins del projecte d'ETA, en el seu estadi de procés creatiu, esdevé un instrument de recollida d'informació. Més tard en el segon nivell de creació musical, el procés d'investigació es nodreix de l'anàlisi de dades qualitatives per, a través de l'anàlisi artística generar els resultats artístics de la meua recerca (vegeu punt 5.3). Els resultats de la investigació són diferents creacions artístiques que reflexionen sobre l'experiència de l'alumnat de PFI i el desenvolupament de la seva autoestima. Alhora, aquestes peces musicals ajuden a la disseminació de les conclusions d'investigació. La creació col·lectiva d'una peça musical serveix tant d'instrument de recollida de dades com a resultat tangible de la investigació, proporcionant una narrativa sonora que encapsula els significats emergents de la meua tesi (Landy, 2012).

Tot i que el paper de la música en la salut i el benestar està ben documentat, és notable que les revisions sobre els mètodes basats en les arts il·lustren la manca d'investigacions publicades sobre l'ús de la música com a mètode de recerca (Daykin, 2004, Ledger and Edwards, 2011, Vist, 2015; Coemans i Hannes, 2017;

Poole i Solé, 2021). Aquesta mancança de representació de la música en la recerca contrasta amb el seu enorme potencial de transformació social (Poole i Solé, 2021).

L'ús de la música en la recerca no només afavoreix l'exploració de la identitat i l'autoestima dels participants, sinó que també transforma el paper d'investigador/a situant-los en una posició de **cocreació** amb totes les persones implicades en la recerca.

Els resultats de la revisió sistemàtica de Garry et al. (2023) mostren que el paper de la música és més destacat com a eina de **reclutament i participació**, seguit del seu ús com a eina de difusió. La música és eficaç com a mitjà per coproduir i comunicar el coneixement de les experiències viscudes. En el meu cas, la música també és una eina per a fomentar la implicació de l'alumnat en la recerca, esdevenint conscients de com d'imprescindible és la seva participació i afavorint així que el que comparteixin sigui significatiu per a la recerca.

Gràcies a la creació musical es crea un **espai dialògic** entre l'alumnat que participa en la recerca i el professorat-investigador-músic. Marsh (2019) concreta que el fet de cantar és particularment efectiu en la creació d'aquest espai dialògic.

Manovski (2014), en la seva obra *Arts-Based Research, Autoethnography, and Music Education: Singing Through a Culture of Marginalization*, explora la música com a eina d'investigació educativa des d'una perspectiva **autoetnogràfica i basada en les arts**. En la investigació de Manovski les seves experiències personals, incloent-hi la marginació i l'assetjament, són el punt de partida per a l'anàlisi i la reflexió. La seva experiència personal és el punt de partida per entendre fenòmens més amplis. De la mateixa manera les experiències vitals de l'alumnat del PFI és el punt de partida d'aquesta investigació.

A partir de la revisió de la literatura que tracta l'ús de la música en la investigació artística (Manovski, 2014; Marsh, 2019; Garry et al., 2023), destaco els següents beneficis de l'ús de la música en la recerca educativa:

La música fomenta una experiència estètica significativa que ressona en la **identitat de l'alumnat**. Partint de les preferències estilístiques de l'aula, gràcies a la música puc elaborar una proposta artística accessible per l'alumnat, que beu dels seus referents artístics i que facilita la seva participació. En néixer a partir d'uns clixés i patrons estètics i sonors comprensibles, la creació musical ressona en l'alumnat i els motiva per a participar-hi. D'altra manera seria més difícil que l'alumnat s'impliqués en la recerca, ja que en el procés creatiu la seva identitat i la seva sensibilitat es respecten i s'aprofiten situant a l'alumnat en el centre del procés creatiu.

La IBA musical promou la **participació activa** de les persones joves en totes les etapes del procés de recerca, des de la generació de dades fins a la interpretació i difusió dels resultats a partir de la creació d'un espai on l'alumnat jove pot reflexionar sobre les seves experiències i sentiments. Aquesta participació activa és empoderadora i permet tenir en compte la seva veu en la recerca. En paraules de (Garry et al., 2023) "The most significant role played by music as an arts-based method in all the studies is as a tool of participation, supporting sustained recruitment, and active creative and dialogic engagement in the research process" (p. 9).

En la tesi que presento, és a través de la metodologia pedagògica d'ETA que s'ofereix a l'alumnat jove una via per expressar les seves experiències, emocions i percepcions sobre la seva autoestima. Alhora el procés creatiu i pedagògic que sorgeix de l'aplicació del projecte d'ETA m'ofereix una oportunitat per recollir evidències i aprendre sobre el fenomen estudiat, a través de la música.

La **música**, en particular, pot ser un mitjà poderós per a l'expressió i la comunicació, permetent que comparteixin les seves històries, sentiments i perspectives mitjançant la cançó, la composició o la interpretació instrumental. La creació musical és un resultat de la investigació artística i també ajuda a la **disseminació de la investigació**. Segons Beer (2016) la música té el poder d'il·luminar aspectes amagats de les diferents experiències vitals, fent que qui s'apropi a aquesta investigació no només compregui intel·lectualment el fenomen que s'estudia, sinó que també respongui emocionalment i intuïtivament al que escolta (Beer, 2016). Gràcies a les cançons generades en aquesta tesi, es podrà entendre la realitat de

l'alumnat de PFI, la seva visió sobre el sistema educatiu i com durant el curs l'equip docent acompanya a l'alumnat per a millorar el seu nivell d'autoestima.

La música facilita un **apropament més democràtic i accessible**. L'emoció generada per una cançó pot tenir més abast que els coneixements que pot generar una recerca tradicional, l'impacte d'un poema en un grup d'estudiants pot ser més perdurador que el fet de compartir un article acadèmic (Cahnmann-Taylor, 2008). És per això que, en la disseminació dels resultats de la recerca, la música pot afavorir l'apropament de col·lectius i individus no familiaritzats amb el coneixement acadèmic.

En educació és de vital importància generar un debat intel·lectual, però sovint les recerques educatives no tenen **impacte** en el context escolar (Cain i Allan, 2017; Henderson et al., 2018). L'anàlisi de Cain i Allan (2017) mostra que la majoria de la recerca és "invisible" per als professionals de l'educació perquè està incrustada en les polítiques educatives, les tecnologies i els serveis i que, degut a la poca accessibilitat d'algunes recerques, sovint el professorat no incorpora aquest coneixement d'una manera conscient a la seva pràctica docent, disminuint així l'impacte de les investigacions. En generar impacte i parlar de problemàtiques rellevants per a la comunitat educativa, la IBA musical pot ser una manera de fomentar el diàleg entre l'acadèmia, l'escola, les famílies i l'alumnat.

4.1.4. Reptes de l'ús de la música com a eina d'investigació

Tot i els beneficis abans exposats, usar la música com a eina d'investigació presenta els següents reptes:

a) Definició i legitimitat

Un dels reptes de la IBA és la manca d'una definició clara i unificada (Leavy, 2005). En el món de la recerca educativa s'han utilitzat termes com "scholARTistry" per definir la pràctica híbrida que combina eines de les arts amb les de les ciències socials (Rodrick, 2013; Siegesmund, 2017; Shank i Svabo, 2018), altres parlen d'*artography* (Springgay et al., 2008; Irving, 2013, 2018) fixant-se en el triple rol de

la persona que investiga essent educadora i artista (vegeu punt 4.2.). El debat acadèmic prové de la llibertat creativa en l'aplicació d'aquesta metodologia. Entenc aquesta varietat d'execució de la IBA com un avantatge, ja que permet a la persona que investiga adaptar-se a les necessitats que sorgeixin durant el procés i tenir en compte la veu de les persones que hi participen.

Tot i que és acceptada en la investigació social, la IBA ha de fer front a la manca de legitimitat en alguns àmbits acadèmics que prefereixen mètodes de recerca més tradicionals. Alguns autors, com Sullivan (2007) han qüestionat aquesta metodologia, destacant la importància d'una perspectiva que vagi més enllà de les representacions. Es qüestiona la idea que l'art és coneixement per promoure una manera de fer recerca basada en el *poiesis*, és a dir, la producció, sense importar el contingut, amb l'objectiu d'obrir el pensament a noves formacions subjectives (Agamben, 1999).

Aquesta perspectiva és excessivament cognitivista i oblida la capacitat de l'art de teixir narratives conjuntes, de fomentar la participació activa de totes les persones implicades en la recerca, de generar dades significatives i de crear un espai dialògic entre l'acadèmia i la realitat educativa a través de la disseminació dels resultats artístics.

Jagodzinski i Wallin (2013) proposen una IBA com procés de *devenir-investigació* que resisteixi la normalització i l'assumpció sota modes de representació existents. Proposen una **ètica de la traïció** que qüestioni les bases de la investigació tradicional i que permeti a l'art generar noves formes de pensament i experiència. Jagodzinski i Wallin (2013) critiquen la idea de l'art com objecte, com una forma de coneixement o una mercaderia. Consideren que l'art és un procés de transformació.

Veiem com Jagodzinski i Wallin ens donen la clau per a rebatre els arguments en contra de la IBA: Ser més radicals en la producció artística, acceptar la veracitat de la transformació generada a través de l'art i oblidar els clixés estètics i formals per traïr la veritat i generar, durant aquest procés dinàmic i canviant, una investigació que proposi noves idees i generi nous debats, en comptes d'intentar respondre preguntes concretes ja plantejades per altres tipus d'investigació.

b) Interpretació i subjectivitat

Hem vist com l'ús de la música en la IBA sovint inclou la reflexió i l'experiència personal de la persona que investiga, o d'una vivència col·lectiva. Algunes recerques argumenten que la IBA pot quedar atrapada en el subjectivisme de l'artista-investigadora (Almén, 2008). Altres destaquen la necessitat de la reflexivitat per a garantir la integritat i credibilitat de la recerca (Leavy, 2005, 2020; Daykin, 2009; Brun 2024). També és necessari tenir cura amb la interpretació de les representacions artístiques, ja que poden ser excloents per a certs públics.

La música beu de la metàfora i de la subjectivitat, és per això que el seu poder representacional pot ser limitat. Brun (2024), tracta la dificultat de traduir o transmetre un missatge clar i de la falta de llenguatge que pugui facilitar l'anàlisi de les creacions musicals que sorgeixen d'una IBA. La música no ens parla d'una manera unívoca, sinó que l'art adquireix significat a través de les nostres interaccions amb ell. És precisament aquesta **ressignificació** la que genera l'emocionalitat dels resultats de les recerques artístiques.

La resignificació connecta amb les reflexions de Jagodzinski i Wallin (2013), els quals proposen una relectura de la IBA com a pràctica que “exceeds the boundaries of representation, opening onto a becoming that is affective, embodied, and politically charged” (Jagodzinski i Wallin, 2013, p. 7). Aquesta concepció aposta per una epistemologia del moviment, del cos i de l'afecte, en què la producció artística no solament comunica, sinó que transforma subjectivitats i relacions de poder.

Cal promoure la capacitat de produir un **llenguatge musical accessible** i que transmeti un significat clar, facilitant l'accés democràtic a les investigacions artístiques i oblidant l'elitisme intel·lectual de llenguatge farragós i indesxifrable, que desterra a les estanteries tantes recerques que mai seran llegides pel professorat a qui es dirigeixen.

Pel que fa a l'accessibilitat, em sembla interessant reflexionar sobre com la cultura, el bagatge formatiu o inclús la classe socioeconòmica **condicionen** la manera en què ens apropem a la recerca i en què l'entenem. Resulta inevitable pensar en el

biaix cultural en relació amb la traducció i com aquest fenomen es construeix a partir de la jerarquia cultural, l'apropiació i els casos de manipulació política.

Les llengües i cultures predominants fan que altres realitats creatives siguin enteses com a exòtiques i se les allunyi encara més del circuit intel·lectual i de creació de coneixement. L'hegemonia cultural també dificulta la comprensió de les investigacions artístiques que no es poden emmarcar en les formes de creació més acceptades i estudiades com ho poden ser les occidentals. D'aquesta manera s'empobreix la capacitat de crear coneixement a través de l'art de manera intercultural i connectada.

Amb l'objectiu d'assegurar la **univocitat** de les recerques artístiques, però sense oblidar el component subjectiu i de reinterpretació dels resultats, en aquesta recerca presento els resultats artístics acompanyats d'un text que dona suport i complementa la comprensió d'aquests, perquè com diu Daykin (2004) "Music can serve well as a supplementary form of expression in arts-based research, but, like many texts, even those whose meaningfulness is taken for granted, cannot stand alone" (Daykin, 2004, p. 39).

Tal com diu Jenoure (2002) "one is left with the impression that words are still the primary medium and that the music was included to fill the unfinished" (p. 109). Per això les creacions musicals que formaren part d'una investigació dialoguen amb les dades recollides durant tot el procés de recerca i les complementen per **decolonitzar els llenguatges del coneixement** (Jagodzinsky i Wallin, 2013).

Tot i la decolonització del llenguatge, el foment de l'accessibilitat de la recerca i de la univocitat dels resultats artístics, les investigacions artístiques no busquen una *veritat* com ho fa una investigació qualitativa o quantitativa:

La argumentación como el régimen de verdad de los resultados de la investigación artística son diferentes a los de otras ramas de investigación académica y en ocasiones, la práctica musical misma puede adquirir una autoridad, pertinencia o jerarquía mayor en los objetivos y metas de este tipo de indagación (López-Cano i San Cristóbal, 2014, p.125).

A partir d'aquesta revisió, proposo una IBA que potencia l'apropament entre cultures i la interdisciplinarietat per construir coneixement de manera horitzontal, participativa

i democràtica, acceptant la subjectivitat i la multiplicitat d'interpretacions. En definitiva, defugir de la cultura hegemònica i donar veu a la dissidència artística és d'una imperiosa necessitat si volem transformar la nostra mirada com a artistes i investigadores.

c) Ètica i poder

En el procés de recerca sorgeixen qüestions ètiques importants, especialment en contextos de marginalització (Garry et al., 2023) i en recerques que impliquen menors d'edat. Per aquest motiu, les investigacions han de ser conscients de les dinàmiques de poder que s'estableixen durant la recerca i garantir que la participació les persones participants sigui genuïna i respectuosa. Tant en la meua recerca com en l'acció educativa que analitzo, la música crea un espai dialògic on la participació és voluntària i dinàmica (Leavy, 2006). S'accepta la implicació inestable, total o nul·la en funció de les necessitats de cada alumne. D'aquesta manera els rols de poder són disminuïts, jo necessito al meu alumnat per la meua recerca i els ofereixo l'espai per a acompanyar-nos, només si volen.

Com a professor, el meu rol d'autoritat és present, com a artista el rol de creador principal és evident i com a investigador el rol de coneixedor de la globalitat de la recerca també exerceix certa influència. Prendre consciència d'aquesta **situació de privilegi** i de la consegüent situació de poder em fa parar atenció en la necessitat de ser especialment curós amb el que l'alumnat i la seva família comparteix amb mi, d'acollir les seves discrepàncies i de garantir que la seva participació sigui totalment voluntària.

Per aquest motiu, durant tota la investigació he prioritzat garantir el tractament ètic de les dades i explicitar aquesta intenció, fer partícip i coneixedor a tot l'alumnat i a les seves famílies del procés de recerca, dels meus objectius i de com avança aquesta, fomentant un diàleg crític envers aquestes situacions desiguals.

Aquest plantejament es pot fer sense la implicació de l'art, però en el meu cas la música ha estat una eina facilitadora de negociació. La intermitència de la participació de l'alumnat, que depenent del dia s'implicava més o menys en el procés

creatiu, i l'anonimat del registre sonor ha facilitat que totes les parts se sentissin còmodes participant en aquesta recerca.

Alhora, tant en la creació artística com en la redacció de la tesi he tingut especial cura de no legitimar ni reproduir els estereotips que acostumen a acompanyar la definició de l'alumnat jove i que no ha obtingut el graduat de l'ESO. La perspectiva interseccional ha estat l'eina que ha facilitat aquesta comprensió menys estigmatitzadora des de la que iniciar el procés creatiu i de recerca.

Aquestes limitacions en la generalització són un tret característic en la IBA. Cal ser conscients que l'objecte de la IBA és la creació d'una narrativa i la visió crítica d'una realitat. Per aquesta naturalesa subjectiva, reflexiva i situada, la IBA pot ser una aliada de la pedagogia crítica ajudant a redefinir el procés educatiu, exposar les opressions existents i fomentar un diàleg constructiu entre l'acadèmia i l'entorn educatiu.

d) Dificultats practicotècniques i conceptuals

L'ús de la música sovint està restringit a aquelles persones amb un bagatge artístic previ, amb uns coneixements tècnics mínims i amb experiència en la pràctica musical. Per aquest motiu en una IBA musical es corre el risc de no dissenyar una recerca que faciliti la participació activa de totes les persones implicades en el procés.

La música és un procés natural per als humans, però, segons Blacking (1976) la cultura occidental actual ha desenvolupat un model musical basat en la complexitat que ha creat una especialització d'alt nivell. Moltes societats han generat sistemes musicals extremadament sofisticats, per tant, d'una manera o una altra, l'exclusió de la pràctica musical es produeix per a moltes persones en moltes tradicions musicals (Poole i Solé, 2021).

Per evitar aquesta paradoxal exclusió és necessari plantejar-se com fer més accessible la pràctica musical dins d'una investigació. Amb aquesta perspectiva d'equitat i justícia social, i entenent la necessitat de fomentar la participació

democràtica, Poole i Solé (2021) exposen quatre maneres de fer la **música més accessible**:

1. *Structure way*: Utilitzar o importar estructures musicals simplificades de les tradicions culturals occidentals i no occidentals en les quals la música és naturalment inclusiva (Blacking, 1974).
2. *On-gaku way*: Ampliar el ventall del què es considera música i el que no (Schafer, 1977).
3. *Sound generators way*. Utilitzar instruments musicals més inclusius, incloent la tecnologia (Dylon, 2004; Miralpeix 2013; Ruiz, 2013).
4. *Universal Design way*: Aplicar els principis d'accessibilitat a la pràctica musical i a la interpretació (Darrow, 2010; Mace, 1997; Solé, 2017; Wang, 2008).

Crec que caldria afegir una cinquena manera: **La postproducció**. Aquesta fase posterior a la performativitat musical, permet, gràcies a l'edició digital, corregir els petits errors, o variacions, que resulten de la manca de coneixements tècnics en la pràctica musical. Un cop algú ha tocat un instrument, si aquest és gravat, es pot editar fàcilment el seu ritme i la seva tonalitat, fent que estigui més afinat o que estigui més a tempo, però també creant nous patrons.

El projecte musical d'ETA ha fomentat la participació de l'alumnat gràcies a l'ús d'instruments senzills i percutius (xilòfons, tambors, etc.), els quals no requereixen coneixements harmònics i es poden tocar d'una manera intuïtiva. Els patrons musicals que han tocat els alumnes eren senzills i l'edició digital en la postproducció ha garantit la coherència estètica i harmònica de tota la cançó.

En la meua investigació es pot trobar la peça *Testimoni*: un collage musical amb les veus de les famílies. Aquesta peça se situaria en la manera "On-gaku" de fer la música més accessible, ja que a partir d'expandir el que es considera música,

conformo una creació musical amb persones que no han fet música explícitament.

4.1.5. Investigació poètica

La creació poètica, en forma de lletra de cançó o de poesia, és present tant en el procés de recollida de dades (a partir de l'aplicació del projecte musical d'ETA) com en l'anàlisi artística d'aquestes i en el procés de generació dels resultats d'aquesta IBA. La lletra de la cançó és el **llenguatge artístic** que acompanya i complementa a la música en el procés creatiu-investigador d'aquesta recerca. Les cançons que presento com a resultats artístics es recolzen en la poesia per explicar les meves troballes, ja que és a través de l'exercici creatiu que he analitzat les dades recollides i que dono forma artística a les reflexions d'aquesta tesi.

Per aquest motiu, en aquest punt descriuré què és la investigació poètica i com aquesta m'ajuda a construir la narrativa de l'experiència de l'alumnat de PFI i la seva autoestima.

El terme *poetic inquiry*, encunyat per Prendergast (2009) descriu, segons l'autor, una forma de recerca qualitativa que incorpora la poesia com a component de la investigació. Neix de l'intent de treballar de manera interdisciplinària i fructífera entre les humanitats (literatura/filosofia estètica), les belles arts (escriptura creativa) i les ciències socials (Prendergast, 2009).

Sandra L. Faulkner²⁹ és una de les principals investigadores que utilitza la poesia com a mètode de recerca i afirma que la indagació poètica és una manera d'aprofitar la universalitat i la subjectivitat radical (Faulkner, 2019). S'utilitza l'experiència personal i la investigació per crear quelcom a partir del particular, que esdevé universal quan el públic es relaciona, encarna o viu l'obra com si fos pròpia. La

²⁹ Sandra L. Faulkner és acadèmica i poeta nord-americana reconeguda per les seves aportacions a la recerca qualitativa, especialment en l'àmbit de la poesia com a mètode i la narrativa autoetnogràfica. El seu treball defensa una investigació emocionalment honesta, situada i política.

investigació poètica ofereix visions antropològiques, defensa el canvi social i la justícia i critica la falsa separació entre ciència i art (Faulkner, citat a Leavy, 2018).

Utilitzo la creació escrita com/en/per la recerca per trobar punts d'unió entre la ciència social i la poesia, per promoure el canvi social i com a eina pedagògica (Faulkner, 2016). La poesia m'ofereix la llicència de remarcar processos de negociació identitària subtils i difícils d'observar, per criticar representacions tradicionals d'aquelles identitats marginades o estigmatitzades, per evidenciar l'encarnació i la vivència i l'*embodiment* i per cedir el focus representatiu a aquells grups marginats. (Faulkner, 2016)

Un altre benefici de la creació artística en recerca és que la poesia em dona l'oportunitat de preservar l'**anonimat** d'aquelles persones que són observades i analitzades. Gràcies a l'escriptura de les lletres de les cançons puc exposar com és el grup a partir d'allò que diuen i de la seva experiència personal i col·lectiva, no a partir dels meus prejudicis com a educador. Aquesta manera de tractar l'objecte d'estudi garanteix no personificar els resultats de la recerca, optant per una narrativa conjunta més que per exposar les vivències individuals.

En el cas de la poesia que ha escrit l'alumnat de PFI és evident el component narratiu, etnogràfic i de denúncia de les seves creacions. Són poemes de protesta, de reivindicació de la seva identitat al marge d'aquells que han aprovat l'ESO, però també d'estima i reconciliació, d'amor grupal i de mirada de futur. Analitzar el que han escrit aporta molta informació rellevant a la recerca i reforça la idea d'utilitzar les arts com a eines d'investigació.

4.1.6. Ars criteria

Diferents autores defineixen un criteri comú anomenat *Ars criteria* per determinar quan una creació artística esdevé eina d'investigació (Percher, 2002; Gingrich i Philbrook, 2005; Faulkner, 2007; Lafrenière i Cox, 2012). Monica Faulkner (2007) parla de la necessitat de conformar un marc metodològic que garanteixi la investigació poètica de qualitat i promogui les discussions de valor acadèmic i respongui a preguntes profundes. Quan investiguem a través de la IBA cal atendre

a criteris estètics i artístics, però també cal incorporar la visió epistemològica, racional, acadèmica i d'avaluació dels resultats.

L'autora parla de com la investigació poètica es pot avaluar a partir de la demostració de la concentració artística, l'experiència encarnada, el descobriment/sorpresa, la condicionalitat, la veritat narrativa i la transformació (Faulkner, 2007) i també de la necessitat d'establir un criteri més flexible en l'avaluació de les metodologies pròpies de la IBA. En aquesta línia l'autora prefereix parlar de vigor en comptes de rigor (Faulkner, 2016), incorporant la subjectivitat i la bellesa a la metodologia d'investigació, abraçant la sorpresa i la personalitat de l'artista/investigador i desdibuixant la frontera entre art i ciència.

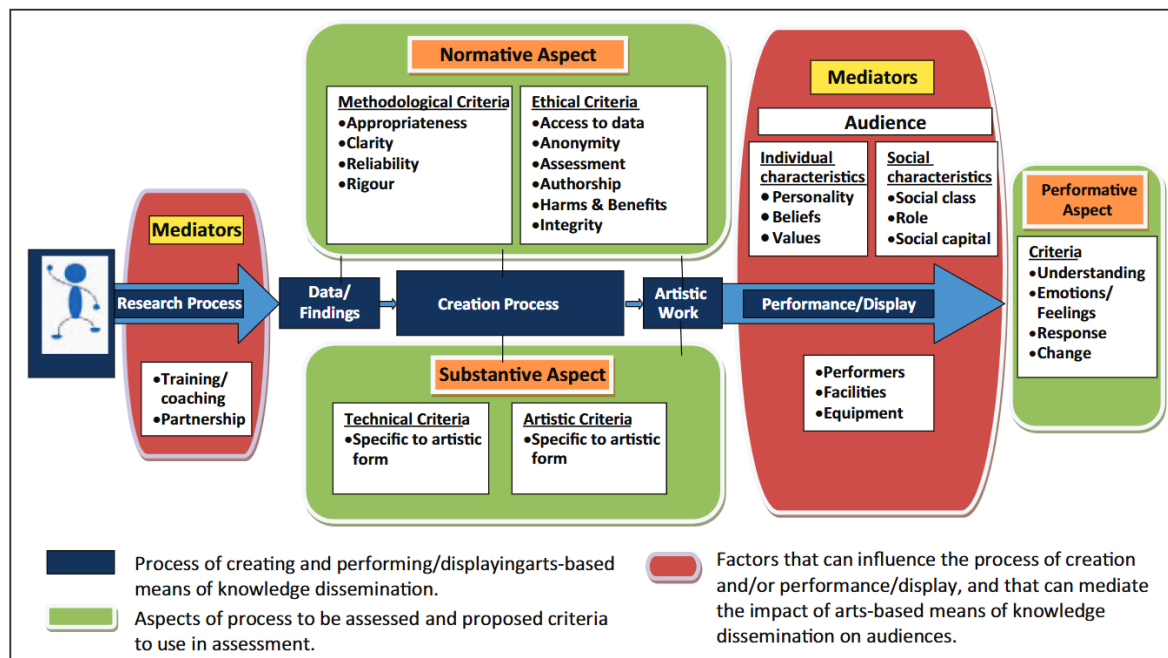
Lafrenière i Cox (2012) introdueixen el GABRA (*Guiding Arts-Based Research Assessment*) com a model d'avaluació de la qualitat d'una IBA definint un marc al voltant de les següents idees:

- Formació/ coneixement en una disciplina artística (per part de l'artista/investigador)
- Aplicació del criteri metodològic i ètic i del criteri artísticotècnic
- Consideració de l'audiència
- Aspectes performatius

En la figura 13 es pot veure un esquema que sintetitza les criteris de Gabra proposats per Lafrenière i Cox (2012):

Figura 13

Model de Guiding Arts-Based Research Assessment)



Nota: Extret de Lafrenière i Cox (2012, p. 324)

Per a que una IBA sigui de **qualitat** hauria de seguir aquests criteris i respectar les tensions entre la qualitat artística i la utilitat en la investigació de la creació, entre la comprensió i la bellesa d'allò que s'expressa, entre l'autenticitat artística i la coherència metodològica així com la tensió entre la generació de conclusions extrapolables i del potencial estètic del resultat creatiu. Alhora ha de generar transformació, tenir en compte al públic a qui es dirigeix i fomentar la participació de totes les persones implicades en la investigació.

Per altra banda, Leavy (2017) estableix **criteris de qualitat de la IBA** remarcant l'autenticitat com a principi clau en la investigació artística:

- Adequació del mètode a la pregunta d'investigació
- Poder estètic
- Utilitat

- Participació i transformació
- Autenticitat artística
- Generalització canònica

Aquests indicadors ajuden a distingir-la dels paradigmes quantitatius i qualitatius. Altrament, Sinner et al. (2019) van afirmar que criteris com ara la validesa, la importància, la reproductibilitat, la fiabilitat i les generalitzacions exportables es poden considerar irrelevants a l'hora d'avaluar projectes de recerca basats en les arts.

Els criteris descrits per Leavy (2017) m'ajuden a entendre com ha de ser la meva recerca artística: La música i la poesia, recolzades en les dades aconseguides a través de la recerca, han de ser les eines per (re)presentar les històries de l'alumnat de PFI i les seves famílies, abraçant l'autenticitat de la meva pròpia vivència i generant un contingut artístic de qualitat que, gràcies al poder estètic ressoni en la persona que s'apropi a la meva investigació.

Cocreant amb esperit crític de manera horitzontal i ètica amb totes les persones implicades en el procés d'investigació i fomentant la seva participació activa i conscient.

4.2. Ser professor, investigador i artista

En aquest apartat parlaré del triple rol professor/ investigador/ Artista. Durant aquesta investigació he hagut de fer de professor i tutor del PFI, gestionant les dinàmiques grupals i la formació de l'alumnat, d'investigador, recollint i analitzant dades simultàniament i d'artista. Tot i que els rols no sempre se sobreposen, sovint sí que exigeixen un alt grau de preparació i inclús de capacitat d'improvisació. Més encara tenint en compte les característiques de l'alumnat de PFI, sovint volàtil, inestable i amb necessitat de canvi metodològic constant.

Amb aquesta mirada de l'art com eix de la investigació neix **L'A/R/Tography**, que no esdevé la metodologia clau d'aquesta investigació, però sí que l'inspira a l'hora de

destacar la triple funció d'una mateixa figura. Aquesta és una metodologia d'investigació basada en la pràctica artística i educativa (Sullivan, 2004) dedicada als actes d'indagació a través de les arts i l'escriptura (Irwin i de Cosson, 2004; Springgay, et al., 2008; Irwin i Springgay, 2013). El mateix nom exemplifica aquestes característiques en construir-se des de l'art i les identitats d'artista (artist), d'investigador (researcher) i de professor (teacher) (a / r / t), en relacions contigües.

Cap d'aquests trets és sobreposat sobre un altre, ja que les relacions es produeixen simultàniament en el temps i l'espai. A més, les tres identitats es resisteixen a les categoritzacions modernistes adoptant conceptualitzacions postestructuralistes de la pràctica (per exemple, Bickel, 2004; de Cosson, 2002, 2003). En posar l'accent en la pràctica, es passa de qüestionar qui pot ser un artista, un investigador o un educador o què és l'art, la investigació o l'educació, a preguntar en quin moment una persona és un artista, un investigador o un educador i quan una experiència és art, investigació o educació (Kingwell, 2005).

Un altre concepció de la persona que és docent, investigadora i educadora de manera simultànea és l'**scholARTistry** (Siegesmund i Cahnmann-Taylor, 2008; Faltis, 2013; Siegesmund, 2017; Shanks i Svabo, 2018). Shanks i Svabo (2018) defineixen aquesta metodologia d'investigació com un enfocament híbrid que integra l'erudició i la pràctica artística en el context educatiu, buscant combinar el rigor de la investigació acadèmica amb la creativitat i la sensibilitat de les arts.

D'aquesta metodologia, a part de la triple combinació de rols, trobo interessant destacar el seu èmfasi en la generativitat de resultats a partir d'una fusió completa entre la pràctica artística i la indagació acadèmica, creant obres que tenen una clara intenció de transformació social.

Així doncs, bec de l'ARTography i de l'scholARTistry per indagar sobre com l'**entrecreuament** de tres rols de poder-autoritat-privilegi comporten una major responsabilitat ètica tant en la creació, com en l'anàlisi i en la divulgació de tot el que genera aquesta recerca. De la mateixa manera que algú podria compartir quelcom amb el seu professorat, però no amb un investigador, haig de respectar la veu de

l'alumnat, sense exposar-lo innecessàriament, i evidenciar la consciència de les persones que participen en aquesta recerca del dinamisme de la meva intervenció, que tant és de professor com d'artista o investigador.

Ahora, aprofito la particularitat del meu perfil com a investigador, artista i docent per extreure'n el màxim de benefici ètic per a la recerca. Per exemple recullo en un diari de camp tot el que passa a l'aula, situació de difícil accés per a una persona externa que vulgui investigar una realitat educativa, o aprofito l'espai de creació artística per nodrir el vincle docent-discent. D'aquesta manera els tres rols es retroalimenten i el benefici no és només per a la investigació, per al meu jo professor o per al meu jo artista, sinó que ajuda a millorar la realitat educativa del meu alumnat.

Vull destacar que el meu posicionament pedagògic també té una influència positiva en la recerca. Durant tot el curs de PFI, tant jo com el professor tècnic posem les necessitats de l'alumnat al centre de l'acció pedagògica i treballem per tal d'enfortir el vincle emocional i l'acompanyament personal. És gràcies a aquesta relació horitzontal i ètica, juntament amb la significativitat dels aprenentatges, que l'alumnat de PFI està motivat durant el curs. Aquest clima afavoreix que l'alumnat i les seves famílies comparteixin les seves reflexions i les seves experiències, volent formar part de la meua investigació i implicant-se en el procés creatiu-investigador.

La figura 14, mostra un exemple de com treballem el vincle amb l'alumnat a l'aula de PFI. El projecte d'hort que desenvolupem durant el curs comporta poder fer una calçotada amb el que collim del nostre hort. D'entre molts dels beneficis d'aprendre a treballar la terra, voldria destacar l'espera, la paciència i la perseverança. El dia de la calçotada és una festa. Professorat i alumnat celebrem la nostra feina i els seus fruits. Amb aquest gest teixim un vincle més profund, fomentem la cohesió grupal i afavorim el procés de fer les paus amb el món educatiu.

Els beneficis de treballar des de la passió i la proximitat no només es veuen en la pràctica docent, sinó en la profunditat de l'actual recerca. Gràcies a la sobreposició dels rols professor/artista/investigador, fins i tot podria dir que l'hort i els seus calçots han ajudat a fer que aquesta tesi sigui més rellevant i profunda.

Figura 14

Part de l'alumnat i jo menjant els calçots del nostre hort



4.3. Descripció del context i les persones participants

En aquest apartat faré una descripció de l'alumnat que ha participat en la recerca i del context en què s'ha aplicat, especificant com és la població de Palau-solità i Plegamans i com és l'aula taller on es desenvolupa la formació del PFI.

4.3.1. Participants: L'alumnat

L'alumnat participant en la recerca són tretze joves (dotze nois i una noia) sense el GESO que han cursat el PFI d'auxiliars de manteniment d'instal·lacions elèctriques, aigua i gas a Palau-solità i Plegamans durant el curs 2022-2023. La mostra és no probabilística i els criteris de tria són els d'adequació amb el grup diana de la investigació (alumnat), de disponibilitat (l'investigador és el tutor d'aquest grup) i de flexibilitat en l'aplicació del programa. Les tretze persones que formen part del curs en qüestió viuen al Vallès Occidental o Oriental, tenen una edat compresa entre els setze i els vint anys (només dos d'ells són majors d'edat a l'inici de curs i un d'ells fa els divuit

a mitjans de l'any escolar) i formen part del mateix itinerari formatiu. Els discents provenen de sis instituts diferents.

Tot l'alumnat ha accedit a participar en aquesta investigació i les seves famílies han cedit els drets d'imatge³⁰ dels menors d'edat per a la realització de la recerca. La implicació i acceptació de les famílies i l'alumnat ha estat total, afavorint el desenvolupament de la investigació i augmentant el grau de profunditat dels resultats d'aquesta. Totes dues parts han participat en entrevistes o en el projecte d'ETA obrint-se i parlant de temes delicats d'una manera sincera i això fa que aquesta recerca tingui ànima i no sigui només un recull d'experiències.

A la figura 15 podeu veure una fotografia que vaig fer durant la visita al Castell de Plegamans, a Palau-solità i Plegamans. D'entre totes les imatges que he pres durant la investigació crec que aquesta és una de les més representatives. Alguns alumnes es tapen la cara o fins i tot s'amaguen, alguns mostren un tímid somriure i altres opten per fer gestos que actuen com a defensa contra la seva fragilitat. Pocs es mostren d'una manera serena, evidenciant que l'exposició els genera conflicte, vergonya i timidesa i que la seva manera de gestionar-ho poques vegades és sincera o genuïna. Tot i aquest posat, la idea de fer una fotografia de grup va sorgir del mateix alumnat, però en fer-la em vaig adonar que estava fotografiant el conflicte amb la seva identitat i la seva imatge.

³⁰ A l'annex 1 es pot trobar el document d'autorització d'ús i cessió dels drets d'imatge.

Figura 15

Fotografia del grup classe



Em semblaria una incoherència metodològica, sota el paradigma de la IBA, descriure aquest alumnat només amb dades numèriques i suposadament objectives. És per això que, tot i tenir en compte l'aspecte quantitatiu i objectiu de la descripció grupal, a continuació mostraré algunes dinàmiques grupals i individuals que ajudaran a definir millor el tipus d'alumnat amb qui he tingut el plaer de treballar durant el curs 2022/2023 i que són el centre d'aquesta investigació.

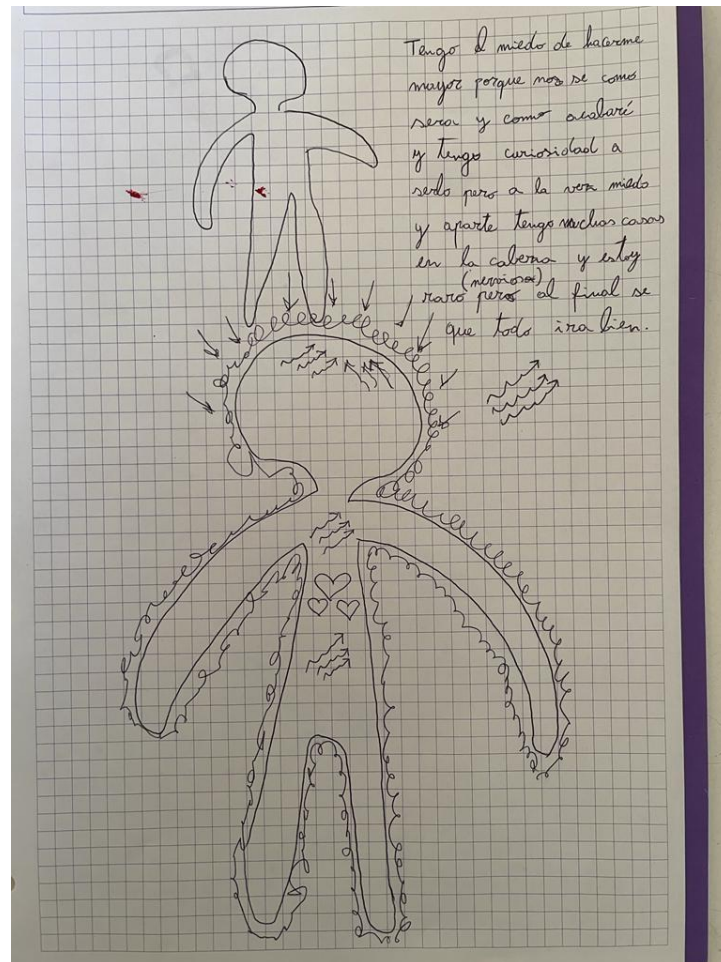
La primera activitat que presento és un exercici d'arteteràpia creativa de la Cathy Malchiodi (2015) anomenada "*Felt (embodied) sense in the body*".

Aquesta dinàmica introspectiva i reflexiva va afavorir l'obertura del grup, que es generés un espai de confiança on qui volia podia compartir les seves pors i les seves preocupacions lliurement, sense por a ser jutjat. Gran part de l'alumnat explicitava por al futur, a no tenir estudis, a ser rebutjat per la societat, a no trobar el seu espai o simplement a no tenir una ocupació laboral. També sorgien angoixes provinents dels vincles sentimentals i a les seves relacions afectives, a la mancança d'aquestes o inclús a les ganes de trencament d'alguna relació. A continuació mostro dos exemples força significatius i representatius del que va succeir gràcies a aquesta dinàmica on l'art establia les bases d'un espai de confiança i de suport mutu:

La figura 16 mostra el que un dels alumnes va voler compartir. L'alumne escriu: "Tengo miedo a hacerme mayor porque no sé como será y cómo acabaré y tengo curiosidad a serlo pero a vez miedo y aparte tengo muchas cosas en la cabeza y estoy raro (nervioso) pero al final se que todo irá bien".

Figura 16

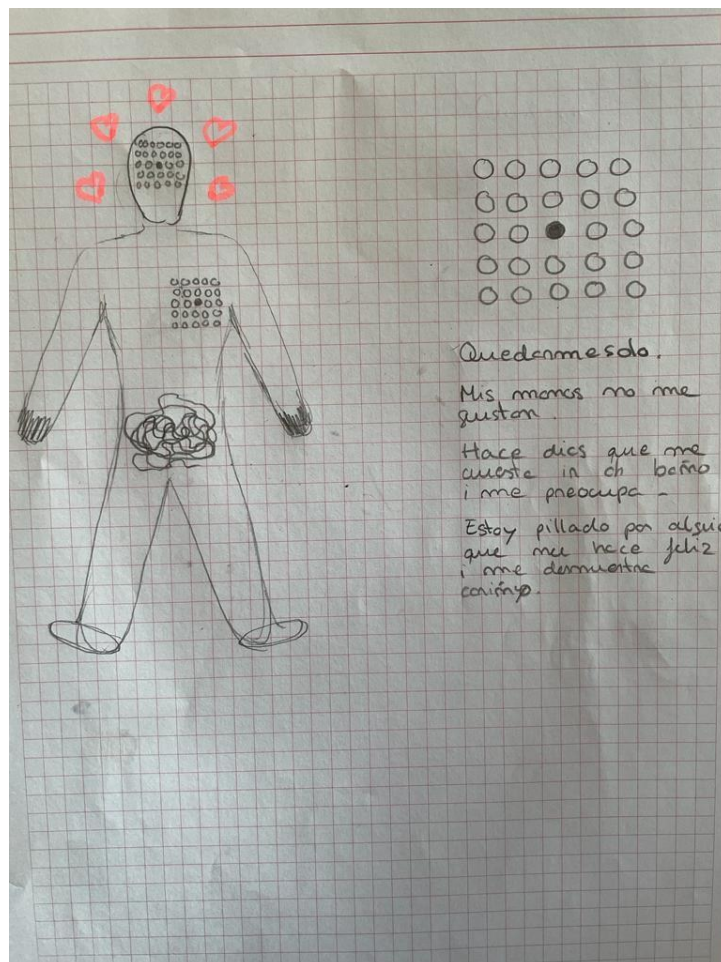
Resultat 1 de l'activitat "Felt (embodied) sense in the body" (Malchiodi, 2015)



La figura 17 mostra un altre resultat d'aquesta activitat. Les seves pors o preocupacions són "Quedarme solo, Mis manos no me gustan, hace dias que me cuesta ir al baño y me preocupa, estoy pillado por alguien que me hace feliz i me demuestra carinyo".

Figura 17

Resultat 2 de l'activitat "Felt (embodied) sense in the body" (Malchiodi, 2015)



Tot l'alumnat va expressar sentir-se millor després d'aquesta activitat inclús els que no havien volgut compartir les seves reflexions, pors o angoixes. Un d'ells va proposar fer una foguera i un minut de silenci "para poder pensar bien en todo lo que hemos dicho". Aquesta dinàmica va afavorir la cohesió grupal i ajuda a establir les bases de l'acompanyament i suport mutu claus per a desenvolupar un projecte d'ETA profund i transformador.

Centrant-me en la descripció de l'alumnat, crec que aquest tipus de dades aporta una visió molt més concreta i real que certes dades numèriques vistes de manera aïllada. No vull dir que hagin de ser obviades les xifres demoscòpiques en una investigació

com aquesta, sinó que han de ser acompanyades d'un procés de definició situada i reflexiva.

En la figura 18 podeu veure el final d'aquesta activitat, la foguera on vam cremar les nostres pors:

Figura 18

Alumnat cremant el full resultant de l'activitat "Felt (embodied) sense in the body"
(Malchiodi, 2015)



Una altra activitat que pot complimentar molt bé la definició de l'alumnat i que neix des de la perspectiva de la IBA és la creació d'artefactes a partir de material reciclat. Aquesta activitat es va dur a terme a l'inici de curs i proposava a l'alumnat que creessin

un artefacte/escultura amb material reciclat que poguessin trobar pel taller i pel seu entorn proper. Aquest artefacte els havia de representar i definir i un cop dissenyat i creat havien de justificar verbalment el perquè de la seva tria. La proposta va servir de dinàmica de coneixement, d'avaluació inicial i també va començar a activar la creativitat a partir de material reciclat, aspecte clau en el desenvolupament del projecte d'Educació a través de les Arts.

Continuant amb la intenció de descriure a l'alumnat partint de la seva pròpia definició a través de les seves creacions artístiques en les quals utilitzen l'art com a vehicle d'autoconeixement. Tot seguit, es poden veure imatges d'alguns dels artefactes i la transcripció d'allò que cada alumne explicava de la seva creació:

Imatge de l'artefacte	Descripció i significat de l'artefacte
	“Lo que representa es que es facil entrar a mi vida, pero en el fondo conocerme bien es difícil. Por eso esta tapado con cinta, casi nadie lo sabe. Yo lo sé...ni fu ni fa. Siguiendo con la metáfora de la botella, puedo aparentar ser extrovertido y que me gusta liarla y ser gracioso, pero en verdad lo que me gustaría es poder ser tranquilo y menos frio con algunas personas, quizás más transparente.”



“Básicamente soy yo con doble cara (per darrere té una cara contenta), bipolaridad. He puesto este tubo porque en verdad estoy fuerte y... poco más. El cable está retorcido para hacer la estructura pero tambien puede interpretarse como los nervios que llevo dentro, porque soy muy nervioso.



Ahora no me sale el nombre, esto de la paz...Un atrapasueños. Em defineix perquè sóc una persona tranquil·la i dins del del PFI que hi ha tota aquesta gent jo intento ser una mica més tranquil. Les fulles són perquè m'agrada la natura, l'hort... Això no és gaire resistent però jo sí, encara que amb l'amor i la família sí que sóc una mica fràgil.”

	Esto representa que soy el rey y que estoy atrapado en una jaula. Es una metáfora de la vida, no sé que hacer. Me siento atrapado por el hecho de no hacer nada. La jaula tambien significa que no tengo metas. Aunque puedo buscarlas, solo depende de mi. He cojido un rey porque soy el mejor, sino hubiéese cojido un peón”.
---	---

La quarta imatge és un clar exemple del concepte de falsa autoestima Branden (1995). L'alumne supleix un baix nivell d'autoestima amb una actitud de negació i una projecció de si mateix com a rei. No es considera un peó i afirma que ell pot canviar el seu propi destí. Aquest fet no és casual ni aïllat, sinó que defineix bastant l'actitud general de l'alumnat que observem.

El nom de grup que van triar és *equipo élite*, ja que afirmen ser la “*élite de la élite*”. En canvi, quan se'ls pregunta individualment o a les famílies, es pot trobar que, en la majoria dels casos, la seva mancança d'autoestima és molt gran. La seva trajectòria escolar els ha generat un rebuig de si mateixos i una ansietat de futur, encara que el que vulguin projectar sigui seguretat i confiança en si mateixos.

Es podria dir que això és un mecanisme d'autodefensa i de negació, també que és un tret identitari de la joventut amb baixa autoestima i inclús conseqüència d'una masculinitat fràgil i tòxica que no permet mostrar debilitat davant del grup d'iguals i incita a projectar fortalesa i poder.

4.3.2. El context local: Palau-solità i Plegamans i la xarxa socioeducativa.

Palau-solità i Plegamans és una petita població de 14.892 habitants al 2020 i 14,93 km² segons dades l'IDESCAT³¹. Segons aquestes dades, al mateix any, només un 5% de la població està en situació d'atur, més d'un 96% de la població entén el català i només un 6% de la població té nacionalitat estrangera. El municipi compta amb una biblioteca, un centre cívic per a joves, tres escoles públiques i una concertada, dos instituts públics i un institut concertat.

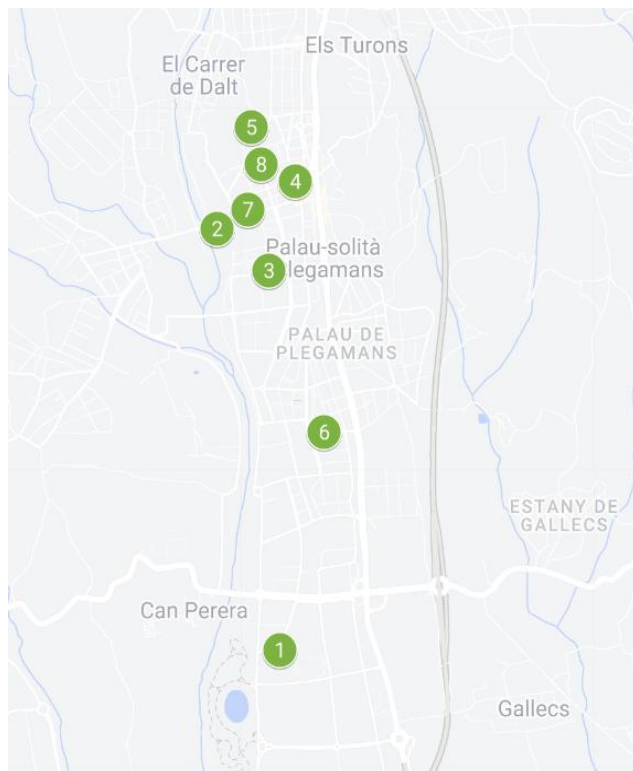
A nivell municipal existeix una coordinació eficient entre els diferents agents educatius. En el següent mapa (figura 19) podeu situar els diferents espais on es du a terme diferents accions educatives que impliquen de manera directa al professorat o a l'alumnat del PFI.

Resulta rellevant per a la comprensió del context socioeducatiu de l'alumnat, entendre quins són els diferents **agents educatius** que tenen una afectació directa en la seva educació. També entendre de quina manera es relacionen i es coordinen aquests agents. És per això que a continuació mostro una taula que sintetitza aquesta informació. La taula 3 agrupa i descriu la relació que s'estableix entre l'alumnat i els diferents agents educatius que interactuen en la seva educació formal i no formal, especificant la relació que tenen amb el professorat i l'alumnat del PFI de Palau-solità i Plegamans.

³¹ Consulteu les dades al web d'IDESCAT: <https://www.idescat.cat/emex/?id=081568>

Figura 19

Mapa de l'entorn educatiu de Palau-solità i Plegamans



1. Can Boada Vell
2. Espai Jove l'Escorxador (EJE)
3. Palau Avança
4. Ajuntament
5. Ins. Ramon Casas i Carbó
6. Ins. Can Periquet
7. Ins. La Marinada
8. EMPA Auleda

Taula 2

Actors de l'entorn educatiu de Palau-solità i Plegamans

Espai/Agent educatiu	Descripció de la relació
1. Can Boada Vell	L'aula-taller del PFI se situa davant d'aquesta històrica Masia que actualment està pendent de rehabilitació i de la zona d'horts municipals.
2. Espai Jove l'Escorxador (EJE)	L'EJE desenvolupa una tasca clau en l'atenció dels i les joves del municipi. Gran part de l'alumnat del PFI passa les tardes a l'espai. Els i les educadores es coordinen amb el professorat d'Institut i del PFI per fer seguiment individualitzat dels i les joves, dinamitzen accions educatives i d'oci i fomenten la participació del jovent en el teixit associatiu del municipi. En concret la relació entre l'EJE és constant i molt positiva, els i les educadores de l'espai coneixen a l'alumnat del PFI abans que s'incorporin i faciliten molt les tasques d'acollida, adaptació i individualització.
3. Palau Avança	EL servei d'ocupació i empresa "Palau Avança" és un servei municipal sota el qual es gestiona el PTT a nivell econòmic i funcional. El professorat té dins d'aquest edifici els despatxos on realitzar tutories, reunions i inscripcions.
4. Ajuntament	L'Ajuntament de Palau-solità i Plegamans coordina totes les accions educatives del municipi. El PFI estableix relacions directes amb les regidories d'educació, medi ambient, treball i igualtat.
5. Ins. Ramon Casas i Carbó	El Ramón Casas és l'Institut de referència del PTT. L'alumnat i el professorat pertany administrativament a aquest institut, tot i que no tot l'alumnat hi ha cursat l'ESO. Es fan coordinacions conjuntes globals, seguiments individualitzats amb l'equip d'Orientació, tasques administratives de matriculació i acompanyament en la gestió d'incidències. L'alumnat de PFI no fa cap classe en l'edifici de l'institut, però sí que participa en les accions de difusió del PFI.
6. Ins. Can Periquet	Intitut públic de nova creació. Aproximadament el 20% de l'alumnat del PFI prové del Can Periquet i s'hi desenvolupen alguns accions educatives conjuntes.
7. Ins. La Marinada	L'escola Marinada és un Institut-escola concertat. Actualment, cap alumne de l'escola cursa el PFI, però s'hi duen a terme accions puntuals.
8. EMPA Auleda	Escola Municipal de Persones Adultes de Palau-solità i Plegamans. Ocasionalment, l'alumnat de PFI fa servir les seves instal·lacions. No es desenvolupen accions conjuntes.

4.3.1. El context físic: L'aula-taller de Can Boada

L'**aula-taller** on es desenvolupa l'acció educativa es troba en un espai molt privilegiat: l'antiga masia de Can Boada Vell, a Palau-solità i Plegamans. Enmig d'una zona d'horts municipals i a tocar del parc de l'Hostal del Fum, l'aula-taller es troba envoltada de molts espais verds que faciliten el contacte amb la natura i que nodreixen l'educació amb espais de pausa i connexió interpersonal.

L'aula compta amb un equipament bàsic educatiu (projector, ordinador, altaveus, pissarra, taules i cadires) però la disposició de les taules en forma d' "U" i l'amplitud de l'espai facilita la interacció de l'alumnat i el desenvolupament de propostes basades en la pràctica activa i col·laborativa. A més, l'aula (entesa de manera tradicional com a espai de docència) comparteix espai amb el taller on es desenvolupen els mòduls de formació professionalitzadora, facilitant la transversalitat dels aprenentatges i l'accés a una gran varietat d'eines i amplis espais necessaris per a la creació lliure i l'educació a través de les arts.

En afegit, l'Ajuntament de Palau-solità i Plegamans, ens ofereix l'oportunitat de tenir un **hort** pel grup classe dins de la zona d'horts comunitaris. Gràcies a aquest fet podem fer moltes activitats a l'aire lliure i aplicar els coneixements de totes les àrees curriculars de manera interdisciplinària en aquest espai. Per exemple, treballem les mesures i el càlcul d'àrees a mesura que fem la instal·lació del reg automàtic i en calculem l'eficiència.

És per aquests motius que l'aula i el context immediat esdevenen un factor facilitador per a l'aplicació d'un projecte d'educació a través de les arts i de la investigació que ens ocupa. L'alumnat sovint es queixa de la llunyania de l'espai amb altres centres educatius, espais comercials o inclús de casa seva. De la mateixa manera també acostumen a agrair la independència de l'espai, l'amplitud de les aules i la llibertat de moviment que existeix. Com que no estem dins de l'Institut se senten menys oprimits i poden fer-se seu l'espai aportant propostes de millora i inclús participant activament en certes reformes de l'edifici.

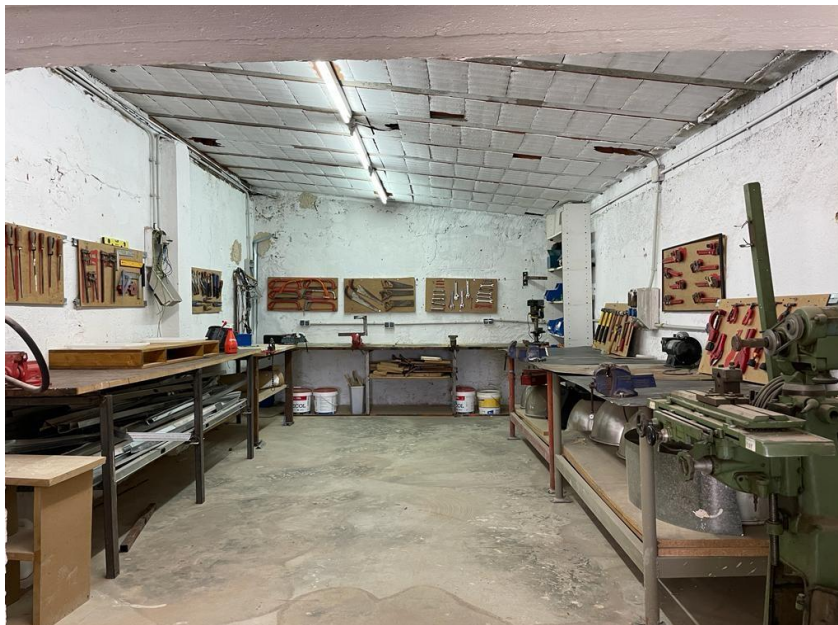
Figura 20

Aula-taller de Can Boada Vell, a Palau-solità i Plegamans



Figura 21

Taller de Can Boada Vell, a Palau-solità i Plegamans



4.3.2. Què és i com funciona un PFI

Els Programes de Formació i Inserció (PFI) són iniciatives educatives a Catalunya destinades a joves d'entre 16 i 21 anys que no han obtingut el títol de Graduat en Educació Secundària Obligatoria (GESO). Són estudis voluntaris i la seva durada és d'un curs acadèmic (1.000 hores). La Resolució ENS/2250/2014, de 6 d'octubre, marca l'estructura dels programes de formació i inserció. Al [web](#) de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC)³² podeu consultar totes les modificacions d'aquesta resolució.

Els programes de formació i inserció són el primer nivell de qualificació dins dels estudis de formació professional i s'adscriuen a diferents famílies professionals. Aquests programes tenen com a objectiu principal proporcionar una formació bàsica i professional que faciliti la inserció laboral o la continuïtat formativa dels participants.

Segons la Generalitat de Catalunya (2024) L'alumnat de PFI rep un acompanyament i una tutorització essencial per a l'assoliment dels objectius del programa. Els aprenentatges són vivencials i vinculats amb l'entorn proper, i inclouen pràctiques en empresa; s'aprèn fent, utilitzant metodologies actives i globals.

Els PFI es poden organitzar en diferents modalitats, segons la seva estructura i entitat organitzadora:

- Plans d'Iniciació Professional (PIP): Impartits en instituts de titularitat del Departament d'Educació i en centres docents privats autoritzats.
- Plans de Transició al Treball (PTT): Organitzats en col·laboració entre el Departament d'Educació i les administracions locals.
- Programes de Formació i Aprenentatge Professional (FIAP): Realitzats en instituts de titularitat del Departament d'Educació.

El PFI de Palau-solità i Plegamans depèn de l'Institut Ramón Casas i de l'ajuntament de la localitat, és per això que es tracta d'un PTT. Caldria puntualitzar i que encara

³² Web de l'XTEC: <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/pfi/normativa/>

que el PTT depèn de l'Institut Ramón Casas, no s'hi desenvolupa pràcticament cap activitat formativa en les seves instal·lacions. L'alumnat del PTT forma part de l'Institut, però l'equip d'orientació de l'Institut no du a terme cap tasca de seguiment o suport psicopedagògic de manera transversal, però sí que ho fa, de manera puntual, en casos concrets on es demanda el seu acompanyament.

Els PFI s'estructuren en diferents perfils professionals, el perfil on es desenvolupa la recerca és el d'Auxiliar de Muntatges d'Instal·lacions Elèctriques, d'Aigua i Gas. Aquest perfil està dissenyat per capacitar els alumnes en la realització de tasques bàsiques relacionades amb la instal·lació i manteniment de sistemes elèctrics, hidràulics i de gas en edificis i altres infraestructures.

Segons la Resolució EDF/4245/2024, de 26 de novembre, la superació d'aquest programa de formació i inserció comporta el següent:

- Certificat acadèmic i professional, que conté la qualificació final obtinguda en el PFI i acredita les competències professionals assolides.
- Accés als cicles formatius de grau mitjà.
- Reconeixement dels mòduls professionals superats en el PFI per a l'obtenció del títol professional bàsic associat al perfil.
- Certificat de professionalitat que emet l'Administració laboral si s'acrediten tots els mòduls necessaris.
- Accés als centres de formació d'adults per obtenir el graduat en educació secundària obligatòria (GESO), sense complir el requisit de tenir 18 anys.

És important destacar que l'alumnat que supera el PFI no obté el GESO.

El perfil de PFI ofereix diferents mòduls de formació. Els mòduls de formació professionals són específics per a cada perfil, a excepció dels mòduls de Prevenció de Riscos Laborals (PRL), el projecte integrat i el mòdul de Formació en Centres de Treball (FCT) que són comuns per a tots els perfils. També ho són els mòduls de formació general. La taula 4 sintetitza els diferents mòduls de formació del perfil:

Taula 3

Mòduls del PFI d'Auxiliar de Muntatges d'Instal·lacions Elèctriques, d'Aigua i Gas

Moduls de formació professional	
Mòduls	Durada (hores)
Instal·lacions elèctriques i domòtiques.	180
Instal·lacions telecomunicacions	180
Operacions de fontaneria	40
Mòdul PRL	35
Projecte Integrat (transversal)	40
Total mòduls de formació professional	615
Moduls de formació general	
Estratègies i eines de comunicació	110
Entorn social i territorial	30
Estratègies i eines matemàtiques	110
Incorporació al món professional	45
Total mòduls de formació general	295
Tutoria	40
Formació complementària i de reforç	40
TOTAL PFI	1000

Nota: Adaptat de la Resolució ENS/2250/2014, de 6 d'octubre.

4.4. El projecte musical d'educació a través de les arts

4.4.1. Presentació del projecte

Aquest projecte segueix la metodologia de l'educació a través de les arts (ETA) proposada per Bamford (2006) i Eisner (2003), entre d'altres. En concret, s'utilitzarà la música per desenvolupar un projecte de creació artística conjunta en el marc d'una aula-taller d'un Programa de Formació Inicial (PFI) del perfil d'instal·lacions elèctriques d'aigua i gas a Palau-solità i Plegamans. Aquest projecte s'aplica amb un total de tretze alumnes d'entre setze i vint anys, sense en graduat d'educació secundària obligatòria (GESO) matriculats al PFI abans esmentat.

El projecte es basa en el disseny i construcció d'instruments musicals amb materials reciclats (vegeu figura 22), la creació d'una base musical i d'una lletra de cançó i la gravació de la cançó *la élite*³³ i del seu videoclip³⁴. Tot això amb l'objectiu d'acompanyar en el procés de creació de la identitat dels i les joves i de fomentar la seva autoestima.

S'ha pogut comptar amb la participació del grup en el projecte *Ciència amb ritme* organitzat pel *Cosmocaixa* i la Fundació *La Caixa*. Gràcies a aquesta col·laboració es realitzarà una sortida al Cosmocaixa on es durà a terme un taller amb una bateria professional i es participarà en la construcció d'una bateria electrònica a partir del material i les explicacions proporcionades des de l'organització del projecte.

³³ Cançó disponible a: <https://soundcloud.com/quel-sanguessa/la-elite>

³⁴ Videoclip disponible a: <https://youtu.be/UOSnNPNMxqk?si=wuEco5Bce-7PKSZB>

Figura 22

Instruments creats per l'alumnat durant el projecte musical d'ETA



4.4.2. Objectius

- A. Fomentar l'autoestima de l'alumnat
- B. Comprendre i analitzar els processos de creació de la identitat i de definició de l'itinerari formatiu
- C. Fomentar la creativitat de l'alumnat

4.4.3. Continguts

El projecte treballa a partir dels diferents continguts dels mòduls de PFI³⁵ tant els provinents del mòdul de formació general (Estratègies i eines de comunicació, matemàtiques i incorporació al món laboral) com del mòdul de formació professional (Instal·lacions elèctriques i domòtiques i PRL) els quals es presenten a continuació:

- A. Anàlisi de textos poètics i lletres de cançons
 - A.1 Anàlisi mètric
 - A.2 Figures retòriques
- B. Creació de textos poètics i lletres de cançons
 - B.1 El procés reflexiu en la creació artística
 - B.2 Utilització de recursos poètics (figures retòriques, estructura mètrica...)
- C. Anàlisi musical
 - C.1 Anàlisi rítmic
 - C.2 Anàlisi sonor
- D. Pràctica instrumental
 - D.1. Reproducció de ritmes conjunts i individuals
 - D.2 Escolta activa i col·lectiva
- E. Creació musical
- F. Construcció d'instruments
 - F.1 Reciclatge de materials
 - F.2 Realització de plànols

³⁵ Continguts adaptats a partir del currículum de PFI de la resolució ENS/2250/2014, de 6 d'octubre.

F.3 Mesures

F.4 Prevenció de Riscos Laborals

F5. Operacions de muntatge i utilització d'eines

F6. Planificació i gestió dels recursos

4.4.4. Resultats d'aprenentatge

A. Sap analitzar un text poètic o cançó, entenent i diferenciant el sentit literal i figurat i analitzant i identificant les figures retòriques.

B.1 Sap crear textos poètics reflexius i crítics, tractant de les pròpies emocions o les col·lectives.

B.2 Sap crear textos poètics utilitzant els recursos propis del llenguatge poètic i amb un llenguatge adequat pel context, ric i estètic.

C. Percep i diferencia ritmes, patrons i sonoritats.

D. Toca i experimenta amb els instruments musicals amb respecte i escolta activa, d'una manera creativa i buscant una sonoritat concreta i harmònica.

E. Du a terme processos de creació musical col·lectius i individuals implicant les vivències pròpies, les emocions i amb una visió crítica i constructiva.

F.1 Dissenya i construeix un instrument amb material reciclar.

F.2 Segueix tots els protocols de treball al taller (neteja de l'espai, PRL, utilització adequada d'eines i optimització dels recursos)³⁶.

4.4.5. Metodologia

Aquest projecte s'ha dissenyat dins del pla d'estudis del PFI i combinant doncs un currículum força acotat amb una metodologia pròpia de la pedagogia activa i l'educació lliure, constituint intents d'innovació educativa. Es pot observar que

³⁶ Resultats d'aprenentatge adaptats a partir del currículum de PFI de la resolució ENS/2250/2014, de 6 d'octubre.

l'enfocament d'anàlisi dels participants se situa dins del marc de la psicologia dinàmica, des del respecte a l'individu, les pròpies característiques i al propi desig de creixement personal, formatiu i professional.

El disseny del projecte segueix l'estructura de disseny específic pels programes de PFI determinada pel Departament d'Educació de Catalunya, utilitzant els continguts i resultats d'aprenentatge proposats en el document "Currículum dels programes de PFI, mòduls de formació general" resultat de la Resolució ENS/2250/2014, de 6 d'octubre.

El projecte educatiu pretén crear un espai d'**escolta activa i d'aprenentatge col·laboratiu** orientat a gaudir dels beneficis de l'art partint de la idea que els espais de creació són espais de vida, fomenten el pensament conseqüencial, la presa de decisions i la creativitat treballant de manera transversal i realització de la idea en el grup classe (Janssen 2003).

Es busca la **participació de l'alumnat, la recerca de consens i acords grupals**, alhora que la **presa de decisions individuals** (figura 24). S'utilitza la creació artística per a fomentar el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat. El projecte té una mirada transversal pròpia de l'educació a través de les arts. Aquesta utilitza les disciplines artístiques per a treballar altres aspectes del currículum (Bamford, 2006) com ara la comunicació oral i escrita, la utilització d'eines TAC o l'autoconeixement i la definició de l'itinerari formatiu-professional propi.

Tal com descriu Bamford (2006), l'ETA busca que l'escola investigui l'impacte de les arts en els processos comunicatius, el desenvolupament del pensament crític, la resolució de conflictes i la reflexió.

Segons Bamford, les arts faciliten l'autoconeixement i la identitat positiva, l'adaptació als riscos, la confiança en un mateix i la construcció d'una consciència cultural pròpia a partir de l'acceptació de l'alteritat. L'alumnat es construeixen a mesura que accepten les diferències amb l'altre.

La metodologia d'ensenyament aprenentatge adoptada com a docent és la de **facilitar i promoure les tasques autodirigides**, és a dir la lliure creació i l'acompanyament distant però actiu. Com a docent s'intentarà no intervenir massa

en la presa de decisió, però acompanyar a l'alumnat que ho necessiti per a poder avançar en el projecte.

L'autogestió també és un element clau del projecte. Es té en compte la presa de decisions individual i l'autogestió dels recursos tant pel que fa a l'adquisició del material com a la definició dels processos de construcció i l'organització temporal.

El projecte es planteja des d'un **paradigma educatiu sociocrític**, que busca observar i entendre una realitat per transformar-la i millorar-la. Seguint les paraules de Paulo Freire (1975) es busca una educació problematitzadora i no bancària. S'entén l'educació com un reconeixement de l'altre i que tot procés educatiu suposa una orientació de l'ésser humà en el món. Aquesta acció educativa no és assistencialista ni neutral ni un acte de conquesta d'aquells que coneixen sobre els qui no coneixen, tampoc ha de ser una invasió cultural ni una manipulació que converteixi a l'alumnat en éssers pels altres, és a dir, falsos éssers per a si mateixos comportant una massificació, deshumanització i alienació de l'humà.

El principal referent metodològic del projecte és la **pedagogia activa**³⁷. Aquesta visió entén l'educació com a un espai on l'alumnat és el protagonista i busca la creació de metodologies que fomentin la recerca, gestió, anàlisi i reflexió crítica de la informació. Cerca crear una dinàmica de treball horitzontal on l'equip docent és un facilitador de situacions d'aprenentatge, més que la principal font de coneixement. D'aquesta manera l'objectiu principal de l'educació ja no és oferir coneixements mastegats, sinó crear les condicions ideals per fer que l'aprenentatge sigui un procés vivencial, crític i dialògic (Malguzzi, 1966).

Situada en l'entrecreuament dels paradigmes humanistes, constructivistes i sociocultural, i amb una forta mirada transformadora i crítica, la pedagogia activa és una metodologia docent basada en:

³⁷ La pedagogia activa neix prenent com a principals referents a les escoles de Reggio Emilia i Loris Malaguzzi, Rebeca i Mauricio Wild i d'altres pedagogies actives del segle XX com l'escola Moderna. Suposa un ressorgir d'idees de pedagogs com Ferrer i Guàrdia; Froebel, Dewey, Giner dels Rius, Freire, Makarenko, Neill, Montessori, Freinet, Decroly o Pestalozzi.

- L'experiència com a base de l'aprenentatge.
- Pràctiques obertes i treball col·laboratiu.
- Importància dels processos.
- Ús de pràctiques dialògiques.
- Aprenentatge basat en la indagació.
- Aprenentatge fora de la institució educativa.
- La importància de l'estètica a l'espai educatiu.
- El professor com a guia-acompanyant.

Per altra banda, la **pedagogia crítica** és descrita en primera instància per Paulo Freire (1968). La pedagogia crítica es refereix a la creació d'espais productius on es té en compte a l'alumnat amb les seves diferències corporals i identitàries, oblidant la concepció d'aquest com a problema a solucionar (Freire, 1968). L'autor diu que l'educació ha de ser transformadora i esdevenir un retrobament dels subjectes interlocutors, que busquen la significació dels significats on "no hay una absolutización de la ignorancia ni del saber, nadie lo sabe todo ni nadie lo ignora todo." (Freire, 1975, p.51).

L'educació és transformadora si té en compte el context històric i busca partir de les vivències i experiències comunes per generar un coneixement significatiu i que parteixi de les pròpies necessitats amb l'objectiu de la transformació política, social i cultural.

La implicació del docent-investigador-artista en aquest projecte no és neutral ni supèrflua. Un projecte d'aquestes característiques demanda una implicació sincera i profunda, una relació alumnat-docent de respecte i confiança mútua. Aquesta manera d'entendre l'educació suposa una revisió interna i profunda de la persona que exerceix la docència, una presa de consciència sobre el poder que s'exerceix i

la posició de privilegi que el sustenta. “Una pedagogía crítica no implica únicamente al alumnado, sino también conlleva una revisión de la mirada que el profesorado tiene de sí mismo” (Platero, 2016, p.62).

Cal reflexionar sobre com la mateixa docència pot ser també generadora de desigualtat i exclusió, i sobre com pot legitimar les normes socials dominants i silenciar les dissidències. Només des d'aquesta revisió es podrà educar en llibertat, és per això, que el projecte d'ETA es defineix seguint el model d'educació **problematitzadora** que Freire descriu de la següent manera:

La problematización es a tal punto dialéctica, que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con su proceso. Nadie, en verdad, problematiza algo a alguien, y permanece, al mismo tiempo, como mero espectador. Aun cuando, metodológicamente, prefiere mantenerse en el silencio al presentar el hecho-problema, en cuanto los educandos lo captan, lo analizan, lo comprenden, estará siendo, también, problematizado [...]El educador, al problematizar, “re-admira” el objeto problemático a través de la “ad-miración” de los educandos. (Freire, 1975, p. 94)

Bell hooks, tot i estar d'acord amb aquesta visió alliberadora de l'educació que Freire proposa, troba a faltar la perspectiva racial i feminista. L'autora introdueix aquesta mirada en la seva obra *Teaching to transgress* (hooks, 1994) en la qual exposa com educar en llibertat és fer que tothom pugui aprendre, sense importar l'origen, el gènere o la classe socioeconòmica.

L'autora, seguint el posicionament de Freire, posa èmfasi en la necessitat de crear **espais dialògics** on l'equip docent i l'alumnat s'impliquin de manera horitzontal: "When education is the practice of freedom, students are not the only ones who are asked to share, to confess" (hooks, 1994, p. 21). Aposta per un ensenyament conscient, actiu i crític on el posicionament polític es faci des de l'amor i l'assertivitat, però també des de la denúncia i la transformació. La docència és en part performativa: "[Education is] a performative act. It is that aspect of our work that offers the space for change, invention, spontaneous shifts, that can serve as a catalyst drawing out the unique elements in each classroom" (hooks, 2004, p. 11). És per

això, que com a docents hem d'aprofitar el nostre rol de poder per poder transformar la societat a partir del diàleg i la reflexió.

Aquesta mirada educativa és el meu posicionament com a docent, però també com artista. És per això, que el projecte musical d'ETA es construeix amb la intencionalitat de crear espais de diàleg entre l'alumnat i el docent a través de la música. L'objectiu de la meva intervenció és utilitzar el poder de l'art com a eina de transformació social fomentant la implicació de l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge i essent crític amb la meua situació de privilegi.

Figura 23

Alumnat en el procés de creació musical



4.4.6. Calendarització

La Taula 5 mostra la calendarització del projecte musical d'ETA, aplicat durant el curs 2022/2023

Taula 4

Calendarització del projecte

Sessió	Durada (h)	Objectius específics	Continguts	Instruments d'avaluació	Data
1. Anàlisi mètric: A partir de 3 cançons proposades per l'alumnat i una pel professorat es treballarà l'anàlisi mètric, les figures retòriques i la comprensió lírica i del sentit figurat.	3	-Analitzar mètricament diferents cançons -Conèixer i comprendre les figures retòriques -Entendre els significats no literals de les lletres analitzades -Conèixer referents poètics	-Anàlisi mètric -Figures retòriques -Comunicació escrita-lectura	Rúbrica d'avaluació 1	10/01/23
2. Teoria musical bàsica A partir de les cançons ja treballades es practican els patrons i ritmes i la diferència entre estils musicals. Es començarà a introduir la pràctica musical seguint els patrons bàsics dels diferents estils musicals a partir de percussió corporal.	2 (5)	-Conèixer i comprendre els compassos -Conèixer i comprendre patrons i ritmes bàsics -Aprendre a seguir ritmes bàsics -Analitzar els trets característics de diferents estils musicals	-Anàlisi mètric -Anàlisi ritmic -Anàlisi harmònic -Pràctica instrumental	Rúbrica d'observació 2	16/01/23

3. Visita al Cosmocaixa Presentació del projecte conjunt per part del físic Victor Grau. Visita al Cosmocaixa i taller experimental d'electrònica. Taller amb Laia Fortià d'història i possibilitats rítmiques de la bateria.	5 (10)	-Presentar el projecte conjunt amb CosmoCaixa.	-Pràctica instrumental	Rúbrica d'observació 2	20/01/23
3. Experimentació amb instruments Es practicarà l'escolta conjunta i l'execució musical, així com els diferents tipus d'instruments (corda, percussió, electronics). Es portaran instruments variats per a fomentar l'experimentació lliure i després es tocaran en conjunt seguint patrons rítmics bàsics.	2 (12)	-Aprendre a seguir ritmes bàsics -Seguir ritmes de manera conjunta	-Pràctica instrumental	Rúbrica d'observació 2	30/01/23
4.Aproximació a la construcció d'instruments Visionat del vídeo d'orquestronia 101, recerca de diferents instruments realitzats amb materials reciclats. Es farà una visita a la deixalleria per demanar material o buscar inspiració. Pluja d'idees i primer plànol sobre l'instrument que cadascú voldrà crear. També es realitzarà una primera llista dels materials necessaris.	2 (15)	-Obtenir referents d'instruments musicals construïts amb materials reciclats -Realitzar un plànol sobre l'instrument a construir -Planificar la construcció (materials, temporalització, eines...)	-Reciclatge de materials -Plànols mètrica, -Escala Mesures -Instruments de mesures	Rúbrica d'observació 3	31/01/23
5. Recerca de materials i eines Es realitzarà el plànol definitiu i es planificarà les eines que caldrà utilitzar així com el material fungible (cargols, elèctrodes de soldadura...) i el material reciclat necessari.	2 (17)	-Realitzar un plànol sobre l'instrument a construir -Planificar la construcció (materials, temporalització, eines...)	-Plànols mètrica, -Escala Mesures -Instruments de mesures	Rúbrica d'observació 3	02/02/23

6. Construcció de l'instrument Es dedicaran 3 sessions a construir l'instrument. Una d'aquestes amb el professor dels mòduls d'FP per realitzar les tasques més complexes (soldadura, connexions electròniques...)	3 * 2 (23)	Construir un instrument musical amb material reciclat	-Reciclatge de materials -Operacions de construcció i fabricació -PRL -Utilització d'eines bàsiques	Rúbrica d'observació 3	06, 09 i 13/02/23
7. Creació musical Un cop acabats els instruments s'experimentarà amb el seu so de manera lliure i individual. Després es buscarà una sonoritat col·lectiva per crear la base musical de la cançó.	4 (27)	Crear i gravar una base musical	Pràctica instrumental	Rúbrica d'observació 2	14/02/23
8. Gravació musical Es gravaran els instruments a l'aula, en petites sessions individuals i finalment una col·lectiva si la cançó ho necessita.	5 (32)	Crear i gravar una base musical	Pràctica instrumental	Rúbrica d'observació 2	16/02/23
9. Creació lletra A partir de redactats individuals tractant el tema de l'autoestima, el seu itinerari formatiu i el procés de creació d'identitat es crearà una lletra de cançó realitzant una dinàmica grupal de creació conjunta. Es gravarà la veu a l'aula, en petites sessions individuals i finalment una col·lectiva si la cançó ho necessita.	2 (34)	Escriure una lletra	Comunicació escrita- escriptura -Poesia	Rúbrica d'observació 1	27/02/23

10. Gravació veu Sessió d' estudi a l'aula per gravar tots els instruments i la veu en la seva versió definitiva	4 (38)	Gravar la veu de la cançó	Comunicació oral	Rúbrica d'observació 1 i 2	28/02/23
11. Retocs musicals * Si en l'edició i la mescla de la cançó es troben errades es podrà dedicar aquesta sessió a tornar a gravar les parts de la cançó concretes. S'haurà de dedicar un mínim de 8 hores extres (sense l'alumnat) per a l'edició i la mescla de la cançó.	2 (40)	Gravar una base musical	Pràctica instrumental	Rúbrica d'observació 2	1/03/23
12. Gravació videoclip * Durant tot el procés es gravaran videos que formaran part del videoclip. També es reserva una sessió per a gravar recursos i videos (primers plans cantant o ballant parts de la cançó) que complementin el que s'haurà anat gravant durant les sessions. El muntatge del video el realitzarà el docent. S'haurà de dedicar un mínim de 8 hores extres (sense l'alumnat) per a l'edició i la mescla del videoclip.	2 (42)	Gravar un videoclip	TAC	Rubrica d'avaluació 4	06/03/2023
13. Mostra Un cop enllestit el projecte musical es pot realitzar una mostra als instituts de procedència de l'alumnat. Aquesta mostra coincidirà amb la jornada d'orientació que el propi alumnat organitza i executa.	2 (44)	Realitzar una mostra-taller als instituts	Comunicació oral	No avaluable	abril 2023
TOTAL:	44 hores				

4.4.7. Instruments d'avaluació

Les següents taules mostren els diferents instruments d'avaluació aplicats durant l'avaluació del projecte musical d'ETA.

Taula 5

Rúbrica 1: Rúbrica d'avaluació de les activitats de lectoescriptura poètica

	Comprensió			Producció		
Resultat d'aprenentatge	Realitza una escolta activa i identifica el sentit global i els continguts específics d'un missatge escrit o cantat	Analitza l'estructura i les característiques de diferents tipologies de textos lírics i n'identifica les idees principals i secundàries	Comprende i identifica figures retòriques en els textos poètics	Utilitza formes de discurs diverses en la comunicació per expressar emocions, analitzar el seu itinerari formatiu i el seu procés de creació d'identitat	La creació va acompanyada d'un procés de reflexió crític.	Produeix textos poètics utilitzant les figures retòriques, aplicant una mètrica i utilitzant un llenguatge coherent, estètic i adequat.
%	20	10	10	30	20	10
Nom alumne						

Taula 6*Rúbrica 2: Rúbrica d'avaluació de les activitats musicals*

Resultat d'aprenentatge	Percep i entén el patró bàsic que segueix una cançó	Sap seguir el patró proposat	Analitza i compren les diferents sonoritats (ritmes, sons i harmonies)	Experimenta musicalment de manera conscient i respectuosa	Té una actitud d'escolta musical activa i col·lectiva
%	20	20	20	20	20
Nom alumne					

Taula 7

Rúbrica d'avaluació 3: Rúbrica d'avaluació de les activitats de construcció de l'instrument amb material reciclat

Resultat d'aprenentatge	Utilitza material reciclat o sostenible	Segueix la normativa de PRL	Realitza una planificació correcta de cada procés i crea plànols detallats	Segueix els plànols amb coherència i corregeix les possibles errades	Du a terme un procés creatiu genuí i independent
%	20	20	20	20	20
Nom alumne					

4.4.8. Avaluació del projecte

Considero que el projecte musical d'educació a través de les arts va ser un èxit. Tant en participació de l'alumnat i el seu aprenentatge com pel que fa als resultats artístics. El projecte ha fomentat l'aprenentatge interdisciplinari combinant els sabers de les matèries de matemàtica, llengua, prevenció de riscos laborals així com dels coneixements tècnics propis dels mòduls professionals.

La reflexió duta a terme durant tot el procés creatiu/educatiu ha afavorit el desenvolupament de l'autoconeixement i l'autoestima de l'alumnat, així com la definició d'un itinerari formatiu. Alhora el fet de treballar a partir de la creació d'instruments musicals i d'una cançó, ha contribuït a fomentar la creativitat de l'alumnat. És per això, que els objectius del projecte es consideren assolits.

Així i tot, hi ha hagut una petita part de l'alumnat que no ha participat de manera substancial en part del projecte, en concret dos alumnes. En no voler sortir al videoclip, o no voler participar en la cançó, part de l'alumnat no s'ha pogut beneficiar de l'aplicació del projecte musical. Per aquest motiu, en futures aplicacions, caldria adquirir estratègies pedagògiques que garanteixin la participació de tot l'alumnat. Com per exemple fer adaptacions durant el procés creatiu, oferir la possibilitat de cantar conjuntament, o de crear la lletra amb més suport docent, enfortint la motivació intrínseca i acompanyant en les possibles mancances tècniques en l'escriptura poètica o durant la gravació de la cançó. La vergonya ha estat l'argument per a no participar, però crec que aquest sentiment emmascara una por de ser fràgils i mostrar-se sincers.

També caldria reforçar la idea de comunitat creativa, recolzant-me en el sentiment d'identitat i evidenciant que l'èxit del projecte depèn de la participació de tot l'alumnat. En ser aquest projecte quelcom innovador en el seu context escolar, cal treballar prèviament la cohesió grupal per assegurar que el procés creatiu es desenvolupa en un espai segur per a tot l'alumnat.

4.5. Mètodes, tècniques i instruments de recerca

En aquest apartat exposaré els diferents mètodes i instruments de recerca que he utilitzat en aquesta IBA. Primerament diferencio què és un mètode, una tècnica i un instrument de recollida de dades a partir de la següent definició:

Es necesario considerar los métodos, las técnicas e instrumentos como aquellos elementos que aseguran el hecho empírico de la investigación, donde método representa el camino a seguir en la investigación, las técnicas constituyen el conjunto de instrumentos en el cual se efectúa el método, mientras que el instrumento incorpora el recurso o medio que ayuda a realizar la investigación (Mendoza i Avila, 2020, p.51).

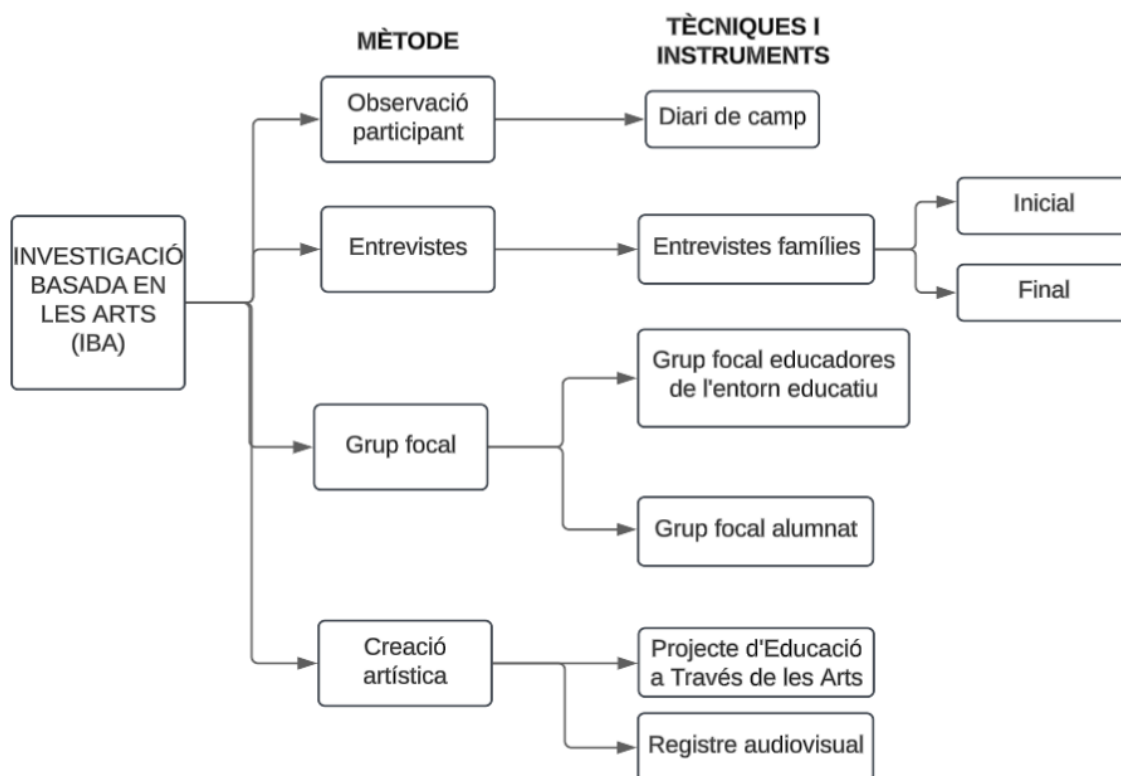
A partir d'aquestes definicions, primerament parlaré dels mètodes i el meu enfocament com a artista-professor-investigador. Tot seguit explicaré les tècniques emprades i el conjunt d'instruments utilitzats, com els he aplicat i qui ha participat en cada fase del procés de recollida de dades.

Cal tenir en compte que he utilitzat tant mètodes qualitatius com artístics.

La figura 24 mostra com, seguint la metodologia d'investigació basada en les arts, he utilitzat els següents **mètodes i tècniques de recollida de dades**:

Figura 24

Mètodes i tècniques de recollida de dades



4.5.1. Mètodes de recollida de dades

a) Observació participant

La IBA musical acostuma a comportar una implicació explícita en el context investigat (Brun, 2024), és per això que utilitzo l'observació participant per entendre com es desenvolupa l'autoestima de l'alumnat de PFI durant el curs en què s'aplica un projecte musical d'ETA.

Ruben López-Cano i Úrsula San Cristobal ³⁸descriuen l'observació participant com “la percepción no mediada por instrumentos (como la encuesta o los experimentos)

³⁸ Ruben López-Cano (1966) i Úrsula San Cristóbal (1987), són un musicòleg i una artista interdisciplinària desenvolupen un manual d'investigació artística en música per a l'ESMUC i el Fondo Nacional para la Cultura i las Artes.

donde destaca la relación directa entre el investigador y el fenómeno estudiado” (López-Cano i San Cristóbal, 2014, p.111). Durant tot el curs la meua interacció amb l’alumnat és constant i la meua presència condiona la seva forma d’actuar. L’observació participant posa èmfasi en la relació directa en les dinàmiques que sorgeixen entre les figures de professor-artista-investigador i alumnat. Motiu pel qual, aquest mètode em resulta especialment valuós per comprendre el funcionament quotidià de l’entorn educatiu, ja que afavoreix la immersió de l’investigador en les dinàmiques pròpies de l’alumnat (Musante i DeWalt, 2010). Aquesta observació és doncs participant, ja que “el propio investigador toma parte en la acción que desea observar” (López-Cano i San Cristóbal, 2014, p.113) i podríem dir que a causa de la meua implicació directa en el context investigat, exerceixo la funció de *participant observador*, considerant que soc un “investigador que participaba desde antes en la práctica que ahora es sujeto de su investigación” (López-Cano i San Cristóbal, 2014, p.113).

b) Grup focal

El grup focal o *focus group* és un mètode que, mitjançant la interacció de diversos participants, permet explorar les seves percepcions, actituds i opinions sobre temes específics (Krueger i Casey, 2015). Els grups focals que he desenvolupat són especialment fructífers gràcies al vincle que he teixit amb l’alumnat durant tot el curs. Aquest vincle afavoreix la creació d’un ambient distès en un espai dialògic que assegura el seu funcionament: “focus groups work when participants feel comfortable, respected, and free to give their opinions without being judged” (Krueger, 2014, p.4).

Utilitzo els grups focals per generar dinàmiques col·lectives entre l’alumnat i entendre què pensen realment. D’aquesta manera es disminueix la sensació de ser observat i de, possiblement, sentir-se jutat (Krueger, 2014).

En la investigació artística, l’ús de grups focals és freqüent, ja que permet entendre la opinió d’un grup social concret i “el desarrollo de la argumentación, los puntos de acuerdo y los desacuerdos más debatidos” (López-Cano i San Cristóbal, 2014,

p.120). És per això que utilitzo el grup focal en la meva IBA per fomentar una reflexió col·lectiva sobre el pas de l'alumnat per l'ESO, el seu itinerari formatiu i sobre els factors que condicionen el desenvolupament de la seva autoestima.

c) Entrevistes

L'entrevista és “una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivos específicos” (López-Cano i San Cristóbal, 2014, p.115). Les entrevistes semiestructurades parteixen d'un guió flexible que permeten aprofundir en les respostes dels participants, explorant temes que poden emergir de manera espontània sense perdre el focus en els objectius de la recerca. Gràcies a la meva relació amb l'alumnat aquestes entrevistes generen una indagació exhaustiva a través d'un espai comunicatiu lliure de judici en el qual l'alumnat s'expressa controlant els temps i temàtiques abordades i expressant en forma detallada les seves motivacions, creences i sentiments (López-Cano i San Cristóbal, 2014).

L'ús d'entrevistes en la indagació artística i educativa és una manera útil de recollir, analitzar i representar dades qualitatives entre l'investigador i els participants, especialment quan l'alumnat reflexiona sobre la seva experiència d'aprenentatge (DeakinCrick et al., 2012, Wang, 2016).

d) Creació artística amb l'alumnat a partir del projecte d'ETA

En el marc de la metodologia d'investigació basada en les arts, el projecte musical d'ETA em permet explorar les experiències, emocions i perspectives dels estudiants a través de la producció artística. Com assenyalen Leavy (2009) i Barone i Eisner (2012), les arts proporcionen un mitjà alternatiu per a comprendre i representar la realitat social, en què la creativitat es converteix en una via d'expressió i reflexió crítica.

Mitjançant la creació artística, l'alumnat pot exterioritzar pensaments i sentiments que sovint resulten difícils d'expressar verbalment, facilitant així una comprensió més profunda del seu procés d'aprenentatge i del seu entorn socioeducatiu (Barone i

Eisner, 2012). En aquest sentit, la producció artística no només és un resultat pedagògic, sinó que esdevé procés d'investigació en si mateix. Les dinàmiques creatives em permeten, com a docent, investigador i artista, observar i analitzar els elements emergents de les vivències educatives de l'alumnat.

Aquesta creació artística és una *pràctica informativa* de la meva recerca, ja que en el context de la investigació artística, la informació que proveeixen totes les activitats pràctiques adquireixen el mateix estatus que aquelles provinents de la resta de mètodes de recollida de dades (López-Cano i San Cristóbal, 2014).

4.5.2. Tècniques i instruments de recollida de dades

En aquest punt presento les tècniques de recollida de dades i explico com, quan, on i qui ha participat en l'aplicació d'aquestes. Els instruments en qüestió es poden trobar a l'annex 2.

a) Diari de camp

El diari de camp recull tot el procés creatiu i pedagògic propi del curs de PFI, però també específicament del projecte musical Educació a Través de les Arts, documentant les interaccions entre participants i l'evolució del projecte. Fruit de l'observació participant, aquesta tècnica em permet recol·lectar dades que sorgeixen de manera espontània, com per exemple en converses informals, a través d'anotacions, esquemes o notes de veu.

El diari de camp s'ha aplicat durant tot el curs 2022-2023, utilitzant un guió, el qual podeu trobar a l'annex 2, que ha facilitat l'estructuració de la recollida de dades. La majoria d'entrades recullen activitats relacionades amb l'aplicació del projecte musical d'ETA, però també sessions formatives pròpies del curs de PFI.

Tot el que s'ha registrat en el diari de camp ha de ser interpretat i analitzat amb estratègies qualitatives en les quals la interpretació, l'hermenèutica o la fenomenologia, tenen un paper important (Gibbs 2012).

b) Entrevistes semiestructurades amb les famílies

Durant el curs vaig fer una entrevista inicial i una entrevista final amb cada família de l'alumnat. L'**entrevista inicial** m'ofereix l'oportunitat d'obtenir dades qualitatives sobre el bagatge formatiu, els condicionants i el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat, els prejudicis inicials respecte al PFI i la valoració de tot el procés educatiu desenvolupat durant el curs.

L'**entrevista final** aporta informació molt rellevant sobre el desenvolupament del curs, la valoració de l'evolució de l'alumnat i del mateix curs de PFI. Sobretot se centren en determinar el canvi socioeducatiu i emocional de l'alumnat, establint una comparació entre la seva experiència a l'institut i la seva vivència a l'aula de PFI.

Aquestes entrevistes es van desenvolupar a l'inici (setembre i octubre de 2022) i a final de curs (abril i maig de 2023), es van realitzar dins de l'aula habitual de PFI en horari de tutoria i van durar aproximadament 30 minuts cada una. 13 famílies van participar en les entrevistes inicials i 10 en les finals. El so de totes les entrevistes van ser enregistrades amb el consentiment explícit de les famílies.

A més, aquestes entrevistes ofereixen l'oportunitat d'acompanyar a les famílies, d'aclarir dubtes i de fer-les partícips de la present investigació, tot explicant els detalls i la manera en què es desenvoluparà la recerca, però també d'entendre com descriuen als seus fills/es i els canvis en la percepció de les famílies envers el PFI, envers els seus fills/es així com les vivències personals i el bagatge tant de l'alumnat com de la família. L'annex 2 mostra el guió d'aquestes entrevistes.

c) Grup Focal amb l'alumnat

El primer dels grups focals es va desenvolupar amb quatre alumnes el 25 de maig de 2023 i el segon, també amb quatre alumnes es va fer el 26 de maig. Vaig fer dos grups focals amb quatre alumnes cada un d'ells, ja que només vuit alumnes van voler participar en aquest procés. Tots els grups focals van ser enregistrats en vídeo amb el consentiment explícit de l'alumnat que hi va participar.

A l'annex dos podeu trobar el guió dels grups focals, que buscava entendre la seva percepció de l'institut i del PFI així com del sistema educatiu en general, el seu itinerari formatiu i la seva visió del rol de la família en el seu desenvolupament i el seu nivell d'autoestima.

Aquesta tècnica facilita l'anàlisi col·lectiva de les experiències formatives. Els dos instruments aplicats són especialment útils per identificar patrons comuns en les experiències educatives de l'alumnat i entendre els condicionants del desenvolupament de la seva autoestima. També m'ajuda a definir diferències metodològiques entre l'Institut i el PFI i les preferències de l'alumnat i a entendre el procés de creació d'un itinerari formatiu i personal.

d) Grup focal amb educadors/es de l'entorn proper al PFI

El grup focal amb tres educadores de l'entorn educatiu del PFI em proporciona un espai per discutir i reflexionar sobre les pràctiques docents i les dinàmiques educatives des d'una perspectiva col·lectiva. El grup focal es va fer amb una educadora de Palau Avança i una de l'institut Ramon Casas i Carbó i la responsable dels PFI del Vallès Occidental. Per qüestions d'agenda es va fer en línia amb la plataforma *Google meet* i es va gravar amb el consentiment explícit de les participants. Va tenir una durada aproximada d'una hora i es va fer el dia 3 d'octubre.

El grup focal vol oferir un espai de reflexió conjunta al voltant del funcionament del sistema educatiu, l'estigmatització i la consegüent exclusió social de l'alumnat de PFI i el rol de la família i dels equips docents en el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat. També es fixa en com l'autoestima condiciona l'itinerari formatiu de l'alumnat.

Aquest grup focal em permet conèixer les percepcions dels professionals sobre com el sistema educatiu dona resposta a les necessitats de l'alumnat. A l'annex 2 podeu trobar el guió del grup focal.

e) Enregistrament audiovisual

Aquest tipus de documentació permet capturar les interaccions, expressions i processos en temps real, proporcionant un registre viu i detallat de l'experiència educativa que resulta difícil d'assolir mitjançant altres tècniques (Pink, 2013). En el context d'un projecte d'Educació a Través de les Arts, l'enregistrament audiovisual m'ofereix l'oportunitat de recollir les dinàmiques creatives i pedagògiques, captant tant la participació de l'alumnat com les seves creacions artístiques, els seus processos de treball i les seves reaccions en l'entorn educatiu. Alhora, alguns d'aquests enregistraments són part del procés creatiu i esdevenen part dels artefactes artístics que resulten d'aquesta investigació, com per exemple el videoclip resultant del projecte musical d'ETA.

f) Projecte musical d'educació a través de les arts

El projecte musical d'ETA (vegeu punt 4.4) em serveix de situació d'investigació educativa des d'on treballar l'autoestima de l'alumnat i entendre com aquesta es desenvolupa durant el curs, com els afecta el seu bagatge escolar i acompanyar-los en la creació d'un itinerari formatiu.

Considero el projecte d'ETA com una tècnica de recollida de dades, ja que, tot i que no és el seu principal objectiu, nodreix la meua investigació a través d'una situació creada *in vitro* per a recollir informació rellevant per a la investigació (López-Cano i San Cristóbal, 2014).

Es crea un espai de cocreació musical i audiovisual des d'on sorgeixen molts testimonis que han fet emergir narratives vitals i experiències personals que amb altres metodologies no haguessin pogut ser recollides. L'alumnat ha creat una cançó i un videoclip, el qual és part de les evidències que recullo durant la meua investigació i alhora un resultat d'aquesta.

4.6. Indicadors de desenvolupament de l'autoestima

Per a poder entendre de manera rigorosa com es desenvolupa l'autoestima de l'alumnat he definit els següents indicadors de millora de l'autoestima a partir de tota la bibliografia analitzada en el marc teòric i partint de les dimensions de l'autoestima i els seus components (vegeu punt 2.2). Aquests indicadors estan adaptats a les necessitats de la meua recerca i són específics per analitzar el desenvolupament d'aquesta en l'alumnat jove que cursa un PFI, ja que té en compte aspectes com la continuïtat formativa i la motivació escolar, alhora que contempla aspectes relacionals i familiars.

a) Relacions interpersonal: L'autoestima influeix en la manera com un es relaciona amb els altres. Les persones amb alta autoestima tendeixen a tenir relacions més saludables. Per això unes relacions interpersonal sanes, assertives respectuoses, fluides i sostingudes en el temps seran indicadores d'un nivell d'autoestima alt. Per contrapartida, unes relacions interpersonal tòxiques, agressives, no respectuoses, forçades i superficials indicaran un baix nivell d'autoestima. Aquest indicador està estretament lligat amb la dimensió social de l'autoestima i categoria d'anàlisi interacció social.

b) Relacions familiars: La percepció que una persona té de si mateixa està profundament influenciada pel suport i la qualitat de les relacions familiars. Les persones amb una autoestima alta solen sentir-se valorades i sostingudes dins del seu nucli familiar, mantenint vincles afectius sòlids, comunicació fluida i un sentiment de pertinença. Per això, unes relacions familiars basades en la confiança, el respecte, la comprensió i el suport emocional seran indicadors d'un nivell d'autoestima alt. Per contra, unes relacions familiars marcades per la desconexió emocional, la manca de suport, la crítica constant o la inestabilitat seran indicadors d'una autoestima baixa, ja que poden generar inseguretat, ansietat i dificultats en la construcció de la pròpia identitat. Aquest indicador està vinculat amb la dimensió familiar de l'autoestima i categoria d'anàlisi relació familiar.

c) Autoconeixement: Per estimar-se cal conèixer-se, és per això que una reflexió constant sobre la pròpia identitat, la capacitat d'autoavaluació objectiva i la consciència i la gestió de les emocions seran indicadors d'un nivell d'autoestima alt. En canvi, la manca d'autoconeixement, la mala gestió de les emocions i la inconsciència sobre aquestes, la no reflexió sobre la identitat són indicadors d'un nivell d'autoestima baix. L'indicador d'autoconeixement es relaciona de la dimensió emocional de l'autoestima i s'avalua a través de la categoria d'anàlisi homònima.

d) Motivació: Un bon nivell d'autoestima es relaciona amb una major motivació per assolir objectius i superar reptes. En el cas de l'alumnat de PFI aquesta motivació es tradueix en una assistència i puntualitat regular, una dedicació escolar suficient, l'entrega de la majoria de les tasques, l'atenció a les explicacions i la participació activa en les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Si hi ha un nivell alt de motivació aquest serà un indicador d'un nivell alt d'autoestima. En canvi, la desmotivació serà indicador d'un baix nivell d'autoestima. En aquest cas l'alumnat no és puntual ni assisteix amb regularitat, no mostra interès ni participa en les activitats d'ensenyament-aprenentatge ni entrega la majoria de les tasques.

e) Creació d'un itinerari formatiu, personal i professional: L'autoestima juga un paper clau en la manera com una persona projecta el seu futur acadèmic i laboral. L'alumnat amb una autoestima alta mostra una autoavaluació realista i positiva de les seves capacitats per continuar estudiant o incorporar-se al món laboral, confiant en les seves habilitats i en la seva capacitat d'adaptació, però essent realistes en la definició dels seus objectius. Així, una autopercepció realista de competència, la motivació per assolir reptes i una actitud proactiva davant les oportunitats formatives i professionals seran indicadors d'un nivell d'autoestima alt. Per contra, una visió pessimista, excessiva por al fracàs i la manca de motivació indicaran una autoestima baixa, limitant l'exploració d'oportunitats educatives i laborals. Aquest indicador i el de motivació estan estretament lligats amb la dimensió de l'autoestima i categoria d'anàlisi d'autoconcepte escolar.

4.7. Categories d'anàlisi

Estableixo unes categories d'anàlisi en aquesta recerca per acotar i definir les agrupacions de conceptes a analitzar durant una investigació i d'aquesta manera assolir l'objectiu principal: Analitzar com un projecte musical d'educació a través de les arts, aplicat en un programa de formació i inserció, desenvolupa l'autoestima del seu l'alumnat a través d'una investigació basada en les arts.

El fet d'agrupar aquests conceptes també suposa l'inici de l'establiment de relacions (Strauss i Crobin, 1998) i està estretament lligat amb els seus objectius d'aquesta investigació i el marc teòric que la sustenta. Per a descriure aquestes agrupacions conceptuals, he dut a terme un procés inductiu i deductiu en què les bases teòriques conformen els conceptes clau i les consegüents categories d'anàlisi (Sánchez et al., 2015).

Per garantir la qualitat de la investigació cal descriure les categories d'anàlisi sota aquests criteris definits per Galeano (2018):

- **Rellevància:** Que aportin informació destacable per a la investigació.
- **Exclusivitat:** Evitant redundàncies a partir de la mútua exclusió de les categories entre si mateixes.
- **Complementarietat:** Que entre totes les categories hi hagi coherència i s'articuli una relació sumatòria.
- **Especificitat:** Cada categoria tracta un camp temàtic delimitat i concret.

Per tal d'assolir l'objectiu específic "Descriure els canvis en l'autoestima de l'alumnat i determinar els factors que la condicionen a través d'una IBA musical", en la taula 9 defineixo les categories i subcategories d'anàlisi d'investigació i les relaciono amb els indicadors de desenvolupament de l'autoestima anteriorment descrits.

Taula 8

Categories d'anàlisi i indicadors

Objectiu	Categoria	Subcategoria	Indicadors
Descriure els canvis en l'autoestima de l'alumnat i determinar els factors que la condicionen a través d'una IBA musical	A. Autoestima i autoconcepte	A.1. Autoconcepte escolar	Creació d'un itinerari formatiu, personal i professional Autoconeixement
		Percepció dels individus sobre la qualitat del seu paper com a estudiant.	
		A.2. Autoconcepte físic	
		Percepció que tenen els subjectes sobre el seu aspecte i condició físics.	
		A.3. Relació familiar	Relacions familiars
		Percepció de la seva implicació, participació i integració en l'àmbit familiar.	
		A.4. Interacció social	Relacions interpersonals
		Percepció que tenen els subjectes i la seva actuació en les relacions socials.	
		A.5. Dimensió emocional	Autoconeixement
		Percepció de les persones sobre el seu estat emocional	

Descriure els canvis en l'autoestima de l'alumnat i determinar els factors que la condicionen a través d'una IBA musical	B. Condicionants acadèmics	B.1. Bagatge escolar i no acreditació	Motivació
		Afectació del fet de no obtenir el GESO a l'autoestima de l'alumnat. Afectació de les dinàmiques actitudinals i relacionals establertes durant l'ESO	
		B.2 Preferències metodològiques	Motivació
		Comparativa entre la metodologia docent de l'Institut amb la del PFI	
	C. Itinerari Formatiu professional i	C.1 Percepció del PFI inicial i final	Creació d'un itinerari formatiu, personal i professional
		Prejudicis i condicionants previs a la matriculació al PFI i grau de satisfacció amb el PFI.	
		C.2 Creació d'un itinerari formatiu o professional	Creació d'un itinerari formatiu, personal i professional
		Grau d'acompliment dels objectius formatius i professionals i de la definició de l'itinerari a seguir després del PFI.	
			Autoconeixement Motivació

5. Dades i anàlisi de les dades

Les dades i l'anàlisi d'aquestes m'ajuda a comprendre si el projecte musical d'ETA aplicat, dissenyat i avaluat durant el curs 2022/2023 a l'aula de PFI ha desenvolupat l'autoestima del seu alumnat.

En aquest apartat presento l'anàlisi de les dades recollides en la meua investigació. Primerament, analitzo les dades que genera la cançó fruit del projecte musical d'ETA. Tot seguit, exposo les dades i l'anàlisi qualitativa de les dades relacionant-les amb les categories d'anàlisi i amb els indicadors de desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat. Finalment, explico com he fet l'anàlisi artística que genera els resultats artístics d'aquesta IBA.

Per facilitar la lectura he decidit abreviar els instruments de recerca d'on provenen les diferents dades de la següent manera:

- Diari de Camp (DC)
- Entrevistes a Famílies (EF)
- Grup Focal Alumnat(GFA)
- Grup Focal Educadors/es (GFE)
- Cançó Alumnat (C)

5.1. Anàlisi de la cançó *La Élite*

La cançó *La Élite* ³⁹ i el videoclip⁴⁰ que l'acompanya sorgeix del projecte musical d'Educació a Través de les Arts aplicat durant el curs 2022-2023. La Cançó feta per l'alumnat (C) mostra el desenvolupament positiu de la seva autoestima i alhora exposa una narrativa conjunta que parla d'una experiència prèvia al PFI d'exclusió, conflictivitat i de sentiment de fracàs. També mostra l'evolució d'aquesta vivència cap a un sentiment de vàlua personal, la millora de la seva autoestima i la definició d'un itinerari formatiu i personal.

Musicalment, la cançó segueix una estructura típica del rap. L'alumnat se sent identificat amb la sonoritat d'aquesta música urbana i el seu ritme constant facilita la participació independentment del seu bagatge artístic. Va ser el propi alumnat qui va proposar aquest estil musical. Com he tractat anteriorment, la música garanteix el respecte a la identitat cultural de les persones que participen en la investigació, és més l'aprofita per a nodrir-se i fomentar la participació activa.

Centrant-nos en la composició musical, la instrumentalització o base en termes més propers a la cultura del Hip-Hop, és fruit de la cocreació. Com a músic he hagut de captar les inquietuds creatives de l'alumnat per fer els arranjaments que componen aquesta creació i acompanyar-los en l'execució instrumental durant l'enregistrament.

La lletra de la cançó es divideix per cada alumne que hi participa en una estructura de barres, una disposició lírica típica del rap, en la qual cada persona fa 2, 4 o 8 versos amb rimes independents entre si, però que conclouen en cada conjunt de versos i hi ha una tornada col·lectiva. Aquesta lletra va ser creada per l'alumnat en un procés creatiu compartit.

A continuació mostro la lletra de la cançó *La Élite*:

³⁹ Cançó disponible a: <https://soundcloud.com/quel-sangueesa/la-elite>

⁴⁰ Videoclip disponible a: <https://youtu.be/UOSnNPNMxqk?si=wuEco5Bce-7PKSZB>

LELELE comos la élite

Un clan, la familia

Pura libertad

Soy la única tía de todo el PFI

Vivo luchando para seguir aquí

La familia es importante

No solo la de sangre

Son como un oasis en medio del desierto

Me dan la libertad y así es como me siento

En este PFI hay mucha corriente

Chispas, agua y gas es el referente

Aquí los chavales nos queremos mutuamente

El año que viene grado medio tengo en mente

LELELE...

Estoy curtido, *full equiped* contra el racismo

Chaleco de balas o colegas que es lo mismo

No entro en tu garito aunque me la suda un poquito

Nos para la poli a moros negros y latinos

Estoy harto de que piensen que no sirvo para nada

Estamos creciendo y madurando poco a poco

Fuera de la sombra, fuera de los focos

Camino solo, no le temo al mañana

Aquí todos salimos del mismo bando

Vemos la droga a diario

Algunos se la pasan volando

Otros han sufrido su propio calvario

LELE...

En el insti los profes nos trataban mal
Abuso de poder, violencia estructural
Siempre repetían que no sabía estudiar
Pero nunca me dejaron demostrar

Venimos al PFI
Lo pasamos bien
Aprendemos en grupo
Aquí encaja el que no cupo
Celebremos, lo bueno también
Y lo importante que es crecer y aprender

La lletra teixeix una **narrativa conjunta** a través de l'experiència individual. El dol que causa l'abandonament sistèmic és comú i així ho mostra la cançó. La lletra desprèn certa ràbia: "Estoy harto de que piensen que no sirvo para nada" (C) i frustració davant de la injustícia: "Nos para la poli...." (C), també un sentiment de descontentament amb l'institut i amb les metodologies de la ESO: "los profes me trataban mal" (C).

Així i tot, també s'aprecien **millores** significatives en els indicadors de la millora de l'autoestima i el canvi de perspectiva gràcies de futur al PFI: "lo importante que es crecer y aprender" (C). S'evidencia un bon ambient a l'aula i una bona cohesió grupal: "los chavales nos queremos mutuamente; aprendemos en grupo, aquí encaja el que no cupo" (C), així com la creació d'un itinerari formatiu i professional: "el año que viene grado medio tengo en mente" (C).

A través de la mirada interseccional es pot veure com la cançó també parla del **racisme estructural**: "Nos para la poli a moros, negros y latinos" (C). Es tracta el consum de **drogues** com una problemàtica: "Todos hemos sufrido nuestro propio calvario, alguno vemos la droga a diario" (C).

El PFI d'electricitat, aigua i gas és un perfil altament **masculinitzat**: "Soy la única tía de todo el PFI, vivo luchando para seguir aquí" (C).

5.2. Dades i anàlisi qualitativa de les dades en relació amb les categories i els indicadors

En aquest punt exposo les dades tot el procés d'anàlisi de les dades obtingudes a partir de l'aplicació dels instruments de recerca anteriorment explicats (vegeu punt 4.5). En una fase prèvia a la producció artística/investigadora, ha sigut necessari destriar les dades més rellevants per a la recerca, i categoritzar-la adequadament per discernir quina part de la informació escapava del focus de la investigació i quina nodria la recerca. Entenc que la relació entre el text acadèmic i la creació artística és d'interdependència:

“El escrito acompaña todo el proceso artístico y funciona como una especie de andamiaje intelectual y creativo del mismo, da cuenta de la reflexión continua sobre sus distintas fases y recoge materiales, experiencias y pensamientos, pero no como una verbalización anexa a lo creado, sino como una parte sustancial del proceso creativo” (López-Cano i San Cristóbal, 2014, p.197).

Primerament, he transcrit les entrevistes, els grups focals i el diari de camp i he revisat els registres audiovisuals. Tot seguit, he definit unes categories d'anàlisi i uns indicadors de desenvolupament de l'autoestima, que m'ajuden a establir un ordre lògic de totes aquestes dades que faciliti la comprensió global per tal d'assolir l'objectiu de la recerca: Analitzar com un projecte musical d'educació a través de les arts, aplicat en un programa de formació i inserció, desenvolupa l'autoestima del seu l'alumnat a través d'una investigació basada en les arts.

Per entendre els canvis en l'autoestima de l'alumnat i determinar els factors que la condicionen he diferenciat el nivell inicial i final, destacant així el desenvolupament de la seva autoestima durant tot el curs de PFI on s'ha aplicat un projecte musical d'ETA. Aquesta anàlisi m'ajuda a desxifrar els conceptes clau que guien la creació artística, la qual genera els resultats artístics de la IBA.

La Taula 10 mostra les dades i anàlisi en relació amb les categories d'anàlisi i els indicadors de desenvolupament de l'autoestima.

Taula 9

Dades i anàlisi en relació amb les categories d'anàlisi i els indicadors

Categoria	Subcategoria	Indicadors	Nivell inicial	Nivell Final
A. Autoestima i autoconcepte	A.1. Autoconcepte escolar : Percepció dels individus sobre la qualitat del seu paper com a estudiant.	-Autoconeixement -Motivació - Creació d'un itinerari formatiu, personal i professional	Es descriu un fracàs sistèmic, no individual: "El sistema [educatiu] tal com el tenim muntat és desmotivador (...)és un sistema que està fet per a la gent que acadèmicament funciona" (GFE). El fracàs és acumulat: "Ja a la primària comencen a portar la motxilla o a carregar la motxilla de "soc inútil", "no serveixo per a res" (GFE) ; "El van anul·lar i arraconar i li van dir que no era apte i van anar passant els anys" (EF). L'alumnat no es veia capaç de tenir un bon rendiment acadèmic: "Ver que te dejan apartado con el móvil durmiendo y eso, para que no molestes" (alumne al GFA1). "Tenim zombis a l'institut. Són zombis passejant pels passadissos" (GFE); "Él no podía estudiar, no tenía capacidad" (EF); "Entran en el conflicto de que como no valgo para nada me voy a entrenar" (EF) La desmotivació causa problemàtiques dins i fora de l'aula: " Tenia una actitud rebel" (EF); "Yo iba al insti a liarla, porque me aburría mucho" (FG); "Íbamos ahí a reírnos y a pasar el	Durant el curs, la motivació de l'alumnat augmenta: "Aquí aprendemos un oficio y nos preparamos para la vida" (FG), "Ara està molt motivat i té ganes de seguir estudiant" (EF). Es mostra una variació positiva del vincle professorat-alumnat és més proper: "Es va obrir, mostrava interès, va fer un canvi de 360 graus" (EF), "Su comportamiento ha cambiado mucho" (EF). "[El professorat] Treballem amb esforç, paciència i molt d'amor" (EF); "Tienes dos profes, pero los dos profes están encima tuyo, y te controlan más, te vigilan más, te aconsejan más, están más por ti. Te apoyan." (alumne al GFA1). S'explicita una millora del seu rendiment acadèmic i la seva autoestima escolar: "Ahora tenemos una mejor autoestima porque nos gusta lo que estamos haciendo" (alumne al GFA1). Es veuen més capacitats: "Vamos haciendo las prácticas. Ya para el año que viene yo ya he experimentado. No me van a pegar una hostia con el ciclo." (alumne al GFA2) També es redueixen les sancions a causa de la seva millora actitudinal: "En el PFI estoy cómodo haciendo cosas del taller y trabajando". (alumne al FG1)

			rato porque lo único que nos quedaba. “(alumne al GFA1), S'explicita una desvinculació amb el professorat i el sistema educatiu: “En el Insti los profes me trataban mal, abuso de poder, violencia estructural (C). “cuando [los profesores] ven a una persona que no le interesa algo que están explicando ellos, pues ya te dejan de lado” (alumne al GFA1). “estaba mi tutora. Y me dice, es que no sé por qué vienes, si quieres te puedes quedar en tu casa.” (alumne al GFA1). Es mostra una actitud disruptiva i conflictiva i una acumulació de sancions: “A mí me sacaban siempre de clase” (alumne al GFA1).; “Me estaban puteando, pues yo quería putear a vosotros. ¿A quién? A mí me da igual. A todo el mundo” (alumne al GFA1); “Cada día que iba yo me tenía que pelear” (Alumne al GFA2). Hi ha certa autocrítica amb la seva actitud i desvinculació: “A ver, porque tampoco poníamos de nuestra parte (...) no lo hacíamos y ya está” (Alumne al GFA1).	
		-	L'autoestima física és negativa, no hi ha un posicionament crític dels cànons estètics i sovint es supleix aquesta mancança amb l'exercici físic i amb l'adequació al cànon: “Jo faig autocrítica sobretot al gimnàs” (Alumne al DC).	Durant l'acció tutorial i el desenvolupament del projecte d'ETA es treballa una visió crítica dels cànons estètic i dels referents. Alguns alumnes connecten amb aquesta visió i accepten la seva individualitat: “Podemos ser como nos de la gana” (alumne al DC). Són conscients de com els afecta la comparació

	A.2. Autoconcepte físic: Percepció que tenen els subjectes sobre el seu aspecte i condició físics.	- Autoconeixement	Alguns alumnes no volen mostrar-se en públic degut al seu descontent amb el seu aspecte físic: "Esque a mi no me gusta salir en vídeo, nunca me ha gustado verme en fotos ni na" (Alumne al DC); "Mis manos no me gustan" (Alumne al DC); "Yo no voy a salir en el videoclip eh, yo solo grabo. Podrían salir unas tías en bikini, eso siempre vende" (Alumne al DC). Tenen un ideal físic difícil d'aconseguir i condicionat per la comparació amb referents difícils d'igualar: "[Un triunfador] No tiene ningún problema físico, no va en sillo de ruedas. Es un tío guapo, rico, con muchas detrás, así lo dice la sociedad. Un follador, malote." (Alumne al DC); "yo me siento mal, pero yo mismo no porque alguien me haya dicho algo" (Alumne al GFA2); "Depende del día. A veces me levanto... Si es algo, estoy digo yo, qué guapo estoy. Y a veces, pues, qué feo estoy" (Alumne al GFA2).	"Todo esto [de los cánones de belleza] te afecta mucho, sobretodo cuando eres adolescente. También Lo que te dice la familia y los colegas [sobre tu físico]" (alumne al DC). "A mi no me importa [lo que digan sobre mi físico], yo soy como soy y ya está" (alumne al DC). La seva autoestima física millora pel fet de madurar físicament, no es pot demostrar una relació directa amb el PFI: " [Me gusto] Más que antes, porque soy más hombre, menos niño. Ya no tengo granitos y tengo media barba" (alumne al FG1) El fet de sortir al videoclip i exposar-se els fa reconciliar-se amb la seva imatge: "Suerte que al final quise salir en el vídeo clip, estoy guapo eh..." (alumne al DC); "Con este videoclip voy a ligar a tope" (alumne al DC). Gràcies al projecte d'ETA vencen la vergonya inicial: "Pues me daba vergüenza salir, però al final me encanta verlo" (alumne al DC)
	A.3. Relació familiar :		La relació amb la família és clau per a la seva autoestima: "Tarde o temprano siempre habrá alguien que te va a joder y no dejarte ser libre. Hay insultos que no te dejan ser libre. O tu madre incluso (Alumne al DC)." Aquesta relació es veu molt afectada pel baix rendiment escolar i l'actitud conflictiva dins i fora de l'aula: "Antes todo eran peleas" (EF);	L'acompliment dels objectius acadèmics facilita la relació amb la família i afavoreix el benestar emocional de l'alumnat: "Está mucho más tranquilo en casa" (EF), "Com està content amb el PFI a casa ja no busca tanta bronca" (EF). "cuando llegas a casa después del PFI y dices: oye mamá, mira, hemos hecho esto y se lo cuentas con alegría y con ilusión, Joder, se pone contenta." (alumne al

	Percepció de la seva implicació, participació i integració en l'àmbit familiar.	-Autoconeixement -Relació familiar	"La seva actitud era de rebel, sempre enfadat" (EF); "Ayer me peleé con mi madre y no puedo más. (Alumne al DC). "En aquel momento, la ESO,[con] la familia, sólo eran chillidos, broncas, chillidos, no haces una puta mierda, todas estas cosas" (alumne al GFA1); "Yo he dicho: me voy a sacar el PFI pa que esté orgulloso de mi. Ahora mi padre no me habla y ya me la suda todo" (Alumne al DC); "La relación se vuelve una mierda" (EF) L'ús del mòvil és una barrera per evitar la comunicació amb la família: "Mi madre estaba currando o me esperaba para comer o lo que sea, y me sentaba yo en la mesa, mi madre delante, con el móvil a ver vídeos" (alumne al GFA1). Són conscients d'aquesta problemàtica i de com això afecta a les seves famílies: "Ver tu hijo así, con esa barrera tiene que ser difícil" (alumne al GFA1); "también les afecta el hecho de que su hijo esté haciendo el gilipollas en clase sin hacer nada" (alumne al GFA1); "No és només el fracàs com a alumne del jove, sinó que els pares també ho viuen o ho senten com un fracàs com a pares" (GFE)	FG1); " [Antes mi familia estaban] muy decepcionados. Porque, bueno, con la ESO es importante, ¿no? Pero han visto que realmente el PFI es algo que me motiva. Y que saco bastante buenas notas" (alumne al GFA2); " están orgullosos de ti"(alumne al GFA2). L'alumnat mostra intenció de millorar la relació amb la família: "La confianza con tus padres es básica, yo hablo de todo con ellos (Alumne al DC)"; "Ayer me enfadé con mi madre, pero le pude explicar porque estaba enfadado, en realidad gracias a todo lo que hablamos aquí en el PFI de las emociones y tal" (alumne al DC); "(La familia es importante, no solo la de sangre" (C). Les seves relacions familiars milloren: "la verdad es que estoy muy orgulloso de este año porque estoy aprovechando cada momento de la semana. Estoy trabajando, estoy estudiando, paso el rato con mi familia (cosa que nunca había hecho) y con mis amigos" (alumne al GFA1); "ahora valoro más estar con mi familia, comemos juntos y hablamos" (alumne al GFA1).
	A.4. Interacció social:	-Autoconeixement	En un inici les interaccions entre l'alumnat eren més limitades i condicionades: "Durant el	

	Percepció que té l'alumnat i la seva actuació en les relacions socials.	-Relacions interpersonals	temps lliure no interaccionen massa, estan molt pendents dels mòbils" (DC) Alguns alumnes senten rebuig per les dinàmiques socials establertes "Estoy harto de este pueblo. Nada más que me junto con mala gente y solo fumamos porros. Me quiero ir" (Alumne al DC). Senten limitacions en el seu grup d'iguals: "Me tengo que encontrar a mi misma y conocer otros ambientes que me dejen ser quien quiera. (Alumne al DC). Expliciten mancances en la seva interacció amb la resta: "Puedo aparentar ser extrovertido y que me gusta liarla y ser gracioso, pero en verdad lo que me gustaría es poder ser tranquilo y menos frio con algunas personas, quizás más transparente." (Alumne al DC)	Durant el curs s'estableixen relacions més sanes i sinceres entre l'alumnat: "Estamos teniendo una confianza muy buena y nos contamos nuestras cosas (Alumne al DC). Aprenden a aceptar-se a ells mateixos i a explicitar la seva fragilitat: "[Somos]Iguales pero diferentes. Hay gente de todas las razas pero todos somos iguales" ; "No solo somos una clase, somos una familia (Alumne al DC)"; "Nos sentimos en familia, o sea, somos pocos, es acogedor a donde estamos, nos tratamos bien entre todos, nos tenemos respeto y hacemos cosas que nos gustan." (Alumne al FG1) Aquesta interacció es podria veure condicionada pels rols dins del grup i la masculinitat d'alguns alumnes: "Han parlat d'una manera molt sincera, però no hauria estat possible davant de certs alumnes amb una masculinitat hegemònica" (DC) L'acció tutorial i el projecte d'ETA tracta la reflexió sobre aquests aspectes, establint les bases per a un desenvolupament positiu de la seva interacció social: "A mesura que avança el curs tractem temes personals d'una manera més natural i oblidem els judicis de valor" (DC).
	A.5. Dimensió emocional: Percepció de les persones sobre el seu estat emocional	-Autoconeixement	Hi ha una evident mancança d'autoconeixement i de gestió emocional: "Sé lo bueno que soy pero no lo malo que puedo llegar a ser" (Alumne al DC).	El treball emocional afavoreix la presa de consciència i la gestió de les emocions: "Es facil entrar a mi vida, pero en el fondo conocerme bien es difícil" (Alumne al DC); "Amb l'amor i la família sí que sóc una mica fràgil."; "Soy muy nervioso, tengo que aprender a controlarme" (Alumne al DC); "Estoy

			Pocs alumnes han treballat a nivell terapèutic o han tingut un acompanyament emocional: "Todos tendrían que ir al Psicólogo no por estar loco, sino para vaciarte. Dejas de ir de machito y de que puedes con todo. Hay días que sales llorando y días que sales a tope. Pero te conoces mejor a ti mismo" (Alumne al DC).	contento con el curso, he aprendido a estar tranquilo en clase" " (Alumne al DC) "El PFI yo creo... Me ha parecido como un descanso mental. Porque en el instituto lo hemos pasado mal." (Alumne al GFA2) La definició de l'itinerari formatiu complementa la seva gestió emocional: "Desde que acabé en la ESO me he ido centrando, quiero estudiar y luego trabajar. Xq ya no me meto tanto en los líos, ya he visto y he pillado las consecuencias, no quiero cargarla. Estoy mejor así, más tranquilo." (Alumne al DC). Aquesta millora en la seva percepció també afecta positivament a la relació familiar: "Ara està com una bassa d'oli, motivat i tranquil a casa, ja no ens barallem tant" (EF).
Categoria	Subcategoria	Indicadors	Nivell inicial	Nivell Final
B. Condicionants acadèmics	B.1. Bagatge escolar i no acreditació Afectació del fet de no obtenir el GESO a l'autoestima de l'alumnat.	Motivació	Les famílies són conscients de com la no graduació afecta a l'autoestima de l'alumnat: "No va aprovar l'ESO perquè no s'adaptava i això va causar una baixada de motivació i d'autoestima" (EF). L'alumnat també és conscient d'aquesta afectació: "No tenemos nada ni valemos nada. Sin estudios no eres nadie prácticamente (Alumne al DC). Aquesta reflexió sovint ve acompanyada de vergonya per la comparació amb qui sí ha graduat: ". Y en esta comparación no te sienta bien, ¿no? Dices, joder, me gustaría ser como mis colegas... Que se han sacado la ESO"	Durant el curs es seves qualificacions milloren i transmeten una major autoestima escolar: "Uau profe, un 6, creo que no sacaba una nota así desde primaria. Le voy a mandar una foto a mi madre" (Alumne al DC). 13 dels 15 alumnes matriculats inicialment acrediten el curs (DC).

			(Alumne al GFA2). “socialment està mal vist no tenir el graduat de l'ESO “ (GFE).	
	B.3 Preferències metodològiques: Comparativa entre la metodologia docent de l'Institut amb la del PFI.	Motivació	Les metodologies i els continguts de l'ESO no donen resposta a les seves necessitats: “Et diuen: No ets apte per estudiar, et posen en un racó” (EF); “no aprendíamos lo que queríamos” (Alumne al DC)	S'explicita una major motivació: “El PFI es algo que me motiva. Y que saco bastante buenas notas” (alumne al GFA2); “Ha sido el año que mejor me lo he pasado, he estado entretenido, buenos compañeros, yo también.” (Alumne al DC). També una preferència per les metodologies més aplicades i els aprenentatges significatius: “Aquí aprendemos cosas que nos interesan y que nos sirven” (Alumne al FGA1); “Me gusta mucho más aprender con las manos” (Alumne al FGA2); “Aquí aprendemos un oficio y nos preparamos para la vida” (Alumne al GFA2); “Aprendemos en grupo, aquí encaja el que no cupo (CA); “No és el que es troba en uns institut” (EF) El projecte d'ETA augmenta la seva motivació i la vinculació amb el curs “Somos la pampa de la pampa. Estoy motivao profe, dejo el movil y me pongo a dfabricar 100 tambores” (Alumne al DC); “Yo creo que esta canción, pues, la letra, pues, que son motivadoras y trabajamos nuestra autoestima” (Alumne al GFA2); “A lo mejor, si la escuchan algunos chavales de nuestra edad, se escucha la letra, y dicen, joder, pues tiene que ser la hostia esto del PFI” (Alumne al GFA2); “Yo creo que lo potente es que la letra sea muy sincera (...)porque hablamos de nosotros” (Alumne al GFA2).”; “Gracias a la música hemos abierto estos espacios” (Alumne al GFA2)

Itinerari Formatiu i professional	C.1 Percepció del PFI Prejudicis i condicions previs a la matriculació al PFI i grau de satisfacció amb el PFI	Creació d'un itinerari formatiu, personal i professional Motivació	Les famílies mostren una mala percepció del PFI, pors i prejudicis : "Anàvem una mica amb por, perquè som conscients que són nanos que tenen les seves històries i alguns són una mica conflictius" "Yo cuando escuché, pfi, que no sabia que era, pensé: todos los peores de la clase los meten en una clase". L'alumnat també mostra aquesta percepció "pensava; voy con el grupo bomba, como siempre" (Alumne al DC)	Durant el curs aquesta percepció és transformada en satisfacció : "Sort en va tenir que hi hagués una alternativa" (EF); "Va ser com oli en un llum de carbur. El canvi va ser de 360 graus"; "Este ha sido el mejor año de mi vida, he aprendido un montón. Le recomendaría que se apuntase a todo el mundo." (Alumne al DC); "Ha sido una decisión adecuada, no me arrepiento" (EF).
	C.2 Creació d'un itinerari formatiu o professional	Creació d'un itinerari formatiu, personal i professional Autoconeixement	Abans de cursar el PFI l'alumnat no es veia capaç de cursar un CFGM ni havia definit un itinerari formatiu, personal i professional: "Yo suspendía hasta el patio y ya pasaba de todo"(alumne al DC).	A partir del projecte d'ETA i de l'acció tutorial dins del curs de PFI l'alumnat treballa en la definició d'un itinerari formatiu : "El año que viene grado medio tengo en mente" (C). Totes les 13 persones que acrediten el curs fan la preinscripció a CFGM (DC).

3a PART: RESULTATS

“La musica es potencialmente un puente entre un corazón que se encontró a si mismo y el corazón del oyente” (Naranjo, 1999, p. 141).

6. Resultats de la investigació basada en les arts

La present investigació doctoral s'inscriu en el **paradigma sociocrític**, ja que parteix de la crítica a les desigualtats i als sistemes d'opressió, defensant que el coneixement no és neutral, sinó situat, ideològic i carregat de valors (Habermas, 1972). Utilitzo una metodologia d'**Investigació Basada en les Arts** (IBA), la qual usa l'art com una eina de producció i anàlisi de coneixement (Barone i Eisner, 2012; Leavy, 2015) i intersecciona amb la metodologia qualitativa tant per recollir com analitzar dades.

La investigació genera dos tipus de resultats: els resultats generals i els resultats artístics. Essent aquesta recerca una IBA on text acadèmic i creació artística es relacionen en un nivell d'interdependència (López-Cano i San Ramón, 2014) és necessari per una banda presentar els resultats que genera la meua investigació a través de l'anàlisi qualitativa i els resultats artístics que es generen a partir de l'anàlisi artística. Els presento en diferents punts, però entenc que “escrito y práctica no sólo se apoyan y complementan, sino que son interdependientes, uno no podría existir sin el otro: son dos maneras de culminar un mismo proceso artístico e investigativo” (López-Cano i San Ramón, 2014, p.193).

Per una banda, nodrint-me de la metodologia **qualitativa**, he analitzat les dades recollides a través de l'aplicació de les tècniques de recollida de dades, a partir de categories d'anàlisi i de la definició d'indicadors de desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat. Aquesta anàlisi em permet presentar els resultats generals d'aquesta investigació.

Per altra banda, la IBA genera els resultats artístics que reflexionen sobre les vivències de l'alumnat en risc d'exclusió social. La part essencial de qualsevol indagació artística és la creació d'obres (López-Cano i San Cristóbal, 2014). Per aquest motiu, a través de la música, busco crear espais de reflexió emocional, expressió identitària i empoderament, des d'una perspectiva interseccional i situada (McNiff, 2008; Haraway, 1991). Les creacions artístiques que presento conformen

una narrativa comuna a través de les diferents experiències de l'alumnat i de les seves famílies.

Els resultats de la investigació mostren com el projecte musical d'ETA aplicat en un PFI ha afavorit el **desenvolupament de l'autoestima** del seu alumnat.

6.1. Resultats generals

L'anàlisi qualitativa de totes les dades que obtingudes a través dels instruments de recerca abans descrits i de la seva relació amb les categories d'anàlisi i els indicadors de desenvolupament de l'autoestima, fent la comparació del nivell inicial i en nivell final de l'alumnat per entendre l'evolució d'aquesta, genera els següents resultats:

Els resultats mostren com les famílies són conscients del fet que la **no graduació** afecta l'autoestima de l'alumnat: "No va aprovar l'ESO perquè no s'adaptava i això va causar una baixada de motivació i d'autoestima" (EF). L'alumnat també és conscient d'aquesta afectació: "No tenemos nada ni valemos nada. Sin estudios no eres nadie prácticamente (Alumne al DC); Aquesta reflexió sovint ve acompanyada de vergonya per la comparació amb qui sí ha obtingut el graduat: "esta comparación no te sienta bien, ¿no? Dices, joder, me gustaría ser como mis colegas... Que se han sacado la ESO" (Alumne al GFA2). Les educadores de l'entorn educatiu també ressalten aquesta comparació a l'alça: "socialment està mal vist no tenir el graduat de l'ESO" (GFE).

Es parla d'un **fracàs sistèmic**, no individual: "El sistema [educatiu] tal com el tenim muntat és desmotivador (...) és un sistema que està fet per a la gent que acadèmicament funciona" (GFE). El fracàs és acumulat durant la trajectòria formativa que resulta frustrant tant per l'alumnat com per la família i l'entorn educatiu: "Ja a la primària comencen a portar la motxilla o a carregar la motxilla de "soc inútil", "no serveixo per a res" (GFE).

El pas de l'alumnat per l'institut és traumàtic i s'associa a sentiments negatius, sovint senten que han perdut el temps i que estaven molt **desmotivats**: "El van anul·lar i arraconar i li van dir que no era apte i van anar passant els anys" (EF). L'alumnat desmotivats no es veu capaç de tenir un bon **rendiment acadèmic**: "Yo suspendía

hasta el patio y ya pasaba de todo”(alumne al DC); “Ver que te dejan apartado con el móvil durmiendo y eso, para que no molestes” (alumne al GFA1); “Tenim zombis a l'institut. Són zombis passejant pels passadissos” (GFE).

Les dades mostren una manca de **motivació** durant l'ESO: “No va aprovar l'ESO perquè no s'adaptava i això va causar una baixada de motivació i d'autoestima. També pel TDAH” (EF). Veiem que és habitual el diagnòstic de **TDAH** entre l'alumnat de PFI i que les metodologies de l'institut no donen resposta a les necessitats de l'alumnat: “El van anul·lar i arraconar i li van dir que no era apte i van anar passant els anys” (EF); “Ellos entran en el conflicto de que no valen para nada. Se van a entretener, y así surgen los problemas” (EF).

També suposa una **desvinculació** amb el professorat i el sistema educatiu: “En el Insti los profes me trataban mal, abuso de poder, violencia estructural (C); “cuando [los profesores] ven a una persona que no le interesa algo que están explicando ellos, pues ya te dejan de lado” (alumne al GFA1); “estaba mi tutora. Y me dice: es que no sé por qué vienes, si quieres te puedes quedar en tu casa” (alumne al GFA1).

La desmotivació, el rebuig de les metodologies repetitives i els aprenentatges no significatius juntament amb la desvinculació amb el professorat causa una **actitud disruptiva i conflictiva** i una acumulació de sancions: “A mí me sacaban siempre de clase” (alumne al GFA1); “Me estaban puteando, pues yo os quería putear a los otros. ¿A quién? A mí me da igual. A todo el mundo” (alumne al GFA1); “Cada día que iba, yo me tenía que pelear” (Alumne al GFA2); “Tenia una actitud rebel” (EF); “Yo iba al insti a liarla, porque me aburría mucho” (GFA1), també una desvinculació amb el professorat “En el Insti los profes me trataban mal, abuso de poder, violencia estructural” (C).

Hi ha certa **autocrítica** amb la seva actitud i desvinculació. “A ver, porque tampoco poníamos nuestra (...) no lo hacíamos y ya está” (Alumne al GFA1).

Durant el curs, la **motivació** de l'alumnat augmenta, “Aquí aprendemos un oficio y nos preparamos para la vida” (Alumne al GFA2); “Ara està molt motivat i té ganes de seguir estudiant” (EF).

L'augment de la motivació genera una dinàmica d'aula més sana i el **vinde professorat-alumnat és més proper**: “Es va obrir, mostrava interès, va fer un canvi de 360 graus” (EF); “Su comportamiento ha cambiado mucho” (EF); “[El professorat] Treballeu amb esforç, paciència i molt d'amor” (EF); “Tienes dos profes, pero los dos profes están encima tuyo, y te controlan más, te vigilan más, te aconsejan más, están más por ti. Te apoyan.” (alumne al GFA1).

Aquest vinde proper i l'augment de la seva motivació milloren el seu **rendiment acadèmic** i la seva autoestima escolar: “Uau profe, un 6, creo que no sacaba una nota así desde primaria. Le voy a mandar una foto a mi madre” (Alumne al DC); “Ahora tenemos una mejor autoestima porque nos gusta lo que estamos haciendo” (alumne al GFA1). Es veuen més capacitats: “Vamos haciendo las prácticas. Ya para el año que viene yo ya... Ya por decir esto he experimentado ya. No me van a pegar una hostia con el ciclo.” (alumne al GFA2).

L'alumnat treballa en la definició d'un **itinerari formatiu** i això també millora la seva autoestima escolar: “El año que viene grado medio tengo en mente” (C). També es redueixen les sancions a causa de la seva **millora actitudinal**: “En el PFI estoy cómodo haciendo cosas del taller y trabajando” (alumne al FG1).

La consecució dels objectius acadèmics facilita una **millor convivència** i una major **cohesió grupal**. Per tant, millora també el **benestar de l'alumnat**: “Este ha sido el mejor año de mi vida, he aprendido un montón. Le recomendaría que se apuntase a todo el mundo” (Alumne al DC); “Ha sido el año que mejor me lo he pasado, he estado entretenido, buenos compañeros...” (Alumne al DC).

El projecte d'ETA augmenta la seva motivació i la vinculació amb el curs, també va augmentar la participació: “Somos la pampa de la pampa. Estoy motivao profe, dejo el mobil y me pongo a fabricar 100 tambores” (Alumne al DC); “Yo creo que esta canción, pues, la letra, pues, que son motivadoras y trabajamos nuestra autoestima” (Alumne al GFA2); “A lo mejor, si la escuchan algunos chavales de nuestra edad, se escucha la letra, y dicen, joder, pues tiene que ser la hostia esto del PFI” (Alumne al GFA2); “Yo creo que lo potente es que la letra sea muy sincera (...)porque hablamos de nosotros” (Alumne al GFA2).”; “Gracias a la música hemos abierto estos espacios” (Alumne al GFA2).

Durant el PFI **es valoren positivament les metodologies** que s'utilitzen, més adaptades a les seves necessitats, manipulatives i que generen aprenentatges aplicats i significatius: "Estic molt orgullosa del PFI, ho tornaria a fer segur" (EF), "Ha sido una decisión adecuada" (EF). Això genera un **augment de la motivació**: "Aquí aprendemos un oficio y nos preparamos para la vida" (GFA1), "Ara està molt motivat i té ganes de seguir estudiant" (EF). El **vincle professorat-alumnat és més proper**: "Es va obrir, mostrava interès, va fer un canvi de 360 graus" (EF); "Su comportamiento ha cambiado mucho" (EF); "[El professorat] Trebal·leu amb esforç, paciència i molt d'amor" (EF).

Les dades ens mostren com la **motivació de l'alumnat augmenta** durant el curs de PFI.

Inicialment, l'alumnat mostra un nivell baix d'**autoestima física**, no hi ha un posicionament crític dels cànons estètics i sovint se supleix aquesta mancança amb l'exercici físic i amb l'adequació al cànon: "Jo faig autocrítica sobretot al gimnàs" (Alumne al DC). Alguns alumnes no volen mostrar-se en públic a causa del seu descontentament amb el seu aspecte físic: "Esque a mi no me gusta salir en vídeo, nunca me ha gustado verme en fotos ni *ná*" (Alumne al DC); "Mis manos no me gustan" (Alumne al DC); "Yo no voy a salir en el videoclip eh, yo solo grabo. Podrían salir unas tías en bikini, eso siempre vende" (Alumne al DC).

Tenen un ideal físic difícil d'aconseguir i condicionat per la **comparació** amb referents difícils d'igualar: "[Un triomfador] No tiene ningún problema físico, no va en silla de ruedas. Es un tío guapo, rico, con muchas detrás, así lo dice la sociedad. Un follador, malote" (Alumne al DC); "yo me siento mal, pero yo mismo no porque alguien me haya dicho algo" (Alumne al GFA2); "Depende del día. A veces me levanto... digo yo, qué guapo estoy. Y a veces, pues, qué feo estoy" (Alumne al GFA2).

Durant l'acció tutorial i el desenvolupament del projecte d'ETA es treballa una visió crítica dels cànons estètics i dels referents. Alguns alumnes connecten amb aquesta visió i accepten la seva individualitat: "Podemos ser como nos de la gana" (alumne

al DC). Són conscients de com els afecta la **comparació**: “Todo esto [de los cánones de belleza] te afecta mucho, sobretodo cuando eres adolescente. También lo que te dice la familia y los colegas [sobre tu físico]” (alumne al DC). “A mi no me importa [lo que digan sobre mi físico], yo soy como soy y ya está” (alumne al DC).

El fet de sortir al videoclip i exposar-se els fa reconciliar amb la seva imatge: “Suerte que al final quise salir en el vídeo clip, estoy guapo eh...” (alumne al DC); “Con este videoclip voy a ligar a tope” (alumne al DC). Gràcies al projecte d’ETA vencen la vergonya inicial “Pues me daba vergüenza salir, però al final me encanta verlo” (alumne al DC).

Els resultats semblen apuntar al fet que la seva **autoestima física** millora pel fet de madurar físicament, però **no es pot definir una relació directa** d’aquesta millora amb el PFI ni amb el projecte d’ETA. “[Me gusto] Más que antes, porque soy más hombre, menos niño. Ya no tengo granitos y tengo media barba” (alumne al FG1).

La **relació amb la família** és clau per a la seva autoestima i inicialment es mostra **desmillorada**: “Tarde o temprano siempre habrá alguien que te va a joder y no dejarte ser libre. Hay insultos que no te dejan ser libre. O tu madre incluso (Alumne al DC).”

Aquesta relació es veu molt afectada pel **baix rendiment escolar** i l’actitud conflictiva dins i fora de l’aula: “La seva actitud era de rebel, sempre enfadat” (EF); “Ayer me peleé con mi madre y no puedo más. (Alumne al DC); “En aquel momento, la ESO,[con] la familia, sólo eran chillidos, broncas, chillidos, no haces una puta mierda, todas estas cosas” (alumne al GFA1); “Yo he dicho: me voy a sacar el PFI pa que esté orgulloso de mi. Ahora mi padre no me habla y ya me la suda todo” (Alumne al DC).

L’ús del mòbil és una barrera per evitar la comunicació amb la família: “Mi madre estaba currando o me esperaba para comer o lo que sea, y me sentaba yo en la mesa, mi madre delante, con el móvil a ver vídeos” (alumne al GFA1).

Són **conscients** d'aquesta problemàtica i de com això afecta a les seves famílies: "Ver tu hijo así, con esa barrera tiene que ser difícil" (alumne al GFA1); "también les afecta el hecho de que su hijo esté haciendo el gilipollas en clase sin hacer nada" (alumne al GFA1); "No és només el fracàs com a alumne del jove, sinó que els pares també ho viuen o ho senten com un fracàs com a pares" (GFE).

Les dades mostren com l'alumnat dona molt valor a la relació familiar: (La família es important, no solo la de sangre" (C) i de com ha **millorat durant el PFI**. **L'acompliment dels objectius acadèmics** facilita la relació amb la família i afavoreix el benestar emocional de l'alumnat: "Está mucho más tranquilo en casa" (EF); "Com està content amb el PFI a casa ja no busca tanta bronca" (EF); "cuando llegas a casa después del PFI y dices: oye mamá, mira, hemos hecho esto y se lo cuentas con alegría y con ilusión, joder, se pone contenta." (alumne al FG1); "[Antes mi familia estaban] muy decepcionados. Porque la ESO es importante, ¿no? Pero han visto que realmente el PFI es algo que me motiva. Y que saco bastante buenas notas" (alumne al GFA2); " están orgullosos de ti" (alumne al GFA2).

En reflexionar sobre la seva relació amb la família i com els afecta volen treballar per millorar-la: "La confianza con tus padres es básica, yo hablo de todo con ellos (Alumne al DC)"; "Ayer me enfadé con mi madre, pero le pude explicar porque estaba enfadado, en realidad gracias a todo lo que hablamos aquí en el PFI de las emociones y tal" (alumne al DC). Les seves **relacions socials i familiars milloren** "la verdad es que estoy muy orgulloso de este año porque estoy aprovechando cada momento de la semana. Estoy trabajando, estoy estudiando, paso el rato con mi familia (cosa que nunca había hecho) y con mis amigos" (alumne al GFA1); "Ahora valoro más estar con mi familia, comemos juntos y hablamos" (alumne al GFA1).

L'acompliment dels objectius acadèmics facilita la relació amb la família i afavoreix el benestar emocional de l'alumnat i els conflictes a casa disminueixen, facilitant així una convivència més estable, pacífica i empàtica. Les famílies expressen com, a mesura que avança el curs "están orgullosos de ti" (alumne al GFA2) i millora el benestar domèstic: "Está mucho más tranquilo en casa" (EF), "Com està content amb el PFI a casa ja no busca tanta bronca" (EF). En la cançó "La élite" es parla de les

relacions familiars des d'una perspectiva positiva: "La familia es importante, no solo la de sangre" (C) donant especial importància al suport familiar.

Les dades recollides assenyalen a una **millora de les relacions familiars** i de la **dimensió familiar de l'autoestima**.

En un inici, les interaccions entre l'alumnat eren més limitades i condicionades "Durant el temps lliure no interaccionen massa, estan molt pendents dels mòbils" (DC). Alguns alumnes senten **rebuig per les dinàmiques socials establertes**: "Estoy harto de este pueblo. Nada más que me junto con mala gente y solo fumamos porros. Me quiero ir" (Alumne al DC). Senten **limitacions** en el seu grup d'iguals: "Me tengo que encontrar a mi mismo y conocer otros ambientes que me dejen ser quien quiera. (Alumne al DC).

Expliciten **mancances socials** en la seva interacció amb la resta: "Puedo aparentar ser extrovertido y que me gusta liarla y ser gracioso, pero en verdad lo que me gustaría es poder ser tranquilo y menos frio con algunas personas, quizás más transparente." (Alumne al DC); però ahora exposen que el seu autoconeixement millora a partir de l'aplicació del projecte musical d'ETA i la reflexió que s'hi fomenta.

Aquest procés de reflexió individual i col·lectiva que es genera gràcies al projecte musical d'ETA aporta **estratègies socioafectives** i augmenta **la cohesió grupal**. Les dades mostren com durant el curs s'estableixen **relacions més sanes i sinceres** entre l'alumnat: "Estamos teniendo una confianza muy buena y nos contamos nuestras cosas" (Alumne al DC). Aprenen a acceptar-se a ells mateixos i a explicitar la seva fragilitat: "[Somos]Iguales pero diferentes. Hay gente de todas las razas pero todos somos iguales"; "No solo somos una clase, somos una familia (Alumne al DC)" ; "Nos sentimos en familia, o sea, somos pocos, es acogedor a donde estamos, nos tratamos bien entre todos, nos tenemos respeto y hacemos cosas que nos gustan." (Alumne al FG1); "Un clan, la familia, pura calité" (C).

Aquesta interacció es veu condicionada **pels rols dins del grup i la masculinitat** d'alguns alumnes "Han parlat d'una manera molt sincera, però no hauria estat possible davant de certs alumnes amb una masculinitat hegemònica" (DC).

Durant l'aplicació del projecte d'ETA es generen sinergies d'acompanyament, els alumnes connecten amb un dol comú: el de l'abandonament del sistema educatiu. Mentre fèiem la lletra de la cançó van sorgir moments de cures col·lectives, on relativitzaven el seu dolor a mesura que veien que la resta de l'alumnat també havia patit aquesta desafecció sistèmica i l'oblit de les seves necessitats formatives: "Mentre pensen la seva estrofa parlen del seu passat i s'adonen que el dol és comú"(DC). Aquesta dinàmica de grup i el fet de parlar conscientment sobre l'autoestima i els seus condicionants fa que la seva interacció sigui més sana i constant: "A principi de curs no s'atrevien a parlar davant del grup, ara es posen davant d'un micro amb seguretat" (DC); "Con la verguenza que yo tengo y aquí estoy rapeando" (Alumne al DC durant la gravació).

Les dades inicials mostren una evident mancança d'**autoconeixement** i de gestió emocional: "Sé lo bueno que soy pero no lo malo que puedo llegar a ser" (Alumne al DC). Certa part de l'alumnat ha fet un treball terapèutic o ha tingut un acompanyament emocional: "Todos tendrían que ir al psicólogo no x estar loco, sino para vaciarte" (Alumne al DC); "Dejas de ir de machito y de que puedes con todo. Hay días que sales llorando y días que sales a tope. Pero te conoces mejor a ti mismo." (Alumne al DC).

El projecte d'ETA ha fomentat la presa de consciència de la individualitat. L'alumnat ha creat un itinerari formatiu, personal i laboral a través d'una tasca introspectiva i d'un diàleg comunitari. Durant el curs la creació artística ha estat enfocada a treballar l'autoconeixement i la gestió emocional i les estratègies socioafectives, és per això que a mesura que avança l'any escolar l'alumnat va adquirint eines d'**autoconeixement** i mostrant reflexions al voltant de qui són i qui volen ser: "Es facil entrar a mi vida, pero en el fondo conocerme bien es difícil" (Alumne al DC); "amb l'amor i la família sí que sóc una mica fràgil."; "Soy muy nervioso, tengo que aprender a controlarme" (Alumne al DC); "Estoy contento con el curso, he aprendido a estar tranquilo en clase" (Alumne al DC).

Els resultats mostren que el seu **autoconeixement augmenta** gràcies a l'aplicació del projecte musical d'ETA.

La creixió artística ha afavorit el **treball emocional**, fomentant la presa de consciència i la gestió de les emocions: “Es facil entrar a mi vida, pero en el fondo conocerme bien es difícil” (Alumne al DC); “amb l’amor i la família sí que sóc una mica fràgil” (Alumne al DC); “Soy muy nervioso, tengo que aprender a controlarme” (Alumne al DC); “Estoy contento con el curso, he aprendido a estar tranquilo en clase” (Alumne al DC); “El PFI yo creo... Me ha parecido como un descanso mental. Porque en el instituto lo hemos pasado mal.” (Alumne al GFA2).

La definició de l'**itinerari formatiu** complementa la seva gestió emocional: “Desde que acabé con la ESO me he ido centrando, quiero estudiar y luego trabajar. Porque ya no me meto tanto en los líos, ya he visto y he pillado las consecuencias, no quiero cagarla. Estoy mejor así, más tranquilo.” (Alumne al DC).

El projecte d'ETA ha fomentat la **revisió de la trajectòria formativa**: “En verdad m’he ha gustado hablar del insti i de como estamos en el PFI”(alumne al DC); “Quan vaig escoltar la cançó vaig entendre una mica més el canvi que han fet” (EF). El fet de pensar en la seva trajectòria fomenta la definició d'un itinerari formatiu: “Reflexionant sobre el passat plantegen el seu futur acadèmic, professional i personal” (DC); “El año que viene grado medio tengo en mente” (C).

De les quinze persones que varen iniciar el curs escolar 2022-2023, dues van abandonar-lo, i dotze de les tretze persones restants van matricular-se a un Cicle Formatiu de Grau Mitjà (CFGM), la persona que no va voler continuar estudiant es va quedar treballant al centre de treball on havia fet les pràctiques formatives. Aquest fet evidencia un treball d'autoconeixement i de confiança en les seves capacitats per a prendre decisions sobre el seu futur de manera conscient i realista.

Les dades mostren com l'**alumnat crea un itinerari formatiu, personal i professional** a mesura que avança l'any escolar i que aquest procés és més conscient i reflexiu en conseqüència de l'aplicació del projecte musical d'ETA:

En afegit, la investigació evidencia que les famílies acostumen a tenir una **percepció inicial** del PFI negativa: “Al principi no ho veiem clar, anàvem una mica amb por pels alumnes que van al PFI (...) alguns són una mica conflictius” (EF); “Para mi escuchar

eso del PFI fue lo peor. Todos los peores de la classe metidos en una misma classe” (EF), però que aquesta canvia durant el curs i es converteix en una **percepció final** del PFI positiva: “Va ser un canvi radical” (EF); “Aquí estamos mucho más unidos y tranquilos” (FG); “Que diferencia, ahora tengo ganas de venir al cole” (DC).

Així doncs, tots els indicadors d’autoestima mostren un millora gràcies a l’aplicació d’un projecte musical d’educació a través de les arts i l’acció tutorial i formativa del curs de PFI. Per tant, podem afirmar que la recerca valida el projecte musical d’Educació a Través de les Arts (ETA) aplicat dins del Programa de Formació i Inserció (PFI) com a eina per **desenvolupar el nivell d’autoestima** del seu alumnat jove i en risc d’exclusió social.

6.2. Resultats artístics

Els resultats d'una investigació basada en les arts poden adoptar formes creatives com performances, vídeos, pintures o composicions musicals, que serveixen per representar les experiències dels participants de manera viva i evocativa (Leavy, 2015). La meua investigació utilitza la **música** com a llenguatge de recerca, és per això que els seus resultats són creacions musicals.

Seguint el paradigma de la IBA, un cop he **analitzat** les dades en relació amb les categories d'anàlisi i els indicadors de l'autoestima, m'he immers en la creació musical. Aquesta ha estat fruit d'un procés reflexiu, que busca punts en comú amb les diferents vivències i que aprofita l'emocionalitat de la música per a transmetre aquestes narratives.

Així doncs, els **resultats artístics** d'aquesta investigació neixen d'un procés de recerca dissenyat específicament per entendre com la música pot ser una eina per al desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat de PFI.

L'anàlisi de totes aquestes dades ha generat un conjunt de conceptes/idees claus i d'imatges i metàfores que han guiat tot el procés de creació artística. A continuació les enumero per evidenciar l'estreta relació de l'anàlisi de les dades d'aquesta recerca amb els seus resultats artístics:

Institut-Pressó

Dol comú

Passió- Avorriment

Abandonament-Fracàs

Motivació-Desmotivació

Fracàs sistèmic

Interès

Exclusió

Aprenentatge significatiu

Intersecció- Encreuament

Víncle professorat-alumnat

Aquestes paraules, que neixen directament del buidatge i anàlisi de totes les dades obtingudes a partir de l'aplicació dels instruments de recerca, m'han servit de punt de partida en el procés de creació artística. M'han guiat tant per escriure les lletres de les cançons com per imaginar un paisatge sonor que generi les diferents emocions que em transmeten i que vull transmetre.

Alguns dels conceptes clau es troben literalment en els resultats artístics, mentre que d'altres només serveixen com a inspiració i s'aborden des de la metàfora.

És doncs gràcies a aquesta anàlisi artística de les dades que puc generar els diferents resultats artístics d'aquesta IBA, els quals adquireixen significació a través de la seva relació directa amb les dades de la recerca.

La figura 25 mostra un moment de la gravació musical d'una d'aquestes peces.

Figura 25

Procés de gravació



A continuació, presento els resultats artístics de la meua investigació acompanyats d'un text que dialoga amb cada creació i concreta el seu significat a mode *d'intento auctoris*: l'explicació de la intencionalitat creativa de l'artista (López-Cano i San Ramón, 2014). En la discussió dels resultats (vegeu punt 7) explico el que es tracta en cada peça musical i ho relaciono amb la bibliografia, per a fer que la comprensió dels resultats sigui més unívoca i explicitar la seva relació amb la recerca i les seves troballes.

Així i tot, la investigació artística deixa espai per a la reinterpretació dels resultats. Qui senti aquestes creacions musicals pot entendre quelcom diferent a partir de la reflexió subjectiva que generin els resultats artístics.

A més, aquestes creacions musicals ajuden a la disseminació de la investigació, fent que qui s'apropi a aquesta investigació no només compregui intel·lectualment el fenomen que s'estudia, sinó que també respongui emocionalment i intuïtivament al que escolta (Beer, 2016).

En afegit, he creat una imatge per a cada cançó. He creat una imatge que funciona com una portada de cada *single* que completa la narrativa artística de les cançons. Aquesta imatge, la qual dialoga amb cada cançó és fruit d'un procés d'anada i tornada, propi de la creació artística. Després de l'escolta final de cada cançó he creat les imatges que funcionen com extensions simbòliques del llenguatge sonor per poder complementar l'emocionalitat i la narrativa de cada peça.

La selecció i disposició dels objectes que formen aquesta composició responen a la voluntat de crear metàfores visuals que, sense treure el focus de la narrativa musical, ajudin a generar l'emocionalitat que busca qualsevol indagació artística.

He generat aquestes portades a partir d'alguns instruments musicals que he utilitzat durant la gravació, eines del taller de l'aula, lectures que m'han inspirat, com per exemple *Farewell y los Sollozos, Crepusculario* de Pablo Neruda (1974) o *Tot sobre l'amor* de bell hooks (2025), així com altres objectes que fan referència a les metàfores de cada cançó, com per exemple un cademat que simbolitza la presó que

és l'Institut descrita a la cançó *Engranatges* o els 5 cafès dels quals parla la lletra de *No hem entès res*.

El format de la imatge és el d'una portada d'un Vinil. El fet de presentar cada cançó amb una composició estèticament coherent fa que cada peça sigui una part del tot, però es destaquí la singularitat de les creacions musicals i de la seva narrativa.

El següent codi QR enllaça amb el web de *soundcloud* ⁴¹ on es poden trobar els **resultats artístics** de la recerca.



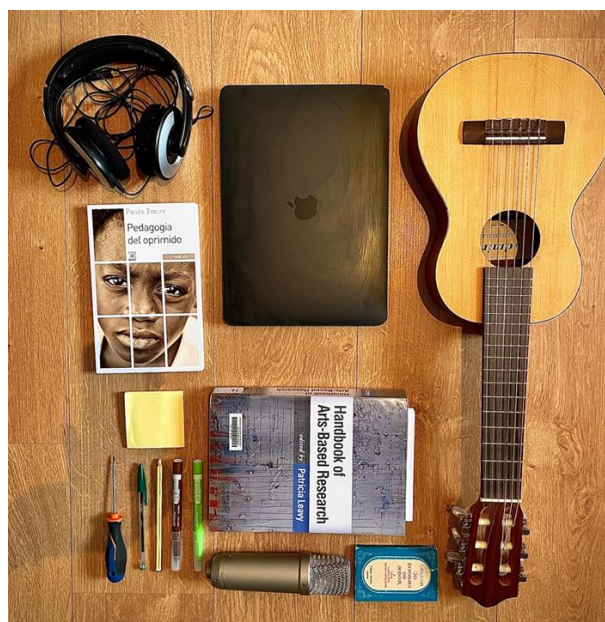
⁴¹ Cançons disponibles a: https://soundcloud.com/quel-sangueesa/sets/resultats-de-la-iba-2?si=d1ad19bb9135454083d6091e64d0867a&iutm_source=clipboard&iutm_medium=text&iutm_campaign=social_sharing

6.2.1. Testimoni. La veu de les famílies

Seguint la metodologia d'IBA he realitzat un collage musical a partir de les gravacions de les entrevistes amb les famílies que exposa els principals condicionants de l'autoestima de l'alumnat. Aquesta peça s'anomena *Testimoni*⁴². Amb aquesta creació no només faig una anàlisi qualitativa, sinó que reflexiono a partir d'un procés creatiu on faig dialogar les diferents veus entre elles i amb la música, que em serveix de nexa d'unió i de context estètic creant una narrativa conjunta. La figura 26 mostra la portada d'aquesta peça musical és en si mateixa una manera d'analitzar les dades alhora que un resultat de la investigació. L'anàlisi creativa m'aporta una mirada més àmplia i de conjunt, reforçant la profunditat de la recerca i tenint en compte la dimensió emocional de la recerca basada en les arts. En crear aquesta peça a partir de les diferents veus de la famílies, aprofito la emocionalitat per generar empatia en l'oient, és gràcies al llenguatge artístic que aquest resultat mostra la por i el patiment en un inici i l'orgull de les famílies envers l'alumnat a mesura que avança la cançó.

Figura 26

Portada de la cançó Testimoni



⁴² Cançó disponible a: <https://soundcloud.com/quel-sangueesa/testimoni>

A continuació mostro la transcripció de la cançó *Testimoni*:

-Hola, buenas, yo quiero compartir mi experiencia con mi hijo.

-Bon dia, a veure, la conducta del meu fill a casa no era la més idònia, s'havia tancat amb ell mateix, no sortia, parlar amb ell era molt complicat, perquè no..., bueno, es va tancar dintre d'una bombolla.

-El meu fill va finalitzar l'ESO, però no la va aprovar, i el motiu és que no s'adaptava al sistema educatiu que hi ha, i això va crear una baixada de motivació i, sobretot, d'autoestima. I també s'ha afegit que té un diagnòstic, bàsicament, de conducta desafiant i de TDAH, pel qual encara està medicat.

-Ella viene con un TDAH, donde ya está medicada.

-El no podia estudiar, no tenía capacidad para estudiar.

-Quan el meu fill no va aprovar l'ESO, doncs se'ns van plantejar dues vies, i una de les vies era repetir curs, cosa que no ho veia clar, de la forma que havia anat. L'altra va ser cursar el PFI, que és un canvi radical en el sistema, d'alguna manera.

L'Institut, en comptes de reforçar amb una persona l'únic que va ser, el que va passar és que el van anul·lar. El van deixar en un cantó i no ets apte per estudiar, i allà et quedes i van passant els anys.

-Y ahí desaparece totalmente, donde ellos entran en el conflicto mismo de que, bueno, no valen para nada, no soy bien para estudiar, pues voy a entretenerme, y entretengo a la gente. La relación cada vez se vuelve una mierda, porque al final ella lo único que te ve a ti es como su peor enemigo, donde le estás diciendo que tiene que estudiar, que tiene que valerse, y todo lo que tú le dices a ella es todo lo contrario.

-El seu caràcter rebel. Rebel del tot no, però tancat amb ell mateix.

-Llavors vam escollir el PFEI, anàvem una mica amb por, perquè som conscients que alguns dels alumnes que van al PFEI són nanos que tenen les seves històries i alguns són una mica conflictius.

-Aquí se me habla del PFI, yo claro, para mí fue lo peor. Yo escuchar eso del PFEI no sabía qué era, pero para mí fue, pues bueno, todos ellos, todos los peores de la clase los meten en una clase.

-Sort em va tenir que hi hagués un pla B per a aquests casos, com fer un PFI.

-I va ser com oli en un llum de carbur. Ell es va començar a relacionar, tot i que era el més gran de l'aula, es va obrir, mostrava interès, quan arribava era: mama hem fet això, mama hem fet l'altra. Va ser un altre, el canvi va ser uns 360 graus.

-De verdad su comportamiento ha cambiado, ya es otro diferente, porque encontró lo que le conviene, lo que él estaba buscando.

-Amb esforç, amb temps, amb paciència i, com torno a dir, amb molt d'amor, acompanyant-lo, sé que ho aconseguirà.

-Molt, molt orgullosa, molt. Ho tornaria a fer a dia d'avui i les vegades que fes falta, perquè és un altre.

-Perquè és molt, molt intel·ligent, però és una intel·ligència que s'entén des d'un altre punt de vista, no el que es troba normalment en un institut.

-Ha sido una alternativa, una decisión adecuada, de verdad que yo no me arrepiento de haber tomado esa decisión.

-Vinga, moltes gràcies.

Durant la peça, l'harmonia evoluciona a mesura que canvia el relat i s'hi troben motius melòdics quan es parla de l'autoestima, de la relació familiar o de les metodologies de l'Institut i del PFI. Aquestes melodies s'articulen en una harmonia major o menor en funció de l'emoció que es vulgui reforçar. La creació musical també

juga amb els silencis per marcar els canvis narratius i evidenciar que, tot i que el centre tonal no canvia (ja que es tracta d'una mateixa història de vida) es proposa un paisatge musical amb diferents colors que transita del tancament i la foscor inicial a la llum i la positivitat final.

Pel que fa a l'anàlisi musical, *Testimoni* parteix d'una tonalitat en Re (D) i utilitza els canvis harmònics dins d'un mateix centre tonal per transicionar entre les diferents temàtiques, problemàtiques i emocions de la peça. La peça musical comença amb un acord de Re sus4, dibuixant un paisatge d'inconcreció i neutralitat, ja que l'acord no és ni major ni menor. Aquesta atmosfera em serveix per presentar les veus de les famílies d'una manera imparcial reforçant la inconcreció amb un patró de guitarra a partir d'harmònics. Més endavant la narrativa s'enfosqueix i s'acompanya d'un acord de Re menor. Els acords menors es relacionen amb la tristesa, l'angoixa i el tancament. A mesura que avança la peça, els testimonis parlen d'un canvi en positiu i dels beneficis en l'autoestima del PFI, això es complementa amb el canvi d'harmonia de Re menor a un acord de Re major. Aquesta variació comporta una obertura sonora i evoca una emoció d'esperança i de millora.

La música no busca ser la protagonista, sinó que vol ser el context estètic que reforça el testimoni de les famílies. És per això que no hi ha un clímax rítmic evident, sinó que l'emoció es genera amb mitges freqüències i variacions rítmiques subtils. També per això no canvia el centre tonal i es repeteixen motius melòdics senzills. Aquesta emocionalitat es persegueix a partir de la instrumentalització, posant especial èmfasi en l'entrada progressiva dels diferents instruments musicals i buscant una sonoritat conjunta.

6.2.2. Engranatges

Un altre resultat artístic d'aquesta investigació basada en les arts és la cançó que porta per títol *Engranatges* ⁴³. La figura 27 mostra la portada d'aquesta cançó.

Figura 27

Portada de la cançó Engranatges



A continuació mostro la lletra de la cançó *Engranatges*:

Una presó,
L'insti era una presó.
Haviem oblidat.
Tot tipus de passió

I ara quan paro a mirar enrere
Veig el dol comú,
Entenc que no
Li agradava a ningú

⁴³Cançó disponible a: <https://soundcloud.com/quel-sangueesa/engranatges>

Com volien que estiguéssim atents?
Com volien que seguéssim desperts?

Si allò,
No ens interessava res
Només, som peces d'un gran engranatge
Només, un gra de sorra dins la platja

Menys quan...

**Tot va bé, si ens deixem sentir
Si ens mirem als ulls
si ens fem sonar junts
I així trobar el sentit per estimar-nos**

**I anirà millor,
si hi posem el cor, si allò que aprenem
té sentit per molts
I així poder guarir-nos entre tots**

Des del marge,
allà on creix la mala herba
És on la passió es conserva
I no és bancària la docència

Santa paciència,
l'amor per sobre la ciència
Educant des de la presència
L'autoestima serà immensa

Serem les peces del nostre engranatge
Serem l'onada que es banya a la platja

Tot va bé, si ens deixem sentir

...

Vinc d'on vinc, i no sé on vaig
I em trobo en un encreuament
Racisme i abandonament,
Masclisme hostil i decadent

La poesia que acompanya a la música parla, en un inici, de la frustració i la desmotivació que sent i expressa l'alumnat durant l'ESO, dels aprenentatges no significatius i de la passivitat de l'alumnat en aquest context escolar. La tornada de

la cançó (tot va bé...) fa referència a la *pedagogy of hope* de bell hooks (2003) i vol ser una proposta pedagògica: abraçar les necessitats de l'alumnat i fomentar la seva passió a través d'aprenentatges motivadors i que fomentin la participació activa i crítica.

La segona estrofa parla de la marginalitat del context educatiu on es desenvolupa el PFI, tant pel que fa a l'exclusió que pateix l'alumnat com de l'abandonament sistèmic que pateix la formació professional inicial.

També tracta el dinamisme de la identitat a través de la transició en la metàfora de ser "peces d'un gran engranatge" a ser "peces del nostre engranatge" i la de ser "grans de sorra dins la platja" a esdevenir "grans de sorra banyant-se a la platja". Amb aquesta imatge intento tractar l'evolució de l'alumnat i la transformació que succeeix durant el curs de PFI. Vull celebrar com el seu nivell d'autoestima augmenta, i com maduren, exercint decisions crítiques i responsables sobre la seva vida i el seu itinerari formatiu i professional.

Així i tot, la darrera part de la cançó "Vinc d'on vinc...", la coda, suposa una visió crítica i no meritocràtica de l'experiència de l'alumnat en risc d'exclusió social. Des d'una perspectiva interseccional, destaco amb aquests versos "em trobo en un encreuament..." la necessitat de desestigmatitzar al jovent, d'entendre com no són els únics responsables i de com el fracàs escolar és sistèmic. La juxtaposició d'opressions condiciona negativament a l'alumnat. És per això que em semblava superficial fer una cançó parcial, que només tractés els aspectes positius de tota la meua reflexió. L'experiència col·lectiva de l'alumnat parla de lluita per tirar endavant enmig d'una matriu d'opressió hostil i brutal, d'un capitalisme ferotge que minva la seva capacitat d'ascensió social, inclús de supervivència i d'un classisme que els categoritza com a mà d'obra barata.

Pel que fa a l'anàlisi musical, utilitzo el concepte de metàfora musical com a eina d'indagació de Daykin (2004). Així doncs, la música acompanya a la lletra i s'hi relaciona de manera subtil. Marcant variacions rítmiques en certs moments de conflicte líric i deixant espai a la meua pròpia interpretació musical. D'igual manera que en la cançó *Testimoni*, la música mai està en un primer pla, sinó que deixa que

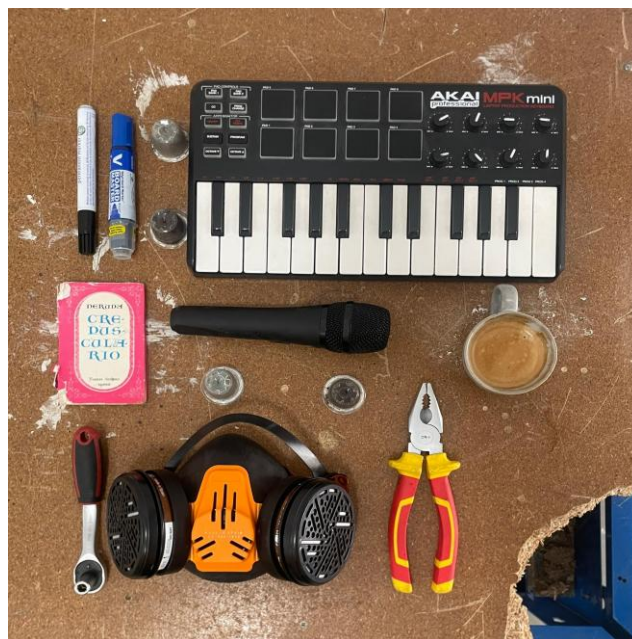
ressalti la narrativa de la lletra. En aquest cas, però, he decidit deixar que la meva empremta com a artista estigués més present. Segueixo l'estil de *La Élite*, el hip hop, però construeixo una instrumentació més orgànica.

6.2.3. No hem entès res

La cançó *No hem entès res* ⁴⁴ és fruit de l'anàlisi de les dades recollides durant la meva investigació. La figura 28 mostra la portada d'aquesta cançó, la qual se centra en la manca de motivació de l'alumnat, les metodologies poc significatives i la sensació de soledat que l'alumnat de PFI m'ha transmès en la revisió de la seva trajectòria formativa.

Figura 28

Portada de la cançó No hem entès res



A continuació podeu trobar la lletra de la cançó *No hem entès res*:

⁴⁴ Cançó disponible a: <https://soundcloud.com/quel-sangueesa/no-hem-entes-res>

Sona com un embarbussament
una escola allà on la gent
crema hores i està sola

Plores, quan tot va tan malament
Culpes al departament
Cinc cafès ja no et consolen

No hem entès res
Profe, no hem entès res
Asseguts de vuit a tres
Però no ens apassiona res

No hem après res
Profe, no après entès res
Ja voldríem fer-hi més
Però no hem entès res

En quin moment?
Vam deixar de somiar?
Hem estat *adultcorats*
Renegats a no jugar?

Mitja vida aquí tancats,
no veiem els resultats.

Més que renegar de l'altre
fent llenya quan cau un arbre
i amagar-nos al forat.

Pesimisme docent
mecansimes excloents
que hi hagi silenci a l'aula
que no et guixin a la taula
i tothom estarà content

No hem entès res

....

No hi ha espai per la paraula
per poder respirar en calma
Sols hauríem d'estar a l'aula
Quan la passió ressurgeix
Que una classe sols és fètil
quan l'escola s'ho mereix

Durant la reconstrucció de l'itinerari formatiu de l'alumnat de PFI el concepte de presó i de tancament era molt recurrent quan parlàvem de l'Institut. La frase "Mitja vida aquí tancats" fa referència a aquesta desmotivació i l'absència de llibertat dins d'una escola bancària i que no problematitza l'educació.

Aquesta manca de desmotivació de l'alumnat, juntament amb la desmotivació del professorat ("Cinc cafès ja no et consolen) i la sensació de desemparament ("Culpes al departament) porta a un posicionament acrític dins de l'aula i no problematitzador.

En paraules de Freire “El educador, al problematizar, “re-admira” el objeto problemático a través de la “ad-miración” de los educandos” (Freire, 1975, p.94). Cal que l’alumnat sigui mirat, que se li doni veu i que la seva visió sigui rellevant, però també cal que el professorat se senti recolzat, amb recursos suficients i amb prou autonomia dins de l’aula per poder oferir espais de diàleg crític i reflexiu. Aquesta cançó també vol proposar l’educació problematitzadora i no bancària com a alternativa a l’educació desmotivadora i poc significativa que fa que l’alumnat tingui una baixa autoestima.

Pel que fa a l’anàlisi musical, la cançó està en to de mi menor i manté la tonalitat en tota la peça. La decisió de fer un reggae no és fortuïta. El Reggae és un estil d’origen jamaicà i neix amb una forta intencionalitat de canvi social i de reivindicació política (Álvarez, 2008; Newey, 2016). Tot i ser un estil conegut i popular, gràcies a artistes com Bob Marley o Peter Tosh, encara es considera un estil alternatiu al *mainstream*, i que connecta amb part del públic jove. A més és l’arrel d’estils més actuals com el reggaeton o l’afrobeat, els quals escolten molt sovint l’alumnat del PFI. Per aquests motius trobo interessant utilitzar aquesta música en una recerca acadèmica.

No hem entès res parla de com l’autoestima de l’alumnat disminueix durant el seu pas per l’institut a causa de la seva baixa motivació, dels aprenentatges poc significatius i les metodologies poc manipulatives. Amb aquesta cançó vull trencar l’estigma que culpabilitza exclusivament a l’alumnat del fracàs escolar adquirint una perspectiva més sistèmica i assumint la nostra responsabilitat com a docents.

La cançó també és alhora una proposta de canvi del sistema educatiu. Un canvi que fomenti la motivació de l’alumnat, deixant espai a la reflexió crítica i partint del seu propi interès per aconseguir la significació dels aprenentatges i la millora de l’autoestima.

6.2.4. Oda a l'autoestima

En aquesta darrera creació anomenada *Oda a l'autoestima* ⁴⁵ he decidit musicar un poema que reflexiona sobre l'autoestima de l'alumnat, com es potencia i alhora com minva en el context educatiu. En concret presento una poesia en format de *dècima*. L'estructura de la *dècima* va ser fixada per Vicente Espinel i és la següent:

Una *dècima* està formada per 10 versos de vuit síl·labes (octosíl·labs) amb un esquema de rima consonant:

A B B A A C C D D C

La *dècima* sovint s'usa en contextos d'improvisació poètica i com a crítica social i crítica. Violeta Parra, Silvio Rodríguez o Jorge Drexler han fet diverses creacions a partir d'aquesta estructura.

La música que acompanya a aquesta poesia és senzilla, feta només amb una guitarra clàssica. La calidesa d'aquest instrument crea un acompanyament que no és protagonista, però que ressalta l'emocionalitat de la peça. He decidit musicar aquest poema d'una manera desvestida, per assegurar que la poesia n'és la protagonista. Per altra banda, l'harmonia de la cançó evoluciona buscant tensions i resolent-les a mesura que avança la poesia. La figura 29 mostra la portada d'aquesta creació que parla de com l'escola ha de fomentar el pensament crític i dissident, oferint espais segurs des dels que poder educar en l'empatia i la col·lectivitat. Aquesta creació és un cant a una educació transformadora que empoderi al seu alumnat i aculli la singularitat.

⁴⁵ Cançó disponible a: <https://soundcloud.com/quel-sangueesa/oda-a-lautoestima>

Figura 29

Portada de la cançó Oda a l'autoestima



A continuació mostro les dues dècimes que formen el poema *Oda a l'autoestima* i la seva anàlisi mètrica:

Us desitjo un món molt més lliure 9-1 a

On no us manqui una bona rima 9-1 b

Que sempre creixi l'autoestima 9-1 b

Us demano que puguem riure 9-1 a

Aprenent-nos, gaudint de viure 9-1 a

Que trobeu sentit a l'escola 9-1 c

I no sigui una gran garjola 9-1 c

Siuplau escolteu el meu plor 8 d

Vull que creixeu sense dolor 8d

Encara que ara tot grinyola 9-1 a

Quan la música sona a l'aula 9-1 a

I fem les paus amb el mirall 8 b

Sortim del nostre amagatall 8 b

Oblidant-nos de cada baula 8 b

De la sistèmica gran falla 8 b

Sigues feliç i dissident 8 c

Mirada crítica i conscient 8 c

Que només tu et pots estimar 8 d

Com la lluna es mira al mar 8 d

Creure en tu és el millor present 8 c

4a PART: DISCUSSIÓ DELS RESULTATS I CONCLUSIONS

“Education does not change the world. Education changes people.
People change the world” (Freire, 1997, *p. 88*).

7. Discussió dels resultats

Els resultats mostren com el fet de no obtenir el **GESO** afecta negativament l'autoestima de l'alumnat. Aquesta afectació s'exposa en la cançó *Testimoni*, el collage musical fet a partir de les entrevistes amb la família: "El tenien arraconat"; "No es va treure l'ESO i això va crear una baixada de motivació i autoestima". Es confirma el que diuen els estudis de Guitiérrez et al. (2007) i de Ferrer-Ortega (2014) els quals conclouen que les persones que no acrediten l'educació secundària mostren un baix nivell d'autoconcepte escolar i, en conseqüència, d'autoestima.

Els resultats mostren que l'**autoestima de l'alumnat** es veu condicionada per **factors** personals, emocionals, contextuais i familiars, així com per l'autoconcepte acadèmic i personal, tal com exposen Rosenberg (1965), Musito (1996), Montoya i Sol (2001), Garaigordobil (2005). En aquesta línia, la motivació escolar, el vincle positiu amb el professorat i el procés de creació d'identitat també són factors que condicionen la seva autoestima.

Oda a l'autoestima parla d'aquests factors, especialment de la convergència de motivació escolar i autoestima. La cançó s'inspira en la visió de Clàudio Naranjo de la música com a porta al nostre món vivencial (Naranjo, 1999, 2018). Amb aquesta poesia proposo l'educació a través de les arts (Dewey, 1934; Read 1958; Eisner, 2002; Bamford, 2006) com a alternativa a la formació homogeneïtzadora i desmotivadora, a aquella escola que no interpel·la al seu alumnat i que legitima les desigualtats i les injustícies (Freire, 1975, hooks 2003).

La recerca evidencia com la desmotivació de l'alumnat fa que el seu rendiment acadèmic sigui molt baix, tal com afirmen Pintrich i Schunk (2006). Els resultats mostren com la **motivació de l'alumnat augmenta** durant el curs, gràcies a l'aplicació del projecte musical d'ETA i a la dinàmica tutorial i pedagògica pròpia del PFI.

En la cançó *Engranatges* es parla de la pèrdua de passió per part dels equips docents i de l'alumnat: "L'insti era una presó, havíem oblidat tot tipus de passió"; "pessisme docent, mecanismes excloents". La peça musical també mostra com la

no significació dels aprenentatges comporta una baixada de la motivació “Com volien que estiguéssim atents? Com volien que seguéssim deserts? Si allò, No ens interessava res”. Oda a l’autoestima també rebutja el sistema educatiu que és “una garjola” i desmotiva a l’alumnat. L’anàlisi de les dades i la creació artística confirmen relació directa entre l’autoestima i la motivació, de la mateixa manera que ho fan diversos estudis (Guay et al., 2010; Emmanuel et al., 2014; Vázquez, 2020).

Les lletres de les cançons parlen de la falta de vocació de part de l’equip docent i del sistema educatiu que abandona a l’alumnat amb més dificultats, causant un baix nivell d’autoestima escolar. També es mostra la importància del **vincle professorat-alumnat** i com les valoracions que realitza el professor influeixen en l’autoestima de l’adolescent, tal com s’afirma en diversos estudis (Fering i Taska, 1996; Parra, Oliva i Sánchez-Queija, 2004; Usan i Savedra, 2011; Topçu, 2018; Zou et al., 2024). La recerca mostra la importància de la convergència entre el vincle professorat-alumnat, la motivació de l’alumnat i la seva autoestima. En altres estudis també s’ha assenyalat la importància de les relacions socials dins context escolar i la relació amb la seva autoestima (Muin 2019; Navarro et al., 2021).

La cançó *Testimoni* afirma la importància de la relació entre l’alumnat i la seva **família** com a factor clau per al desenvolupament de l’autoestima, tal com deien Rosenberg (1965), Reidl-Martínez (2002) o Carrillo (2009).

Els resultats de la investigació confirmen el **fracàs sistèmic**, incorporant la visió holística i no estigmatitzadora d’acord amb Dubet (2016) o Vázquez (2020). Adquirir la mirada de l’**anàlisi interseccional** (Kimberlé Crenshaw, 1988; Hill Collins, 1990; Platero, 2013; Rodó, 2016; Falconi, 2021) ens ajuda a entendre com les matrius de dominació/summissió han de ser el centre de l’anàlisi del fenomen del fracàs escolar, defugint de responsabilitzar individualment a l’alumnat. El “marge, allà on creix la mala herba” és la metàfora que utilitzo en la cançó Engranatges per parlar de la situació d’exclusió social que genera la **conjunció dels eixos de gènere, classe social i origen** com a matriu d’opressió que afecta directament el procés de creació d’identitat de l’alumnat i a la seva autoestima (Brancato, 2000; Fernandez i Corral, 2016; Andrei i Ouhamid, 2021).

Les cançons que resulten d'aquesta IBA tenen una mirada positiva i constructiva envers l'alumnat en risc d'exclusió social. És precisament al marge del sistema on es poden desenvolupar accions pedagògiques no bancàries i problematitzadores. Tant *Engranatges* com *No hem entès res* elogien la creació d'espais educatius on "no hay una absolutització de la ignorancia ni del saber, nadie lo sabe todo ni nadie lo ignora todo" (Freire, 1975, p. 51).

En el cas de l'aula de PFI la major part de l'alumnat ha nascut a Catalunya, però un terç és d'**origen** extracomunitari. Durant el curs on he centrat la meva investigació hi havia un alumne d'origen magrebí i un d'origen maurità. Els resultats denoten com aquest alumnat ha de fer front a molts prejudicis racistes els quals condicionen la seva autoestima (Brancato, 2000; Fernandez i Corral, 2016; Andrei i Ouhamid, 2021): La frase "Nos para la poli a moros, negros y latinos" (C) a la cançó resultant del projecte d'ETA evidencia com la trajectòria migratòria esdevé un eix d'opressió afegida per a aquest alumnat. La investigació confirma la visió de Quam et al. (2020), de com la intersecció entre origen i masculinitat condiciona el procés de creació d'identitat i l'autoestima de l'alumnat jove que se sent exclòs per un sistema que és estructuralment racista.

Pel que fa al **gènere**, d'entre tot l'alumnat del curs 2022-2023 del PFI de Palau-solità i Plegamans només hi havia una noia. L'anàlisi interseccional destaca com la masculinitat hegemònica condiciona el procés de creació d'identitat i l'autoestima de l'alumnat de PFI (Rubin 1990; Collins 1990; Timoneda, 2005; Butler, 2011; hooks, 2013; Vázquez 2020). Aquesta masculinitat hegemònica comporta una mancança emocional i social, ja que l'alumnat masculí no se sent lliure de transmetre les seves emocions a conseqüència del rol de gènere. És per aquest motiu que la identitat masculina hegemònica i les normes de gènere que comporta (Jordan et al., 2022). i la performativitat de gènere (Butler, 2009) afecta negativament al desenvolupament emocional de l'alumnat. La investigació recolza la idea que la identitat masculina hegemònica comporta l'ús del llenguatge homòfob, els insults sexistes i la violència física per demostrar la seva masculinitat i controlar el comportament dels altres (Kimmel, 2008; Reigeluth i Addis, 2016).

Centrant-nos en l'única noia que va cursar el PFI, aquesta performava la seva identitat butch (Judith Butler; Bachiller i Platero, 2017). La seva identitat adopta tots els elements d'una performativitat masculina hegemònica condicionant de la mateixa manera que en l'alumnat masculí el seu procés de creació d'identitat. Així i tot, la recerca no ha pogut trobar evidències de com aquesta identitat afecta a la seva autoestima.

En afegit, a través de la utilització de la **música en una IBA** es valida l'ús de l'art com a eina d'investigació (Cahnmann-Taylor i Siegesmund, 2008; Knowles i Cole, 2008; Liamputtong i Rumbold, 2008; McNiff, 2008; Jagodzinsky i Wallin, 2013; Leavy, 2017; Faulkner, 2019). La música m'ajuda a traslladar la vivència individual de cada alumne a una narrativa conjunta a través de la metàfora (Eaves, 2014; Leavy, 2017). D'acord amb la visió de Naranjo (1999), la música és la medidora entre l'intel·lecte i l'emoció. Amb les cançons creades a partir de l'anàlisi de les dades d'aquesta investigació proposo la música com a eina d'investigació i per a la transformació social, això com per a l'enfortiment de l'autoestima de l'alumnat (Dalcroze, 1921; Daykin, 2004; Jagodzinsky i Wallin, 2013).

La creació musical m'ha ajudat a construir una investigació oberta, dialògica i democràtica, permetent que l'alumnat i les seves famílies sigui coautors del coneixement produït i que les seves veus siguin escoltades tant en l'anàlisi com en la difusió dels resultats (Poole i Solé, 2021; Garry et al., 2023).

Els **resultats artístics** d'aquesta IBA no constitueixen una recerca de manera independent, sinó que són part d'un procés d'investigació i les presento complementades amb l'anàlisi de dades anteriorment exposada. Aquesta manera de presentar els resultats corrobora la visió de Daykin (2004) i de López-Cano i San Ramón (2014), les quals parlen de com el valor representacional de la música és limitat i de com, a causa de la varietat de possibles interpretacions de significats, cal que s'acompanyi d'altres eines de recerca.

Amb les creacions artístiques que conformen els resultats d'aquesta IBA vull transmetre la necessitat de redefinir el sistema educatiu i posar al centre el benestar

de les persones enfortint la seva autoestima, d'acord amb la visió d'Steinmayr et al. (2019). L'escola no hauria de ser una simple transmissora de sabers, sinó que hauria de ser el principal motor de canvi social.

En resum, els resultats de la recerca sostenen les aportacions de la bibliografia que tracta els **beneficis de l'ETA** (Read, 1943; Bresler, 1995; Eisner, 2002; Bamford, 2006; Morón, 2011; Winner et al. 2013) i contradiuen la revisió sistemàtica de Grosz et al. (2022) la qual no accepta el desenvolupament de l'autoestima com un benefici de l'educació artística.

La investigació evidencia com l'ETA ha afavorit el desenvolupament emocional, l'expressió i l'autoconeixement (Eisner, 2002; Bamford, 2006) creant un espai de diàleg en el qual comunicar els seus sentiments i treballar l'autoconeixement. El llenguatge artístic i la percepció, així com el foment de la sensibilitat estètica han fomentat aquesta millora emocional, però també han acompanyat en la integració interdisciplinària d'altres continguts del PFI, com ara les matemàtiques, la llengua o l'aprenentatge tècnic que requereix el perfil professional (Read, 1955; Bresler, 1995; Eisner, 2002; Bamford, 2006).

La present recerca ha evidenciat que l'aplicació del projecte musical d'ETA a l'aula de PFI ha afavorit el desenvolupament de l'autoestima del seu alumnat. Si ens fixem en els **indicadors de desenvolupament de l'autoestima** (relacions interpersonals, relacions familiars, autoconeixement, motivació, creació d'un itinerari formatiu, personal i professional) podem veure com el projecte d'ETA ha afavorit l'evolució positiva d'aquests indicadors.

Gràcies al projecte ha millorat la cohesió grupal i el sentiment de pertinença. També s'ha pogut veure com durant el curs, per la millora del rendiment acadèmic i pel benestar personal que promou el projecte musical d'ETA, la relació amb la família ha esdevingut més positiva i disminueixen els conflictes a casa. A més, l'ETA ha augmentat la motivació de l'alumnat en oferir metodologies més aplicades i significatives gràcies a la utilització del llenguatge artístic i el procés creatiu. L'ETA també ha estat la manera de fomentar un vincle alumnat-professorat positiu,

horitzontal i democràtic des del qual fer un acompanyament emocional i personal. Finalment, tota la reflexió promoguda pel projecte musical a través del procés creatiu de la cançó *La Élite* ha fet que l'alumnat reflexionés pel seu pas per l'Institut i treballés en la creació d'un itinerari formatiu, personal i professional.

8. Conclusions

En aquest punt explicaré les meves conclusions i els aprenentatges que he fet durant tot aquest procés d'investigació.

L'**objectiu principal** d'aquesta tesi és:

Analitzar com un projecte musical d'educació a través de les arts, aplicat en un programa de formació i inserció, desenvolupa l'autoestima del seu l'alumnat a través d'una investigació basada en les arts.

Aquesta investigació ha permès analitzar l'impacte d'un projecte musical d'Educació a Través de les Arts (ETA) en l'autoestima de l'alumnat que cursa un Programa de Formació i Inserció (PFI). Els resultats evidencien que la implementació d'un projecte musical d'ETA pot actuar com un agent de transformació educativa i social, facilitant el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat jove en risc d'exclusió social. És per això, que considero que s'ha assolit l'objectiu principal de la recerca.

El **primer objectiu específic**, dissenyar, aplicar i avaluar un projecte musical d'Educació a Través de les Arts per entendre el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat que cursa un Programa de Formació i Inserció, es considera assolit, ja que s'ha **dissenyat, aplicat i avaluat el projecte musical d'Educació a Través de les Arts**, tal com s'ha exposat anteriorment (vegeu punt 4.4). Aquest projecte ha servit per a fomentar la revisió crítica de la trajectòria formativa de l'alumnat, la creació d'un itinerari formatiu i la reflexió sobre la seva autoestima. Durant el procés de creació artística i de reflexió, l'alumnat ha explicitat una evolució positiva de la seva autoestima. *La élite*, la cançó feta per l'alumnat durant el projecte d'ETA, és una mostra del desenvolupament de la seva autoestima.

El **segon objectiu específic** és descriure els canvis en l'autoestima de l'alumnat i determinar els factors que la condicionen a través d'una IBA musical. A partir de l'anàlisi de les dades recollides i de la creació musical que ha generat els resultats artístics d'aquesta investigació, he pogut observar com l'alumnat té un baix nivell d'autoestima durant l'ESO i com aquesta augmenta durant el transcurs del PFI.

La creació d'una narrativa conjunta, a partir de l'experiència de l'alumnat, la seva família i el seu entorn educatiu, m'ha fet entendre els **factors** que determinen aquest baix nivell d'autoestima: Per una banda, la seva baixa **motivació escolar**, a causa dels aprenentatges poc significatius i les metodologies poc manipulatives així com d'una desvinculació amb el professorat i el sistema educatiu. Per altra banda, aquesta desmotivació suposa un baix rendiment acadèmic, el qual comporta un empitjorament de la relació amb la família i l'augment de la conducta disruptiva de l'alumnat (indicadors d'un baix nivell d'autoestima).

En canvi, les metodologies actives que fomenten els aprenentatges significatius dins d'un entorn escolar que potencia el vincle entre el professorat i l'alumnat, augmenta la motivació de l'alumnat. En estar més motivat, l'alumnat millora el seu rendiment acadèmic i alhora la seva relació amb la família i amb el mateix sistema educatiu. Aquests canvis comporten el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat.

Així doncs, l'evolució positiva del nivell d'autoestima de l'alumnat depèn directament de la **metodologia docent**. En el cas investigat, s'ha utilitzat una metodologia d'educació a través de les arts. Aquesta metodologia és activa, participativa i fomenta els aprenentatges significatius a través de les arts. La creació musical ha servit per crear un **vincle professorat-alumnat positiu**, per oferir espais de reflexió crítica sobre l'experiència formativa de l'alumnat i per a la definició d'un **itinerari formatiu**, així com per augmentar la **cohesió grupal** i el **benestar emocional** de l'alumnat, factors que afavoreixen el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat.

Cal tenir en compte l'afectació que té en cada alumne la **intersecció** de les diferents opressions existents. L'alumnat es troba en una *maraña* (Platero, 2013) d'opressions i exclusions. L'anàlisi interseccional em permet dibuixar la conjunció de l'exclusió social per la no graduació de l'ESO amb una discriminació per motius d'origen, de classe socioeconòmica i per motius de gènere o per preferència afectivosexual. En reflexionar sobre la seva situació de fragilitat i de fracàs escolar, és rellevant entendre que aquests condicionants no interactuen de la mateixa manera en l'alumnat benestant, d'origen català i amb arrelament al territori, amb gènere masculí i heterosexual.

També he pogut veure com la **masculinitat hegemònica** condiona el seu procés de creació d'identitat, dificultant l'acceptació de la seva fragilitat, la capacitat de gestió de les emocions i forçant l'homogeneïtat de pensament i comportament. He pogut comprovar com aquesta identitat resultant de la masculinitat hegemònica ha estat una traba en el foment de la cohesió grupal, en la creació d'espais segurs i durant el procés de creació artística, ja que resultava difícil que cert alumnat compartís emocions o reflexions profundes i sinceres.

Aquesta perspectiva em porta a entendre la necessitat d'una anàlisi més individualitzada, que tingui en compte la matriu d'opressió/dominació pròpia de cada persona que cursa el PFI per arribar a entendre la interrelació dels factors que condicionen la seva autoestima.

L'anàlisi de les dades i els resultats artístics d'aquesta investigació basada en les arts em porten a concloure que la metodologia docent **d'ETA aplicada en un context de PFI pot ajudar a desenvolupar l'autoestima del seu alumnat** jove i en risc d'exclusió social.

Per aquest motiu, cal continuar treballant per desenvolupar l'autoestima d'aquest alumnat durant totes les etapes educatives. És necessari aplicar **programes educatius** que treballin aspectes psicoemocionals com l'autoconeixement i la gestió emocional per dotar a l'alumnat d'eines que enforteixin el seu nivell d'autoestima. Aquests programes s'han d'aplicar de manera transversal, des de l'educació infantil fins a la formació universitària, entenent la necessitat de construir un benestar psicoemocional ferm.

En contextos educatius complexos en els que es treballa amb població en risc d'exclusió social, el llenguatge artístic emergeix com a eina de transformació social. Gràcies a la reflexió creativa es pot arribar a fomentar l'autoconeixement i l'autoestima sense les limitacions del llenguatge verbal o acadèmic. En utilitzar un llenguatge proper i accessible i aprofitar les potencialitats de la metàfora i la creació artística, l'ETA pot ser una metodologia fonamental per educar de manera interdisciplinària, fomentant la participació activa i crítica de l'alumnat i fomentant la transformació social.

La meva proposta pedagògica utilitza la música com a eina per a la transformació social, però no hem d'oblidar que l'art és multidisciplinari i que hem d'adaptar-nos a les necessitats de cada context educatiu, fent servir el llenguatge artístic que resulti més atractiu per a l'alumnat, partint de la seva motivació i amb el que el professorat se senti més còmode. Sigui aquest la dansa, el teatre, o l'audiovisual, per exemple.

Dins del sistema educatiu ordinari es troben poques propostes pedagògiques que utilitzin l'art per a treballar de manera transversal els continguts de les diferents matèries. El projecte que he desenvolupat no hauria estat possible sense el meu bagatge artístic, el qual he adquirit per la meua experiència personal, no per la formació docent rebuda. A més, aquesta investigació m'ha fet adonar de la importància del professorat en l'èxit del projecte. El vincle positiu entre el professorat i l'alumnat, fomentat a través d'una metodologia participativa i vivencial, així com el bagatge artístic, han estat claus per generar un entorn d'aprenentatge motivador i segur.

És per aquests motius que vull destacar la necessitat de **formació docent** en art més aplicada i vivencial, així com en metodologies basades en les arts. D'aquesta manera el professorat podrà incorporar l'art en el procés d'ensenyament-aprenentatge aprofitant els beneficis de la metodologia d'ETA, convertint l'aula en un espai de reflexió, creació i transformació social. La formació inicial docent no dona prou pes a la formació artística i, per tant, hi ha una mancança de competència artística que no es basi en els coneixements teòrics, sinó que fomenti l'experimentació en primera persona del potencial transformador de les arts.

Les institucions educatives i les persones responsables de polítiques educatives haurien de considerar la implementació de metodologies d'ETA en programes dirigits a col·lectius vulnerabilitzats. Això requeriria una **inversió** en formació docent, recursos materials i la creació d'espais per a la pràctica artística dins dels centres educatius.

En afegit, a partir de la revisió de la frustrant trajectòria acadèmica de l'alumnat de PFI i de la poca significació que ha tingut el seu pas durant l'ESO, crec que caldria repensar els **indicadors d'èxit acadèmic**, incorporant criteris que vagin més enllà

del rendiment acadèmic tradicional i que valorin aspectes com la motivació, el benestar emocional i l'autoestima de l'alumnat. Entenent que quan una persona abandona l'escola tot el sistema educatiu fracassa.

Pel que fa al **tercer objectiu específic**, utilitzar la música en una Investigació Basada en les Arts per analitzar el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat, la present investigació basada en les arts ha utilitzat la música com a eina de recerca aprofitant la seva capacitat representativa per exposar les narratives de l'alumnat de PFI. Així doncs, considero que s'ha assolit aquest objectiu. La IBA que he desenvolupat ha generat 4 cançons que m'ajuden a entendre com es desenvolupa l'autoestima de l'alumnat de PFI. Cada cançó se centra en un aspecte diferent (sistema educatiu, motivació de l'alumnat...) però entre totes formen una narrativa conjunta que parla d'una experiència d'abandonament sistèmic per part d'un entorn educatiu que no ha sabut donar resposta a les necessitats d'aquestes persones joves. També descriuen com, tant per la família com per l'alumnat, l'experiència al PFI ha estat molt satisfactòria i que, tot i els prejudicis inicials, els resultats han estat notables. Alhora, parlen de com s'ha desenvolupat la seva autoestima a mesura que ha anat avançant el curs i gràcies al projecte d'ETA.

La IBA és una metodologia d'investigació que treballa des del vincle personal, sigui aquest investigador-participant o professorat-alumnat, alhora que el reforça. Aquesta emocionalitat és un element clau per garantir l'èxit i la profunditat de les indagacions artístiques. És necessari que s'estableixi un procés dialògic on es tingui en compte les necessitats de totes les persones participants per garantir que la seva implicació sigui sincera i crítica. D'aquesta manera, la IBA aprofita el vincle emocional per conèixer substancialment les experiències i vivències al voltant de l'objecte d'estudi.

Considero que, gràcies a la creació artística, he pogut endinsar-me en la comprensió de les narratives de l'alumnat i les seves famílies al voltant de la seva autoestima, reforçant la confiança recíproca i la implicació de totes les persones participants en la meua recerca. Considero també que aquest grau d'implicació no hauria estat possible si la investigació s'hagués dissenyat d'una altra manera, fent servir qüestionaris estèrils i apropant-se a la realitat de l'alumnat des de la suposada objectivitat científica.

La IBA resulta especialment eficaç en processos de recerca que impliquen alumnat jove, ja que es tracta d'una indagació participativa que escolta la seva veu i el situa en una posició protagonista, empoderadora i transformadora. Aquests beneficis repercuteixen directament en la qualitat de la indagació, puix que és precisament aquesta implicació subjectiva de la meva persona, essent docent, artista i investigador, juntament amb el vincle amb l'alumnat i les seves famílies el que ha promogut la veracitat i la qualitat de les dades recollides. Gràcies a haver dissenyat una IBA participativa i amb intencionalitat transformadora, he pogut garantir la qualitat de la meva investigació.

Durant tot el procés de recerca, la indagació artística ha estat l'eix central de la meva investigació. Així i tot, aquesta creació musical no l'he feta tot sol. He tingut la sort de comptar amb la **col·laboració** de diferents músics, productors i tècnics de so que m'han acompanyat en aquesta investigació basada en les arts. Trobo que és important destacar i agrair aquesta naturalesa comunitària de la creació artística.

La IBA musical implica persones que no tenen un bagatge acadèmic en recerca, però sí una sensibilitat estètica. És per això que l'emocionalitat de la indagació artística afavoreix la democratització de la recerca, facilitant la participació de persones que no se situen en l'àmbit acadèmic. En partir de l'emoció i buscar la generació d'empatia, tothom pot connectar, entendre i participar en la investigació.

Celebro haver pogut compartir aquesta experiència creativa amb l'alumnat, les seves famílies i les amistats que m'han ajudat amb la creació musical. Agraeixo tot el que he après i tot el que em queda per aprendre i estic orgullós de què tot aquest procés de recerca generi coneixement científic sobre l'autoestima de l'alumnat jove en risc d'exclusió social i sobre l'ús de la música com a eina de transformació social i de recerca.

9. Limitacions de la recerca

La meua recerca és situada i aplicada en un context específic. La singularitat del projecte d'ETA i de la IBA musical que he desenvolupat comporta uns límits, els quals exposo a continuació:

Primerament, el **nombre de participants** en aquesta és força reduït. Aquest fet condiona la generalització dels resultats, és per això que no es busca arribar a uns resultats universals, sinó a la visibilització de les narratives de l'alumnat, sense rebutjar la subjectivitat del procés de recerca.

Aquesta subjectivitat també dificulta la **comparació** dels resultats de la meua recerca amb altres estudis quantitatius o mixtes que utilitzin eines psicomètriques, com l'escala d'autoestima de Rosenberg, per a mesurar el canvi en l'autoestima.

Per altra banda, tot i que la investigació se centra en l'experiència de l'alumnat del curs de PFI d'electricitat, aigua i gas de Palau-solità i Plegamans, el projecte musical d'ETA és **transferible** a altres realitats educatives, formals i no formals, especialment en contextos en què l'alumnat mostri una baixa autoestima o es trobi en una situació de risc d'exclusió social.

L'anàlisi de les dades indica que la metodologia d'ETA ha estat un element clau en el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat. Ara bé, a causa del **caràcter dinàmic i situat de l'autoestima**, cal considerar fins a quin punt aquest impacte es pot mantenir en el temps.

També és necessari destacar que l'**autoestima de l'alumnat** no només s'ha desenvolupat per l'aplicació del projecte musical d'ETA. El PFI també té com a objectiu desenvolupar l'autoestima del seu alumnat, és per això que preveu una sostinguda acció tutorial i d'acompanyament tant a les famílies com a l'alumnat. A més, es donen certes condicions que afavoreixen aquest desenvolupament de la seva autoestima: Els aprenentatges del PFI són molt significatius i aplicats; l'estada als centres de treball afavoreix la transferibilitat del que han après i valida la capacitat de l'alumnat; es treballa en grups reduïts, afavorint la cohesió grupal i l'acompanyament individualitzat així com el reforç del vincle professorat-alumnat; en

reduir el nivell de demanda i augmentar l'acompanyament i l'adaptació els resultats acadèmics milloren. Tots aquests **factors** també condicionen al desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat de PFI i resulta difícil discernir en quin grau afecta cada un d'ells. Es dona una relació de **reciprocitat** entre el context educatiu i el projecte musical d'ETA. L'èxit del projecte depèn de les condicions contextuais en què s'aplica, però alhora millora aquest mateix context.

Pel que fa a l'enfocament **interseccional**, reconec una mancança de profunditat en l'anàlisi de la matriu que conformen els eixos d'origen, gènere i classe social. Considero que aquesta mirada, pel seu caràcter multidimensional, relacional, complex i situat, pot suposar un major nivell d'anàlisi de com els eixos de dominació-opressió condicionen el procés de creació d'identitat, a la motivació i a l'autoestima de l'alumnat jove que cursa un PFI i que està en risc d'exclusió social.

La meua **poca experiència** com a investigador ha estat una limitació d'aquesta recerca. A més, per la poca aplicació d'**investigacions basades en les arts** i per la flexibilitat d'aquest mètode he trobat diferents entrebancs, com ara la falta de recursos per a produir creacions musicals, la gran quantitat de dades a analitzar, la dificultat de justificar la rigorositat d'una investigació d'aquesta mena i el debat entre les metodologies clàssiques i la investigació creativa. La manca de referents metodològics que utilitzi la música com a llenguatge d'investigació ha fet que em resultés més difícil dissenyar la meua recerca. Així i tot, considero que he aconseguit desenvolupar de manera adequada una proposta d'investigació basada en les arts que utilitza la música i elements de la recerca qualitativa per estudiar com un projecte musical d'ETA pot ser una eina per desenvolupar l'autoestima de l'alumnat que cursa un PFI.

10. Futures línies de recerca

Entenc aquesta tesi com l'inici de la meua trajectòria investigadora, és per aquest motiu que, a partir de les limitacions abans exposades i dels resultats d'aquesta recerca, així com dels interessos acadèmics que he adquirit durant tot el procés de doctorat, sorgeixen les següents futures línies de recerca:

Pel que fa al **projecte d'ETA**, en futures investigacions podria ser interessant aplicar un projecte similar en més d'un context escolar, per poder recollir més informació sobre l'impacte d'un projecte d'aquesta mena en l'autoestima de diferents grups de PFI i la variació en funció del context i el professorat. També es podria indagar amb més profunditat sobre com els **factors** socioeconòmics, culturals o educatius condicionen l'èxit d'un projecte musical d'ETA. Altres recerques podrien posar èmfasi en l'**estil docent** i la manera en què es fomenta el vincle entre alumnat i professorat, per tal d'entendre l'impacte de diferents metodologies dins l'aula. Podria ser rellevant explorar l'ús d'altres llenguatges artístics, inclús d'altres enfocaments de l'art com a eina de transformació social, comparar-ne l'impacte i destacant-ne els beneficis i els reptes que suposa la seva aplicació.

Centrant-me en la **perspectiva interseccional**, en futures investigacions caldria identificar amb més precisió les diferents matrius d'opressió/dominació per a poder entendre com gènere, origen o classe socioeconòmica afecten el desenvolupament de l'autoestima de l'alumnat. Caldria dissenyar una recerca que se centri en la definició d'aquesta matriu i l'afectació que té en l'alumnat jove en risc d'exclusió social.

Investigacions futures haurien d'explorar la **trajectòria de l'alumnat** després de finalitzar el PFI, determinant si la millora en la seva autoestima es tradueix en una continuïtat en la seva formació acadèmica o en una inserció sociolaboral més estable. Pot ser rellevant entendre com l'autoestima de l'alumnat se sosté, o no, quan aquest cursa un CFGM on possiblement torni a patir una baixada de motivació, tenir un baix rendiment acadèmic, dificultats de relacions interpersonals o conflictes a l'aula. De la mateixa manera es podria estudiar com evoluciona l'autoestima de

l'alumnat que s'incorpora al mercat laboral i inclús fer una comparació entre els nivells d'autoestima d'aquests dos tipus d'alumnat.

A partir d'un estudi longitudinal es tindria en compte el caràcter dinàmic de l'autoestima, evidenciant com evoluciona al llarg del temps i destacant l'impacte de l'aplicació d'un projecte d'ETA.

En l'àmbit artístic, es podrien generar més resultats artístics i complementar-los amb **audiovisuals** fent videoclips de les cançons i un reportatge documental que exposés tot el desenvolupament del projecte musical d'ETA amb l'alumnat. D'aquesta manera tot el coneixement que genera aquesta recerca tindria més abast i seria més accessible.

En afegit, també podria aprofundir en l'ús d'**imatges** en la recerca artística, fixant-me en com aquestes creacions poden dialogar amb les peces musicals. Indagar sobre la complementarietat de la imatge i el so, pot ser rellevant per elaborar propostes de disseny de recerca que utilitzin els llenguatges artístics de manera interdisciplinària.

Em sembla interessant poder indagar sobre el procés d'**investigació col·laborativa** a partir dels llenguatges artístics. És per això que en futures investigacions podria analitzar diferents paradigmes de recerca conjunta, tractar el rol de cocreació de les persones participants i entendre de quina manera la creació artística pot oferir espais de diàleg reflexiu per generar coneixement.

A més, resulta rellevant continuar investigant sobre el paper específic de la **música** en la recerca. Comprendre com els resultats artístics ajuden a la disseminació de les investigacions, però també a reforçar l'emocionalitat del coneixement quan aquest genera empatia i proximitat, pot ser una futura línia de recerca. Podria resultar rellevant aprofundir en els aspectes metodològics i fer propostes pragmàtiques concretes per fer servir el llenguatge musical en una investigació.

Referències

- Abbasi, N. (2016). Adolescent identity formation and the school environment. In *The translational design of schools: An evidence-based approach to aligning pedagogy and learning environments* (pp. 83-103). Rotterdam: SensePublishers.
- Abreu, J. A. (2009). TED Talk: The transformative power of classical music.
- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Catarata.
- Ackerman, R. A., Witt, E. A., Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., i Kashy, D. A. (2011). What does the narcissistic personality inventory really measure?. *Assessment*, 18(1), 67-87. <https://doi.org/10.1177/10731911103828>
- Agamben, G. (1999). *The man without content*. Stanford University Press.
- Agud, D., Guijarro, I., Gil, M. D., i Gavidia, V. (2016). La educación afectivo-sexual en la educación obligatoria. Estudio de las propuestas curriculares del Ministerio y de la Comunidad Valenciana. *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela*, 227.
- Aguirre, I. (2017). El papel de las artes en la formación de la persona. *Cuadernos de Pedagogía*, 484, 24-27.
- Akhtar, S. N., Iqbal, M., i Tatlah, I. A. (2017). Relationship between Intrinsic Motivation and Students' Academic Achievement: A Secondary Level Evidence. *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 19-29. ISSN-0555-7747
- Alfred C. Kinsey, Wardell R. Pomeroy, and Clyde E. Martin "Sexual Behavior in the Human Male", *American Journal of Public Health* 93, no. 6 (June 1, 2003): pp. 894-898. <https://doi.org/10.2105/AJPH.93.6.894>
- Almén, B. (2008). Jung's function-attitudes in music composition and discourse. In *Psyche and the arts* (pp. 129-139). Routledge.9780203929797
- Alonso, C., i Romero, E. (2020). Estudio longitudinal de predictores y consecuencias del ciberacoso en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 28(1). ISSN 1132-9483
- Al-Radaideh, B., Al-Share, R., i Obidat, A. (2019). Re-conceptualizing the Jordanian Art Education Curricula: Suggested Entries for Teaching Discipline-Based Art Education Theory. *Asian Culture and History*, 11(2), 26.
- Alvarez, L. (2008). Reggae rhythms in dignity's diaspora: Globalization, indigenous identity, and the circulation of cultural struggle. *Popular Music and Society*, 31(5), 575-597. <https://doi.org/10.1080/03007760802188272>

- Amores-Valencia, A. i De-Casas-Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria estudio de caso Español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Andreu Mediero, B., i Ouhamid Zahri, I. (2021). ¿"Ellos" o "nosotros"? prejuicios y estereotipos sobre los musulmanes en el alumnado preadolescente. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.152>
- Archibald, M. M. (2022). Interweaving Arts-Based, Qualitative and Mixed Methods Research: Showcasing Integration and Knowledge Translation Through Material and Narrative Reflection. *International Review of Qualitative Research*, 15(2), 168-198. <https://doi.org/10.1177/19408447221097063>
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317.
- Aspin, D. (2000). Lifelong Learning: The mission of arts education in the learning community of the 21st century. *Music Education Research*, 2(1), 37-41.
- Atkinson, D. (2012). Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State: Dennis Atkinson. *International Journal of Art i Design Education*, 31(1), 105-106. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01742.x>
- Aucapiña, E., i Campodónico, N. M. (2024). Revisión sistemàtica sobre la influencia de las redes sociales en la autoestima de los adolescentes. *Revista de Psicología UNEMI*, 73-87.
- Ávalos I. R. i Fernández, M. C. (2022) Elaboración y validación de un instrumento de tamizaje para la evaluación y el diagnóstico de menores en riesgo de exclusión social. Tesis Doctoral. Universidad de Granada
- Bachiller, C. R., i Platero, L. (2017). Butch/Femme. In *Barbarismos" queer" y otras esdrújulas* (pp. 56-64). Bellaterra.
- Banet-Weiser, S., i Miltner, K. M. (2016). #MasculinitySoFragile: Culture, structure, and networked misogyny. *Feminist Media Studies*, 16(1), 171-174. <https://doi.org/10.1080/14680777.2016.1120490>
- Bang, H., Won, D., i Park, S. (2020). School engagement, self-esteem, and depression of adolescents: The role of sport participation and volunteering activity and gender differences. *Children and youth services review*, 113, 105012. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105012>
- Barone, T., i Eisner, E. (2012). Arts-based educational research. In *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95-109). Routledge. eISBN 9780203874769
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., i Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>

- Bayona-i-Carrasco, J., A. Domingo y T. Menacho. 2020. "Trayectorias mi-gratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña". *Revista Internacional de Sociología* 78(1): e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Beer, L. E. (2016). From embedded to embodied: Including music in arts-based music therapy research. *Music Therapy Perspectives*, 34(1), 33-40. <https://doi.org/10.1093/mtp/miv006>
- Benedict, Ruth ([1935] 2008). «Continuidades y discontinuidades en el condicionamiento cultural», José Antonio Perez Islas, Mónica Valdez y M. Herlinda Suárez (Coords.) *Teorías sobre la juventud. La mirada de los clásicos: 35- 45*, Porrúa – UNAM, México
- Benítez-Sillero, J. D. D., Falla, D., Córdoba-Alcaide, F., i Zych, I. (2024). Acoso, ciberacoso y empatía como predictores longitudinales de la autoestima. *Psychology, Society i Education*, 16(3), 63-71. <https://dx.doi.org/10.21071/psye.v16i3.16243>
- Benjamin, W. (2003). *L'obra d'art a l'era de la seva reproductibilitat tècnica*. Alpha Decay.
- Bennett, C. (2022). Teaching culturally diverse choral music with intention and care: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 40(3), 60-70.
- Bergman , S. Bear (2006) , *Butch is a Noun*, Suspect Thoughts Press, San Francisco
- Berleant, A. (2015). Aesthetic sensibility. *Ambiances. Environnement sensible, architecture et espace urbain*. <https://doi.org/10.4000/ambiances.526>
- Bernabé, M.M. (2015) «Organización intercultural en el aula de música de secundaria». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), p. 13-24.
- Berndt, T.J. 1996. Friendships in adolescence. In Vanzetti, N i Duck, S (Eds.). *A Lifetime of Relationships*, (pp181-212). Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Bezuidenhout, FJ (Ed). (3rd Ed). 2004. *A Reader on Selected Social Issues*. Pretoria: Van Schaik.
- Bhattacharya, K. (2013). Voices, Silences, and Telling Secrets: The Role of Qualitative Methods in Arts-Based Research. *International Review of Qualitative Research*, 6(4), 604-627. <https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.4.604>
- Bolden, B., i O'Farrell, L. (2019). Intercultural understanding through the intervention of a culture bearer: A case study. In *Arts Education and Cultural Diversity: Policies, Research, Practices and Critical Perspectives* (pp. 65-78). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8004-4_7
- Bolden, B., i O'Farrell, L. (2020). Exploring the impact of a culture bearer on intercultural understanding within a community choir. In *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing, Volume III: Wellbeing* (pp. 250-261). Routledge.

- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley journal of sociology*, 32, 1-17.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, 7(2), 163-173.
- Brancato, S. (2000). VI. Masculinidad y etnicidad: Las representaciones racistas y el mito del violador negro. *Nuevas masculinidades*, 2, 103.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem: A revolutionary approach to self-understanding that launched a new era in modern psychology*. Bantam Books.
- Bresler, L. (1995). The Subservient, Co-Equal, Affective, and Social Integration Styles and their Implications for the Arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31-37.
- Broadhead, S. (2022). Exploring adult learning and its impact on wider communities through arts-based methods: an evaluation of narrative inquiry through filmmaking. *Dyskursy Młodych Andragogów*, (22), 41–59. <https://doi.org/10.34768/dma.vi22.594>
- Broadhead, S. J., i Hooper, S. (2024). How can arts-based methods support narrative inquiry into adult learning in the arts? A case study. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 15(1), 63–80. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4733>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brun, S. (2024). *Music in Arts-based Research and Depth Psychology: Listening for Shadow as Inclusive Inquiry*. Taylor i Francis. ISBN 9781032503295
- Buckingham, D. (2008). *Youth, identity, and digital media*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7418.001.0001>
- Burnard, P., C. Holliday, S. Jasilek, and A. Nikolova. 2018. "Artists and Arts-Based Method use in Higher Education: A Living Inquiry of an Academic Programme in a Faculty of Education." In *Arts-based Methods and Organizational Learning*, edited by T. Chemi and X. Du, 291–325. Cham: Palgrave Macmillan.
- Butler, J., (1990). Feminism and the Subversion of Identity. *Gender trouble*, 3(1), 3-17.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Ed.
- Butler, J. (2009). Performativity, precarity and sexual politics. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3).

- Cahnmann-Taylor, M., and R. Siegesmund. 2018. *Arts-based Research in Education: Foundations for Practice*. New York
- Cain, T., i Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(6), 718-732. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1316252>
- Calvo González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281–304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Cameron, J. J., i Granger, S. (2019). Does Self-Esteem Have an Interpersonal Imprint Beyond Self-Reports? A Meta-Analysis of Self-Esteem and Objective Interpersonal Indicators. *Personality and Social Psychology Review*, 23(1), 73–102. <https://doi.org/10.1177/1088868318756532>
- Cañero Pèrez, M., De la Barrera Marzal, U., Sánchez Ferrer, A., i Montoya Castilla, I. (2019). Autoestima en adolescentes heterosexuales y no heterosexuales víctimas de acoso. In *Libro de Abstracts del I Congreso Internacional de Sexualidad: Expresando la Diversidad*. SALUSEX.
- Carabaña, J. (2009). Una vindicación de las escuelas españolas. *FRC: Revista de Debat Polític*, 21, 68-83
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. ISBN: 9788499216836
- Cárdenas, R., Barriga, A. y Lizama, J. (2017). La expresión artística como estrategia didáctica para el desarrollo de la afectividad y la autoestima en una persona con Discapacidad Intelectual y Síndrome Alcohólico Fetal (SAF). *Arte, Individuo Y Sociedad*, 29(Esp.), 205-222. Doi: <https://doi.org/10.5209/ARIS.53623>
- Carnacea, A. (2013). Mujeres Teatreras: Teatro hecho por mujeres inmigrantes. A. *Carnacea y AE Lozano (coords.)*. *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*, 277-283.
- Carrillo Álvarez, E., Cívís Zaragoza, M., Andrés Blanch, T., Longás Mayayo, E., i Riera Romaní, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 2(1), 75–94. https://doi.org/10.21703/rexe.especial2_201875944
- Carrillo Picazzo, L. M. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente* (Doctoral dissertation, Granada: Universidad de Granada).
- Carvalho Riveiro, E. D. (2023). Claudio Naranjo y Tótila Albert: La educación de la escucha interior a través de la forma sonata y el viaje del héroe y su impacto en el desarrollo musical.
- Casal, J., Pareja, R. M., i García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: revista de sociología*, 1139-1162.

- Casey, B. J., Jones, R. M., i Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111-126.
- Casian, S., Lopes, A., i Pereira, F. (2018). (Re) thinking emotions in visual education activities: students' experiences. *International Journal of Art i Design Education*, 37(3), 399-412.
- Chandrasekaran, B., i Kraus, N. (2010). Music training and speech processing: Neural correlates. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(4), 346-352.
- Ciampa, Antônio da C. (1987). A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Brasiliense.
- Çiçek, İlhan. (2021). Mediating Role of Self-Esteem in the Association between Loneliness and Psychological and Subjective Well-Being in University Students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 83–97. <https://doi.org/10.33200/ijcer.817660>
- Cole, A. L., i Knowles, J. G. (2008). Arts-informed research. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, 55-70.
- Coles T. Finding space in the field of masculinity: Lived experiences of men's masculinities. *J Sociol* 2008;44:233e48.
- Consell Nacional de la Cultura i de les Arts. (2018). *Estat de la cultura i de les arts 06_2018. Dimensió social de la cultura*. CoNCA.
- Consell Nacional d'Educació de Finlàndia. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Consell Nacional d'Educació de Finlàndia.
- Contini, N. (2015). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia: Una aproximación conceptual. *Psicobate. Psicología, cultura y sociedad*, 15(2), 31-54. ISSN-e 2451-6600
- Cook R. E., Nielson M. G., Martin C. L., DeLay D. (2019). Early adolescent gender development: The differential effects of felt pressure from parents, peers, and the self. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(10), 1912–1923.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W.H. Freeman.
- Crenshaw, K. W. (2013). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In *The public nature of private violence* (pp. 93-118). Routledge. eISBN 9780203060902
- Cristóforo, A. y Achard, P. (2017). Efectos de desubjetivación de los diagnósticos psi de los adolescentes en la educación. En P. Martinis, M. Miguez, N. Viscardi y A. Cristóforo (Coords.), *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. (pp. 223-260). Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República

- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. *HarperPerennial*, New York, 39, 1-16.
- Culp, M. E. (2016). Improving self-esteem in general music. *General Music Today*, 29(3), 19-24. <https://doi.org/10.1177/1048371315619962>
- Cunningham, PW. 2004. Suicide. In Bezuidenhout, FJ (Ed) (3rd Ed). A Reader on Selected Social Issues, (pp103-116). Pretoria: Van Schaik.
- Cyrulnik, B. (2013). *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. DEBOLS! LLO.
- Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, Music and Education* (H. F. Rubinstein, Trans.). G. P. Putnam's Sons.
- Davallon, J. (2003). La médiation: la communication en procès?. *MEI. Media et information*, (19), 37-59.
- De Bruyckere, P. (2018). "What do we really know about the learning styles and multiple intelligences?" *ResearchED*. Recuperat de [ResearchED](https://www.researched.net/)
- Delacruz, E. M., i Dunn, P. C. (1996). The evolution of discipline-based art education. *Journal of Aesthetic Education*, 30(3), 67-82.
- Dellasega, C i Nixon, C. 2003. Girl Wars. 12 Strategies that will end female bullying. New York: Simon i Schuster.
- Desai, Dipti (2020). Educating for social change through art: a personal reckoning. *Studies in art education*, 61 (1), pàgs. 10-23. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1699366>
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Penguin.
- DeYoung, C. G., Weisberg, Y. J., Quilty, L. C., i Peterson, J. B. (2013). Unifying the aspects of the Big Five, the interpersonal circumplex, and trait affiliation. *Journal of Personality*, 81(5), 465–475.
- Díaz, A.L. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 1(1). <https://doi.org/10.25115/ejrep.1.101>
- Domènech, J. E., i González-Martín, C. (2020). Conèixer l'altre: una mirada intercultural des de l'aula de música. *Temps d'Educació*, (58), 159-178.
- Domènech, J. E. (2023). *El Culture Bearer a l'aula de música de secundària: Anàlisi dels efectes transformadors en el docent, en l'alumnat i en el culture bearer* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., i Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., i Robins, R. W. (2011). Self-esteem: Enduring issues and controversies. *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*, 718-746.
<https://doi.org/10.1002/9781444343120>
- Dubet, F. (2016). *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité et reconnaissance* (p. 119). Seuil.
- Duncum, P. (2015). *Visual culture and art education: Beyond aesthetics*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-10996-7>
- Eaves, S. (2014). From art for arts sake to art as means of knowing: A rationale for advancing arts-based methods in research, practice and pedagogy. *Electronic journal of business research methods*, 12(2), pp154-167. ISSN 1477-7029
- Edutopia. (2015). "The Neuroscience of Learning: An Overview." Recuperat de [Edutopia](https://www.edutopia.org)
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1987). The role of discipline-based art education in America's schools. *Art education*, 40(5), 6-45.
- Eisner, E. W. (1988). Discipline-based art education: Its criticisms and its critics. *Art Education*, 41(6), 7-13.
- Eisner, E. W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 47-55. ISSN: 1695-9477
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language arts*, 80(5), 340-344.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Elvers, P., Fischinger, T., i Steffens, J. (2018). Music listening as self-enhancement: Effects of empowering music on momentary explicit and implicit self-esteem. *Psychology of Music*, 46(3), 307-325.
- Emmanuel, A. O., Adom, E. A., Josephine, B., i Solomon, F. K. (2014). Achievement motivation, academic self-concept and academic achievement among high school students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(2). ISSN 2056-5852
- Epelde Larrañaga, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (Dreh)*, (1), 273-292.
<https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7170>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Escoda Domènech, J. (2023). El Culture Bearer a l'aula de música de secundària. Anàlisi dels efectes transformadors en el docent, en l'alumnat i en el culture bearer.

- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 1, 1-24. <http://hdl.handle.net/11162/91033>
- Espuig, F. (2021). L'art comunitari, una ferramenta d'aprenentatge i d'inclusió social fonamental per als cicles formatius de la família de serveis socioculturals ia la comunitat. *Quaderns d'animació i educación social*, 33, 1-33.
- Estévez, E., Povedano, A., Jiménez, T. I., i Musitu, G. (2012). Aggression in adolescence: A gender perspective. *Psychology of aggression: New research*, 37-57.
- Eurydice (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. European Commission. <https://doi.org/10.2797/126>
- Falconí, D. (2021). La heteromarcageneidad contradictoria como herramienta crítica cuy (r) en las literaturas andinas. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 7, <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.191>
- Falconí, D. (2020). El deseo, el afecto y la seducción como categorías pedagógicas. Entrevista a Lía García. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6. eISSN 2395-9185
- Faltis, C. (2013). Eradicating Borders: An Exploration of ScholArtistry for Embracing Mexican Immigrant Children and Youth in Education. *Journal of Language and Literacy Education*, 9(2), 50-62. ISSN-1559-9035
- Farooq, H. O., Farrukh, H., i khan, Z. (2023). The Influence of Social Media on Adolescents' Self-Esteem. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(3), 173–182. <https://doi.org/10.55737/qjssh.413440589>
- Faulkner, S. L. (2007). Concern with craft: Using ars poetica as criteria for reading research poetry. *Qualitative inquiry*, 13(2), 218-234. <https://doi.org/10.1177/1077800406295636>
- Faulkner, S. L. (2016). The art of criteria: Ars criteria as demonstration of vigor in poetic inquiry. *Qualitative Inquiry*, 22(8), 662-665. <https://doi.org/10.1177/1077800416634739>
- Faulkner, S. L. (2019). *Poetic inquiry: Craft, method and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351044233>
- Feixa C. Identidad, juventud y crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud. RES: Revista española de sociología. 2020;29(3):11-26. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.72>
- Fernández, C., i Corral, A. (2016). La representación mediática del inmigrante magrebí en España durante la crisis económica (2010-2011). *Migraciones internacionales*, 8(4), 73-103.

- Ferrel Ortega, F., Vélez Mendoza, J., i Ferrel Ballestas, L. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Encuentros*, 12(2), 3. ISSN: 2216-135X
- Finley, S. (2013). Critical arts-based inquiry. *Collecting and interpreting qualitative materials*, 4, 85-117.
- Furlong, A., i Cartmel, F. (2007). *Young people and social change: New perspectives*. Open University Press.
- Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosário, P., i Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista latinoamericana de psicología*, 47(1), 16-24.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH.
- Garaigordobil, M., i Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar*, 28(62), 79–90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- Garaigordobil, M., Durá, A., i Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1(2), 53-63. ISSN-e 1699-6410
- García Pérez, R., i Rebollo Catalán, M. Á. (2007). Las emociones en el aprendizaje. *IV Jornadas Pedagógicas de la Persona. Afectividad y educación en la sociedad globalizada (2007)*, p 188-208.
- García, I. (1995). Cuestionario de evaluación de la autoestima para alumnos de secundaria. *EOS*.
- García, N. (2013). La autoetnografía. Una experiencia de corporalidad en la investigación sociológica. In *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Garry, F., MacFarlane, A., Tighe, S. M., Punch, P., i Phelan, H. (2023). A scoping review of the use of music as an arts-based method in migrant health research. *HRB Open Research*, 6, 74. PMID: [38560723](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38560723/)
- Generalitat de Catalunya. (2018). *Programes de formació i inserció (PFI)*. Recuperat de https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/2560/programes_formacio_insercio_pfi_presentacio_2018.pdf?sequence=7 Repositorio de Educación

- Generalitat de Catalunya. (2024). *Programes de formació i inserció: Electricitat i electrònica*. Recuperat de https://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/PFI_EE02_CA.pdf Generalitat de Catalunya+1 Generalitat de Catalunya+1
- Generalitat de Catalunya. (2024). *Programes de formació i inserció*. Recuperat de https://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/PFI_CA.pdf
- Giedd, J. N. (2004). Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 77-85.
- Gil-Araújo, S. (2010). *Procesos migratorios y construcción de la alteridad*. Papers: Revista de Sociologia, 95(1), 37–58. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v95n1.54>
- Ging, D. (2019). Alphas, betas, and incels: Theorizing the manosphere. *Men and Masculinities*, 22(4), 638–657. <https://doi.org/10.1177/1097184X17706401>
- Giro, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. Papers: Revista de Sociología, 96(1), 77-95
- Giroux, H. A. (2013). *Youth in authoritarian times: Challenging neoliberalism's politics of disposability*. Monthly Review Press.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., ... i
- Goldberg, M. (2012). *Arts Integration: Teaching subject matter through the arts in multicultural settings*. Pearson.
- Golle, J., Zettler, I., Rose, N., Trautwein, U., Hasselhorn, M., i Nagengast, B. (2018). Effectiveness of a “grass roots ” statewide enrichment program for gifted elementary school children. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 375–408. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1402396>
- Göllner, R., Roberts, B. W., Damian, R. I., Lüdtke, O., Jonkmann, K., i Trautwein, U. (2017). Whose “storm and stress” is it? Parent and child reports of personality development in the transition to early adolescence. *Journal of Personality*, 85(3), 376–387. <https://doi.org/10.1111/jopy.12246>
- González, A., i Jurado, M. D. M. M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 15(1), 113-123.
- Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(21), 8174-8179.
- González, O. (2010) «Una experiencia de currículum musical intercultural». *Música y Educación*, 81 (1), p. 18-33.

- González-Arratia, N. I. (2001). La autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser. México: Universidad Autónoma del Estado de México. ISBN 9789688357125
- González-Pienda, J., Núñez, J.C., González-Pumariiega, S., iGarcía, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289
- Gouws, C. (2009). *A socio-educative analysis of aggressive behaviour displayed by adolescent girls* (Doctoral dissertation, University of South Africa).
- Gouws, F. E. i Magano, M. D., (2012). The academic self-concept of adolescents who live in disadvantaged home environments: A life orientation perspective. *Journal of Social Sciences*, 32(3), 311-319.
- Grané Feliu, P. (2019). Educación comunitaria a través de graffiti y arte urbano con jóvenes: investigación-acción y etnografía visual en Collblanc-La Torrassa (L'Hospitalet de Llobregat). *Arteterapia*, 14.
- Grané Feliu, P., Rifà Valls, M., i Essomba Gelabert, M. À. (2017). Educación comunitaria a través de las artes: hacia una etnografía visual del “graffiti” y del arte urbano con jóvenes. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 12(0). <https://doi.org/10.5209/arte.57562>
- Greer, W. D. (1984). Discipline-based art education: Approaching art as a subject of study. *Studies in art education*, 25(4), 212-218.
- Grosz, M. P., Lemp, J. M., Rammstedt, B., i Lechner, C. M. (2021). Personality Change Through Arts Education: A Review and Call for Further Research. *Perspectives on Psychological Science*, 17(2), 360-384. <https://doi.org/10.1177/1745691621991852>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., i Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and individual differences*, 20(6), 644-653. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- Gutiérrez-Saldaña, P., Camacho-Calderón, N., i Martínez-Martínez, M. L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención Primaria*, 39(11), 597–603. <https://doi.org/10.1157/13112196>
- Gutiérrez-Ujaque, D. (2019). Aprendiendo a través del espacio urbano: un caso de estudio entre los estudiantes del grado de Educación Social y los del grado de Ingeniería Industrial mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad. (Tesis doctoral, Universitat de Lleida). Repositorio institucional de la Universidad de Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/668650>
- Habermas, J. (2015). *Knowledge and human interests*. John Wiley i Sons. ISBN 97807456-004596

- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (Vol. 28). Universitat de València.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Henderson, J. B., McNeill, K. L., González-Howard, M., Close, K., i Evans, M. (2018). Key challenges and future directions for educational research on scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 5-18.
- Hepburn, R. W. (2010). The arts and the education of feeling and emotion. In *Education and the Development of Reason (International Library of the Philosophy of Education Volume 8)* (pp. 360-372). Routledge.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hernández-Hernández, F., i Benavente, B. R. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 13(2009), 158-171. ISSN 0329-0573
- Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 179-238.
- Hietolahti-Ansten, M., i Kalliopuska, M. (1990). Self-esteem and empathy among children actively involved in music. *Perceptual and motor skills*, 71(3_suppl), 1364-1366.
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought. knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.
- Hill Collins, P. (2009). *Another kind of public education. Race, schools, the media and democratic possibilities*. Beacon.
- hooks, b. (1994; 2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- hooks, b. (2004). *The will to change: Men, masculinity, and love*. Washington Square Press.
- <https://doi.org/10.1080/14613800050004440>
- Huerta, R., i Domínguez, R. (2020). *La educación artística en tiempos de pandemia: Reflexiones sobre el futuro*. Estudios sobre Educación Artística. <https://doi.org/10.1080/14613800050004440>
- Ifeanacho, N. C., i Emmanuel, N. E. (2017). Effects of self-esteem and gender on aggressive behavior among adolescents. *Journal of Psychology*, 8(2), 61-67. <http://dx.doi.org/10.1080/09764224.2017.1336322>

- Inglés, C.J., Torregosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.97>
- Jackson, M. (1983). Knowledge of the Body. *Man*, 327-345.
- Jagodzinski, J., i Wallin, J. (2013). *Arts-based research: A critique and a proposal*. Springer Science i Business Media.
- James, W. (1890). The consciousness of self. In W. James, *The principles of psychology*, Vol. 1, pp. 291–401). Henry Holt and Co. <https://doi.org/10.1037/10538-010>
- Jan, M., Soomro, S., i Ahmad, N. (2017). Impact of social media on self-esteem. *European Scientific Journal*, 13(23), 329-341. <https://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n23p329>
- Jenoure, T. (2002). Sweeping the temple: A performance collage. *Dancing the data*, 73-89.
- Jordan, J. A., Vandello, J. A., Heesacker, M., i Larson-Konar, D. M. (2022). Do women withhold honest sexual communication when they believe their partner's manhood is threatened? *Social Psychological and Personality Science*, 13(8), 1210–1220. <https://doi.org/10.1177/19485506211067884>
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical. *Revista Musical Chilena*, 214, 52-74. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571>
- Jové, G. y Farrero, M. (2017). Rethinking Education through Contemporary Art. *The International Journal of Art i Design Education*, 37(2), 333-334.
- Jurado de los Santos, P., i Tejada Fernández, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar: Un estudio en el contexto de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. *ESE. Estudios sobre educación*. <https://10.15581/004.36.135-155>
- Kahn JS, Holmes JR, Brett BL. Dialogical masculinities: Diverse youth resisting dominant masculinity. *J Constr Psychol* 2011;24:30e55.
- Karwan, M. S. i Abas, S. (2023). How social support predicts academic achievement among secondary students with special needs: the mediating role of self-esteem. *Middle East Current Psychiatry*, 30(1), 46. <https://10.1186/s43045-023-00316-2>
- Knowles, J. G., i Cole, A. L. (Eds.). (2007). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage publications.
- Kreutzer, N. J. (2000) «Música para la educación multicultural». *Conservatorianos. Revista de información, reflexión y divulgación culturales*, 6, p. 58-61
- Krueger, R. A., i Casey, M. A. (2015). Focus group interviewing. *Handbook of practical program evaluation*, 506-534. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20>

- La Vanguardia. (2024, 18 de juny). *Els estudiants espanyols se situen en la mitjana de l'OCDE en pensament creatiu, segons un informe de PISA*. Recuperat de [La Vanguardia](#)
- Lafrenière, D., i Cox, S. M. (2013). 'If you can call it a poem': toward a framework for the assessment of arts-based works. *Qualitative Research*, 13(3), 318-336. <https://doi.org/10.1177/1468794112446104>
- Lameiras, M., Carrera, M. V., i Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España, una asignatura pendiente. *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela*, 197-210.
- Laney, J. D. (1996). Developing your own integrated art-social studies lessons using the discipline-based art education model: A procedural guide for classroom teachers. *Citizenship, Social and Economics Education*, 1(1), 89-91.
- Lawendowski, R., i Bieleninik, Ł. (2017). Identity and self-esteem in the context of music and music therapy: a review. *Health Psychology Report*, 5(2), 85-99.
- Leavy, P. (Ed.). (2017). *Handbook of arts-based research*. Guilford Publications. ISBN 9781462540389
- Leavy, P. (2018). Introduction to arts-based research. *Handbook of arts-based research*, 3-21. ISBN 9781462551187
- Leavy, P. (2020). *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford publications. ISBN 9781462544073
- LeBlanc, N. i Irwin, R. (2019) *Ar/r/tography*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Legazpe, F. G. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora* (Vol. 179). Ministerio de Educación. ISBN 978-84-369-4454-9
- Leggo, C. (2008). Astonishing silence. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, 165-174.
- Leong, S. (2013). Regional Approaches: UNESCO Arts-in-Education. *International Yearbook for Research in Arts Education 1/2013*, 137.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- López del Pino, C., Sánchez Burón, A., Perez Nieto, M. Ángel, i Fernández-Martín, M. (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescent= Impulsiveness,

- self-esteem and cognitive control of the aggressiveness of adolescent / *Edupsykhé. Revista De Psicología Y Educación*, 7(1). <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v7i1.3806>
- López, M. (2015) "Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones". En *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, pp. 209-234.
- López-Cano, R., i San Cristóbal, Ú. (2014). Investigación artística en música. *Problemas, métodos, experiencias y modelos*, 1. ISBN: 978-84-697-1948-0
- Mafokezi, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: la perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 171-194.
- Maheirie, K. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, 7(13), 31-44. ISSN: 1413-2907
- Malaguzzi, L. (2021) [1966]. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- Malchiodi, C. A. (2015). Neurobiology, creative interventions, and childhood trauma
- Marsh, H. W. (1995). A Jamesian model of self-investment and self-esteem: Comment on Pelham (1995). *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1151–1160. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.6.1151>
- Marsh, H.W. (1996). Positive and negative self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 810-819
- Martínez, R., i Rovira, M. (2001). Agressivitat i adolescència. Un problema social?. *Papers: revista de sociologia*, 47-79.
- Martínez, R., González, Y., i Álvarez, C. (2011). *Motivación escolar y rendimiento académico: análisis en estudiantes de secundaria*. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 239–258 <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Marx, K. (2007). *El capital: crítica de la economía política* (Vol. 1). Siglo XXI. (Original publicat el 1867)
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper i Row.
- McNiff, S. (1986). Freedom of research and artistic inquiry. *The Arts in Psychotherapy*, 13(4), 279-284.
- McNiff, S. (1998) *Art-based Research*. London: Jessica Kingsley
- McNiff, S. (2014). Art speaking for itself: Evidence that inspires and convinces. *Journal of Applied Arts and Health*, 5(2), 255-262.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilization*. William Morrow i Company.

- Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145. ISSN: 0034-8082
- Méndez, S. R., i Vargas, J. M. (2023). Joventut i curs de vida: assumptió de responsabilitats i transicions educatives i laborals.
- Mendoza, S. H., i Avila, D. D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín científico de las ciencias económico administrativas del ICEA*, 9(17), 51-53.
- Miles, M. M., Szvedo, D. E., i Allen, J. P. (2018). Learning to cope with anxiety: Long-term links from adolescence to adult career satisfaction. *Journal of Adolescence*, 64, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.adoles-cence.2018.01.003>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2024). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2023-2024*. <https://www.universidades.gob.es>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (n.d.). *Educación Artística*. Recuperat de <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/eu/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/areas/educacion-artistica.html>
- Mogg, K., i Bradley, B. P. (2016). Anxiety and attention to threat: Cognitive mechanisms and treatment with attention bias modification. *Behaviour Research and Therapy*, 87, 76-108.
- Mojavezi, A., i Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491>
- Moral, C. N., Santaella, C. M., i De la Herrán Gascón, A. (2025). ¿ Qué puede aportar la investigación artística a la Didáctica General?. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 119. ISSN: 1130-2496 , 1988-2793
- Moreno González, A. (2016). La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. Madrid: Octaedro.
- Moreno S., C. Marques, A. Santos, M. Santos, S.L. Castro and M. Besson (2009), “Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity”. *Cerebral Cortex*, Vol. 19/3, pp. 712-723.
- Morgan, D. (2005). Class and masculinity. *Handbook of studies on men and masculinities*, 165-177.
- Mori Sánchez, M. D. P. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Liberabit*, 14(14), 81-90.
- Muñoz-Albarracín, M., Mayorga- Muñoz, C., i Jiménez-Figueroa, A. (2023). Salud mental, autoestima y satisfacción vital en universitarios del sur de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-27. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5428>

- Musante, K., i DeWalt, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Rowman Altamira. eISBN 978-07591-1928-4
- Musitu, G., Roman, J.M. i Guitérrez, M. (1996). Teoría del aprendizaje social. *Educación familia y socialización a los hijos*. España: Idea Books, 24-25.
- Musitu, G., Román, J.M., i Gracia, E. (1988). Familia y educación. Barcelona: Labor
- Naranjo, C (2018) *La Música Interior. Hacia una hermenèutica de la expresión sonora*. La llave
- Naranjo, C. (1999). *Entre meditación y psicoterapia*. JC Sáez Editor. ISBN 13: 9788492393343
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Newey, I. (2016). What is the Importance of Reggae Music to Jamaican Social Cohesion, Nationalism, and Identity?. *Verein Nihil Addendum Fakultät für Politikwissenschaft und Soziologie, Universität Innsbruck*, 57. ISSN 2312-8216
- Nguyen, D. T., i Wright, E. P. (2019). Low self-esteem and its association with anxiety, depression, and suicidal ideation in Vietnamese secondary school students: a cross-sectional study. *Frontiers in psychiatry*, 10, 438641. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00698>
- Nguyen, D. T., i Wright, E. P. (2019). Low self-esteem and its association with anxiety, depression, and suicidal ideation in Vietnamese secondary school students: a cross-sectional study. *Frontiers in psychiatry*, 10, 438641. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00698>
- Nicolás, A. M. B. (2006). Música y psicomotricidad. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 22, 215-222. NY: Routledge.
- O'Brien, J. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of gender and society* (Vol. 2). Sage.
- Organización Mundial de la Salud (2017). Depresión y otros trastornos mentales comunes. Estimaciones sanitarias mundiales. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., i Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso= The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación= Scientific Journal of Media Education*: 46, 1, 2016, 57-65.
- Orth, U., i Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American Psychologist*, 77(1), 5. <https://doi.org/10.1037/amp0000922>
- Orth, U., Erol, R. Y., i Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 144(10), 1045. DOI: [10.1037/bul0000161](https://doi.org/10.1037/bul0000161)

- Palacios, A. (2009) "El arte comunitario: origen evolución de las prácticas artísticas colaborativas". En Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 4, pp. 197-211.
- Paradise, A. W., i Kernis, M. H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of social and clinical psychology*, 21(4), 345-361. <https://doi.org/10.1521/jscp.21.4.345.22598>
- Pedregosa, P. R. (2022). Identification of self-esteem levels in secondary school students in the province of Córdoba according to: sex, grade and area of origin. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 2022(18), 170–183. <https://doi.org/10.46661/ijeri.6090>
- Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Gutiérrez, A., Elvira-Rey, C., Ortuño-Sierra, J., Díez-Gómez, A., i Fonseca-Pedrero, E. (2023). Sexual orientation, self-esteem, and academic achievement during adolescence | Orientación sexual, autoestima y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista de Educacion*, 2023(399), 75–98.
- Petitto, L. (2008), "Arts education, the brain, and language" in B. Rich and C. Asbury (eds.), Learning, Arts, and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition, The Dana Foundation, New York/Washington, DC, pp. 93-104.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Piaget, J. (1999). A linguagem e o pensamento da criança. Sao Paulo: Martins Fontes.
- Pintrich, P.R. i Schunk, D.H. (2006). Motivación en contextos educativos. Madrid: Pearson. ISBN: 84-205-4228-8
- Planella, J. y Pie, A. (2012). "Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas", *Educacion XX1*, 15(1), 265-283. <http://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.159>
- Platero, Lucas. 2013. "Marañas con distintos acentos: Género y Sexualidad en la Perspectiva Interseccional (entrevista con Lucas Platero)". ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales, nº5, pp. 44-52
- Platero, R. L., i Langarita, J. A. (2016). La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas. *Pedagogia i Treball Social: revista de ciències socials aplicades*, 5(1), 57-57.
- Poole, S. E., i Solé i Salas, L. (2021). How music accessibility can be used in art based research experiences. In A. Owens i J. Adams (Eds.), Beyond text: Learning through arts-based research practices (pp. 129-146). Intellect.
- Pop, L. M., Iorga, M., i Iurcov, R. (2022). Body-Esteem, Self-Esteem and Loneliness among Social Media Young Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph19095064>

- Prendergast, M. (2009). "Poem is what?" Poetic inquiry in qualitative social science research. *International Review of Qualitative Research*, 1(4), 541-568.
- Prince-Embury, S., Saklofske, D. H., i Nordstokke, D. W. (2017). The Resiliency Scale for Young Adults. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(3), 276-290. <https://doi.org/10.1177/0734282916641866>
- Purkey, W.W. (1970). Self-concept and school achievement. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Rae, G. (2022). Judith Butler and the Politics of Epistemic Frames. *Critical Horizons*, 23(2), 172–187. <https://doi.org/10.1080/14409917.2022.2081410>
- Raymond, W. (1983). Keywords: A vocabulary of culture and society.
- Read, H. (1948). Education through art.
- Read, H. (1951). Education through art: A re-statement. *Dialectica*, 153-165.
- Read, H. (1955). Education through art—A revolutionary policy. *Art Education*, 8(7), 3-17.
- Reigeluth, C. S., i Addis, M. E. (2016). Adolescent boys' experiences with policing of masculinity: Forms, functions, and consequences. *Psychology of Men i Masculinity*, 17(1), 74–83. <https://doi.org/10.1037/a0039342>
- Reigeluth, C. S., i Addis, M. E. (2016). Adolescent boys' experiences with policing of masculinity: Forms, functions, and consequences. *Psychology of Men i Masculinity*, 17(1), 74.
- Reigeluth, C. S., i Addis, M. E. (2021). Policing of Masculinity Scale (POMS) and pressures boys experience to prove and defend their "manhood." *Psychology of Men i Masculinities*, 22(2), 306–320. <https://doi.org/10.1037/men0000318>
- ResearchED. (2018). "Multiple Intelligences and Learning Styles: What's the Difference?" Recuperat de [ResearchED](https://www.researched.net/)
- Reyna, V. F., i Farley, F. (2007). El cerebro adolescente. *Mente y cerebro*, 26, 56-63.
- Rhodes M., Gelman S. A., Karuza J. C. (2014). Preschool ontology: The role of beliefs about category boundaries in early categorization. *Journal of Cognition and Development*, 15(1), 78–93.
- Roberts, G. E. (2016). *From Music to Mathematics: exploring the connections*. JHU Press. ISBN 1421419181
- Robinson, K. (2011). Out of Our Minds: *Learning to be Creative*. Capstone.
- Rodó-de-Zárate, Maria. "Geografies de la interseccionalitat: llocs, emocions i desigualtats". *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, vol.VOL 82, pp. 141-63, <https://raco.cat/index.php/TreballsSCGeografia/article/view/321188>.

- Rodríguez, E. (1986). Vida familiar y fracaso escolar: comparación de grupos extremos de rendimiento. Tesina. Universidad Pontificia de Salamanca <https://doi.org/10.25115/ejrep.1.101>
- Roege, G. B., i Kim, K. H. (2013). Why we need arts education. *Empirical Studies of the Arts*, 31(2), 121-130. <https://doi.org/10.2190/EM.31.2.EOV.1>
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale. *Journal of Religion and Health*.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. (Rev.ed.). Middeltown, CT: Wesleyan University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Locus of control scale. *Psychology Today*, 42.
- Russolo, L. (1913). *The art of noise* (pp. 35-41). New York, NY: Something else press.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Saeed, K. M., Ahmed, A. S., Rahman, Z. M., i Sleman, N. A. (2023). How social support predicts academic achievement among secondary students with special needs: the mediating role of self-esteem. *Middle East Current Psychiatry*, 30(1). <https://doi.org/10.1186/s43045-023-00316-2>
- Salazar, J. A. A., Vergara, M. F. M., Castrillón, K. T. Z., i Monsalve, L. S. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una Institución Educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, 13(25), 52-61. ISSN-e 2027-1786
- Salinas, A. C. (2021). Aprendizaje socioemocional en la comunicación online a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio en adolescentes. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (78), 196-210.
- Sánchez de Serdio Martín, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2010, vol. 52, p. 43-60.
- Sánchez de Serdio, A. (2015). "Prácticas artísticas colaborativas: comprender, negociar, reconocer, retornar". En A. Collados y J. Rodrigo (Eds.), *Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto*. Granada: Centro José Guerrero. Diputación de Granada, 39-44.
- Sánchez de Serdio, A. (2014). "Pedagogías colectivas e investigación colaborativa en las prácticas culturales contemporáneas". En S. Alonso i Craciun (Eds.), *Colaboración. Formas de hacer colectivo*. Montevideo: Departamento de Cultura de Montevideo, 173-186.
- Sánchez, J. A. E., Vélez, Ó. S., Caruso, M., Boom, A. M., Tabares, J. H. O., Quiceno, H i de los Ríos, A. Y. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del hombre editores.

- Sanchez-Gomez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M., i BRESO, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula.
- Sangüesa Font, M. (2021). L'Educació a través de les arts com a estratègia pel desenvolupament de l'autoestima en adolescents: investigació acció, la música com a eina transformadora.
- Sangüesa Font, M. (2023). La Música como Estrategia Educativa para el Desarrollo de la Autoestima en Jóvenes. *Revista Internacional Del Arte En La Sociedad*, 3(1), 1–20. <https://doi.org/10.18848/2770-5684/cgp/v03i01/1-20>
- Saura, S., Jorquera, V., Rodríguez, D., Mascort, C., Castellà, I., i García, J. (2019). Percepción del riesgo de infecciones de transmisión sexual/VIH en jóvenes desde una perspectiva de género. *Atención Primaria*, 51(2), 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.08.005>
- Schellenberg, E.G. (2004), "Music Lessons Enhance IQ", *Psychological Science*, Vol. 15/8, pp. 511-514. Schellenberg, E.G. (2005), "Music and cognitive abilities", *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 14/6, pp. 322-325.
- Schellenberg, E.G. (2006), "Long-term positive associations between music lessons and IQ", *Journal of Education Psychology*, Vol. 98/2, pp. 457-468.
- Schreier, M. (2017). Contexts of Qualitative Research: Arts-Based Research, Mixed Methods, and Emergent Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 18(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2815>
- Serra Estudillo, L. (2019). "Arte comunitario: soluciones activas para el cambio social". *Entretextos*, 11 (31), 82-90.
- Serra Sangüesa L., Alonso Martínez H., Paczkowski M., Aragay Borràs J. M., i Morata Garcia T. (2016). Riborquestra, basket beat y espacio mestizo: tres buenas prácticas de arte comunitario que trabajan desde la participación, el empoderamiento, la identidad y la creatividad. *Búsqueda*, 3(17), 202-213. <https://doi.org/10.21892/01239813.289>
- Sevigny, M. J. (1987). Discipline-based art education and teacher education. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 95-126.
- Shanks, M., i Svabo, C. (2018). Scholartistry: Incorporating Scholarship and Art. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 6(1), 15-38. EISSN-2246-0918
- Shavelson, J., Hubner, J.J., i Stanton, G.C. (1976). Self-concept:Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442
- Shepherd, D., i Sigg, N. (2015). Music preference, social identity, and self-esteem. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 32(5), 507-514.
- Sheridan, K. M., Veenema, S., Winner, E., i Hetland, L. (Eds.). (2022). *Studio thinking 3: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-6651-4

- Siegesmund, R. (2017). Learning to perceive: Teaching scholartistry. In *Arts-Based Research in Education* (pp. 241-246). Routledge. ISBN 9781315305073
- Siqueira, V. B. (2009). Curso de bacharelado em História da Arte–UERJ. *Anais do XXIX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte*, 67-76.
- Slatton BC, Spates K. Hyper sexual, hyper masculine? Gender, race and sexuality in the identities of contemporary Black men. Farnham, Surrey: Ashgate; 2016.
- Slevc, L.R. and A. Miyake (2006), "Individual differences in second-language proficiency", *Psychological Science*, Vol. 17/8, pp. 675-681.
- Solé i Salas, L. (2017). El Disseny universal de pràctiques musicals instrumentals en grup.
- Stanaland, A., Gaither, S., i Gassman-Pines, A. (2023). When is masculinity "fragile"? An expectancy-discrepancy-threat model of masculine identity. *Personality and social psychology review*, 27(4), 359-377. <https://doi.org/10.1177/10888683221141176>
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., i Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—replicating and extending previous findings. *Frontiers in psychology*, 10, 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Morata.
- Stoff, DM i Susman, EJ. 2005. *Developmental Psychobiology of Aggression*. New: Cambridge.
- Strauss, A., i Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*.
- Suraj S, Lohi R, Singh B, Patil P. Self-esteem and Locus of Control as Predictors of Academic Achievement: A Study Among Graduate Students. *Annals of Neurosciences*. 2023;0(0). <https://doi.org/10.1177/0972753123118321>
- Sze, S., i Yu, S. (2004). Educational Benefits of Music in an Inclusive Classroom. *Online Submission*.
- Te'Neil Lloyd, B. (2002). A conceptual framework for examining adolescent identity, media influence, and social development. *Review of General Psychology*, 6(1), 73-91.
- Topçu, S., i Leana-Taşçılar, M. Z. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0261429416646192>
- Urteaga Castro-Pozo, M. (2019). Adolescencia y juventud: reposicionamientos teóricos. *Investigaciones Sociales*, 22(40), 59-72. <https://doi.org/10.15381/is.v22i40.15883>
- Urteaga, Maritza (2012). «De jóvenes contemporáneos: Trendys, emprendedores y empresarios culturales», García Canclini, Nestor; Cruces, Francisco y Maritza Urteaga Castro Pozo

- (Coords.) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*: 25-44, Ariel, Fundación Telefónica, UNED y UAM, España.
- Usán Supervía, P., i Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Van Dijk, T. (2008). Racismo, prensa e Islam. *Derechos Humanos y Diversidad Cultural y Religiosa*, 5, 18- 20.
- Van Lissa, C. J., Hawk, S. T., i Meeus, W. H. (2017). The effects of affective and cognitive empathy on adolescents' behavior and outcomes in conflicts with mothers. *Journal of experimental child psychology*, 158, 32-45. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.01.002>
- Van Lissa, C. J., Hawk, S. T., Koot, H. M., Branje, S., i Meeus, W. H. (2017). The cost of empathy: Parent–adolescent conflict predicts emotion dysregulation for highly empathic youth. *Developmental psychology*, 53(9), 1722.
- Vaquero, E., Urrea, A. y Mundet, A. (2014). Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 45, 144– 159.
- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of aesthetic education*, 34(3/4), 149-166.
- Vázquez, C., i Mouján, J. F. (2016). Adolescencia y Sociedad-La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. *{PSOCIAL}*, 2(1), 38-55. ISSN 2422-619X
- Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>
- Vera-Villarreal, P., Córdova-Rubio, N., i Celis-Atenas, K. (2009). Optimismo Versus Autoestima: Implicancia para la psicología clínica y psicoterapia. *Revista Argentina de clínica psicológica*, 18(1), 21-30. ISSN 0327-66716
- Virues Elizondo, R. A. V. (2005). Violence against women of colour" *Stanford Law Review*, núm. 43, p. 1241.
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., i Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of popular media culture*, 3(4), 206. <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000047>
- Vygotsky, L. (1998). Théorie des émotions: étude historico-psychologique.
- Vygotsky, L. (2003). Imaginación y creación en la edad infantil. Populibros. Nuestra América

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Q. (2016). Art-based narrative interviewing as a dual methodological process: A participatory research method and an approach to coaching in secondary education. *International Coaching Psychology Review*, 11(1), 39-56.
- Webber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Oxford University Press. New York. (original published 1922).
- Webster, C. M., Pantidos, P., Clarke, D., & Pachos, J. K. (2022). Break-in'Point: Somatic narratives: The convergence of arts and science in the transformation of temporal communities. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 14(1), 109-128. https://doi.org/10.1386/jdsp_00073_1
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). *Expectancy-value theory of achievement motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wiggins, J. D., Schatz, E. L., & West, R. W. (1994). The relationship of self-esteem to grades, achievement scores, and other factors critical to school success. *The School Counselor*, 41(4), 239-244.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Educational research and innovation. Art for art's sake?: The impact of arts education. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272–286. <https://doi.org/10.1002/pits.23050>
- Zull, J. E. (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing.