

**Model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de l'anàlisi  
d'experiències internacionals i locals d'art comunitari**

**Laia Serra Sangüesa**

<http://hdl.handle.net/10803/462073>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

# Model de Desenvolupament Cultural Comunitari

A partir de l'anàlisi  
d'experiències  
internacionals i locals  
d'art comunitari

Tesi doctoral  
**Laia Serra Sangüesa**

Dirigida per:  
**Dra. M<sup>a</sup> Jesús Morata García**

Barcelona, 2017



Facultat de Psicologia,  
Ciències de l'Educació  
i de l'Esport



**Tesi Doctoral**

# **Model de Desenvolupament Cultural Comunitari**

A partir de l'anàlisi d'experiències  
internacionals i locals d'art comunitari

Realitzada per:

**Laia Serra Sangüesa**

en el Centre:

**Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació  
i de l'Esport - Blanquerna**

i en el Departament:

**Educació social**

Dirigida per:

**M<sup>a</sup> Jesús Morata García**



### **Nota sobre el tractament de gènere**

Al llarg d'aquesta tesi s'han emprat les formes (el) participant, (el) professional, (els) educands, (els) educadors i altres formes masculines principalment per la comoditat de no trobar dins del text les formes desdoblades el/la malgrat que es fa referència, sempre i indistintament, a persones d'ambdós sexes (excepte quan s'indica el contrari).

# Agraiments

En el camí de la redacció de la tesi doctoral m'he sentit molt acompanyada en cada pas que he fet. Han estat molts anys d'observació, de recerca, d'experimentació i de reconeixement de la tasca duta a terme per grans professionals del món de l'educació, les arts, la cultura, la política i la comunitat amb qui he après, compartit, intercanviat, descobert i obert moltes portes que m'han portat fins aquí.

En primer lloc vull expressar el meu agraïment més sincer a la paciència i a l'optimisme constant de la Txus Morata, per donar-me coratge, per creure i mantenir viva la idea que era possible. Als companys de ruta i en especial a Eva Palací que sempre ha estat atenta a tot el meu procés donant-me suport en moments necessaris. A Mercedes Reguant, que m'ha orientat en l'últim i fonamental tram d'aquest viatge. Vull agrair, també, l'ajuda de la Cristina Chico i del Joan Closa pel seu sí immediat i per fer-ho fàcil. A tots aquells que quan us he demanat ajuda heu parat la mà.

Vull agrair molt profundament a totes les organitzacions internacionals que no només han obert les portes de les seves entitats, sinó que ens han deixat entrar a les seves vides, creant noves aliances i connexions difícils d'explicar amb paraules. Alhora, agrair la facilitat, la sensibilitat i la feina feta a ConArte, Xamfrà i Riborquesta, que han permès la meua presència sempre que ho he demanat. Vull donar les gràcies a totes les persones que he entrevistat, per la seva generositat i per voler ser part de la veu d'aquesta investigació.

En tot el procés, he pogut experimentar, proposar, viure i entendre els projectes amb el meu equip de Comunitat de Musicop. Dones positives, incansables, implicades i generoses amb qui he après de forma constant. Gràcies també als meus companys i companyes: els que han continuat construint mentre jo estava immersa en el procés, els que han agafat les regnes quan ho he necessitat i els que han seguit fent sonar els instruments sense parar.

A la meua família que m'ha encoratjat i m'ha empès en els moments de dubte, que m'ha acollit i m'ha cuidat en la intensitat d'aquest viatge. I a tots els amics i amigues que han posat les notes de tranquil·litat i d'alegria en tot moment.

Finalment, vull agrair a dues de les persones que han estat amb mi en cada pas, sense desistir, amb molt amor i molta cura, posant molta paciència, escoltant i observant. Per una banda, a la Noemí Rubio per creure en mi en tot moment, per donar-me ales, per ser-hi i per no abaixar la guàrdia. I al Ferri, a qui dec aquesta tesi, per encomanar-me la seva fabulosa mirada a la vida, per no deixar-me caure i per ser el millor acompanyant d'un camí ple d'aprenentatges.

A totes i tots, moltes gràcies per ser i estar amb mi.



# Índex

<b>19</b>	<b>Presentació</b>		
20	Motivacions personals	40	1.1.2.2. Accions a la confluència dels objectius de la democràcia i la democratització cultural
21	Justificació de la rellevància social i científica del tema	41	1.1.2.3. Art comunitari i art amb la comunitat
25	Objectius de la recerca	42	1.1.2.4. Referències europees
26	Estructura de la tesi	43	<b>1.1.3. Història i referents del DCC</b>
<b>29</b>	<b>Capítol 1. Aproximació conceptual: sorgiment, desenvolupament i elements del Desenvolupament Cultural Comunitari</b>	43	1.1.3.1. El Regne Unit, bressol de l'art comunitari a Europa
<b>29</b>	<b>1. Aproximació conceptual: sorgiment, desenvolupament i elements del Desenvolupament Cultural Comunitari</b>	45	1.1.3.2. Els Estats Units d'Amèrica i la New Deal
<b>30</b>	<b>1.1. Origen, desenvolupament i extensió del model del Desenvolupament Cultural Comunitari</b>	46	1.1.3.3. Austràlia, epicentre del Desenvolupament Cultural Comunitari
30	1.1.1. El Desenvolupament Cultural Comunitari i els termes clau	48	1.1.3.4. De l'art comunitari al Desenvolupament Cultural Comunitari
37	1.1.1.1. Definicions i conceptes del Desenvolupament Cultural Comunitari	<b>50</b>	<b>1.2. El retorn social de la cultura</b>
40	1.1.2. Paradigmes culturals i artístics que han condicionat i influenciat en la gestació del concepte i la pràctica del Desenvolupament Cultural Comunitari	50	1.2.1. Reflexions prèvies
40	1.1.2.1. Democratització cultural i democràcia cultural	52	1.2.2. El debat de l'impacte de les arts
		54	1.2.3. Continuum del retorn social de la cultura
		<b>57</b>	<b>1.3. Els professionals del DCC</b>
		57	1.3.1. Els rols professionals
		59	1.3.2. Àrees de coneixement o expertesa
		60	1.3.3. Perfils professionals
		60	1.3.3.1. L'educoartista
		61	1.3.3.2. L'especialista en art

61	1.3.3.3. L'Artista-gestor (perfil tècnic)	128	<b>2.2.1. Dimensió política</b>
63	1.3.4. La pràctica cultural	128	2.2.1.1. Xarxa de treball
<b>64</b>	<b>1.4. Les dimensions del Desenvolupament Cultural Comunitari</b>	129	2.2.1.2. Valor cultural
65	1.4.1. La dimensió política: la cultura democràtica	129	2.2.1.3. Les sostenibilitats en els projectes
65	1.4.1.1. Treball en xarxa	130	2.2.1.4. Accés a la cultura
70	1.4.1.2. El valor públic de la cultura	<b>131</b>	<b>2.2.2. Dimensió educativa</b>
74	1.4.1.3. La sostenibilitat	131	2.2.2.1. Educació artística
80	1.4.1.4. L'accés a la cultura	131	2.2.2.2. Ús de la creativitat
82	1.4.1.5. El paper de les institucions culturals	132	2.2.2.3. Desenvolupament personal
<b>84</b>	<b>1.4.2. La dimensió educativa: els eixos d'aprenentatge</b>	132	2.2.2.4. Aprenentatges
84	1.4.2.1. L'educació artística	<b>133</b>	<b>2.2.3. Dimensió social</b>
91	1.4.2.2. La creativitat	133	2.2.3.1. Acompanyament i vincle
96	1.4.2.3. El desenvolupament personal	133	2.2.3.2. Participació ciutadana
98	1.4.2.4. Visions pedagògiques	134	2.2.3.3. Apoderament
105	1.4.2.5. Aprenentatges en el marc dels projectes DCC	134	2.2.3.4. Construcció de ciutadania
<b>109</b>	<b>1.4.3. La dimensió socio-cultural: l'acció comunitària</b>	<b>135</b>	<b>2.3. Anàlisi dels projectes</b>
109	1.4.3.1. L'acompanyament i el vincle	<b>136</b>	<b>2.3.1. Projecte 4cordes, Musicop cooperativa</b>
111	1.4.3.2. La participació Ciutadana	136	2.3.1.1. Contextualització del projecte/organització
117	1.4.3.3. L'apoderament comunitari	137	2.3.1.2. Punt de partida: context i precedents del projecte
120	1.4.3.4. Construcció de Ciutadania	138	2.3.1.3. Orientació: objectius
<b>125</b>	<b>Capítol 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp</b>	139	2.3.1.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte
<b>127</b>	<b>2. Estat de la qüestió: anàlisi de 8 experiències internacionals paradigmàtiques en la visió del DCC</b>	140	2.3.1.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris
<b>128</b>	<b>2.1. Descripció dels dinàmismes</b>	140	2.3.1.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa
<b>128</b>	<b>2.2. Descripció dels nivells</b>	141	2.3.1.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació
		142	2.3.1.8. La rúbrica del projecte
		<b>145</b>	<b>2.3.2. Crear Vale la Pena</b>
		145	2.3.2.1. Contextualització del projecte/organització

146	2.3.2.2. Punt de partida: inici i context	173	2.3.4.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació
148	2.3.2.3. Orientació: objectius i valors afegits	174	2.3.4.8. La Rúbrica del projecte
149	2.3.2.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte	<b>177</b>	<b>2.3.5. Move this World</b>
151	2.3.2.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris	177	2.3.5.1. Contextualització del projecte/ organització
152	2.3.2.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa	178	2.3.5.2. Punt de partida: context i actualitat
153	2.3.2.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació	179	2.3.5.3. Orientació: objectius i valors afegits
153	2.3.2.8. La rúbrica del projecte	180	2.3.5.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte
<b>157</b>	<b>2.3.3. East Bay Centre for the Performing Arts</b>	180	2.3.5.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris
157	2.3.3.1. Contextualització del projecte/ organització	181	2.3.5.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa
158	2.3.3.2. Punt de partida: context i actualitat	182	2.3.5.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació
159	2.3.3.3. Orientació: objectius i valors afegits	182	2.3.5.8. La rúbrica del projecte
160	2.3.3.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte	<b>186</b>	<b>2.3.6. Leerorkest</b>
162	2.3.3.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris	186	2.3.6.1. Contextualització del projecte/ organització
162	2.3.3.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa	187	2.3.6.2. Punt de partida: context i actualitat
163	2.3.3.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació	187	2.3.6.3. Orientació: objectius i valors afegits
164	2.3.3.8. La rúbrica del projecte	188	2.3.6.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte
<b>167</b>	<b>2.3.4. Espaço Cultural da Grota</b>	189	2.3.6.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris
167	2.3.4.1. Contextualització del projecte/ organització	189	2.3.6.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa
168	2.3.4.2. Punt de partida: context i actualitat	190	2.3.6.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació
169	2.3.4.3. Orientació: objectius i valors afegits	190	2.3.6.8. La rúbrica del projecte
171	2.3.4.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte	<b>194</b>	<b>2.3.7. Red de escuelas de música de Medellín</b>
173	2.3.4.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris	194	2.3.7.1. Contextualització del projecte/ organització
173	2.3.4.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa	195	2.3.7.2. Punt de partida: context i actualitat
		196	2.3.7.3. Orientació: objectius i valors afegits

197	2.3.7.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte	231	<b>3.4. Fases del disseny de la investigació</b>
199	2.3.7.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris	234	<b>3.5. Tècniques d'obtenció de la informació</b>
199	2.3.7.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa	235	3.5.1. Diari de camp
200	2.3.7.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació	235	3.5.2. Anàlisi documental
200	2.3.7.8. La Rúbrica del projecte	236	3.5.3. Entrevistes semiestructurades
<b>203</b>	<b>2.3.8. The Sage Gateshead</b>	237	3.5.3.1. Entrevistes a professionals i directives
203	2.3.8.1. Contextualització del projecte/organització	237	3.5.3.2. Entrevistes a experts
203	2.3.8.2. Punt de partida: context i actualitat	239	3.5.4. Observació no-participant
205	2.3.8.3. Orientació: objectius i valors afegits	239	3.5.5. Qüestionaris
206	2.3.8.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte	240	3.5.5.1. Indicadors utilitzats als qüestionaris
209	2.3.8.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris	243	3.5.5.2. Fiabilitat de l'instrument
209	2.3.8.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa	<b>244</b>	<b>3.6. Anàlisi de dades</b>
210	2.3.8.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació	246	3.6.1. Categories i subcategories
211	2.3.8.8. La rúbrica del projecte	247	3.6.2. Tractament de les dades
214	2.3.9. Panoràmica de les 8 organitzacions analitzades	<b>249</b>	<b>3.7. Criteris de rigor científic</b>
<b>219</b>	<b>Capítol 3. Metodologia</b>	<b>251</b>	<b>3.8. Garanties ètiques de la investigació</b>
<b>220</b>	<b>3.1. Objectius</b>	<b>255</b>	<b>Capítol 4. Contextualització i anàlisi de resultats</b>
<b>222</b>	<b>3.2. Disseny metodològic</b>	<b>255</b>	<b>4. Estudi de casos múltiples: contextualització i resultats</b>
222	3.2.1. Enfocament teòric de la investigació	<b>256</b>	<b>4.1. Contextualització de les entitats estudiades</b>
226	3.2.2. L'estudi de casos múltiples	256	4.1.1. ConArte
<b>227</b>	<b>3.3. Entitats participants i mostra</b>	256	4.1.1.1. Contextualització del projecte/organització
227	3.3.1. Criteris de selecció	257	4.1.1.2. Punt de partida: context i actualitat
229	3.3.2. Instruments i mostres	257	4.1.1.3. Orientació: objectius i valors afegits
		259	4.1.1.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte

260	4.1.1.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris	292	4.2.2. Resultats respecte la percepció dels participants de les entitats estudiades
261	4.1.1.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa	293	4.2.2.1. Resultats generals
261	4.1.1.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació	303	4.2.2.2. Resultats per entitat comparada
<b>262</b>	<b>4.1.2. Riborquestra</b>	<b>308</b>	<b>4.3. Resultats de l'anàlisi de dades qualitatives</b>
262	4.1.2.1. Contextualització del projecte/organització	310	4.3.1. Resultats generals
263	4.1.2.2. Punt de partida: context i actualitat	310	4.3.1.1. Combinació de dades
264	4.1.2.3. Orientació: objectius i valors afegits	319	4.3.1.2. Resultats per subcategories
266	4.1.2.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte	<b>347</b>	<b>Capítol 5. Discussió de resultats</b>
267	4.1.2.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris	<b>348</b>	<b>5.1. Dimensió Política</b>
267	4.1.2.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa	<b>348</b>	<b>5.1.1. Categoria 1. Cultura Democràtica</b>
268	4.1.2.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació	348	5.1.1.1. Treball en xarxa
<b>268</b>	<b>4.1.3. Xamfrà</b>	349	5.1.1.2. El valor públic de la cultura
268	4.1.3.1. Contextualització del projecte/organització	350	5.1.1.3. Transparència
269	4.1.3.2. Punt de partida: context i actualitat	351	5.1.1.4. Accés a la cultura
269	4.1.3.3. Orientació: objectius i valors afegits	352	5.1.1.5. Institucions culturals
271	4.1.3.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte	353	5.1.1.6. Sostenibilitat
272	4.1.3.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris	<b>354</b>	<b>5.2. Dimensió Educativa</b>
273	4.1.3.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa	<b>354</b>	<b>5.2.1. Categoria 2. Eixos d'Aprenentatge</b>
273	4.1.3.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació	354	5.2.1.1. Educació artística
<b>274</b>	<b>4.2. Resultats de l'anàlisi de dades quantitatives</b>	355	5.2.1.2. Creativitat
275	4.2.1. Resultats respecte la percepció dels professionals de les entitats estudiades	356	5.2.1.3. Desenvolupament personal (competències i habilitats per la vida)
275	4.2.1.1. Resultats generals	357	5.2.1.4. Visions pedagògiques
289	4.2.1.2. Resultats per entitat comparada	358	5.2.1.5. Nivells d'aprenentatge
		<b>359</b>	<b>5.3. Dimensió Social</b>
		<b>359</b>	<b>5.3.1. Categoria 3. Acompanyament i Vincle</b>
		359	5.3.1.1. Acompanyament
		360	5.3.1.2. Confiança
		<b>361</b>	<b>5.3.2. Categoria 4. Acció Comunitària</b>

361	5.3.2.1. Participació
362	5.3.2.2. Apoderament comunitari
363	5.3.2.3. Ciutadania
<b>367</b>	<b>Capítol 6. Conclusions, límits i prospectiva</b>
<b>368</b>	<b>6.1. Conclusions</b>
368	6.1.1. Condicions i contribucions del model de Desenvolupament Cultural Comunitari
371	6.1.2. Dimensions del Desenvolupament Cultural Comunitari en clau política, educativa i social
374	6.1.3. Anàlisi del model de DCC en les entitats estudiades
378	6.1.4. Model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de les seves dimensions política, educativa i social
380	6.1.5. Consideracions generals per entitats socioeducatives que treballen amb la comunitat, i que apliquen el DCC en el marc de la seva entitat.
<b>383</b>	<b>6.2. Limitacions de l'estudi</b>
384	6.3. Propsectiva: possibles línies de treball i investigació a partir de la recerca
<b>387</b>	<b>Capítol 7. Referències</b>
<b>387</b>	<b>7.1. Bibliografia</b>
<b>397</b>	<b>7.2. Recursos web</b>
397	7.2.1. Referències del marc teòric
398	7.2.2. Projectes de l'anàlisi de projectes internacionals
398	7.2.3. Projectes de l'estudi de casos múltiples

## Annexos en format digital

Annex 1.	Documents: Entrevistes i qüestionaris
Annex 2.	Validació dels qüestionaris
Annex 3.	Transcripció entrevistes experts
Annex 4.	Documents ConArte
Annex 5.	Documents Riborquestra
Annex 6.	Documents Xamfrà
Annex 7.	Taules d'observació dels projectes internacionals
Annex 8.	Comitè ètica

## Índex de Gràfics

Gràfic 1.	Rúbrica del 4cordes
Gràfic 2.	Rúbrica de Crear Vale la Pena
Gràfic 3.	Rúbrica de l'East Bay Centre for the Performing Arts
Gràfic 4.	Rúbrica de l'Espaço Cultural da Grota
Gràfic 5.	Rúbrica de Leerorkest
Gràfic 6.	Rúbrica de Move This World
Gràfic 7.	Rúbrica de la Red de Escuelas de Música de Medellín
Gràfic 8.	Rúbrica de The Sage Gateshead
Gràfic 9.	Mitjanes i desviacions dels indicadors de la dimensió Cultura Democràtica
Gràfic 10.	Mitjanes i desviacions dels indicadors de la dimensió Eixos d'Aprenentatge
Gràfic 11.	Mitjanes i desviacions dels indicadors de la categoria Acompanyament i Vincle
Gràfic 12.	Mitjanes i desviacions dels ítems de la dimensió Acció Comunitària
Gràfics 13, 14, 15, 16, 17 i 18.	Freqüències de les subdimensions de la categoria Cultura Democràtica
Gràfics 19, 20 i 21.	Freqüències de les subdimensions de la categoria d'Eixos d'Aprenentatge
Gràfics 22 i 23.	Freqüències de les subdimensions de la categoria Acompanyament i Vincle

Gràfics 24, 25 i 26. Freqüències de les subdimitensions de la categoria Acció Comunitària

Gràfics 27, 28, 29 i 30. Comparació de freqüències per entitats

Gràfic 31. Mitjanes i desviacions per entitat

Gràfic 32. Mitjanes de les dimensions per entitats

Gràfic 33. Mitjanes i desviacions dels indicadors de la dimensió Acció Comunitària

Gràfic 34. Mitjanes i desviacions dels indicadors de la dimensió Acompanyament i Vincle

Gràfic 35. Mitjanes i desviacions dels indicadors de la dimensió Acció Comunitària

Gràfics 36, 37, 38 i 39. Freqüències de les subdimitensions de la categoria Eixos d'aprenentatge

Gràfics 40 i 41. Freqüències de les subdimitensions de la categoria Acompanyament i Vincle

Gràfics 42, 43 i 44. Freqüències de les subdimitensions de la categoria Acció Comunitària

Gràfic 45. Mitjanes i desviació estàndard per categories

Gràfics 46, 47 i 48. Freqüències de les categories

Gràfic 49. Anàlisi comparat per entitats per subcategories

## Índex de Figures

Figura 1. Esquema general (elaboració pròpia, 2017)

Figura 2. Continuum de la comunitat (Sánchez, 2017)

Figura 3. Evolució de l'acció cultural (Médiations culturelle, 2015)

Figura 4. Pràctica cultural (elaboració pròpia a partir de Philip-Harbutt, L., 2002)

Figura 5. Dimensions del DCC (elaboració pròpia, 2017)

Figura 6. Valors i dimensions de la cultura (elaboració pròpia a partir de Bonet, 2007)

Figura 7. Dimensions culturals de la sostenibilitat (Duxbury et al., 2007)

Figura 8. La creativitat (KEA European Affairs, 2009)

Figura 9. La cultura basada en la creativitat (Robin Murray, 2008)

Figura 10. Acció comunitària i educació cultural (elaboració pròpia, 2016)

Figura 11. Apoderament comunitari (Montero, 2005)

Figura 12. Elements destacats del projecte 4cordes (elaboració pròpia, 2017)

Figura 13. Elements destacats del projecte CVP (elaboració pròpia, 2017)

Figura 14. Elements destacats del projecte EBC (elaboració pròpia, 2017)

Figura 15. Elements destacats del projecte Espaço cultural da Grota (elaboració pròpia, 2017)

Figura 16. Elements destacats del projecte MTW (elaboració pròpia, 2017)

Figura 17. Elements destacats del projecte Leerorkest (elaboració pròpia, 2017)

Figura 18. Elements destacats del projecte Red de Escuelas de Música de Medellín (elaboració pròpia, 2017)

Figura 19. Elements destacats del projecte TSG (elaboració pròpia, 2017)

Figura 20. Estructura de la investigació (elaboració pròpia 2017)

Figura 21. Els tres principals enfoc de la investigació amb models mixtes (Fernández i Baptista, 2014)

Figura 22. Disseny incrustat concurrent de model dominant (Fernández i Baptista, 2014)

Figura 23. Mètode mixt (elaboració pròpia a partir d'Hernández Sampieri et al., 2014)

Figura 24. Combinació de dades de la categoria Cultura Democràtica

Figura 25. Combinació de dades de la categoria Eixos d'Aprenentatge

Figura 26. Combinació de dades de la categoria Acompanyament i Vincle

Figura 27. Combinació de dades de la categoria Acció Comunitària

Figura 28 . Contribucions dels processos de DCC (elaboració pròpia, 2017)

Figura 29. Elements identificadors de les dimensions (elaboració pròpia, 2017)

Figura 30. Elements identificadors del model de DCC en les entitats estudiades (elaboració pròpia, 2017)

Figura 31. Pràctiques observades en els projectes (elaboració pròpia, 2017)

Figura 32. Consideracions generals (elaboració pròpia, 2017)

## Índex de Taules

Taula 1. Relació d'autors (elaboració pròpia, 2017)

Taula 2. Continuïu del retorn social (Comunitària, 2014)

Taula 3. Rols professionals (elaboració pròpia, 2017)

Taula 4. Accés i participació en la vida cultural (Laaksonen, 2010)

Taula 5. Equipaments culturals (elaboració pròpia a partir de Rius, 2010)

Taula 6. Artístic versus social (Comunitària, 2014)

Taula 7. Interessos en la participació (White, 1996)

Taula 8. Participació (Castafranco y Patiño, 2001)

Taula 9. Apoderament comunitari (Novella et al, 2014)

Taula 10. Dinamismes (elaboració pròpia, 2017)

Taula 11. Descripció dels nivells (elaboració pròpia, 2017)

Taula 12. Projectes analitzats (elaboració pròpia, 2017)

Taula 13. Taula de resultats del 4cordes (elaboració pròpia, 2017)

Taula 14. Taula de resultats de CVLP (elaboració pròpia, 2017)

Taula 15. Taula de resultats d'East Bay Centre (elaboració pròpia, 2017)

Taula 16. Taula de resultats de l'Espaço cultural da Grota (elaboració pròpia, 2017)

Taula 17. Taula de resultats de MTW (elaboració pròpia, 2017)

Taula 18. Taula de resultats de la Leerorkest (elaboració pròpia, 2017)

Taula 19. Taula de resultats de la Red de Escuelas de Música de Medellín (elaboració pròpia, 2017)

Taula 20. Taula de resultats de TSG (elaboració pròpia, 2017)

Taula 21. Panoràmica de les 8 organitzacions analitzades (elaboració pròpia 2017)

Taula 22. Diagrama de la formulació del problema de la investigació mixta (elaboració pròpia a partir de Tashakkor i Teddlie, 2009)

Taula 23. Entitats estudiades (elaboració pròpia, 2017)

Taula 24. Instruments i Mostres ConArte (elaboració pròpia, 2017)

Taula 25. Instruments i Mostres Riborquestra (elaboració pròpia, 2017)

Taula 26. Instruments i Mostres Xamfrà (elaboració pròpia, 2017)

Taula 27. Fases de la recerca (elaboració pròpia, 2017)

Taula 28. Classificació de les tècniques de recollida d'informació proposada per Latorre (2003, p. 56).

Taula 29. Tècniques de recollida d'informació (elaboració pròpia)

Taula 30. Panell d'experts (elaboració pròpia, 2017)

Taula 31. Indicadors qüestionaris professionals (elaboració pròpia, 2017)

Taula 32. Indicadors qüestionaris participants (elaboració pròpia, 2017)



Taula 33. Estadístiques de fiabilitat (elaboració pròpia, 2017)

Taula 34. Estadístiques de fiabilitat (elaboració pròpia, 2017)

Taula 35. Categories i subcategories (elaboració pròpia, 2017)

Taula 36. Codificació de dades (elaboració pròpia, 2017)

Taula 37. Criteris de rigor científic (adaptació de Lincoln&Guba, 1985)

Taula 38. Anàlisi realitzats a l'estudi de casos múltiples (elaboració pròpia, 2017)

Taula 39. Anàlisi de les freqüències de les dimensions

Taula 40. Estadístics descriptius de les dimensions

Taula 41. Estadístics descriptius de les dimensions per entitat

Taula 42. Anàlisi realitzats a l'estudi de casos múltiples (elaboració pròpia, 2017)

Taula 43. Estadístics descriptius de les dimensions

Taula 44. Resultats per entitat

Taula 45. Anàlisi comparat per entitats per categoria

Taula 46. Nombre de mencions per subcategories

Taula 47. Elements que configuren les dimensions (elaboració pròpia, 2017)

Taula 48. Elements que configuren cada una de les dimensions (elaboració pròpia, 2017)



# Presentació

Com deia un dels referents de l'escultura de la segona meitat del s. XX, Jorge Oteiza (1988):

**“L'art no transforma res, no canvia el món, no canvia la realitat. El que l'artista transforma de debò, mentre evoluciona, transforma i completa els seus llenguatges, és a si mateix. I és aquest home transformat per l'art, qui pot, des de la vida, transformar la realitat”.**

Aquest estudi comença el 2008, quan es van obrir les portes cap al coneixement del model del Desenvolupament Cultural Comunitari (DCC d'aquí en endavant), amb l'interès de conèixer i reconèixer les pràctiques i el pensament, l'experiència i les limitacions de les accions dutes a terme en el marc del DCC.

Tot i que la present tesi doctoral s'inicia el 2013 en el marc acadèmic, tota la informació recollida, analitzada i estudiada forma part d'un engranatge molt més gran que passa per la connexió amb professionals del sector artístic, cultural, educatiu, social i polític, amb la mirada en primera persona a centenars de projectes arreu del món i amb l'experiència que hem anat creant els darrers 10 anys a partir de projectes propis, de pensament, de canvi i d'imaginar com volíem que fos el món on habitem. Aquestes indagacions les hem realitzat a través d'equips de treball, amb els que hem anat reconstruint i modificant la nostra manera d'entendre els processos artístics vinculats a la política, a l'educació i a la comunitat.

La tesi que presentem a continuació és un estudi sobre el Desenvolupament Cultural Comunitari, a partir de l'anàlisi de 8 experiències internacionals i de l'estudi de 3 casos locals, amb la finalitat de conceptualitzar un model de DCC que pugui dibuixar un full de ruta per organitzacions, entitats i espais que vulguin prendre l'art com a element transformador.

## Motivacions personals

La vocació per la recerca i per donar sentit a les pràctiques artístiques comunitàries des d'una perspectiva sempre des del contrast amb la pràctica, ha estat un fil conductor del meu desenvolupament personal i professional. A través de l'art m'he descobert, m'he transformat, m'he encuriósit, he dubtat, he desaprès i re-après i m'he descobert il·lusionada per la porositat de la vida, per la immensitat de possibilitats i per les oportunitats que tinc.

Des d'aquí i recordant la primera vegada que vaig idear una manera d'entendre i fer art que feia anys que estava en marxa, comença el moviment de viatges i de portes obertes que m'han portat a posar en marxa aquesta investigació.

Per entendre quines són les motivacions que em porten a fer la present investigació cal fer una retrospectiva en la història dels interessos de la meua vida. Des que vaig iniciar la meua formació acadèmica superior que les preguntes entorn al sentit de l'art i la cultura han anat més enllà del merament instrumental i han estat un element que ha dibuixat les estructures, el sentit i el desenvolupament de la meua activitat d'aprofundiment formatiu i de la pràctica professional.

Violinista de formació, vaig voler donar sentit a la mirada multidimensional de l'art. És per aquest motiu que en acabar el Postgrau en Desenvolupament Cultural Comunitari vaig decidir veure de primera mà les accions entorn a aquest àmbit a partir de la recerca i de l'acció directa. Per fer-ho vaig viatjar al Regne Unit desenvolupant una ruta de recerca al llarg d'un any en els principals espais de creació comunitària (Gateshead-Newcastle, Birmingham, Morecambe i Londres). És en aquest moment que fundem Comunitària, una organització especialitzada en DCC en una mirada multidimensional: creació, gestió i implementació de projectes, docència universitària, recerca i comunicació/divulgació d'aquesta tipologia de treball.

En el camí, vaig anar a conèixer la materialització d'aquest paradigma a Austràlia al llarg de dos mesos en una recerca en residència i vaig decidir endinsar-me dins el món de la recerca en gestió cultural a través del Màster Oficial de Gestió Cultural buscant una evolució natural de la meua tasca més professional en aquest àmbit. Després de 8 anys al capdavant de projectes, formació i recerca en l'àmbit específic de la Música Comunitària vaig voler anar més enllà i crear el projecte Periplus.

Periplus és una ruta transoceànica en cinc continents al voltant del DCC que vol divulgar el coneixement en matèria d'art, educació i societat, analitzant de forma crítica les sinèrgies que neixen de les connexions entre aquests tres àmbits. Un projecte d'investigació, acció i creació per tal de promoure les pràctiques artístiques contemporànies en entorns culturals i contextos socials diversos on l'art és l'element de construcció comunitària. Els projectes

analitzats tenen en comú la pràctica artística de caràcter comunitari que treballen de forma col·laborativa i compromesa amb la realitat.

En els darrers anys he pogut enllaçar la teoria amb la praxis a través de Comunitària (organització que treballa des de les arts comunitàries) i Musicop (una cooperativa de treball de l'àmbit de l'educació artística) des d'on hem implementat projectes de DCC que han estat reconeguts a nivell nacional i que han postulat la Música Comunitària com una pràctica oberta, reflexiva, compromesa amb els reptes socials i educatius de l'actualitat i amb una mirada educativa transformadora.

Una de les debilitats més significatives amb les que compta el nostre àmbit d'actuació és la manca d'investigacions i estudis que legitimen aquestes pràctiques. Tot i el reconeixement internacional i el moment de creixement que viu el DCC com a model polític, educatiu i social a partir de la pràctica artística i cultural, sembla que encara no s'ha comprès que el nostre país té la potencialitat, els recursos i el coneixement per començar a desenvolupar accions de DCC als nostres equipaments culturals, centres educatius i organitzacions del tercer sector.

Des que Hawkes (2001) es va posicionar amb el seu relat col·locant la cultura com a quart pilar per la sostenibilitat i que Holden (2004) va postular el DCC en termes de cultura democràtica i que Belfiore (2002) va generar debat entorn a aquest model, moltes de les peces que no s'havien identificat com a tals, han trobat el seu lloc i han generat espais de participació, de replantejament de perspectives, de creativitat social, d'innovació i d'educació cultural.

## **Justificació de la rellevància social i científica del tema**

La investigació neix com una proposta de treball i reflexió sobre la convicció que el segle XXI necessita de noves estratègies per democratitzar la cultura (Holden, J. 2008), replantejar la creació artística per tal que interpel·li activament a la societat contemporània i considerar el fet cultural com un dels pilars per a la cohesió social i per a la sostenibilitat en la planificació de les polítiques públiques (Duxbury, 2007; Hawkes, 2001). La cultura i l'art, com a extensió, és un bé públic que hauria de plantejar noves fórmules perquè la seva dimensió social, econòmica i educativa no es deteriori en moments convulsius, sorgits en contextos de crisi. En aquest sentit la recerca vol que cultura i ciència avancin conjuntament amb la societat.

Davant la crisi econòmica dels països desenvolupats, els nous moviments socials, la necessitat d'articular les comunitats procedents de països estrangers en el nostre context així com els diferents processos de globalització econòmica, social i cultural (Castells, M. 2006), ens exigeix

prendre una nova mirada del fet artístic que tinguin en compte tant experiències nacionals com internacionals. Un dels interessos inicials del present estudi és poder identificar actuacions emmarcades en el paradigma del DCC de diferents parts del món que siguin transferibles a qualsevol comunitat i, que puguin ser implementades amb garanties d'èxit en amplitud de contextos. També, poder contribuir científicament a la millora de les professions artístiques, educatives i socials que treballin en l'àmbit de la gestió cultural, l'educació artística i les organitzacions socials.

Investigacions i estudis recents (Holden, J. 2006; Rius, J; 2010; Serra, L. 2012) constaten l'interès i la necessitat de legitimar la cultura entesa com una part fonamental del procés recuperador i identificador de la comunitat o com un instrument per donar resposta a les problemàtiques socioeducatives emergents. En conseqüència han augmentat les accions de sensibilització i els programes acadèmics que advoquen per un paradigma cultural basat en la transformació social, però manca encara reforçar aquelles línies d'investigació atentes a la perspectiva educativa i social de l'acció cultural comunitària. Per aquesta raó es considera de vital importància el focus d'estudi del present projecte en l'exercici d'obrir noves fronteres d'investigació que sistematitzin les pràctiques del Desenvolupament Cultural Comunitari en diferents escenaris culturals tant en llengua catalana com en castellana.

Ja en la jornada "Les institucions culturals i la creació comunitària" organitzades pel Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació, a "Interacció 2010" o bé a les "Jornadas sobre la Inclusión Social y la Educación en las Artes Escénicas" organitzades per l'INAEM el 2012 i 2013 consecutivament, i altres debats promoguts des de les institucions o al marge de l'Administració, s'ha posat de manifest la importància de comptar amb una literatura especialitzada que pugui aportar recursos pràctics i generar un coneixement científic sobre projectes artístics orientats a estimular l'apoderament comunitari i que maximitzin la rendibilitat social de la cultura. Per resoldre l'interrogant sobre com enfocar el retorn social de la cultura (Barbieri, 2008; Belfiore i Bennet, 2008) i conèixer els diferents models de gestió i intervenció en l'art comunitari es fa necessari ampliar el ventall de la recerca a diferents enfocaments polítics, educatius, socials i culturals. D'aquí l'abast internacional de la ruta d'investigació realitzada entre el 2013 i el 2014 per part de la investigadora d'aquesta recerca, que confegirà un camp de saber que transcendeix territoris i cultures.

En relació a la gestió pública de la cultura, l'Administració ha reconegut paulatinament la idoneïtat de les pràctiques del DCC com un element de legitimització del seu paper en relació amb la societat. Tanmateix, la importància del DCC no rau exclusivament en interessos institucionals sinó que ha esdevingut un model per a la recuperació de la conquesta de la democràcia (Holden, 2001), un procés basat en l'art com a gresol del capital social (Putnam, 2008) que demanda de més divulgació científica i, per tant, aquesta recerca vol entendre's com una eina de progrés social i de desenvolupament humà. Professionals i experts de les arts i de l'educació social plantegen també la necessitat d'incorporar noves accions i metodo-

logies que afavoreixin la consecució d'objectius propis de l'agenda social (Congdon i Blandy, 2003): cohesió social, participació i mobilització ciutadana, coordinació interdisciplinària, treball en xarxa i sensibilització social.

El grau d'innovació de la investigació rau en la interacció i transacció de diferents camps professionals que van des de l'educació comunitària, passant per la sociologia, l'educació artística i finalitzant en la gestió cultural. Més enllà de la multidisciplinarietat, una altra de les característiques rellevants de la recerca és l'abordatge plural de la perspectiva del DCC per confegir una mirada polièdrica i complementària d'aquest paradigma a nivell mundial. Aquesta vocació internacional dóna a la present proposta una singularitat per tractar-se d'una investigació sense precedents fins a data d'avui.

En aquest sentit, la recerca se situa en una posició privilegiada donat que analitzarà 3 pràctiques del territori català mitjançant un estudi de casos i alhora emmarcarà les pràctiques artístiques sociocomunitàries a partir d'una perspectiva global d'aquest nou paradigma d'actuació sociocomunitària -a partir de l'anàlisi de 8 pràctiques paradigmàtiques de diferents països d'arreu del món-, abraçant una gran diversitat de models i formats del DCC. El marc conceptual de referència que es proposa és aquell procés que simultàniament construeix el creixement personal i la capacitat cultural col·lectiva, mentre contribueix al canvi social positiu des de la col·laboració mútua entre artistes, organitzacions, educadors i altres agents socials i del territori (Goldbard, 2009).

En la investigació s'observaran múltiples projectes de DCC que utilitzen les arts en la seva dimensió preventiva i promocional (Lowe, 2000) o com a eina de desenvolupament de competències creatives individuals i col·lectives (Koopman, 2007). Per mitjà d'aquest anàlisi s'extraurà un model basat en les clau de retorn social partint dels factors compartits entre aquests projectes que a la fi contribueixi a la millora de la qualitat de vida de les persones. Des de la fonamentació teòrica i mitjançant l'elaboració d'una proposta teòrico-pràctica es podrà posar en valor l'art comunitari i les accions de dinamització cultural que tenen com a eix principal la promoció ciutadana i l'apoderament comunitari. Sota aquesta premissa es proposaran elements i aspectes relacionats amb el discurs teòric, de les metodologies i de la gestió que contribueixin a la millora de l'eficàcia dels projectes de DCC i afavoreixin la construcció d'un corpus teòric compartit, basat en els principis de la participació, la diversitat, la justícia social, la democràcia cultural, la transformació social i l'excel·lència de processos i resultats artístics.

L'estudi posa èmfasi en la qüestió del valor i la potencialitat transformadora de la cultura, tenint en compte diferents models de gestió i de perfils professionals; també aspectes metodològics en l'articulació dels projectes d'art comunitari així com dels seus beneficis i retorn social. Amb la voluntat d'obrir un debat internacional sobre la relació entre art, educació i societat es farà una introspecció en diferents escenaris internacionals. Mitjançant el coneixement



d'experiències vinculades amb el DCC es contribuirà a la construcció d'una mirada crítica i global necessària per afrontar els nous reptes que la contemporaneïtat presenta en matèria educativa, de desenvolupament comunitari i de polítiques públiques.

La investigació Model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de l'anàlisi d'experiències d'art comunitari es centra en l'àrea d'estudi del Desenvolupament Cultural Comunitari (d'ara en endavant DCC) i els seus elements definitoris en diferents escenaris a nivell internacional.

La finalitat d'aquesta investigació és proposar un model de DCC a partir de l'anàlisi de múltiples pràctiques d'art comunitari, identificant-ne els elements compartits que transcendeixen el context on es desenvolupen. Aquest estudi es realitzarà mitjançant l'aplicació de la metodologia d'investigació d'estudi de casos múltiples realitzada en 4 fases:

- 1.** En un primer moment, es configurarà el marc teòric a partir de l'aproximació conceptual: sorgiment, desenvolupament i elements del Desenvolupament Cultural Comunitari.
- 2.** En una segona fase, es realitzarà l'observació i anàlisi de 8 experiències paradigmàtiques internacionals a partir de l'aplicació d'una metodologia que parteix del treball del Grup de Recerca en Educació Moral de la Facultat de Pedagogia de la UB, Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS (2013), amb l'objectiu d'identificar i verificar les categories i subcategories que configuren els elements claus del model de DCC.
- 3.** En un tercer moment, es realitzarà un estudi de casos múltiple de propostes de DCC en l'àmbit català, que analitzarà ConArte Internacional, Riborquestra i Xamfrà.
- 4.** A partir del contrast del model en les experiències estudiades finalitzarem oferint una proposta de cara a ser transferida i aplicada en altres contextos socials i culturals d'arreu del món.

D'aquesta manera, l'anàlisi i configuració d'un model de DCC permetrà aportar nous recursos de caràcter teòric i metodològic per l'aplicació del paradigma del DCC en el nostre entorn directe, i del que també se'n beneficiaran el conjunt d'agents i experts reunits en la xarxa internacional.

La recerca pretén, també, verificar la intensitat de relació entre l'aplicació del model de DCC proposat i la seva incidència en el foment del vincle, l'acompanyament i l'apoderament comunitari, el desenvolupament de la participació i la construcció de ciutadania que aquest model desenvolupa. Entenem que els espais i les pràctiques de DCC són privilegiats i idonis per a cohesionar socialment un territori i les comunitats locals, així com també per a generar i / o revitalitzar el concepte i la pràctica de la ciutadania des de la participació, l'expressió i la transformació social.

## Objectius de la recerca

El present estudi s'ha plantejat l'assoliment dels següents objectius:

- 1. Descriure i comprendre els elements definidors d'un model de Desenvolupament Cultural Comunitari en els casos objecte d'estudi.**
  - 1.1 Identificar les condicions que fan possible la construcció de projectes de DCC
  - 1.2 Identificar les contribucions que les propostes de DCC poden generar en els seus contextos
  
- 2. Descriure les dimensions del Desenvolupament Cultural Comunitari en clau educativa, política i social.**
  - 2.1 Identificar els elements que configuren cada una de les dimensions
  - 2.2 Descriure els elements identificadors de cada una de les dimensions del model de DCC
  
- 3. Analitzar entitats socioeducatives que treballen a partir de l'educació, l'art i la comunitat, i que apliquen el model del DCC en el marc general de la seva entitat.**
  - 3.1 Descriure en els vuit projectes internacionals els elements compartits del model del DCC per la identificació de les categories que orienten l'estudi de casos
  - 3.2 Descriure en les tres entitats analitzades els elements identificadors del model de DCC des de la percepció dels seus professionals i dels seus participants
  - 3.3 Analitzar els elements que configuren el model de DCC que desenvolupen aquestes entitats
  
- 4. Establir un model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de les seves dimensions social, política i educativa.**
  - 4.1 Identificar els elements coincidents i divergents de les entitats analitzades per elaborar elements generalitzadors
  - 4.2 Explicitar bones pràctiques evidenciades a partir de l'anàlisi de projectes internacionals i nacionals de DCC
  - 4.3 Elaborar unes consideracions generals per entitats socioeducatives que treballen amb la comunitat, i que apliquen el DCC en el marc de la seva entitat.

## Estructura de la tesi

Hem organitzat aquesta investigació en capítols que es complementen, entenent que qualsevol part sense les altres no tindria un sentit complet. El document s'estructura en 6 capítols: els dos primers constitueixen el marc teòric i l'anàlisi d'experiències internacionals que han permès elaborar i verificar les dimensions, categories i subcategories de l'estudi. En el tercer capítol es desenvolupa la metodologia, el disseny i les fases de la recerca, així com les estratègies de recollida i anàlisi de la informació. Els dos capítols següents (4 i 5) estan dedicats a l'estudi de casos múltiples i a la discussió de resultats. En el capítol 6 acabem amb les conclusions, els límits i la prospectiva.

El primer capítol consisteix en l'elaboració del marc teòric, que s'ha plantejat en dos capítols. Per una banda, la recerca bibliogràfica i d'anàlisi dels elements del model del DCC, que ha permès aportar els elements que configuren les categories d'anàlisi que ens permeten comprendre els components del model alhora que possibiliten endinsar-nos en cada un d'aquests elements per tenir-ne una visió detallada.

En el segon capítol, s'ha elaborat l'anàlisi de 8 experiències d'art comunitari a nivell internacional, que ha permès la verificació de les categories i subcategories de la present investigació. Aquest capítol és el resultat d'un primer treball de camp a 18 països d'arreu del món i de la selecció i anàlisi de 8 projectes d'Amèrica del Nord, Amèrica del Sud, el sud-est Asiàtic i Europa per realitzar l'estudi previ.

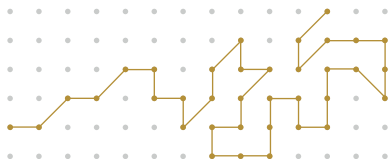
En el tercer capítol, s'ha elaborat el marc i disseny de la recerca, on s'explicita la finalitat i els objectius i s'estableixen les fases de la recerca. Es desenvolupa l'enfocament teòric de la investigació que es basa en un mètode mixt d'un estudi de casos múltiples. El disseny aporta l'elaboració de les tècniques de recollida d'informació qualitatives i quantitatives, els criteris de selecció de les entitats estudiades així com les mostres, l'anàlisi de les dades, els criteris de rigor científic i les garanties ètiques de la investigació.

El quart capítol consisteix en una aproximació a la realitat mitjançant un estudi de casos múltiples (ConArte, Xamfrà i Riborquestra) que ens permetrà comprovar el grau de relació entre la concepció teòrica exposada en la primera part i la realitat dels processos de DCC. En aquest apartat es volen conèixer per una banda les representacions dels professionals dels projectes estudiats a partir d'entrevistes, observació-no participant i qüestionaris, i per altra banda, les percepcions dels participants a partir de qüestionaris i observació no-participant. Alhora, s'ha realitzat l'anàlisi dels documents de les 3 entitats.

En el capítol 5, hi trobem la discussió de resultats a partir del qual es desenvolupa una triangulació de dades partint de la informació quantitativa i qualitativa recollida en l'estudi de casos múltiples i dels referents bibliogràfics en base a la proposta de categorització de DCC que haurem presentat al marc teòric i a l'anàlisi de les 8 experiències internacionals.

Finalment, al sisè capítol hi trobarem 3 apartats que aborden les conclusions de la investigació. En primer lloc, s'articularà un apartat a l'entorn de les conclusions orientades a la proposta del model de DCC, exposant els elements que es desprenen de la recerca desenvolupada. En la segona i tercera part d'aquesta capítol, exposarem les limitacions de la recerca i hi apuntarem possibles línies d'investigació per tal de desenvolupar-se en un futur pròxim.

# 1. Aproximació conceptual: sorgiment, desenvolupament i elements del Desenvolupament Cultural Comunitari

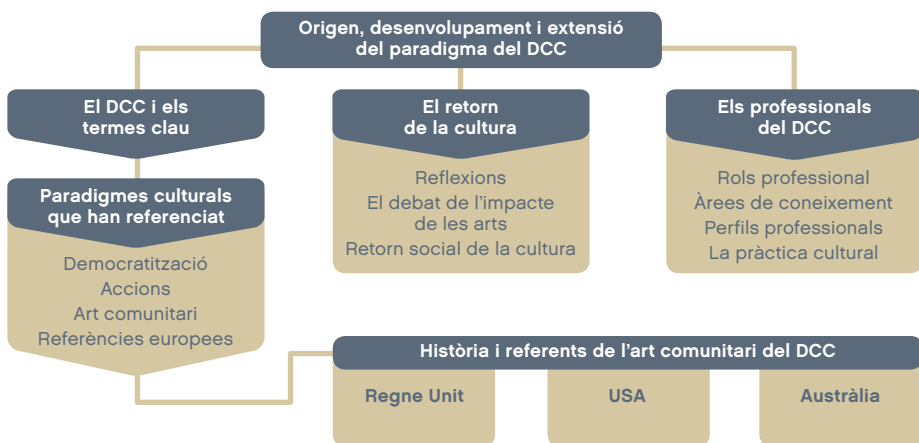


Per una aproximació conceptual del Desenvolupament Cultural Comunitari (DCC), és necessari l'anàlisi i aprofundiment sobre aspectes que ajudin a la comprensió d'un concepte que es va originar principalment al Regne Unit, els Estats Units i Austràlia i que ha evolucionat i s'ha desenvolupat en una gran diversitat d'àmbits i territoris.

En aquest apartat del treball es revisa la literatura especialitzada i acadèmica generada sobre aquesta qüestió així com s'aborda la temàtica a partir de les aportacions d'experts en el tema. En un primer moment es revisa l'origen, el desenvolupament i l'extensió del paradigma del Desenvolupament Cultural Comunitari, i es posa la mirada al retorn social de la cultura i al paper dels professionals del DCC. En la segona secció d'aquest primer apartat de la investigació, es focalitza en la revisió a partir de les dimensions del DCC, que s'han estructurat des de la seva dimensió educativa, política i social.

En la dimensió política es recull el treball en xarxa, el valor públic de la cultura, la transparència i sostenibilitat, l'accés a la cultura i el paper de les institucions culturals. En la dimensió política es fa un repàs de la creativitat, el desenvolupament personal, les visions pedagògiques i els aprenentatges en el marc dels projectes DCC. Finalment, la dimensió social és compresa aquí com l'acció comunitària dels projectes de DCC i es repassen els termes d'acompanyament i vincle, la participació ciutadana, l'apoderament comunitari i la construcció de ciutadania que es donen en les organitzacions i projectes que treballen a partir del DCC.

**Figura 1.** Esquema general (elaboració pròpia, 2017)



# 1.1. Origen, desenvolupament i extensió del paradigma del Desenvolupament Cultural Comunitari

---

## 1.1.1. El Desenvolupament Cultural Comunitari i els termes clau

### 1.1.2. Paradigmes culturals que han condicionat i influenciat en la gestació del concepte i la pràctica del Desenvolupament Cultural Comunitari.

### 1.1.3. Història i referents del DCC

---

## 1.1.1. El Desenvolupament Cultural Comunitari i els termes clau

Des de la perspectiva de la intervenció educativa i social en clau comunitària, ens trobem davant de diversos conceptes que han servit per identificar i localitzar aquestes pràctiques, tot i la diversitat de les experiències que se'n deriven. Tenint en compte el caràcter ambigu, ampli i imprecís del terme Desenvolupament Cultural Comunitari, es poden observar algunes paraules clau que evoquen temes que es presenten amb freqüència al pensament i l'execució de projectes.

Culture Pour Tous de la ciutat de Montréal fa, en vint definicions curtes, una revisió de la literatura dels últims deu anys. Relacionat amb el Desenvolupament Cultural Comunitari en destaquem els següents termes que poden ajudar a la comprensió d'aquest paradigma:

- **Acció cultural:** Visió de la política cultural desenvolupada a partir de la dècada de 1960, que articula les accions culturals i artístiques per tal d'aproximar-les a la població. El propòsit de l'acció cultural és reduir les desigualtats en l'accés a la cultura, permetent a les persones participar de la seva realitat cultural, donant un sentit social a les intervencions culturals i artístiques.
- **Animació socio-cultural:** Model d'intervenció que promou el desenvolupament dels diferents grups socials i dels individus a través d'activitats, esdeveniments i projectes que prenen la cultural, l'oci, els espais educatius i la intervenció social com a possibles formes d'acció. Les activitats culturals tenen l'efecte de promoure no només l'expressió

i el desenvolupament individual, sinó també estimular la creació i l'enfortiment de vincles dins dels grups amb els que es treballa.

- **Art comunitari:** Procés creatiu col·laboratiu 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.
- **Educació artística:** Conjunt d'ensenyaments i activitats que tenen com a finalitat tant el desenvolupament d'habilitats tècniques (associades amb el coneixement, la comprensió i la pràctica de diverses formes d'art) com en formar part d'experiències culturals i artístiques. Aquesta pot ser una formació formal i no-formal que es dona en diversos espais educatius i cada vegada més s'inscriu dins del paraigües de l'educació al llarg de la vida.
- **Mediació artística o cultural:** En un context artístic, connectat a una institució cultural, a la dècada de 1990 es donen les primeres pràctiques de mediació cultural. En aquest context, la mediació cobreix les pràctiques i mecanismes utilitzats per un ventall molt ampli de perfils professionals relacionats amb el món artístic i cultural per promoure la reconciliació entre art i el seu públic potencial. La mediació, que té una vocació estètica i social dual, es basa en una proposta per sostenir i desenvolupar una experiència artística, posant les peces artístiques en diàleg amb la comunitat. Entre els objectius que fomenta la mediació cultural, trobem la importància de fer accessible la cultura a la societat en general, posar en valor la diversitat de formes i expressions creatives i promocionar la construcció de vincle dins comunitats a partir de la participació en programes específics.

Des d'una visió multidimensional, entenem que el Desenvolupament Cultural Comunitari engloba la mirada general de cada una de les denominacions anteriors i permet en la seva definició la possibilitat d'objectius i beneficis singulars i alhora promou grans transformacions a nivell individual, col·lectiu i territorial.

Etimològicament el terme ens aporta varis conceptes que el defineixen:

- **Desenvolupament:** Aquest concepte podria ser la part diferencial entre el DCC i el treball artístic comunitari. Els projectes de DCC tenen la visió de dotar-se de forma recíproca (artistes i comunitat) d'eines artístiques i aprenentatge des del procés creatiu que permeti a llarg termini la continuïtat en la creació.

El desenvolupament comunitari té com a una de les seves prioritats la dinamització de l'economia i les relacions socials al sí de les comunitats, a partir de projectes locals.



Els processos de desenvolupament comunitari han estat comparats a un triple resultat, reagrupant el benestar ambiental, social i econòmic. A aquest resultat se li afegeix actualment el benestar cultural i la governança transparent.

Els objectius fonamentals del desenvolupament comunitari concorden amb l'habilitat dels ciutadans per compartir els seus valors, la seva autonomia, per a satisfer les seves necessitats bàsiques i a augmentar la seva participació i coresponsabilitat al sí de la seva comunitat. Aquestes habilitats són possibles a través de l'educació, la participació i l'accés a la informació, entre d'altres elements.

Segons el Centre for Sustainable Community Development de l'Universit  Simon Fraser de Canadà, els plantejaments relacionats amb el desenvolupament comunitari van des d'identificar els problemes específics de la comunitat, passant per identificar els recursos locals i avaluar les estructures de presa de decisions i les necessitats socials, fins a reaccionar davant les preocupacions expressades per la comunitat.

- **La Cultura:** Adams i Golbard (2008) proposen la definició de la cultura en el seu sentit antropològic més ampli que "inclou tot el que és fabricat, dotat, dissenyat, articulat, concebut o dirigit pels humans, a diferència de la natura. La cultura inclou tant elements materials (edificis, artefactes, etc.) com sistemes immaterials (ideologia, valors, llengües)" (p. 108).

La cultura és sovint identificada com un treball artístic o com les obres que es troben a museus i galeries. També s'ha compr s com les costums religioses, edificis històrics, festivals o altres punts de referència fixos. Al llibre *The Fourth Pillar of Sustainability* Jon Hawkes (2001), apunta les dificultats de definir aquesta paraula. Les definicions relacionades entre si que utilitza són: "(...) La producció social i la transmissió de les identitats, significats, coneixements, creences, valors, aspiracions, records, propòsits i actituds" i "(...) la manera de viure d'un conjunt particular d'éssers humans: les seves costums, les seves creences i les seves convencions; codis de costums, la vestimenta, la cuina, el llenguatge, les arts, les ciències, la tecnologia, la relig  i els rituals; les normes i reglaments de conducta, les tradicions i les institucions" (p. 3).

Per la seva banda, Eyford & Eyford (1995) defineixen la cultura com "el conjunt dels trets distintius espirituals, materials i intel ctuals i les característiques emocionals que caracteritzen una societat o grup social. Inclou a més de les arts i les lletres, les formes de vida, els drets fonamentals de l'ésser humà, els sistemes de valors, les tradicions i les creences" (p. 5).

El concepte alta cultura, era una característica única de les societats industrials modernes. Hi ha autors com Horne (1988) que no estan d'acord amb els que entenen l'alta cultura com quelcom relacionat amb les formes aristocràtiques, sinó que prefereixen anomenar

cultura de la classe dominant - la cultura dels governants. S'uneix, a més, l'alta cultura a la cultura de les elits intel·lectuals i artístiques.

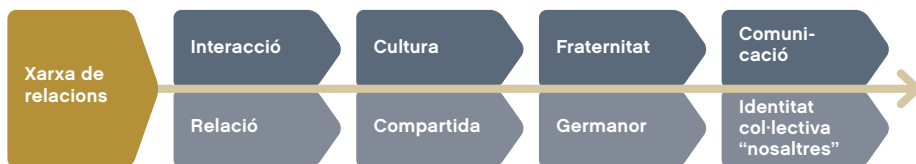
Com assenyala Almazan (2009), la cultura popular és per i de les persones. S'entén com la base que permet que es doni la diversitat de pràctiques culturals. Històricament s'ha donat una lluita contínua de la cultura dominant per organitzar i dirigir la cultura popular. Tot i això, hi ha una cultura àmplia practicada per les bases, per grups dins de la comunitat, que treballa per mantenir una veu pròpia.

La cultura de masses està vinculada a les produccions i estandarditzacions de productes i processos culturals, amb un control centralitzat, amb alts nivells d'abast i baixos nivells de participació. Horne (1988) exposa que aquesta cultura és per les persones, no de les persones i són executades amb propòsits comercials.

- **Comunitari:** la publicació de Williams i Raymond (1983), *Keywords, a vocabulary of culture and society* descriu el terme comunitat com una organització social que avui dia gestors, artistes, promotors i organitzacions relacionades amb l'art, l'educació i la societat encara utilitzen quan fan referència al sentiment de pertinença i identitat, a la idea entorn al compartir característiques i interessos similars i al fet de conviure en un mateix territori. Aquest triple aspecte ha estat perpetuat i difós per Sánchez (2007) que en el seu manual defineix el terme com "un grup social arrelat, autoconscient i integral" que es pot donar a tres dimensions: la territorial o geogràfica que comprèn la regió, el municipi, el veïnat o el grup ètnic; la psicològica i la sociocultural que pot abraçar l'orientació sexual, el gènere i l'ocupació laboral, entre d'altres. La industrialització i la globalització han desgastat el sentit de la comunitat natural -entesa com una forma d'organització social solidària- i l'ha substituïda per la relació nascuda d'interessos compartits i d'individus autònoms que reclamen els seus drets. Segons Sánchez (2007), des d'un punt de vista eurocentrista, la comunitat basa la seva actuació en l'organització d'interessos, objectius i/o desitjos comuns; l'autonomia personal i la reconstrucció social lligada a la reivindicació de la comunitat perduda. Com a resultat d'aquest fet, en alguns casos, la noció *community* ha reemplaçat per *participatory arts* i ha defugit de la categorització dels grups de persones per donar pas a una extensió del concepte i de la pràctica artística col·lectiva.

Sánchez (2007), aporta el contínuum de la comunitat. Ja que el terme fa referència a quelcom comú, l'autor explica que el resultat final dependrà de la quantitat i qualitat del que es comparteixi, tenint en compte també les dimensions psicològiques, socials i culturals del terme:

**Figura 2.** Continuum de la comunitat (Sánchez, 2017).



Goldbard (2009) il·lustra com el DCC pren una dimensió holística del fet artístic. Amb el terme “desenvolupament” suggereix la naturalesa dinàmica de l'acció cultural, amb la noció “cultural” conforma una obertura del fet artístic i engloba altres manifestacions expressives i identitàries. Finalment pel qualificatiu “comunitari” indica els processos participatius en el territori. Així Goldbard (ibídem) proposa la definició del DCC:

Aquell treball d'artistes, organitzacions i altres agents de la comunitat que col·laboren mútuament per expressar la seva identitat, preocupació i aspiració per mitjà de les arts i llenguatges de la cultura. És un procés que simultàniament construeix el creixement personal i la capacitat cultural col·lectiva, mentre contribueix al canvi social positiu. (p.20)

Tot i no haver-hi un manifest consensuat per tots els autors, Adams & Goldbard (2002) s'atreveixen a desenvolupar una llista amb set aportacions relacionades amb el concepte: a) l'objectiu del DCC és promoure una participació activa en la vida cultural del territori; b) totes les cultures tenen cabuda sense que cap sigui promocionada per sobre de les altres; c) la diversitat és un actiu social que requereix ser nodrida; d) la cultura és un gresol eficaç per la transformació social que hauria de ser menys polaritzada, capaç de crear connexions profundes; e) l'expressió cultural és un mitjà d'emancipació encara que no és el fi per si mateix, el procés és tan important com el producte; f) la cultura és un tot dinàmic i versàtil; g) els artistes juguen un rol com a agents de transformació social.

Es distingeixen dos enfocaments en la literatura sobre Desenvolupament Cultural Comunitari. En primer lloc Sonn, Drew & Kasat (2002) situen el DCC i l'art comunitari com a elements complementaris:

(El DCC) És un procés participatiu que pren el coneixement i les aspiracions d'una comunitat a través de mitjans creatius amb la finalitat d'expressar, preservar o ressaltar la cultura de la comunitat. Conseqüentment, l'art comunitari no es tracta només de productes tancats sinó que també proveeix d'un medi per mitjà del qual els membres de la comunitat comparteixen una identitat, un imaginari col·lectiu, uns símbols i altres recursos que contenen les seves visions i el seu anhel. (p.12)

En segon lloc Pitts & Watt (2001) consideren que el terme DCC és l'evolució del nom genèric art comunitari. També posen de manifest, igual que ho feien Koopman (ibídem) i Goldbard (ibídem), el debat sobre procés versus producte. En aquest cas, a més, s'afegeix la idea d'innovació artística com a valor legitimador de les pràctiques del DCC: "en el momento en el que aplicas o transformas estrategias de arte contemporáneo como herramienta de aprendizaje, de algún modo estás aprendiendo el significado de la palabra innovación: yo hablo de extrañamiento, de sorpresa, hablo de experiencia estética, de pensamiento crítico". EEX1. Clara Mejías.

Adams i Goldbard (2001), descriuen el Desenvolupament Cultural Comunitari com "una àmplia gamma d'iniciatives empreses per artistes en col·laboració amb altres membres de la comunitat per expressar la seva identitat, les seves necessitats i motivacions a través de les arts, mentre treballa pel desenvolupament de les habilitats culturals i contribueix al canvi social" (p. 107).

El DCC té a veure amb la promoció d'un entorn en el qual es pot produir la democràcia cultural. Com apunten Duxbury, Gillette, Pepper (2007), es reconeix la importància de la comunitat com a fonamental per a l'expressió cultural, juntament amb la interacció social i la producció artística. Té a veure amb l'accés equitatiu als mitjans de producció i distribució artística. Expressa la cultura de la comunitat i l'expressió artística com un indicador de la capacitat de recuperació i la viabilitat d'aquesta comunitat alhora que valora l'expressió de la comunitat a través de les arts així com les formes en què les comunitats creen un sentit de pertinença, on poden afirmar els seus valors, celebrar les seves diferències i on es comuniquen les seves aspiracions.

Des d'una mirada global, els projectes i institucions que treballen des del DCC, donen suport i promouen el valor de l'art, entès com la importància o la claredat del que es comunica a través de l'obra d'art; les veus o històries que es poden escoltar a través de l'obra d'art; els valors que s'abraquen des de l'obra d'art. En altres paraules, la relació entre l'art i el seu context. Així, proporciona els espais perquè la gent participi en les arts, per crear i expressar, a més de ser espectadors.

El DCC treballa a partir de la comprensió de l'expressió cultural i el domini de la comunicació a través de les arts per fer sorgir els significats més profunds de l'experiència de la comunitat. Adams i Goldbard (2001), són de l'opinió que el DCC encarna una relació crítica de la cultura, a través dels participants que arriben a la consciència del seu propi saber com a creadors, podent resoldre problemes i abordar qüestions de gran preocupació a través de la creativitat.

Un bon lloc des d'on començar a mirar els models de les pràctiques de DCC és examinant la construcció dels significats que informen sobre el perquè, el qui i el què: els beneficis i retorns potencials dels programes o projectes. El DCC és una pràctica complexa que incorpora una plataforma pel capital social i cultural.

Williams (1996) descriu la capacitat de canvi d'aquestes iniciatives: l'objectiu comú dels participants pot haver sigut crear un esdeveniment de celebració, expressar la pròpia creativitat,

millorar la vida comunitària o fer front a les injustícies socials. Més enllà d'això, en el seu procés i en l'impacte del que hagin aconseguit generar a través de les dinàmiques, es redefeix la comunitat o es condueix el canvi social a través de l'acció comunitària. Perquè l'èxit dels projectes recau en l'habilitat del grup de madurar i aconseguir una bona comunicació, habilitats de treball en equip, l'experiència com a catalitzadora de l'aprenentatge accelerat. Les persones construeixen noves relacions, desenvolupen confiança i guanyen percepcions i enteniments valuosos.

El Desenvolupament Cultural Comunitari ha estat emmarcat dins d'un quadre de referència de la sostenibilitat, sobretot a Austràlia, ja que ha estat implementat amb la voluntat de generar espais d'aprenentatge i des del desenvolupament d'habilitats individuals i col·lectives formant part activament de la cultura dels territoris on s'ha donat. En aquest model que aporten Duxbury, Gillette, i Pepper (2007) les relacions que s'estableixen entre els artistes i les comunitats volen ser igualitàries, en col·laboració creativa que pugui afavorir l'apoderament tant dels artistes com de les comunitats amb les que treballa així com acompanyar en la transformació social.

Considerada com una estratègia de base, el DCC s'integra als models de desenvolupament actuals, suscitant a artistes i organitzacions culturals de treballar en processos de revitalització i de desenvolupament al sí de les ciutats i col·lectius. Ha estat comprès com un model adequat per la planificació de la sostenibilitat per la visió i suport a la idea de cultura comunitària, apoderant els ciutadans i consolidant la participació de la comunitat. El desenvolupament de la cultura comunitària ha estat lligada, també, a altres iniciatives de desenvolupament comunitari a través de polítiques i de planificació cultural.

Un altre aspecte rellevant del DCC ha estat la connexió a la idea de cultura compartida, que correspon al concepte de respecte i responsabilitat mútua entre les cultures d'una comunitat o col·lectiu. Per aquesta experiència comuna, es genera una mirada compartida de les històries, recursos, motivacions i interessos. El DCC ha estat implementat com un recurs que afavoreix la identitat col·lectiva, la participació ciutadana i la cura mútua, elements que poden ser claus en el desenvolupament a llarg termini. Amb això, Duxbury et al. (2007) aposten pel DCC com un model amb característiques claus i de modes de funcionament comuns que poden ajudar a orientar els models emergents de viabilitat cultural.

### 1.1.1.1. Definicions i conceptes del Desenvolupament Cultural Comunitari

**Taula 1.** Relació d'autors (elaboració pròpia, 2017)

Autors	Definicions / Conceptes
Adams & Goldbard (2002)	- Els autors aporten les següents descripcions del terme: 1. Promoure una participació activa en la vida cultural del territori; 2. Totes les cultures tenen cabuda sense que cap sigui promocionada per sobre de les altres; 3. La diversitat com a actiu social que requereix ser nodrida; 4. La cultura com a gresol eficaç per la transformació social que hauria de ser menys polaritzada i que fos capaç de crear connexions profundes; 5. L'expressió cultural com a mitjà d'emancipació encara que no és el fi per si mateix, el procés és tan important com el producte; 6. La cultura és un tot dinàmic i versàtil; 7. Els artistes juguen un rol com a agents de transformació social.
Baker & Cohen (2008)	La inclusió socioeconòmica de joves en situacions vulnerables a través de les arts
Belfiore & Bennet (2010), Hawkes (2001) i Holden (2008)	Tres dels referents que han repensat el paper que juga la cultura en les agendes polítiques públiques i en la controvèrsia de l'impacte d'aquests programes.
Cahil (2001), Mosher (2004)	- Distinció entre la pràctica que transcendeix en grups específics i aquelles que abasten la comunitat en general. - Cahill apunta que el terme que utilitza per descriure el significat de l'art comunitari és, en el seu conjunt, una "sinèrgia cultural", que afecta no només a les comunitats sinó que implica el desenvolupament professional dels artistes. - L'art comunitari contribueix significativament al desenvolupament de les arts, l'educació, la vida cultural, l'economia, la integració social i la cohesió comunitària.
Casacuberta, Rubio i Serra (2011)	- Els autors aporten la visió de l'artista com a executant de les iniciatives. Sustenten que aquest té un paper pioner en la possibilitat de generar espais de connexió entre varis fronts: l'art i la cultura, la societat, el territori i les realitats dels individus que conformen les comunitats. Afegeixen alhora el paper rellevant i artífex del desenvolupament d'aquestes pràctiques des dels equipaments culturals.
Congdon & Blandy (2003)	- Els autors parlen de portar l'art comunitari a organitzacions de serveis socials, a governs locals, centres cívics, centres educatius i finalment als equipaments culturals. Afegeixen també la idea que incorporar aquestes pràctiques en programes de desenvolupament comunitari comporta un benefici per la comunitat i els espais on es desenvolupen en termes d'art, economia, justícia social i aprenentatge al llarg de la vida. - Consideren que les pràctiques d'art comunitari tenen la funció de catalitzar i fomentar el diàleg sobre la identitat col·lectiva i individual i sobre els afers polítics. Actuen, així, com a activitats democràtiques. Apunten alhora, que el terme art comunitari s'utilitza indistintament per programes governamentals i per iniciatives independents als països anglosaxons.

Duxbury, Gillette & Pepper (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les autores s'aproximen a la cultura com a eix vertebrador per al desenvolupament sostenible, vist com un instrument de transformació a llarg termini, abordat des de contextos locals i nacionals i advocant per la recerca com a eina de legitimització del concepte.</li> <li>- Aporten el concepte eco-art com una noció de sostenibilitat que relaciona cultura i medi ambient.</li> </ul>
Goldbard (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'autora il·lustra com el DCC pren una dimensió holística del fet artístic. Amb el terme "desenvolupament" suggereix la naturalesa dinàmica de l'acció cultural, amb la noció "cultural" conforma una obertura del fet artístic i engloba altres manifestacions expressives i identitàries. Finalment pel qualificatiu "comunitari" indica els processos participatius en el territori.</li> <li>- "Aquell treball d'artistes, organitzacions i altres agents de la comunitat que col·laboren mútuament per expressar la seva identitat, preocupació i aspiració per mitjà de les arts i llenguatges de la cultura. És un procés que simultàniament construeix el creixement personal i la capacitat cultural col·lectiva, mentre contribueix al canvi social positiu"</li> <li>- Exposa la controvèrsia entre les expectatives artístiques vinculades a l'art comercial i les habilitats artístiques de la comunitat que desenvolupa aquesta pràctica.</li> </ul>
Hawkes (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'autor considera aquest àmbit d'acció des d'un posicionament actiu on l'eix vertebrador sorgeix del repte cultural de posar en paraules el marc de valors que apuntala la tipologia de món on ens agradaria viure.</li> <li>- Els efectes pràctics d'aquesta teoria és la cultura en acció o l'acció cultural. Entén que una societat sana i sostenible, tenint en compte l'equitat, la responsabilitat en el medi ambient i la viabilitat econòmica, conforma el que ell anomena vitalitat cultural.</li> <li>- La visió de Hawkes és panoràmica i aborda la cultura en un sentit molt ampli que estructura el quart pilar de la sostenibilitat social.</li> </ul>
Hawkes (2001), Holden (2008) i Belfiore & Bennet (2010).	La mirada dels autors es focalitza en els termes art comunitari i Desenvolupament Cultural Comunitari com a portadors intrínsecs de valors relacionats amb l'accés, la sostenibilitat, la participació i la democràcia cultural.
Higgins (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'autor explica l'àmbit d'acció que genera interaccions i transaccions d'ensenyament-aprenentatge fora de l'educació formal. Considera la varietat, el rol dels artistes, el coneixement del col·lectiu amb el que es treballa, la simbiosi entre objectius educatius i estratègies per desenvolupar-los i l'encreuament entre el context formal i no formal com a elements clau en l'art comunitari.</li> <li>- Associa la comunitat a una manifestació crítica que procura el retorn a les formes romàntiques de relació entre les persones. El terme comunitari, doncs, designa els mètodes de pràctica de l'art comunitari en termes de creativitat i de col·laboració. En conseqüència, l'art comunitari esdevé una pràctica activa i creativa, amb caràcter polític i social que entén la comunitat com a motor ideològic.</li> </ul>
Holden (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En relació a la dicotomia procés-resultat, Holden es demana perquè, en cultura, el terme "democratitzar" pot ser utilitzat de forma pejorativa. Per l'autor cal posar l'accent en que el Desenvolupament Cultural Comunitari no és sinònim de qualitat degradada. La importància que tothom arribi a tenir la mateixa capacitat i les mateixes oportunitats de formar part de la vida cultural, posa de relleu la ferma voluntat de defensar un model cultural per viure en una democràcia política real.</li> <li>- L'autor contribueix a la mirada polièdrica sobre l'àmbit de l'acció artística. Parla de la tensió entre el valor intrínsec (que pocs qüestionen) i el valor instrumental de les arts (que ha generat controvèrsia): la cultura generadora d'una comunitat creativa, valor que legitima la seva existència en l'aparador públic i que dóna un valor afegit als processos de DCC.</li> </ul>

## 1. Aproximació conceptual: sorgiment, desenvolupament i elements del Desenvolupament Cultural Comunitari.

Koopman (2007), Lowe (2000) i Mosher (2004)	Autors amb un nexe comú: l'art comunitari entès com una oportunitat adreçada a col·lectius o àrees vulnerables per desenvolupar competències artístiques.
Koopman (2007), Cole (1999)	- Els autors borden el DCC des d'una perspectiva específica (la música comunitària) i n'extreu, a més, tres característiques: posa l'accent en l'atenció a grups específics, en les seves necessitats i motivacions. - Descriuen la intersecció entre música comunitària i art a l'abast de tothom (un posicionament que emergeix en la dècada dels 1960 i 1970).
Lowe (2000)	- Aproximació de l'ús de les arts en la seva dimensió pal·liativa, preventiva i com a eina de desenvolupament d'habilitats individuals. - Èmfasi en el procés creatiu i col·lectiu com el tret distintiu que defineix l'art comunitari. Per aquest autor l'art comunitari és "l'art d'interès públic dissenyat en un escenari comú a través d'un procés grupal. Mitjançant la participació en una experiència estètica, els individus descobreixen i produeixen significats col·lectius que són simbolitzats a través de l'art".
Matarasso (1997), Everitt (1997)	- Autors que es centren en la participació activa. - Everitt exposava en les seves tesis que el concepte de la participació artística no pot estar desvinculada del context social i cultural contemporani. Segons l'autor, l'art comunitari va més enllà de procurar el desenvolupament personal i social de les comunitats i es refereix a la pràctica participativa des de l'experiència estètica, de l'art per l'art.
O'Hara, (2002)	L'autora aproxima el terme des d'una mirada oberta: "és un terme ampli que cobreix una enorme quantitat d'activitats que li donen a la comunitat l'oportunitat d'explicar les seves pròpies històries, treballar la seva creativitat, i ser actius participants del desenvolupament cultural de la seva comunitat. Potser sigui bo veure aquesta frase (DCC) com una descripció més que com un nom. DCC descriu la col·laboració entre les comunitats i els artistes, la qual pot prendre lloc de moltes maneres. El resultat serà una gran varietat de projectes artístics i de desenvolupament cultural."
Pitts & Watt (2001)	- Els autors consideren que el terme DCC és l'evolució del nom genèric art comunitari. - Aporten la idea d'innovació artística com a valor legitimador de les pràctiques del DCC.
Putland (2008)	- L'autor assenyala l'art comunitari com una pràctica que genera benestar en un sentit ampli.
Sonn, Drew & Kasat (2002)	- Els autors situen el DCC i l'art comunitari com a elements complementaris. Apunten que el DCC és "un procés participatiu que pren el coneixement i les aspiracions d'una comunitat a través de mitjans creatius amb la finalitat d'expressar, preservar o ressaltar la cultura de la comunitat. Conseqüentment, l'art comunitari no es tracta només de productes tancats sinó que també proveeix d'un medi per mitjà del qual els membres de la comunitat comparteixen una identitat, un imaginari col·lectiu, uns símbols i altres recursos que contenen les seves visions i el seu anhel".
White & Rentschler (2005)	- Els autors apunten la necessitat de trobar interpretacions a la definició del terme, a la metodologia i analitzar la consideració de l'impacte de les arts en la societat.



## 1.1.2. Paradigmes culturals i artístics que han condicionat i influenciat en la gestació del concepte i la pràctica del Desenvolupament Cultural Comunitari

### 1.1.2.1. Democratització cultural i democràcia cultural

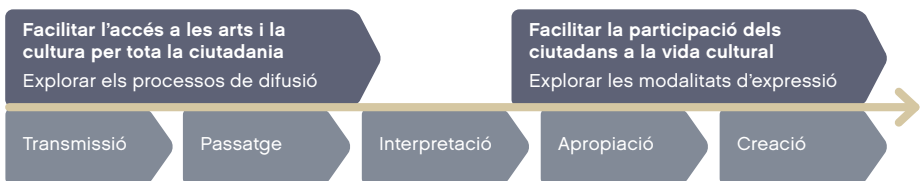
Pitts i Watt (2001) proposen dues etapes rellevants que classifiquen com la democratització de la cultura, democràcia cultural:

Per una banda, la democratització de la cultura, com a model d'intervenció de l'acció cultural que va aparèixer després de la Segona Guerra Mundial i que tenia per objectius la producció, difusió i recepció culturals. Es volia promoure l'accés a les obres artístiques i al patrimoni de les ciutats. Les estratègies posades en marxa pels governs al voltant d'aquesta cultura va ser l'inici del desenvolupament de l'educació artística, mitjançant la creació de nous equipaments i espais culturals, la professionalització, la mediació, la inversió en art públic, la creació de residències d'artistes.

Pel que fa a la democràcia cultural ofereix una visió inclusiva de la cultura i proporciona un enfocament en el que dona suport a la participació activa dels ciutadans en la diversitat de les seves experiències (lògica ascendent) en comptes de ser des de l'estat o les institucions que es busca la participació del públic (en la lògica de l'up-down). Mitjançant la construcció i legitimació de les moltes pràctiques artístiques i culturals dels individus, la democràcia cultural facilita l'expressió de tots els ciutadans i posa la cultura a l'abast de tothom des d'una perspectiva social.

### 1.1.2.2. Accions a la confluència dels objectius de la democràcia i la democratització cultural

**Figura 3.** Evolució de l'acció cultural (Médiations culturelle, 2015)



Des de Médiation culturelle de Canadà, aquesta evolució de l'acció cultural, que passa d'una lògica de l'accés a una lògica de la participació, es pot observar des de dos eixos principals:

- a. L'eix vertical, que proposa la transmissió d'obres i produccions elaborades dins de l'espera institucional i legitimada de la cultura. Dins d'un esperit proper a l'educació artística tradicional, el professional comparteix els seus coneixements amb la voluntat de despertar la capacitat d'apreciació estètica dels ciutadans i dels públics.
- b. L'eix horitzontal, que parteix de la participació i l'expressió culturals dels ciutadans. Els professionals elaboren tècniques inclusives i immersives per afavorir la participació activa. Amb objectius més propers a l'educació popular, aquestes accions promouen la inclusió social i cultural dels ciutadans.

### 1.1.2.3. Art comunitari i art amb la comunitat

Suess (2006), apunta que el terme neix a la dècada dels 70 fruit de la inquietud social d'alguns artistes a fi i efecte, com assenyala Palacios (2009), "de millorar els espais públics on vivia la classe treballadora i promoure que fossin els propis residents els agents actius en la transformació d'aquest entorn". (p.203)

Segons Higgins (2008), al Regne Unit, l'art comunitari sorgeix com a resposta al capitalisme i en sintonia amb els moviments de contracultura. L'autor exposa que els artistes comencen llavors a desenvolupar els projectes que situen les qüestions socials al cor dels processos creatius i com a estratègia perquè les comunitats polititzin les seves necessitats.

A la dècada dels 80, Suess (ibídem) posa de relleu que l'artista ja no és qui porta la seva idea a la comunitat sinó que els projectes comunitaris esdevenen autònoms. Neix així el concepte d'art amb la comunitat, desdibuixant la premissa que aquestes comunitats no tenien cultura. Amb aquesta nova concepció l'artista forma part de l'escenari on s'esdevenen els projectes i passa a autodesignar-se "artista comunitari" (Pitts & Watt, ibídem). Aquests mateixos autors expliquen que el terme DCC s'oficialitza amb el naixement de l'Australian Arts Council el 1987.

Higgins (ibídem) situa en l'epicentre de l'esdevenir de l'art comunitari la Association for Community Artist, la qual defensa una societat més igualitària i plural en la qual s'ha de fer extensible la pràctica artística d'una forma democràtica. Aquesta mateixa associació categoritza l'art comunitari anglès el 1986 en set principis que el guiaran al llarg d'aquesta dècada i principis dels 90. El mateix autor, a partir d'aquesta dècada, focalitza l'atenció en la història de la música comunitària que s'alimenta de l'esdevenir de l'art comunitari. Una disciplina que resulta paradigmàtica d'aquestes pràctiques i que Higgins (2008) il·lustra partint de la ideologia de les principals institucions d'aquest àmbit.

Els 90 es caracteritzen per ser una període de debat i reflexió. Suess (ibídem) qüestiona el rol de l'artista en tant que la comunitat esdevé plenament autònoma en la gestació dels seus propis projectes. És també l'etapa on s'inicia l'estudi sobre l'impacte de les arts en la societat (Pitts i Watt, ibídem). Un dels altres pols de discussió latents, es centra en el dilema sobre la prioritació del procés o el resultat i com aquesta decisió afecta la qualitat artística dels projectes.

#### **1.1.2.4. Referències europees**

A nivell d'experiències en aquest sentit, es posa la mirada en uns referents que mostren dos enfocaments actuals des d'on es poden impulsar aquestes pràctiques: el primer des d'un equipament cultural (The Sage Gateshead) i l'altre des d'una institució artística (Berliner Philharmoniker). Unes experiències que poden concebre's com hereves de les ideologies preses de figures com William Morris, amb el seu precepte de l'art com una finalitat social i defensor d'una cultura basada "per a" i "per" la societat (Jackson, 1947) o de personalitats com Small (1998) quan parlava del concepte "musical" (un acte que atorga poders per experimentar el propi univers i que a l'experimentar-lo s'aprèn intel·lectualment i en les profunditats de la vida), que ja incorporaven una nova mirada multidimensional de l'art i de la cultura.

The Sage Gateshead s'ubica a Gateshead, una població del nord-est d'Anglaterra que es caracteritzava per tenir un alt índex d'atur als anys 90. El nord d'Anglaterra havia estat una regió molt castigada i ignorada al llarg del temps i és per aquest motiu que l'ajuntament de Gateshead amb el suport de l'Arts Council i la National Lottery van apostar per l'art i la cultura com a instruments regeneradors i revitalitzadors de la zona. D'entrada es va donar seu a una de les orquestres de cambra de més renom al Regne Unit, la Northern Sinfonia i als anomenats Folkworks. Ja en el gènesi del projecte, The Sage Gateshead pretenia ser un espai inclusiu i transformador i per això la implicació de la població d'arreu del nord d'Anglaterra era fonamental. Neix així el departament de Learning and Participation, llavors dirigit per Katherine Zeserson. L'objectiu era fer partícip de les activitats de The Sage al ventall més ampli de ciutadans, partint de dues idees clau: que els joves no haguessin de desplaçar-se fora la regió per accedir i participar de la música i que grups i comunitats de la regió trobessin oportunitats d'alt nivell musical. Cal destacar d'aquest equipament cultural que l'educació i la participació col·lectiva té un paper molt rellevant: la programació i oportunitats formatives tenen el mateix status. A grans trets, durant l'any es donen prop d'un milió d'encontres educatius i hi ha més de 80 projectes comunitaris en funcionament.

Per altra banda, un dels projectes de Desenvolupament Cultural Comunitari que ha tingut més ressò mediàtic i que ha traspassat més enllà de les pròpies parets de la iniciativa és Rhythm is it!: l'any 2003 Sir Simon Rattle va escollir la Consagració de la primavera d'Igor Stravinsky per debutar amb l'Orquestra Filharmònica de Berlín davant de 3.000 persones

en commemoració del 90è aniversari de l'estrena d'aquesta obra que, ja en el seu moment, va despertar molta polèmica. La Filharmònica de Berlin situava sobre l'escenari a 250 escolars d'edats i procedències ben diverses, tots ells desconeguts de la música clàssica i la dansa contemporània, per convertir-los en protagonistes del seu propi viatge vital. S'escribia llavors un punt i a part en la història de la música i, pràcticament un segle després, es repetia l'episodi original doncs la declaració d'intencions era òbvia i provocativa: una orquestra de prestigi inqüestionable presentava públicament el seu compromís social i ambdós programes de la institució (l'educatiu, anomenat Zukunft@BPhil, i l'artístic) es donaven la mà sense complexos. Més enllà que el projecte pogués ser una estratègia de captació de nous públics o un gest socialment mediàtic, comptava amb diferents propostes de continuïtat perquè l'experiència viscuda no esdevingués només una anècdota. Aquest era un indicador més que demostrava el compromís ferm d'una institució artística davant les necessitats presents. En aquest sentit, *Rhythm is it!* resulta un exemple paradigmàtic de quan les polítiques culturals passen a l'acció i de quan els organismes sustentats amb diner públic se senten cridats a fer un retorn social del seu servei.

### 1.1.3. Història i referents del DCC

Existeixen algunes divergències alhora de situar el lloc d'origen del DCC. Palacios Garrido (2009) sosté que el bressol d'aquestes pràctiques varen ser els Estats Units i el Regne Unit, mentre que altres autors ubiquen Austràlia com l'epicentre del naixement d'aquest concepte (Pitts i Watt, 2001).

En aquest apartat es posarà l'atenció en aquests tres focus. Començant per Europa a través de la història del Regne Unit (una cronologia basada amb els relats de Higgins 2008; i Cahill 2008), passant per Austràlia (prenent com a referència Pitts i Watt, *ibídem*) i acabant als EUA (la visió que ofereixen Congdon i Blandy 2003; i Goldbard 2009).

#### 1.1.3.1. El Regne Unit, bressol de l'art comunitari a Europa

A la Gran Bretanya dels 40, es donà un flux migratori important a causa de la gran destrucció que havia generat la II Guerra Mundial. És en aquest context que s'esdevenen noves realitats i problemàtiques originades pels conflictes socials i econòmics vigents, fruit de l'aparició de comunitats de refugiats i de nous veïnatsges. Aquestes necessitats es veuen reforçades des de l'àmbit professional i neix així la figura del treballador social com a agent de resiliència, que vetlla per la superació dels problemes causats per la devastació i la inestabilitat del moment.

És al 1946 quan es crea l'Arts Council a Gran Bretanya, amb la intenció de donar suport a les arts i la cultura com a expressió de llibertat i democràcia (González, 2007). Tot i això, no és fins la dècada dels 50 que es comença a parlar d'educació per a la classe obrera i en aquesta mateixa època és quan es gesta un nou panorama legislatiu i de drets civils que desperta la consciència de la manca d'activitats culturals enteses no com una simple activitat d'oci sinó com la demanda d'un servei.

És possible ubicar l'emergència del moviment de les Community Arts com un corrent de contracultura entès des de la perspectiva de l'antimaterialisme, el no confort i el creixement personal. L'esperit del Community Arts s'identificava amb la consciència negra, el feminisme i la protesta estudiantil entre d'altres moviments reaccionaris; en definitiva, aquesta tendència nascuda a finals dels 60 pot ser mirada com un producte de l'agitació cultural del moment.

Després de les eleccions del 1964, Harold Wilson puja al poder en representació del Partit Laborista britànic, que degut a la crisi econòmica del moment, focalitzà els seus esforços en les necessitats privades en detriment de les públiques i socials. En resposta a aquesta deriva dretana del govern laborista sorgeix la New Left, un moviment alternatiu que reunia intel·lectuals, artistes, treballadors socials, professors i alumnes, que entenien el Community Arts com una activitat de denúncia social contra l'elitisme artístic i cultural.

És en aquestes circumstàncies que la frontera entre l'alta cultura i la cultura popular es comença a difuminar i neix el concepte anglès de democràcia cultural, que es resistia a perpetuar l'herència cultural europea burgesa i que defensava el dret de tothom de formar part activa en el procés creatiu. Aquest concepte esdevingué una guia a seguir per a les accions de protesta i s'entén, a partir d'aleshores, com una doctrina d'apoderament.

A finals dels anys 70, les persones que formen part del cercle del Community Arts s'associen i s'autodefineixen considerant el fet artístic com una actitud cap a l'art més que una forma d'art en si (Braden, 1978). Una dècada després, els artistes comunitaris entenen aquesta tendència des de tres grans pilars: posen èmfasi en la creació col·lectiva, volent passar de l'individualisme creatiu que s'havia esdevingut fins el moment a la creació participativa i conjunta; procuren eliminar la distinció entre el creador i el consumidor passiu i pretenen defugir de la noció d'artista associat a la idea decimonònica de geni.

En les dues dècades següents es parla de nou principis que abracen aquestes pràctiques i que van des de la creació d'audiència com a resultat indirecte, passant per la idea de donar veu a les comunitats i a les problemàtiques que les afecten i acabant per la voluntat de crear llaços professionals de cooperació. A partir dels 90 i fins a l'actualitat, el Community Arts s'ha anat institucionalitzant, de manera que la idea inicial ha evolucionat prenent la forma de pràctica artística, acompanyada de l'activisme social i d'una posició de resistència davant la cultura dominant.

En l'actualitat, Holden (ibídem) és l'autor britànic que ha sintetitzat el paper de la cultura en els estaments públics i que ha definit les noves tendències en aquest àmbit. L'autor ha formulat un nou paradigma: la cultura democràtica.

### 1.1.3.2. Els Estats Units d'Amèrica i la New Deal

Les arts comunitàries als EUA han estat estudiades des de vàries perspectives teòriques, com per exemple, des de la visió política, econòmica o de justícia social. En el pla de l'acció, algunes forces polítiques han donat força a les arts comunitàries al llarg de la història: ja a mitjans del segle XIX el reformisme social apuntava cap a aquesta concepció. Al segle XX trobem les polítiques d'immigració, la New Deal a la dècada del 1930, el moviment dels drets civils i la guerra contra la pobresa a la dècada del 1960. Aquests fets van encoratjar iniciatives públiques orientades a l'art des de la perspectiva que aquí s'estudia. Tenim l'exemple dels projectes d'art públic del 1930, el primer departament d'art comunitari a finals dels 40, la Fundació Nacional de les arts a mitjans dels 60 i l'autoanomenada guerra cultural dels 90.

Si ens remuntem a la dècada del 1930, trobem ja que el president de la New Deal, Franklin Delano, va iniciar programes designats per donar feina a les persones que en aquell moment estaven en situació d'atur. Des dels seus inicis, aquests programes incloïen iniciatives artístiques. La primera iniciativa artística que va dur a terme la New Deal va ser el Public Work of Art Project, una secció de la Civil Work Administration que es va crear per ajudar a millorar l'atur al llarg dels anys 1933 i 1934 a través de la creació de murals a centres educatius, biblioteques, museus i altres organitzacions públiques. El 1935 el Work Progress Administration (WPA) estava en el seu millor moment, amb divisions principals que cobrien les arts visuals, la música, el teatre, la literatura i la història.

Va ser a partir dels inicis dels 70, que els joves artistes comunitaris van començar a manifestar un interès creixent pel WPA. Un exemple d'aquest compromís dels artistes cap a les problemàtiques socials es troben en esdeveniments com una peça que es va fer al People's Festival Theater el 1981 on els agents que havien iniciat tot el moviment varen actuar conjuntament amb els joves artistes.

Goldbard (2009), apunta en el seu relat la frase de Stuart Davis que va dir que "els artistes d'Amèrica no miren els projectes artístics com una mesura temporal de millora sinó que els veuen com el principi d'un nou i millor moment per l'art en aquest país" (p.113). Avui dia, els artistes comunitaris continuen inspirant-se en la New Deal, que va establir la importància de la història oral com a base per la preservació cultural.

### 1.1.3.3. Austràlia, epicentre del Desenvolupament Cultural Comunitari

Resseguint la definició que la Comissió de les Arts Comunitàries ha anat construint, s'observa el recorregut històric del desenvolupament de l'art comunitari a Austràlia: oficialment el terme art comunitari apareix a Austràlia amb la creació de la Comissió especialitzada en aquesta àrea dintre de l'Australian Council for the Arts el 1973, consolidada des del 1978. El govern australià s'estructurava llavors amb un departament de cultura que comptava amb sis línies d'actuació. Gran part del pressupost anava destinat a aquestes àrees (vistes com el reflex de la cultura dominant) i és en aquest moment quan els defensors de l'art comunitari van denunciar el caràcter elitista d'aquestes.

La creació de la Comissió de les Arts Comunitàries va provocar una forta resistència per membres d'altres comissions del govern australià, però els que hi donaven suport argumentaven la seva creació com una part imprescindible del programa polític per la democratització de les arts. Aquest fet implicava portar les arts en entorns on les persones restaven al marge de l'accés a la cultura per circumstàncies econòmiques, geogràfiques o socials. Així, el govern australià es va comprometre cap a l'accés i la participació de la cultura per a tothom.

Per a la majoria d'artistes d'aquella època va ser un període inicial d'art per a la comunitat, sovint designada com la classe treballadora, que era vista com una comunitat desavantatjada culturalment i allunyada dels circuits de distribució i exhibició culturals.

Simultàniament a aquesta tendència, cada vegada més es despertava un major interès vers el significat de comunitat per la popularització d'aquest terme. Pitts i Watt (2001) parafrasejant a Tim Rowse exposen el seu ideari en aquesta línia: descentralitzar la cultura de manera que les comunitats prenguessin un protagonisme en la presa de decisions de l'àmbit cultural. Això va conduir a un augment dels nivells de consulta cap a les comunitats que ara ja es definien en termes de localització geogràfica, ètnia, gènere, classe social, etcètera. Així els col·lectius es van unir al voltant d'organitzacions estructurades que els permetia tenir veu i presència en afers que els involucraven directament.

Com una estratègia política per a aquelles persones compromeses amb l'art comunitari, aquesta noció es va prendre de la New Left britànica a mode de dinàmica activista representada per Raymond Williams i E.P. Thompson, militants que formaven part del nucli més reivindicatiu del Regne Unit de la dècada dels anys 70 i 80.

Aquesta fase de desenvolupament de la història marca un punt d'inflexió en el treball artístic amb les comunitats, al que inicialment s'hi aproximaven amb estratègies com la immersió o bé com la recerca per entendre els engranatges dels col·lectius i "habitar-hi" temporalment.

Aquest punt de la història es caracteritza també pel sorgiment constant de la idea que les "comunitats" no tenien "cultura" però en realitat conservaven la seva pròpia identitat cultural en perfecte estat malgrat no pertànyer a la cultura dominant fins aleshores. Això va suposar un canvi de la democratització de la cultura cap a la idea de la cultura democràtica, el que significava el reconeixement d'una pluralitat de cultures i el poder exercir el dret democràtic de practicar, accedir i participar en igualtat de condicions al fet cultural.

El conseqüent desenvolupament dels models de participació en els quals les comunitats deixaven de ser només consumidores i esdevenien part activa de la seva pròpia cultura, va ser acompanyat per la introducció de la idea europea dels animadors sòcio-culturals. Una de les tasques d'aquesta figura era posar en equilibri el "gran art" amb la cultura popular i amateur. A mitjans dels 80, la comissió inicial que havia creat el govern australià fa un pas endavant i es reformula com a Comissió de Desenvolupament Cultural Comunitari.

La funció principal d'aquest nou ens en comptes de posar l'atenció en crear i produir art, va centrar els esforços en desenvolupar dinàmiques per les comunitats amb el propòsit de crear aliances per reivindicar els seus propis interessos. Poc a poc es va prestar més atenció en els objectius dels projectes que en els resultats d'aquests.

D'acord amb Hawkins (1993), el programa d'arts comunitàries ha estat, des de la seva concepció, un agent proactiu en el desenvolupament d'aquestes pràctiques en comptes d'un cos passiu que atorga subvencions i ajudes econòmiques. De fet, al llarg dels anys 80 molts participants dels projectes d'art comunitari eren alhora els seus propis defensors i agents actius per l'acceptació del treball artístic. I com a resultat d'aquesta estreta relació, la tensió entre les polítiques de desenvolupament i la pràctica van evolucionar cap a una relació de col·laboració entre el cos de finançament i les pràctiques.

En poc temps, els agents artístics, socials i polítics van deixar de veure el DCC com unes activitats destinades únicament a col·lectius vulnerables per passar a concebre's com processos de llarg termini (amb una estructura organitzada) que tenien objectius socials específics i un marcat caràcter transformador. És en aquest moment (dècada dels 90) que afloren projectes australians de recerca dissenyats per quantificar i mesurar els beneficis socials d'aquestes pràctiques. En aquest context neix el Cultural Development Network, una plataforma que es dedica a fer recerca per valorar els beneficis de la cultura.

La gran implicació del govern australià en la promoció del DCC ha emplaçat aquesta pràctica en el corrent principal del paradigma artístic. En aquest, el valor de l'art és sovint associat a conceptes com l'excel·lència i la innovació. A Austràlia el DCC constitueix part de la política artística i el seu rol és reflectir els ideals d'aquestes polítiques per sobre de les polítiques culturals. Un dels efectes d'aquesta inexistència de competència entre ambdós sectors (artístic i



cultural), ha provocat que es concebi l'art i la cultura des d'una perspectiva oberta. Tanmateix, ha crescut la preocupació perquè aquests processos participatius estiguin orientats al paternalisme.

Tot i que crear aquesta comissió fou una iniciativa del govern australià, és cert que les comunitats ja tenien els seus canals d'expressió però no comptaven el suport i reconeixement oficial. El que va representar comptar amb aquest agent públic de finançament i recolzament va ser desenvolupar un nou model on la pròpia cultura de les comunitats va prendre rellevància amb el consegüent apoderament, visibilització i equitat socials.

Actualment a Austràlia es parla d'una triple línia d'acció en el DCC que persegueix simultàniament la prosperitat econòmica, la qualitat mediambiental i la justícia social.

#### **1.1.3.4. De l'art comunitari al Desenvolupament Cultural Comunitari**

Entre el 1983 i 1985 es formula un discurs a partir de la diferència cultural. Mentre apaivagar aquest discurs havia estat una de les raons per les quals es va fundar el Programa d'Art Comunitari a Austràlia, no hi va haver accions clares per reforçar una mirada més inclusiva. No obstant això, Hawkins (1993) apunta que el que va sorgir va ser una revisió que accentuava la diferència entre el pluralisme cultural i la falta de cultura.

Aquest nou pensament es nodreix de les energies dels grups progressistes d'artistes i dels gestors culturals en una infraestructura dinàmica; el canvi és reforçat per la influència dels discursos i coneixements de Raymond Williams i d'Owen Kelly. Aquesta fet dona lloc a una transformació important en el discurs sobre l'art comunitari, on per primera vegada s'inclou una definició de cultura descrita per Hawkins (1993) com a 'antropològica' i es considera que aquest va marcar el punt de partida cap al Desenvolupament Cultural Comunitari, un canvi consolidat, també, amb la figura australiana de Donald Horne. Alhora, des de mitjans de la dècada de 1980, els termes "drets culturals, democràcia i diversitat culturals" transformen la retòrica de les polítiques culturals.

A partir de 1970 fins els anys 80, hi ha múltiples consultes en les arts, incloent l'informe parlamentari McLeay: Patronage, Power and the Muse. Aquest informe deriva cap a una reestructuració de les esferes administratives australianes. Entre les reformes, l'any 1987 es funda l'àrea de Desenvolupament Cultural Comunitari, que focalitza les seves funcions més enllà de l'art, i comprèn la cultura com l'eix vertebrador de les seves accions.

En aquest sentit, Hawkins (1993) aporta que:

L'ascens del desenvolupament comunitari implica el privilegi d'una retòrica radical que sempre havia estat part de les polítiques de l'art comunitari. Els termes clau en aquesta retòrica eren l'apoderament i les xarxes estratègiques. En tractar de treure pes de l'equipatge que es portava de les arts comunitàries, el Desenvolupament Cultural Comunitari es va embarcar en una campanya de promoció i creació de xarxes amb gran diversitat d'organitzacions. El propòsit d'aquesta estratègia va ser posar aspectes culturals en l'agenda de les organitzacions no culturals. (p. 79)

Durant el període de 1983 al 1996, l'àrea de Desenvolupament Cultural Comunitari, incentiva programes culturals i artístics que inclouen l'art a la vida laboral, artistes treballant en i amb la comunitat, arts per la multiculturalitat, art pels joves, art per les dones, centres artístics comunitaris, art de carrer i art en regions rurals. En el seu programa, l'àrea presentava un conjunt de principis que conformaven i guiaven la seva tasca, i tenia en compte la diversitat, la independència, la pertinència, els drets (de control, de participació, d'accés i de desenvolupament habilitats) i l'equitat.

Moltes de les reflexions sobre les definicions del DCC dins del sector, s'emmarca dins el canvi de paradigma d'art comunitari a DCC i de les seves implicacions d'aquesta transformació a la pràctica. Tot i la diversitat de formes i pràctiques de l'art comunitari, els significats "art" i "cultura" no van ser examinats profundament. Més aviat, els significats àmpliament acceptats van desenvolupar-se i unificar-se sota el concepte "comunitari" i va ser sostingut per la gran relació d'oposició que es percebia, en aquell moment, entre arts i cultura. El terme "comunitari" va ser la categoria per definir les pràctiques que no encaixaven exactament en les ja existents formes d'art. L'emergència, al llarg del període del 1980 al 1990, del pluralisme cultural va acabar de donar forma al terme de DCC.

## 1.2. El retorn social de la cultura

---

### 1.2.1. Reflexions prèvies

### 1.2.2. El debat de l'impacte de les arts

### 1.2.3. Contínuum del retorn social de la cultura

---

### 1.2.1. Reflexions prèvies

El desenvolupament de l'art comunitari, el DCC i el debat sobre la sostenibilitat i la nova cultura democràtica, està molt associat a les noves visions sobre el retorn i l'impacte social de la cultura. Tradicionalment les implicacions socials que ha tingut la cultura des de les polítiques culturals, s'han llegit en clau d'impacte social; fet que ha generat una tendència en les organitzacions i els equipaments culturals a donar resposta a objectius d'altres agendes polítiques, com la integració de les minories, la disminució de l'exclusió social, etc. El present estudi reconeix aquest primera aproximació de les capacitats instrumentals de les polítiques culturals. Aquesta primera temptativa cap a la conscienciació de la repercussió del fet cultural des d'una visió multidimensional, es pren aquí com el primer estadi des d'on s'ha construït la nova mirada cap a les polítiques culturals.

Des d'aquí es construeix el nou paradigma que pren el valor públic de la cultura des de la transversalitat, allunyant-se de la idea de les externalitats. Es compren aquest valor públic prenent els beneficis de les polítiques culturals per a la ciutadania i no com una mera estratègia de governança. Barbieri (2010) alertava del desequilibri entre els objectius polítics declarats i la capacitat d'implementació d'aquests; tot i això sembla que, en aquest sentit, des de les polítiques culturals ja hi ha una clara voluntat de fixar objectius més operatius i abastables (Martínez Illa, 2010).

Sense la pretensió d'estudiar com es mesura el retorn social de la cultura, es vol fer una panoràmica del concepte general i una aproximació als beneficis que implica la participació activa a experiències artístiques i culturals. Si bé el terme "impacte" ha generat molta controvèrsia, trobem que els estudis més significatius en aquest àmbit encara parlen en aquest sentit i, per tant, el concepte "impacte" serà un dels eixos estructurals del discurs.

El retorn social queda caracteritzat, d'aquesta manera, de forma equilibrada entre les capacitats instrumentals i estratègiques de l'acció cultural i el seu valor públic. Des dels equipa-

ments culturals i des dels agents culturals s'advoca de forma més recurrent un discurs que defensa els valors de la innovació i la creativitat com a fonament de la pràctica artística per tal de motivar l'acció social. Aquests agents tenen a la seva disposició un llenguatge que té la capacitat d'ampliar la veu dels conciutadans i de fer-los participants del desenvolupament i de la reflexió del seu propi potencial.

Està també a les mans dels equipaments i professionals de la cultura, la capacitat de fomentar el diàleg per tal que el debat públic esdevingui un espai obert a l'escolta i l'expressió, un espai receptiu i permeable a les visions de la comunitat. Més enllà que els programes de DCC puguin ser entesos com una estratègia per democratitzar la cultura, són un vehicle per promoure una major consciència i comprensió de la realitat que circumscriu la ciutadania per contribuir així al canvi positiu de pensaments i actituds.

Com apunten Korza & Schaffer (2010), els agents culturals i els equipaments poden jugar un paper actiu en la creació d'una ciutadania crítica perquè el llenguatge i l'obra artística es converteix en un mirall d'allò a que es vol confrontar, anuncia possibles problemàtiques latents, evidencia dilemes als que no es gosa donar resposta i revela veritats i dificultats que són complicades d'afrontar. Així, la cultura és el mecanisme viu que millor reflexa i entra en la consciència pública, genera una narrativa comuna i mobilitza a les persones.

Quan l'art i la cultura són preses com un estímul i un vehicle per a la transformació social sovint es materialitzen com una forma d'activisme social o de compromís cívic. Dues corrents que tenen un impacte en els individus, en les organitzacions i en la comunitat en el sentit més genèric. No obstant això, ambdós conceptes difereixen en alguns matisos: el primer s'entén com una acció intencional que busca provocar un canvi social, polític, econòmic o ambiental, mentre que el compromís cívic es refereix a aquelles activitats que pretenen involucrar la comunitat per tal de millorar el seu entorn i territori.

El resultat és doncs que les arts apoderen (capaciten), involucren (activen) i transformen (consciencien) realitats i contextos. En resum, l'experiència cultural i artística comunitària confirma, clarifica i modifica actituds individuals; augmenta la consciència, el coneixement i el discurs dels col·lectius; dota d'eines, recursos i estatus als equipaments culturals; promou la participació activa i dona valor a les polítiques culturals.

Partint de l'estudi *Measuring the economic and social impact of the arts: a review* fet per Michelle Reeves (2002) per encàrrec de l'Arts Council of England, s'estructura a continuació una aproximació al que la bibliografia científica ha recollit entorn a la concepció del retorn social de la cultura i el seu impacte social:

Agafant la definició de Landry i altres (1996) s'entén per impacte "un concepte dinàmic que pressuposa la relació causa i efecte. Pot ser mesurat per mitjà de l'avaluació dels outcomes

d'accions concretes, a través d'un conjunt d'iniciatives que configuren una política de valoració o bé a partir d'un conjunt de polítiques que conformen una estratègia" (p. 21).

En el mateix estudi de Reeves (ibídem), s'hi troba la visió de While Lingayah i altres (1996) que vinculen el concepte d'impacte amb processos i projectes artístics. Identifiquen els inputs, outputs i outcomes com els components bàsics per mesurar les tres "es": economia, eficiència i efectivitat de les polítiques culturals. Reeves (ibídem) cita a Matarasso (1999) que defineix el concepte com, "la suma dels outputs i els outcomes, i una anàlisi general dels seus resultats: tot i els outcomes, l'impacte d'un projecte ha de canviar al llarg del temps com els esdeveniments que se'n deriven".

En relació a l'estudi realitzat per l'Institut de Govern i Polítiques Públiques (Barbieri, 2008), es conclou que "les polítiques culturals tenen un impacte significatiu en la realitat social, més enllà de la reconeguda capacitat i legitimitat per contribuir a la professionalització i consolidació dels sectors de les arts i la cultura, així com la seva aportació al desenvolupament econòmic productiu" (p.70).

Finalment Allin (2000) i Coalter (2001) posen de manifest que la primera controvèrsia alhora de fer esment de l'impacte social resideix en una qüestió de nomenclatura, el no compartir un mateix llenguatge comú entre els acadèmics del camp cultural.

## **1.2.2. El debat de l'impacte de les arts**

Per tant, malgrat que existeix un consens a la literatura revisada sobre que es produeix un retorn social de les polítiques culturals, cal dir que aquest consens es trenca quan es parla de quin tipus d'impacte genera i com es pot mesurar.

Un dels estudis que recull la visió general de l'impacte social de les arts ha estat elaborat per White & Rentschler (2005). La seva proposta revisa les investigacions existents, introdueix els tres debats latents en el significat, la metodologia i la pedagogia en aquest camp. Els estudis analitzats juxtaposen l'impacte intrínsec de les arts i el seu impacte social.

Per fer plausible les evidències de l'impacte social de les arts, les autores proposen que les investigacions s'abordin des dels paràmetres de debat als que s'han fet referència. Quant a significat, en primer lloc, reclamen la necessitat de trobar una consistència i una claredat en la definició i interpretació dels termes art i impacte social en relació als estudis i investigacions realitzats; en segon lloc es demanda una metodologia rigorosa i per últim es fa constar la pedagogia en el sentit de sensibilitzar i fer entendre que el valor intrínsec de les arts forma part de l'impacte social d'aquestes.

Un dels elements més rellevants en aquest debat és com es mesura aquest impacte social. Segons White i Rentschler (ibídem) “no existeix una provisió adequada per identificar o mesurar l'impacte social millor que la cohesió, la salut i el benestar, la inclusió, la identitat comunitària i l'educació” (p.1). Les autores posen de manifest que tant l'impacte social i intrínsec de les arts és en essència intangible, per bé que existeixi una demanda, sobretot des de l'administració pública, per trobar indicadors que puguin mesurar-lo.

Un dels autors que es preocupa per definir l'impacte de les arts és Getzkow (2002) que explica com s'hauria d'abordar el terme per aconseguir una major consistència en la seva valoració. L'autor exposa una gran disparitat d'enfocaments dels programes d'art comunitari que, segons ell, no faciliten una formulació consensuada respecte els objectius que es persegueixen tant en els processos com en els resultats. Així, la mesura de l'impacte esdevé una tasca àrdua.

En el seu estudi més conegut, Matarasso (1997), categoritza diversos aspectes per identificar l'impacte de les arts en les comunitats. Aquestes són el desenvolupament personal, la cohesió social, l'apoderament, la imatge local i identitat, la imaginació i visió i la salut i el benestar. A partir de l'estudi de totes les categories conclou que la participació en activitats artístiques comporta beneficis socials. Uns beneficis que són integrals en tot acte participatiu i que són complexos segons el context on es desenvolupen les activitats.

Segons l'autor, tals impactes es poden preveure i avaluar. Matarasso (1997) defensa que la participació en les arts pot ser un instrument de reajustament de les polítiques culturals i socials per tal que hi hagi un benefici socio-econòmic igualitari.

En una visió general de la literatura sobre l'impacte, s'aprecia que la majoria dels estudis tenen la voluntat d'evidenciar els beneficis de l'art comunitari, sense analitzar els efectes adversos que també podrien tenir aquest tipus de pràctiques. En aquest sentit, Matarasso (1997) assenyalava possibles tensions referint-se als costos d'aquests projectes i a la poca efectivitat si hi ha una mala gestió dels programes. Merli (2002) en resposta a les tesis de Matarasso que presenta a *Use or Ornament?* es posiciona en aquest sentit exposant que no sempre el fet de participar en les arts modifica necessàriament les condicions de vida de les persones i que perquè això fos possible s'haurien de modificar les condicions estructurals que les causen.

Belfiore (2002) avalua críticament els estudis que s'han fet sobre l'impacte social al Regne Unit. Posa en evidència el risc en avaluar les arts atenent-se únicament a una estructura social i econòmica. En aquesta línia qüestiona si els objectius d'aquests programes responen a uns indicadors previs que constatin els resultats esperats o bé si els indicadors són realment l'instrument que ofereix una resposta objectiva dels efectes dels programes d'art comunitari.

### 1.2.3. Contínuum del retorn social de la cultura

Es pren aquí el concepte contínuum com el conjunt d'experiències que porten a les persones a arribar a un grau òptim de desenvolupament físic, mental i emocional que traspassa a l'esfera del col·lectiu; és per tant, un compendi de beneficis que la participació en les arts i la cultura reporta a nivell individual i social.

Si bé en el present estudi es proposa el concepte de retorn social de la cultura (allunyant-se de la concepció tradicional d'impacte), aquest apartat farà un repàs de la descripció de quin és aquest retorn partint de la mirada clàssica i conciliant-la amb la nova tendència que parteix de la noció de valor públic.

En motiu d'aquesta revisió, es realitza una taula (veure taula 2) que pretén recollir de forma sintètica les aportacions en aquest camp realitzades per Guetzkow (2002) i els reculls bibliogràfics encarregats per l'Arts Council of England (2003), l'Scottish Executive (Ruiz, 2004), el Hong Kong Arts Development Council (2005), l'Scottish Arts Council (2008), l'estudi canadenc Social Effects of Culture (2008) i la revisió literària realitzada per l'Australian Council for the Arts (2009).

La taula s'ordena en dos grans blocs: s'observarà en primer lloc aquells aspectes que incideixen en el desenvolupament personal a nivell cognitiu, fisiològic i psicològic, dimensions que estan associades al món educatiu i a l'àmbit de la salut preferentment. En segon terme, es ressenyen aquelles qüestions que es troben en sintonia amb el nou corrent sobre la cultura entesa com un component més del desenvolupament ecològic sostenible (Mills i Brown, 2004) que afecta les decisions governamentals i per conseqüent, recau sobre el benestar social de les persones.

En les dues primeres columnes, s'aprecia que l'art esdevé responsable del despertar de les consciències i inquietuds de les persones, uns efectes que influeixen notablement el rendiment formatiu d'escolars i adults. La creativitat és un instrument que en essència posa en alça de forma efectiva i eficient les competències comunicatives, relacionals i cognitives d'un mateix, que així mateix influeixen positivament el seu entorn (Matarasso, 1997). En aquest sentit no és d'estranyar que el vincle art i escola resulti dels més apreciats i estudiats donat que els beneficis que generen són recíprocs.

Un altre dels focus que desperta més interès a nivell acadèmic és la relació de l'art amb la salut. Els beneficis que resulten d'aquesta relació sovint han estat estigmatitzats per la connotació terapèutica que se'n desprèn. No obstant, Barraquet (2005), Duxbury i altres (2007) Matarasso (1997) o Mills i Brown (ibídem) destaquen principalment aquells aspectes que contribueixen a la millora del benestar integral de les persones així com la millora de la quali-

tat de vida d'aquestes a nivell social. Tanmateix, Mills i Brown (íbidem) posen de manifest que les activitats culturals preses com una eina per a la consecució d'objectius de salut encara són poc significants i restringides.

En les tres següents columnes del quadre, el medi ambient i la cultura prenen cada vegada més protagonisme en la construcció del concepte de cultura sostenible i transversal. Jeannotte (2008) associa el terme de sostenibilitat cultural amb les dimensions econòmiques, socials i tecnològiques, denotant-ne la importància latent que va cobrant la cultura com un component més a assenyalar en les estratègies polítiques.

Pel que fa als beneficis culturals i socials queden reafirmats gràcies a les investigacions recollides per l'International Intelligence on culture a càrrec del Hong Kong Arts Development Council (2005). Sota aquest paraigua s'inspira la proposta de nou eixos que realitza Barbieri (2008) en matèria de retorn social de la cultura. La repercussió i implicació social de la cultura s'estructura, així, a partir de:

- **Identitat i moral col·lectiva:** la cultura i el seu patrimoni concebuts com un instrument que fomenta i respecta la diversitat i com a ingredients imprescindibles per a la creació d'un imaginari col·lectiu que uneixi i construeixi comunitat.
- **Capital social:** des de la vessant de la cohesió social i de la participació ciutadana en la recerca de comunitats més cohesionades, inclusives i preparades. Putnam (2007) és l'autor capçalera d'aquesta idea per mitjà de la qual la moral, el compromís i el consens compartits són les claus per aconseguir un capital social sòlid i interconnectat. I és per aquest mateix autor que la participació ciutadana actua com a columna vertebral de la democràcia. La xarxa es converteix així en el paradigma del desenvolupament comunitari.
- **Reconeixement i gestió del conflicte:** entès com un element generador de debat democràtic. Des d'aquesta visió s'aprecien les contradiccions provocades per la mateixa diversitat cultural i s'utilitza aquest dinamisme per crear espais de diàleg i experiències interculturals (Augoyard, 2007).
- **Revalorització de les classes "no productives":** identificades com aquells col·lectius poc representats socialment i que sovint coincideixen amb aquells que accedeixen a la cultura amb menys regularitat per condicionants econòmics, de discapacitat, edat o bé ètnia.
- **Desenvolupament autònom i creatiu de les persones:** aquests són els beneficis interpersonals que suposen un augment de la capacitat crítica i adaptativa de la persona i que tenen un impacte en el context on es desenvolupa. En aquest sentit, Haley (2008) afirma que quan es produeix la vinculació entre el pensament i la responsabilitat és quan es pot afirmar que el diàleg entre les polítiques culturals i l'acció s'ha portat a terme.



- **Transformació de l'espai urbà:** la cultura des del seu potencial per regenerar econòmicament una zona i convertir-se així en un emblema d'aquesta. Conseqüentment millora la seguretat ciutadana i creix l'orgull local (De Frantz, 2005). Bianchini i Bloomfield (2004) consideren que el retorn social de les polítiques culturals s'expressa en la recuperació de la ciutat com a projecte col·lectiu, al mateix temps que s'amplien els horitzons culturals i es millora la capacitat de qualsevol persona per redissenyar la vida quotidiana i l'esfera pública.
- **Creació de noves centralitats:** en sintonia amb la mirada australiana del DCC, es fa una lectura de la cultura com un incentiu econòmic i per conseqüent com una estratègia per revitalitzar comunitats locals a partir de la seva tradició.
- **Reinterpretació del paisatge:** basant-se amb les tesis de Nogué (2007), aquest eix posa de relleu la cultura i els seus beneficis quant a la capacitat de despertar una consciència més sostenible front els recursos naturals i patrimonials per mitjà de la participació cultural.

**Taula 2.** Continuum del retorn social (Comunitària, 2014)

Consciència, coneixement	Actituds, valors	Capacitats	Participació, acció	Canvi, entorn
Despertar, augmentar	Afirmar o canviar	Adquirir	Promoure	Millorar, transformar
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la reflexió</li> <li>- Fer accessible la informació</li> <li>- Aprofundir en la comprensió d'aspectes complexos</li> <li>- Donar veu, encoratjar en una nova o diferent perspectiva</li> <li>- Possibilitar el diàleg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar espais de superació</li> <li>- Crear un sentiment d'identitat col·lectiva</li> <li>- Expressar i promoure valors socials</li> <li>- Incrementar hàbits d'atenció, concentració, autoestima i autodisciplina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolupar habilitats creatives i estratègies per aplicar-les en la vida quotidiana</li> <li>- Millorar l'estatus del col·lectiu</li> <li>- Rendibilitzar les competències d'un mateix i del grup</li> <li>- Aplicar de forma transversal les habilitats tècniques, socials i comunicatives adquirides</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Augmentar el nombre de participants</li> <li>- Establir xarxes amb l'entorn</li> <li>- Incrementar el grau d'implicació dels participants</li> <li>- Fidelitzar els participants en el projecte</li> <li>- Dinamitzar i motivar els participants en el desplegament de nous projectes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aconseguir un grau de satisfacció òptim de tots els agents implicats</li> <li>- Fer viable la iniciativa</li> <li>- Revisar periòdicament el procés i resultats del projecte</li> <li>- Rebre suport i compromís de l'Administració Pública</li> <li>- Fer front a les necessitats detectades en el diagnòstic previ</li> </ul>

## 1.3. Els professionals del DCC

---

### 1.3.1. Els rols professionals

### 1.3.2. Àrees de coneixement o expertesa

### 1.3.3. Perfils professionals

### 1.3.4. La pràctica cultural

---

### 1.3.1. Els rols professionals

Els rols dels professionals del DCC es superposen i es creuen entre sí. Des d'educador, passant per coordinador de projecte, artista comunitari, informador, acompanyant, un pedagog o un agitador. Tots aquest termes podrien ser utilitzats indistintament per descriure la seva tasca. Així, els canvis en el finançament dels projectes o els canvis en les polítiques poden donar forma a la manera en què parlem sobre les seves funcions. Les aliances amb altres sectors i la formació rebuda podrien, també, transformar la manera en que mirem tots aquests rols.

Les funcions de les seves tasques poden traspasar el treball al terreny per inscriure's dins del camp de la gestió. Els projectes esdevenen més complexos en la mesura que es treballa amb altres organitzacions o amb altres agendes polítiques, que tenen altres maneres d'abordar el treball i és necessària una aproximació més transversal i integrada dins l'elaboració de les activitats, dels recursos i de les associacions. Així, el professional del DCC no únicament és un artista o un expert en una disciplina artística, sinó que també ha de desenvolupar processos creatius dels objectes culturals.

Des de Culture Pour Tous, que promocionen la figura del mediador cultural fan una proposta de les principals habilitats i funcions del professional i que estan intensament lligades amb els sabers i els fers del professional del DCC:

- **Saber (el territori):** adquirir o desenvolupar el coneixement sobre l'entorn del projecte: els actors, les institucions, els recursos.
- **Saber-fer (l'organització):** capacitat de formar part de l'elaboració del projecte cultural, des de la visió de la gestió.
- **Ser (la persona):** des de la perspectiva del treball en equip, la creativitat i la innovació.

- **Fer (el compartir, l'aprenentatge, la transferència):** a partir de metodologies innovadores, adaptades, obertes i emancipadores.
- **Fer amb (l'acompanyament):** la cura, l'afecte, la curiositat i la capacitat de transmissió d'aquestes.
- **Fer/Deixar fer:** amb l'espai del caos, des de l'acceptació dels processos orgànics, afavorint l'intercanvi a dues bandes.

Segons Adams and Goldbard, (2001), l'organització de les habilitats, aprenentatges i les seves dimensions són crucials per al DCC, però el treball no pot desenvolupar-se en tot el seu potencial si només es queda en mans dels gestors. La creativitat, un ampli vocabulari cultural, la capacitat de la transmissió d'informació a través d'imatges, la sensibilitat per escoltar els matisos subtils de la transformació, l'empatia imaginativa, la capacitat de crear una forma d'experiència satisfactòria pels participants, experiències que siguin coherents entre la comunitat i l'obra d'art- aquests són els valors dels artistes compromesos i qualificats.

Pels artistes que treballen en contextos comunitaris, l'acció social i la transformació, el seu paper podrà ser comprès com a polític. D'alguna manera, els artistes que treballen en aquests contextos no únicament són agents de la transformació, sinó que transformen el rol de l'artista a la societat, també. Un exemple referent i mediàtic d'aquesta transformació d'un artista de l'àmbit musical, l'ha encarnat Carlinhos Brown, amb el seu projecte a Candeal. A partir de l'educació musical al carrer amb nens i nenes dels barris, progressivament es transforma en un agent mobilitzador de masses i es comencen a desenvolupar altres accions socials i artístiques; un projecte de millora de les condicions de vida de la comunitat i de recuperació dels recursos col·lectius dels habitants del barri. Actualment el Candeal compta amb nombrosos centres educatius, musicals i auditoris. Carlinhos Brown a la pel·lícula documental "El Milagro del Candeal", de Fernando Trueba explica que:

La revolución destruye, la evolución construye. Candeal es la construcción del sentido, de la gentileza, de la bondad. No queremos paternalismo, queremos emergencia social. ¿Comida o aprender a plantar? Aprender y pasar los conocimientos para que todos los aprovechen. La humanidad necesita bailar junta, bailar para siempre.

Les filosofies i valors que impulsen la pràctica actual del DCC d'avui es poden remuntar històricament. Algunes de les diverses funcions de l'artista en el seu treball en la comunitat parteixen de la dècada de 1930 a Austràlia, i es pot observar que el rol professional d'avui dia pot assumir moltes de les mateixes funcions:

- **Artista com a agitador (principis dels anys 1930):** l'art entès com una arma. El paper de l'artista és manifestar-se a favor dels drets de la classe obrera i aconseguir un canvi.

- **Artista com a “enviat cultural”:** La cultura era quelcom que es buscava. El paper de l'artista com a ambaixador cultural – fent possible que els ciutadans poguessin participar en el món de les arts.
- **Artista com a descobridor:** L'artista era invitat per acompanyar a les comunitats a descobrir la seva peculiaritat única i representar-se a si mateixos.
- **L'artista des de dins:** L'artista com un expert va anar perdent força. L'art es va convertir en quelcom que es podia produir en comptes de només consumir-se. L'art podia ser creat des de les pròpies comunitats.
- **Artista com a col·laborador (principis de 1980):** L'artista va tornar a jugar el paper de col·laborador. Els artistes i les comunitats van començar a treballar conjuntament i el moviment d'art comunitari va trobar una veu per si mateix com a pràctica legitimada.
- **Artista com a treballador cultural (1990):** L'artista va ocupar el lloc de treballador de la cultura, creant processos amb la comunitat pel desenvolupament i l'autodeterminació dels seus contextos culturals.
- **Artista com un agent de canvi:** Potser el paper de l'artista es pot veure a la pràctica contemporània com a agent de canvi - que treballa amb comunitats cap a la transformació - utilitzant pràctiques que són rellevants, en col·laboració per crear un art autèntic per la comunitat, fent un camí cap a la sostenibilitat.

## 1.3.2. Àrees de coneixement o expertesa

Des del Webster's World of Cultural Democracy, s'apunta a que el DCC engloba moltes disciplines i requereix una certa expertesa i el coneixement de varis àmbits de treball. Tot i això, els interessos, visions i necessitats de les comunitats són úniques, les especialitats artístiques dels professionals del DCC s'han de complementar amb altres coneixements. Fins i tot en projectes amb aspectes idèntics o molt similars i les dinàmiques creatives de col·laboració obren noves formes complementàries i diferents d'actuar. Per tal de liderar els projectes, les comunitats necessiten inventar els processos o parts d'ell des de les arrels.

En els projectes o programes, els professionals implicats comparteixen rols, responsabilitats i habilitats depenent de la naturalesa de la pràctica. Els programes més complexos que impliquen projectes simultanis o interdisciplinaris, agrupen alhora diversos sectors de la comunitat i formes artístiques que poden demandar estructures complexes per garantir que tots els aspectes necessaris de totes les àrees implicades estiguin cobertes. Generalment, els projectes comunitaris compten amb equips de treball multidisciplinaris que promouen i

comparteixen els seus coneixements i multipliquen la seva capacitat d'abordatge dels reptes i de les complexitats que sorgeixen al llarg dels processos creatius.

Una forma d'analitzar les habilitats professionals és a partir de dues categories: l'anticipació del canvi i el suport al canvi. Pel que fa a la primera, trobem que els professionals requereixen d'habilitats per: identificar les oportunitats dels projectes, identificar estructures que donin suport a les idees i interessos de la comunitat, diversificar les pràctiques culturals, gestionar el desenvolupament dels programes, saber fer ús de la recerca, planificar de forma col·laborativa, identificar tècniques apropiades i metodologies adaptades. Per altra banda, en el suport al canvi, trobem l'habilitat d'acompanyar a la comunitat en la seva pròpia transformació (i per conseqüència la transformació de l'artista en aquell espai), iniciar espais de diàleg, planificar de forma cooperativa, facilitar i liderar en les fases del canvi, donar valor a l'art en el procés, dissenyar plans d'avaluació i ser capaç de transferir-les a la comunitat.

### 1.3.3. Perfils professionals

A l'hora d'emmarcar els perfils professionals propis dels projectes de DCC, Noemí Rubio, experta en DCC, apunta a la idea de construir una mirada sobre els rols dels professionals que es posen al capdavant dels projectes posant en valor el paper clau que hi juguen:

Al deixar de concebre únicament l'art i la cultura com a elements de producció i d'exhibició i dibuixar un nou perfil professional, l'artista facilitador o agitador de processos comunitaris posa en valor els intangibles de l'art, l'invisible i el sensible, perquè cada persona i col·lectiu generi el seu propi cos de coneixement. EEX9. Noemí Rubio.

#### 1.3.3.1. L'educoartista

Aquest és un perfil professional que necessita d'habilitats artístiques, eines educatives i coneixements de pedagogies col·lectives per tal d'implementar processos artístics en contextos socioculturals.

El primer aspecte important és la capacitat de comprendre la pràctica col·laborativa artística més enllà d'un mateix espai artístic compartit. No únicament crear un espai d'acompanyament de desenvolupament d'habilitats tècniques instrumentals sinó que deixar espais de transició entre el propi aprenentatge i la creació conjunta partint dels interessos de la comunitat. Per altra banda, la diferència entre treballar a la comunitat o treballar amb la comunitat: en el primer cas es podria comprendre com una residència artística, l'artista que aporta l'art a la comunitat. Les tècniques utilitzades són molt guiades i no deixen espai per la presa de decisions conjuntes. El

segon cas és el treball comunitari des de la col·laboració, la cooperació i la co-creació. La comunitat pren part del propi procés, en múltiples diversitat de formes; l'artista acompanya i facilita els processos que prenen formes orgàniques i que varien al llarg del temps.

En tercer lloc, el moment en que l'artista pren consciència del potencial dels resultats més enllà de la proposta artística. El potencial pel desenvolupament cultural, la cohesió social. Les tècniques i metodologies que utilitza l'artista, permeten a la resta de participants d'entendre i utilitzar-les com un mitjà pels propòsits personals.

### **1.3.3.2. L'especialista en art i comunitat**

En aquest perfil professional es ressalta l'habilitat d'articular la filosofia i els valors del DCC, i conscientment alinea la pràctica artística a aquests. Els coneixements que té van des del desenvolupament comunitari, passant pel desenvolupament cultural, la gestió cultural i l'educació. Aquestes habilitats són necessàries en una àmplia gamma d'àrees.

Celia Moon (1998) explica la seva visió sobre les eines professionals que caldria desenvolupar en aquest perfil: planificació, gestió, avaluació de programes; elaboració d'estratègies de DCC a llarg termini; facilitació de grups amb l'ús de mètodes participatius; suport a les comunitats amb el seu desenvolupament cultural; crear xarxes i fer recerca de les necessitats de les comunitats; desenvolupar habilitats educatives adaptades i enfocades a cada nivell educatiu; gestió financera; màrqueting i comunicació; planificació i organització d'estructures; alts coneixements artístics; treball en equip.

Amb aquesta complexitat d'habilitats descrites com a part del perfil professional, el rol de coordinador de projectes podria ser comprès com un dels pilars d'aquesta proposta. L'expert en art i comunitat, pot treballar en espais comunitaris diversos; posar-se al paper d'aquest perfil professional, requereix el compromís cap al procés i els resultats així com cap a les estructures que el suporten. El professional podria representar el sistema on implementa el projecte i, en aquest sentit, podria ser responsable de generar un debat crític i influenciar en les polítiques i visions de les organitzacions.

### **1.3.3.3. L'artista-gestor (perfil tècnic)**

Aquest perfil professional, és el punt de contacte entre les comunitats i els individus, normalment operant des d'institucions locals. El seu rol pot ser el d'assistir a les activitats de desenvolupament artístic de les comunitats, tot i que no necessàriament treballen com a implementadors dels projectes. Aquest perfil té habilitats i coneixement en el treball amb la comunitat però, en general, la seva feina és fer d'enllaç, donar ajuda amb els recursos i gestionar les estructures.

Els artistes-gestors interessats en el DCC estan en una bona posició per desenvolupar serveis responsables i rellevants per la ciutadania, gestionant activitats artístiques amb la comunitat, posant especial atenció als beneficis potencials, a les col·laboracions, a les oportunitats de crear xarxes i alhora assegurar que les polítiques de les institucions on es troba es connectin amb el potencial d'aquestes pràctiques.

Entenent el valor de la consulta creativa amb la comunitat, aquest perfil pot advocar per models de pràctica de DCC per planificar i informar a totes les agendes polítiques. Alhora, poden ser els punts de contacte de l'accés per les comunitats al finançament i a les xarxes locals, propiciant programes que fomenten el desenvolupament artístic d'aquestes. En contextos locals, l'artista-gestor pot utilitzar el seu coneixement del context posant en contacte a les comunitats amb els recursos, amb el suport de l'administració i en l'assessorament a nivell de polítiques locals.

**Taula 3.** Rols professionals (elaboració pròpia, 2017)

Àrea d'expertesa	Rol professional		
	Especialista en art i comunitat	Educoartista	Artista-gestor
Coordinador de projecte	Habilitat per identificar i gestionar i avaluar estructures i idees	Habilitat per facilitar idees a les estructures comunitàries	Habilitat per avaluar i identificar oportunitats pels projectes en la comunitat
Gestor cultural	Habilitat d'iniciar i gestionar estructures complexes	Habilitat de gestionar el desenvolupament dels programes	Habilitat d'iniciar i gestionar estructures complexes
Pràctiques culturals	Sensibilitat per les pràctiques de diversitat cultural	Coneixement de pràctiques culturals específiques	Coneixement de pràctiques culturals locals
Gestió d'equips	Treball a partir d'un procés rellevant i informat	Habilitat de facilitar, liderar i treballar col·laborativament	Coneixement de processos grupals i gestió del conflicte
Pràctiques artístiques	Coneixement sobre els llenguatges artístics	Competències especialitzades en la pràctica educativa i artística	Coneixement sobre els llenguatges artístics
Planificació estratègica	Capacitat de planificar de forma col·laborativa processos i resultats d'acord amb la comunitat	Capacitat de planificar col·laborativament a partir d'objectius compartits	Capacitat d'investigar, desenvolupar i gestionar les polítiques per a la pràctica d'arts en la comunitat
Consultoria	Habilitat d'identificar i transferir pràctiques apropiades i amb tècniques adaptades	Habilitat d'acompanyar les consultes/processos de la comunitat	Habilitat d'identificar i acompanyar les consultes/processos de la comunitat
Avaluació	Habilitat per dissenyar i implementar eines avaluatives	Habilitats per mesurar i fer informes sobre els processos i resultats	Habilitat d'analitzar i fer informes sobre els processos i resultats

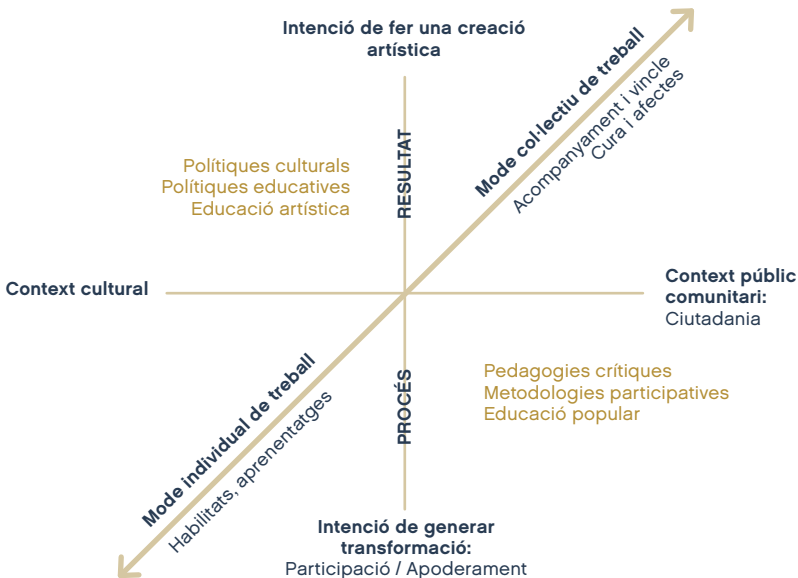
### 1.3.4. La pràctica cultural

Philip-Harbutt (2002) assenyalava que els contextos comunitaris per les produccions artístiques col·laboratives no són sinònim d'estàndards artístics baixos. Les arts col·laboratives són vistes contextualitzades en la seva pràctica única i les possibilitats per un producte extraordinari hi són sempre presents. Els resultats són sovint sorprenents, profunds i únics. La fortalesa d'aquests resultats és la passió i la convicció que condueix els processos de DCC.

En la tasca del professional, sigui quin sigui el seu perfil, hi ha un constant equilibri entre dos aspectes que no es poden separar en un treball de producció artística: el procés i el resultat.

El professional, en un mapa de la pràctica artístic-cultural, es pot situar entre tres eixos que la conformen. En l'eix vertical trobem en un punt la intenció de fer la creació artística i en l'altre la intenció de generar la transformació; en l'eix horitzontal trobem el context cultural i el context comunitari, que alhora estan traspassats per un eix dialògic que es mou entre el mode col·lectiu de treball (l'acompanyament i el vincle, la cura i els afectes) i el mode de treball individual (Habilitats, aprenentatges).

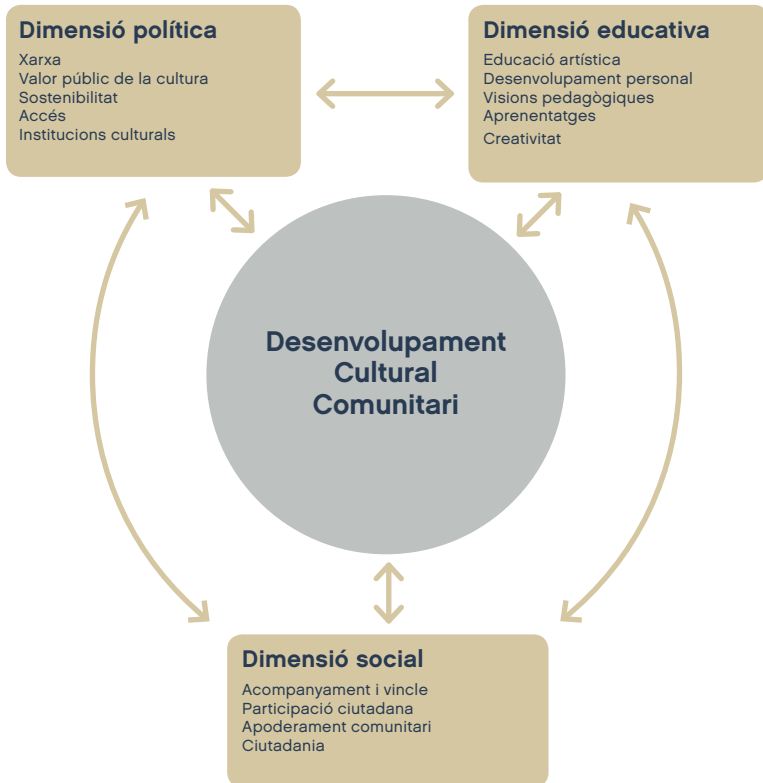
**Figura 4.** Pràctica cultural (elaboració pròpia a partir de Philip-Harbutt, L., 2002)





# 1.4. Les dimensions del Desenvolupament Cultural Comunitari

Figura 5. Dimensions del DCC (elaboració pròpia, 2017)



## 1.4.1. La dimensió política: la cultura democràtica

---

### 1.4.1.1. Treball en xarxa

### 1.4.1.2. El valor públic de la cultura

### 1.4.1.3. Sostenibilitat

### 1.4.1.4. L'accés a la cultura

### 1.4.1.5. El paper de les institucions culturals

---

#### 1.4.1.1. El treball en xarxa

El treball en xarxa es posa en pràctica per donar resposta a la transversalitat i complexitat de les temàtiques i aspectes que es treballen i que es mouen en els projectes que s'emmarquen dins del camp del desenvolupament comunitari i més si hi afegim una tercera línia d'acció, la cultural. Tot i que la transversalitat i la multidisciplinarietat estan en un pla principal de les agendes polítiques, socials i culturals, són nocions d'alta complexitat per dur-les a terme. Si bé per una banda, la societat ens porta a l'especialització i a l'individualisme, els professionals es troben davant d'un repte que comporta importants canvis de rol i que genera resistències professionals i institucionals (Sánchez, 2007). Per tant, ens trobem davant una forma de treball que posa l'atenció en la temàtica o problema a resoldre i no tant en les competències específiques professionals. Les realitats de l'actualitat demanen doncs, d'abordatges analítics i pràctics multidisciplinaris per poder donar-hi una resposta real i, per tant, en un entorn ideal seria necessari reunir a tantes persones de diferents disciplines com dimensions bàsiques que se'n puguin identificar:

Creo que hay una dimensión local, en la que para que los proyectos sean poliédricos, se tienen que asociar, a niveles y eso pasa por entidades, lenguajes, pero también pasa por vincular la participación a diferentes niveles. (...) Como proyecto debes estar asociado a diferentes niveles para que puedan pasar cosas. Conectando con artistas cercanos, hablando de territorio, (...) conectando con entidades cercanas, entidades ciudadanas. Hablar con instituciones del barrio, del distrito, que en un momento determinado puedan acompañar dándole una presencia importante (al proyecto) en términos de ciudad. Para mí eso es también es construir red, la visibilidad es construir red y trabajar para la sostenibilidad. EEX2. Eva García.

Aquesta forma de treballar assenyala un camí de “desespecialització” contra la atomització que han causat les especialitzacions (de gran eficàcia en ciències de la naturalesa i física, però no tan útil per la ciència humana i social).

Troblem doncs, tres graus de col·laboració disciplinar, en primer lloc la multidisciplinarietat, en segon lloc la interdisciplinarietat i per últim la transdisciplinarietat, que van creixent en estats de col·laboració entre les diferents disciplines o especialitzacions professionals. Sánchez les exposa (pp. 276-277):

- 1. La multidisciplinarietat:** podria definir-se com un conjunt d'accions coordinades a partir de les aportacions dels professionals. En aquest cas, el treball s'organitza de forma cooperativa des d'una mirada horitzontal i des d'una pràctica simple de transferència de sabers, des dels coneixements d'uns professionals als altres, no tant com a equip de treball sinó que més des de la unitat individual.
- 2. La interdisciplinarietat:** en aquest cas, la unitat de treball es dóna des d'un equip interprofessional de col·laboració que transcendeix les fronteres entre les disciplines, mantenint els perfils propis de cada professional. Es donen intercanvis i integracions significatives que fan néixer nous significats i formes d'acció. Es desenvolupa l'acció partint d'un model d'intervenció o una part reflexiva compartida per aproximar i aportar les eines necessàries de cada disciplina al procés global. "El desbordament de les fronteres disciplinàries permet la fertilització i l'enriquiment mutu entre disciplines, així com configuracions parcials noves que poden suposar avenços en la comprensió de, la intervenció en, els fenòmens d'interès." (p.277)
- 3. La transdisciplinarietat:** en aquest cas el grau de col·laboració difumina totes les fronteres d'especialització i les fronteres pròpies de cada disciplina per generar un nou coneixement, metodologia i llenguatge comú. En aquest cas, es contempla aquesta possibilitat de treball més com un ideal que com una realitat, ja que supera el punt de partida de les col·laboracions i necessita d'una integració total de l'aportació de les diferents disciplines.

En espais de treball col·laboratiu de base, s'ha generat un concepte per explicar aquests processos compartits. Es parla dels "processos co" posant èmfasi en els elements de co-creació, col·laboració i cooperació que intenten generar en les seves intervencions.

La co-creació és descrita per l'organització Cocreable, especialitzada en aquests processos, com un procés de creació entre diversos agents o institucions per promoure la integració i el desenvolupament d'habilitats pròpies per generar un espai de pluralitat d'idees; posa en un mateix espai a totes les persones o organitzacions implicades en un mateix procés, independentment del seu grau de destresa o de capacitat d'actuació per dotar al procés/projecte d'una visió completa del seu context i dels seus propis objectius així com treballar des de la motivació i creativitat i fomentant el reforç de les relacions personals i professionals.

La col·laboració és entesa com la creació d'espais de treball compartits entre professionals i organitzacions, podent-se emmarcar dins de la mirada de la multidisciplinarietat:

Un dels criteris que considero rellevants és la col·laboració, el treball compartit serveixi per multidimensionar el projecte i per tant la confiança i la coresponsabilitat són fonamentals per a garantir el treball en xarxa. Això es tradueix en que les diferents aliances siguin productives i efectives de forma recíproca. I la manera que tenim per fer-ho és la comunicació, saber “demanar” i saber escoltar a l'altre. EEX9. Noemí Rubio.

Finalment, la cooperació entre projectes o organitzacions com a emblema per unir esforços aprofitant els coneixements en pro d'uns objectius comuns que es determinin pel bé comú:

Una de les claus és la complementarietat. És a dir que el treball en xarxa parteixi del procomú, del treball cooperatiu entès com una forma d'evitar juxtaposicions, que permet l'optimització de recursos i al mateix temps esdevé una oportunitat perquè cada persona, projecte, entitat, servei, etcètera defineixi la seva identitat i trobi en l'altre un suport i una font d'inspiració alhora. EEX9. Noemí Rubio.

Una de les xarxes culturals actives que ofereixen una visió de la cultura des de la pràctica i la investigació és Culture Pour Tous, al Canadà (Quebec). Aquesta neix com un projecte de democratització, de coneixement i de reconeixement de les arts i la cultura presentada per artistes i persones vinculades amb el fet cultural del Quebec. És una de les accions més representatives el grup, que neix el 1997 sota la denominació del Dia de la Cultura, on ja en la primera edició més de 500 organitzacions, artistes i artesans obren les seves portes a 160.000 participants en les activitats proposades. Des d'aquesta línia de treball, l'Assemblea Nacional del Quebec aprova per unanimitat una moció que declara l'últim divendres de setembre i els dos següents dies de cada any, com a dies per les Jornades Nacionals de la Cultura.

El 2015, 3.268 organitzadors culturals distribuïdes en 17 regions del Quebec, van oferir al llarg del Dia de la Cultura gairebé 3.200 activitats per tots els públics. Més de 232.000 visitants van participar en recorreguts guiats, visites comentades, xerrades, conferències i més de 700 tallers experimentals en espais formals i informals, des d'escoles, empreses, botigues i l'espai públic.

A banda d'aquesta acció concreta que es desenvolupa cada any en el marc de les Jornades Nacionals de la Cultura i amb el Dia de la Cultura, la xarxa compta amb quatre línies estratègiques de treball amb artistes i organitzacions culturals per fomentar la participació activa de la ciutadania en les propostes culturals del país:

1. La Xarxa compta amb un programa anomenat La Cultura a l'Empresa, amb l'objectiu de fomentar activitats artístiques i culturals a les empreses pel benestar dels seus treballadors: millora del procés creatiu, treball dels equips promovent la cohesió dels treballadors o activitats de lleure per crear un ambient de treball positiu.

2. Una altra de les accions que es proposa des de la Xarxa, és el Carnet de la Cultura per alumnes de primària. Funciona com un diari d'abord que acompanya els nens i nenes al llarg de l'any en les seves descobertes artístiques i culturals. En la versió interactiva al web, el Carnet es presenta en un format personalitzat per cada persona. S'hi troben també jocs per reconèixer els coneixements adquirits al llarg de la participació en actes artístics en les quatre disciplines que s'ensenyen a l'escola al Quebec: música, dansa, arts dramàtiques i arts plàstiques.
3. El Programa Nacional Passeurs de Reves, es tracta d'una línia de tutorització per l'èxit escolar i connecta artistes i treballadors culturals amb joves de secundària que mostren desinterès en l'educació i hi ha el risc d'abandonar l'institut. El projecte permet als joves participants a descobrir les etapes de realització d'una obra i conèixer la pràctica artística en primera persona. El projecte vol oferir als estudiants models d'aprenentatge diferents i acompanyar-los en un procés de descoberta dins d'un context artístic i cultural.
4. El projecte de recerca i investigació Mediation Culturelle neix per fer un treball de sensibilització i educació, i promoure el coneixement en les arts i la cultura. Mediation Culturelle posa a les persones en el centre de procés d'apropiació de la cultura, creant un punt de trobada entre l'artista i el ciutadà per promoure l'intercanvi interpersonal i l'aprenentatge mutu.

Una altra experiència rellevant en el pla de les xarxes de treball i la cooperació és la plataforma Cultura Viva Comunitària, que tot i no ser descrita exactament com una xarxa, esdevé el punt de connexió entre propostes molt diverses. Inés Sanguinetti, membre activa de la plataforma i directora de Crear Vale la Pena (Argentina), descriu la importància del col·lectiu i la tipologia de xarxa a la que s'aspira:

Estos dos últimos años sucedió que tratamos de hacer un encuentro presencial una vez al año y no comportarnos como una red social, sino como una red de relaciones y vínculos reales, una red afectuosa, una red de búsqueda de cosas, de soñar juntos, de tener conflictos juntos por soñar juntos, y es así como nosotros individualmente dijimos, bueno vamos a trabajar con gobiernos, para que esto haga un cambio político certero. Como colectivo también dijimos todas las asperezas que tenemos, así como la sustentabilidad individual de cada uno, la vamos a solucionar en un trabajo colectivo, poder prevalecer con los gobiernos, que es tan difícil, somos tan débiles frente a ellos, lo mismo las empresas, vamos a lograrlo como colectivo. EEX12. Inés Sanguinetti.

La Plataforma es compon per una gran varietat d'actors socials, artístics i culturals que engloba organitzacions culturals de base territorial, organitzacions socials, gremis de treballadors, estudiants i docents, moviments d'art de carrer, moviments juvenils, artistes independents,

xarxes i moviments d'artistes, diputats i parlamentaris sensibles a la cultura, ONG, sindicats i organitzacions de responsabilitat empresarial entre d'altres. Aquest conjunt d'experiències d'art, cultura i comunicació de Llatinoamèrica comparteix una visió comuna de Desenvolupament Cultural Comunitari (inspirats per les experiències impulsades al Brasil com a país i a Medellín com a ciutat). Sanguinetti il·lustra la construcció de la xarxa, els nodes i les connexions, amb una visió de creixement que s'ha fet palesa des dels inicis:

Éramos como nodos articuladores, pero dijimos: "tenemos que ser mucho más desmesurados, acá tienen que estar las radios comunitarias, tienen que estar las redes de gestores culturales, tienen que estar montones de agentes". Entonces armamos una cosa mucho más grande y acabamos de intentar una reunión en Buenos Aires y armar un consejo Latinoamericano de la Cultura Viva, con un alto nivel de representatividad, se armaron grupos de trabajo, comisiones por tema, están los representantes de las redes singulares, de los Puntos de Cultura. Estamos tratando de descubrir cuáles son las formas de esta acción política, tratando de no burocratizarnos. EEX12. Inés Sanguinetti.

Cultura Viva Comunitaria proposa impulsar una campanya llatinoamericana que demandi l'1% de pressupostos nacionals per a la cultura i el 0,1% per la cultura comunitària, dibuixant d'aquesta manera un nou model en les polítiques culturals que parteixi de les realitats explícites pel món artístic i cultural del continent.

La posició de Cultura Viva Comunitaria parteix de la proposta d'accions concretes que van des de participar en congressos lberoamericans i implementar el concepte de Cultura viva, alhora que ser-ne un dels temes centrals. Es parteix de la visió de compartir i replicar les experiències que són considerades de bones pràctiques per la seva capacitat de millorar la vida cultural de diverses comunitats a partir d'una guia continental d'aquestes propostes. Des del pla polític, es volen crear aliances entre polítics locals llatinoamericans, crear Consells Locals de Cultura i desenvolupar Ponts Nacionals promovent el diàleg entre els agents socials i els polítics.

Es proposa des de la campanya de reconeixement de la cultura la consolidació i el creixement de les experiències populars i socials que generen identitat i que treballen des de la diversitat cultural partint de la visió d'una democràcia participativa i integral. Es demana el reconeixement institucional i legal de les organitzacions i els moviments socials considerant-los espais de preservació de les identitats i del patrimoni cultural del continent. Per altra banda, la xarxa vol fomentar l'accés a la cultura, l'art i la comunicació i vol que els Punts de Cultura disposin de recursos suficients per desenvolupar la seva tasca. Finalment, es volen articular experiències múltiples que treballin des de la visió d'una nova sociabilitat i que la institucionalització d'aquestes es faci de forma equitativa i justa.

Des de Cultura Viva Comunitaria el discurs parteix del canvi polític des d'una gestió pública participativa que pugui construir una democràcia cultural transformadora, a partir de manifestacions culturals vives i des de la veu i l'experiència de les organitzacions comunitàries. En aquest mateix sentit es proposa partir del diàleg intergeneracional per teixir accions polítiques eficaces que enforteixin i apoderin les bases organitzatives comunitàries; el diàleg entre el saber popular i tradicional amb els sabers produïts per les organitzacions i universitats per crear processos de formació política i cultural. Finalment es busca la sostenibilitat humana, política i econòmica en les experiències de base, de les xarxes i de la Plataforma.

La Red Latinoamericana de Arte y Transformación Social és una de les xarxes que s'engloba dins la mirada de la plataforma Cultura Viva Comunitaria, es conforma per grups i organitzacions socials que treballen des de l'art per la transformació social: artistes, educadors, comunicadors i tècnics que implementen projectes que combinen la creació estètica i la política per fomentar l'equitat, la bellesa i la democràcia de tots els habitants de Llatinoamèrica.

### **1.4.1.2. El valor públic de la cultura**

En els últims anys, la política pública ha començat a incorporar la cultura en les seves agendes pel creixement econòmic i pel desenvolupament de la societat. Aquest fet ha creat el debat sobre si és quantificable el valor de la cultura per poder evidenciar la inversió pública en aquest àmbit. En aquest sentit Holden (2004) assenyala que la causa de la dificultat en avaluar el retorn social de la cultura resideix en la manca d'evidències consistents. Malgrat existeixin dades objectives, els efectes de la cultura no es poden explicitar de forma holística ja que la seva naturalesa és intangible.

Les aproximacions que s'han fet en l'apreciació i valoració del retorn social de la cultura s'han basat en les seves externalitats. Uns estudis que demostren que el vincle entre la política cultural i les polítiques d'altres àmbits és significativament productiu i beneficiós de tal manera que l'acció cultural ha tendit a instrumentalitzar-se.

Així, des de les acaballes dels anys 70 i principis dels 80 l'interès per la concepció utilitarista de la cultura ha anat creixent i ha condicionat, en algunes ocasions, l'actuació dels agents culturals en pro a l'argumentació econòmica i social de les seves accions. Una estratègia que Belfiore & Bennet (2006) i Gray (2002) anomenen *policy attachment*. En aquesta línia, els governs britànics conservador primer i del nou laborisme després (que adoptaren alguns principis neoliberals), han esdevingut portaveus de la defensa dels beneficis complementaris de la cultura en altres àmbits polítics que finalment ha derivat en la introducció d'un nou plantejament: el valor públic de la cultura.

Per a mi és indubtable la diferència real que poden causar els projectes culturals i l'art per les comunitats així com també el poder transformador que tenen per col·lectius específics o la societat en general. S'han realitzat nombrosos estudis que demostren els beneficis que aquests projectes artístics poden tenir en contextos tan diversos com escoles, presons, residències, etc. Havent dit tot això, crec que és important reconèixer que les arts i la cultura tenen un ampli espectre. Així que crec que no hauríem de veure l'art com una proxy de treball social ja que hi ha espai per a una àmplia varietat de pràctiques. EEX11. John Holden.

Es defineixen dues tendències en la mirada dels valors de la cultura. Per una banda la noció d'impacte de la cultura que recull la mirada clàssica basada en les seves externalitats i, per altra banda, la que posa l'accent en el valor intrínsec d'aquesta, sustentada en la necessitat de desplegar una reflexió entorn al reconeixement dels factors afectius i intangibles de l'experiència artística (Barbieri, 2008).

Per externalitats positives de la cultura s'entén el valor d'existència, el d'educació, el de prestigi i el de cohesió i identitat. Aquests afecten les agendes d'educació, pel fet de reforçar la capacitat crítica de la ciutadania; la d'economia i la del benestar social en tant que estimula el capital cultural i comunitari. Per tant, el retorn social de la cultura és vist des d'aquesta perspectiva com una estratègia per a la consecució d'objectius marcats per altres àrees polítiques.

L'aportació de Hawkes (2001) i Holden (2004) en la consideració global de la cultura, ha estat rellevant pel fet que han constatat que la cultura beneficia la ciutadania pels valors que li són intrínsecs i per la seva relació inherent amb l'equitat i la justícia.

En aquest apartat es farà una revisió de les dues tendències: s'incidirà en la mirada antropològica que permet conèixer des d'un punt de vista diàfan els efectes positius de la cultura en la societat. Es reafirma d'aquesta manera la dimensió holística de la cultura (econòmica, social, política, comunitària i estètico-artística). Es complementarà amb la mirada mercantil o econòmica sobre el fet cultural que ha permès generar una nova dimensió per l'estudi de la percepció de valor. Amb això s'intenta examinar la contribució dels elements culturals en les actuals estratègies de desenvolupament econòmic. Finalment es revisarà el concepte de valor públic des de la perspectiva de Hawkes (ibídem), Holden (ibídem) i Belfiore & Bennet (2006).

A tall de síntesi, en el següent esquema (figura 6) s'il·lustra la concepció genèrica de la idea global del concepte que s'abordarà en aquesta secció. S'ha pres com a referència la proposta que fa Bonet (2007) en el seu estudi sobre les implicacions econòmiques de la cultura.



**Figura 6.** Valors i dimensions de la cultura (elaboració pròpia a partir de Bonet, 2007)



Per la seva banda, la Carta Cultural Iberoamericana (2006) declarada com un gran projecte polític que vol assentar les bases per desenvolupar l'espai cultural iberoamericà per defensar i afavorir la diversitat cultural de tots els països adscrits. Des del compromís de cooperació entre Estats, compta amb diversos àmbits d'acció que descriuen la naturalesa integral i àmplia de la seva visió pública de la cultura. Un d'aquests àmbits és la cultura i els drets humans, que vol reforçar la cultura en la promoció i consolidació dels drets fonamentals i es reconeix la conveniència de promoure accions afirmatives que compensin les desigualtats en aquest àmbit alhora que assegurin l'exercici de la plena ciutadania. Entre els seus principis vertebradors trobem el valor de participació, on es proposa la creació de marcs normatius que la facilitin i és contemplada com a part essencial del desenvolupament cultural; el principi de la solidaritat i la cooperació, per la construcció de societats més justes i equitatives basades en el treball cooperatiu, el respecte i la mancomunitat; el principi d'obertura i equitat, des de la mirada de la lliure circulació i intercanvis en matèria de cultura; i el principi de transversalitat on la cultura és part del conjunt de les actuacions públiques:

I believe the arts build social capital in the sense that the world changes both by the action of individuals and the action of different groups of individuals, uniform different communities. And the arts that speak to a common humanity help as both in an ability as an individual to rich out and to interact with other human beings and creative way, and peaceful way. And at the same time they help us to explore our capacity as communities, through many different ways. They help us to challenge our ideas about what is human being, and how we think and how we respond. EEX10. Jordan Simons

## Llenguatges i valors de la cultura

Diversos autors (Belfiore & Bennet, 2006; Bonet 2007; Frey, 2000; Holden, 2004; Throsby, 2001) han certificat que la cultura i la percepció del seu valor depenen de 3 dimensions que se sobreposen i de les que en deriven les seves externalitats. Així es pot concebre la cultura des d'un triple prisma que ha permès justificar les inversions en cultura donada la seva capacitat per respondre a prioritats fixades per altres agendes polítiques.

Aquesta lectura de la cultura en la seva dimensió funcional (que considera els beneficis de la pròpia experiència estètica pel plaer i entreteniment que genera, així com la vessant més educativa que se'n desprèn), la seva apreciació simbòlica (portadora de connotacions socials i d'identitat) i finalment l'esfera emocional (de dimensions emotives i vivencials relacionades amb episodis històrics i personals) ha contribuït a la visió instrumentalista de l'acció cultural de manera que la inversió pública en béns o serveis culturals ha pogut legitimar-se (Belfiore & Bennet, *ibídem*).

El fet que explica la importància de finançar infraestructures, projectes i activitats culturals rau finalment en el retorn social de la cultura. Un valor que sumat a l'històric, el simbòlic, l'estètic i l'espiritual justifica la promoció de l'art i la cultura. Aquestes manifestacions aporten (des d'un punt de vista antropològic) identitat i unitat entre les persones i, per extensió, construeixen comunitat (Holden, *ibídem*; Throsby, *ibídem*).

En consonància amb Frey (*ibídem*), Bonet (*ibídem*) descriu el valor social com un component dinàmic que inclou en el seu gènesi altres valors a considerar (externalitats positives):

- **Valor d'existència:** concep la cultura com un bé patrimonial que beneficia aquells que hi participen directament o no ho fan, donat que porta implícit el valor d'opció (la possibilitat d'accedir a aquesta manifestació cultural) i el valor de llegat pel qual les persones senten que aquest patrimoni pot ser transmès a posteriors generacions.
- **Valor d'educació i innovació:** té en compte la contribució de l'art i de la cultura en el desenvolupament estètic i cognitiu de les persones, fomentant-ne l'esperit crític i creatiu per aconseguir així reforçar el capital cultural.
- **Valor de prestigi:** el fet cultural és hereu d'una aura que acredita i dóna reputació a aquells que en formen part.
- **Valor d'identitat i cohesió:** diferents manifestacions artístiques constitueixen una experiència que consolida els vincles afectius i de pertinença dels individus, creant una major autoestima col·lectiva que alhora fomenta la cohesió social.

Rubio aporta una mirada en aquest mateix sentit: entenc que la cultura com a bé públic és un pilar bàsic perquè la dimensió social, educativa i fins i tot simbòlica no es deteriori en moments convulsius sorgits en contextos de crisi. EEX9. Noemí Rubio.

Aquestes externalitats que designen l'acumulació cultural d'una societat no poden considerar-se com una dinàmica de causa-efecte (Belfiore & Bennet, *ibídem*). La valoració del retorn social de la cultura esdevé així un exercici complex perquè cap afirmació es comporta de manera implacable ni tots aquests valors descrits responen a una fórmula objectivament mesurable. Els beneficis de la participació en la cultura són innegables però no absolutament demostrables. Tot i que els autors en aquest sentit es mostren crítics amb les limitacions conceptuals i metodològiques mostrades per la literatura acadèmica dirigida a aquest fi, Matarasso expressa de forma contundent la seva idea al respecte:

Amb les arts comunitàries, es deixa de "decorar" per anar a les profunditats: un desenvolupament econòmic; cohesió comunitària, amb qüestions relacionades amb el compartir l'herència de la comunitat, la identitat, els valors; el desenvolupament de les organitzacions, l'oportunitat de créixer laboralment, de tenir autonomia; el desenvolupament de les organitzacions, l'oportunitat de prendre més autonomia; la reconstrucció de la comunitat, sent aquesta qui decideix quins són els seus valors; la representació, prenent el diàleg com a eina de creixement i entenent la politització des d'un posicionament positiu: l'art com a mètode de pensament crític. OBJEX. François Matarasso.

### **1.4.1.3. La sostenibilitat**

#### **La sostenibilitat i la nova cultura democràtica**

Els termes art comunitari i Desenvolupament Cultural Comunitari porten intrínsecs valors relacionats amb l'accés, la sostenibilitat, la participació i la democràcia cultural. Els autors referents d'aquesta nova concepció més global i amb major repercussió són Hawkes (2001), Holden (2008) i Belfiore & Bennet (2010).

Hawkes (*ibídem*) considera aquest àmbit d'acció des d'un posicionament actiu on l'eix vertebrador sorgeix del repte cultural de posar en paraules el marc de valors que apuntali la tipologia de món on ens agradaria viure. Els efectes pràctics d'aquesta teoria és la cultura en acció o l'acció cultural. Entén que una societat sana i sostenible, tenint en compte l'equitat, la responsabilitat en el medi ambient i la viabilitat econòmica, conforma el que ell anomena vitalitat cultural. Així, la visió de Hawkes és panoràmica i aborda la cultura en un sentit molt ampli que estructura el quart pilar de la sostenibilitat social.

La cultura com a eix vertebrador per al desenvolupament sostenible és vist per Duxbury, Gillette & Pepper (2007) com un instrument de transformació a llarg termini, abordat des de contextos locals i nacionals i advocant per la recerca com a eina de legitimització del concepte.

Aquests mateixos autors aporten el concepte eco-art com una noció de sostenibilitat que relaciona cultura i medi ambient.

Holden (ibídem) també contribueix a la mirada polièdrica sobre l'àmbit de l'acció artística. Parla de la tensió entre el valor intrínsec (que pocs qüestionen) i el valor instrumental de les arts (que ha generat controvèrsia): la cultura generadora d'una comunitat creativa, valor que legitima la seva existència en l'aparador públic i que dóna un valor afegit als processos de DCC. En el mateix sentit, Belfiore & Bennet (ibídem) destaquen que ambdós valors han estat emprats com una estratègia per demostrar l'impacte d'aquestes pràctiques.

Aquests autors elaboren el concepte de nova cultura democràtica. Una orientació que consistiria en obrir les portes de les arts i de la cultura abastant a una àmplia majoria de persones, tenint en compte la part de la societat que sovint no té accés a llenguatges expressius. Així es podria donar resposta a necessitats i problemàtiques emergents. Una de les vies per abraçar un ventall més ampli de participants en cultura pot passar per prendre com a element vertebrador (en clau de política cultural) la cultura democràtica (Holden, ibídem). Per arribar-hi, segons aquesta visió, és necessària la voluntat política i el compromís de les organitzacions i institucions de l'àmbit cultural.

## **La sostenibilitat i el valor públic de la cultura**

Hawkes (2001) és un dels autors que ha revisat clarament el paper de la cultura entesa com a puntal en la planificació pública. El posicionament de l'autor en aquest sentit és que el marc de les polítiques culturals, treballant amb agents socials, ambientals i econòmics és essencial per l'assoliment d'una societat sostenible i saludable.

En la monografia *The fourth pillar of sustainability* (2001) l'autor sosté que :

(La cultura) com a eina de valor incalculable, ha estat ignorada per reconfigurar les línies estratègiques dels governs per planificar el futur i per avaluar el passat. És necessari, doncs, un augment de la consciència en aquest sentit. La cultura es basa en valors i aspiracions, processos i mitjans: valors rebuts i transmesos, manifestacions tangibles i intangibles. (p. 1)

Hawkes (2010) entén que la cultura és l'expressió que denota la producció social i la transmissió dels valors, significats i propòsits, i argumenta que quan es reconeix que l'expressió dels objectius i aspiracions socials està en el centre del procés de planificació pública, la connexió entre la cultura i la planificació es fa evident. Hawkes (2010) conclou exposant que passa el mateix amb el potencial que posseeix la cultura com a element central en els mecanismes que faciliten la planificació pública eficaç.

L'autor sosté que cap política pot ser eficaç si no es basa en els sistemes i les institucions capaces de facilitar-ne la seva aplicació. Suggereix que l'estructura dels departaments governamentals ha de garantir que les principals àrees culturals estiguin integrades i coordinades. Explica que s'ha de reconèixer el paper clau de la cultura amb el que expressa el significat, la identitat i els propòsits de la societat.

"No són necessaris projectes d'enginyeria social amb objectius impossibles. Són fonamentals projectes que siguin capaços de generar processos de cultivació i nodriment social" (Hawkes, 2010, p.22). Segons l'artífex d'aquest pensament, les arts ofereixen a tots els ciutadans l'oportunitat de participar activament en la pràctica artística. Aquest fet té implicacions quant a resultats: creativitat, compromís, cohesió, benestar i respecte cap a la diferència.

Finalment, l'autor proposa mecanismes pràctics a través dels quals la importància de la cultura pot impactar deliberadament en el procés de planificació pública: reestructurar la implementació de les iniciatives públiques, generar un marc cultural, desenvolupar indicadors culturals, fomentar iniciatives instrumentals, potenciar i donar veu a l'acció cultural/acció artística. En aquest sentit Carbó, Directora de la Càtedra UNESCO de Polítiques Culturals i Cooperació de la Universitat de Girona, anuncia la urgència de posar les polítiques culturals al servei de la planificació pública per poder obtenir-ne el retorn social:

Cal redefinir les polítiques culturals i dialogar molt més amb les àrees d'atenció social, àrees de joventut, amb les àrees d'educació, fins i tot amb les àrees de medi ambient, urbanisme, és a dir, dialogar amb totes les àrees per trobar estratègies perquè aquests projectes (de DCC) ajudin. Al final aquests projectes són eines, eines de foment de la democràcia de la ciutadania i per tant, haurien d'estar al servei de molts tipus de reptes transversals. EEX3. Gemma Carbó.

Rubio explicita la necessitat i els motius pels quals és necessari que els projectes de DCC es facin sostenibles en el temps en termes de relacions entre els diversos agents implicats en el desenvolupament de les accions al territori. Més enllà de qüestions específiques, en mostra una mirada global:

La possibilitat real de transformació només es dóna quan el conjunt de comunitat participant, xarxes, contextos i institucions comencen a permeabilitzar-se. Resulta evident

que perquè es consolidin els canvis de perspectiva, de pràctiques i de paradigma és necessari que els projectes d'art comunitari s'estableixin en el temps. En certa manera, les polítiques culturals no haurien de ser matèria de legislatura sinó que haurien de formular-se de llarg recorregut per generar un impacte que pugui ser validat. Des de les pràctiques col·laboratives es generen relacions polítiques alternatives que necessiten temps per estrènyer els llaços de confiança entre els agents que treballen en xarxa i així es poden fer perceptibles alguns dels resultats (la majoria intangibles) d'aquest tipus de projectes. EEX9. Noemí Rubio.

Scott (2006) fa una panoràmica del concepte de valor públic i es centra en l'assaig que va escriure la Secretària de Cultura britànica Tessa Jowell el 2004, on exposava que no concebia el paper del govern com una peça de dalt a baix de l'enginyeria social sinó que de baix a dalt per promoure les possibilitats i el potencial de la ciutadania.

En aquest mateix document, la Secretària de Cultura apuntava que:

Massa sovint els polítics s'han vist obligats al debat de la cultura no només en termes de valor instrumental sinó que també a partir dels beneficis que genera a altres programes (d'educació, de reducció de la delinqüència, les millores del benestar) explicant i fins i tot demanant disculpes per la inversió en activitats que promouen els beneficis de la cultura. Hi ha una altra història per explicar sobre la cultura i que correspon als polítics de la meua posició: hem de canviar l'atmosfera i els termes de debat apostant pel paper de la cultura en la societat." Scott (ibídem) parafraseja a Jowell explicant que "encara s'ha de complir el programa utilitari i les mesures financeres que això implica, però s'ha de reconèixer que el suport que es dóna a la cultura va més enllà de la pròpia cultura i hem de trobar la manera d'expressar-ho. (p. 6)

Per la seva banda, Holden (2004) es refereix al concepte de valor públic partint de les paraules que va transmetre el Ministre d'Estat anglès Tony Blair el 2002: "té valor públic allò que té potencial per impulsar noves maneres de parlar, de pensar sobre les coses, així com (té valor públic allò que pot) apuntar maneres de canviar en el futur" (p. 22).

Segons Holden (ibídem), aquests comentaris van aparèixer en el pròleg d'un monogràfic sobre la creació de valor públic escrit per Kelly, Geoff i Muers. En aquest document els autors afirmaven que:

El concepte de valor públic proporciona una manera útil de pensar en els objectius i l'acompliment de les polítiques públiques. Es proporciona un criteri per l'avaluació de les activitats de producció i té el suport del govern. El valor públic proporciona una mesura més àmplia del que és conegut en la literatura com la nova gestió pública, que abasta els resultats, els mitjans usats per lliurar-los, la confiança i la legitimitat. S'ocupa, a més

d'aquestes qüestions, de l'equitat, l'ètica i la rendició de comptes. La pràctica de la gestió pública no té sempre en compte aquesta àmplia gamma de factors. (p.41)

Segons Holden (ibídem), el valor públic és el valor afegit pel govern i el sector públic en el sentit més ampli. Entén que és la diferència entre el que donen els ciutadans i el que reben dels organismes públics. En el cas de la cultura aquesta equació no sembla que sigui únicament enfocada a les contribucions financeres, sinó que té a veure amb totes les dimensions que l'envolten. Hi juga un paper fonamental i de particular importància el compromís de temps i energia per part del públic: les hores dedicades a visitar, utilitzar, gaudir i viatjar cap i des de la cultura. Activitats, per altra banda, que legitimen el valor que la societat els dóna.

Tenint en compte, doncs, que les dimensions de la cultura també són subjectives (es troben en l'experiència i en la percepció de l'usuari com hem apuntat anteriorment), aquesta qüestió esdevé fonamental per la manera en que s'observa l'avaluació i el finançament dels mitjans públics. No obstant, les institucions públiques i les fonts de finançament existeixen en part com a proxies per al públic (Holden, 2004). El concepte de valor públic també s'ocupa dels processos de creació de valor dels organismes públics.

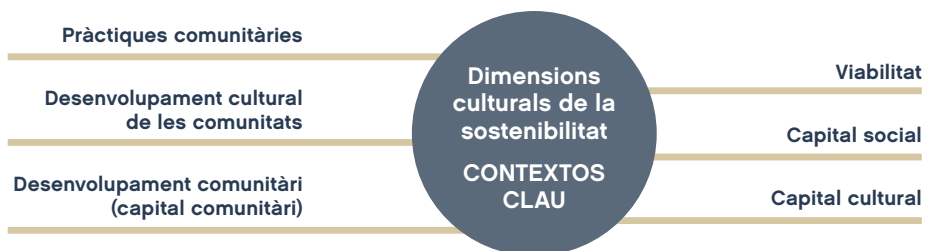
Holden, en el seu escrit, parafraseja a Moore (1995) que identifica tres etapes pel procés d'adopció de valor. L'autor l'anomena el triangle estratègic: declarar la missió i el propòsit de l'organització en termes de valors públics com ara la promoció de l'equitat, la justícia i la confiança; articular les fonts de suport i legitimitat que mantenen el compromís amb l'organització; explicar com la institució s'organitzarà amb la finalitat d'aconseguir els seus objectius. Segons l'autor la capacitat organitzativa, els costums i el lideratge són crucials per la creació de valor.

La importància del canvi respecte la manera en que pensem sobre el finançament de la cultura hauria de ser mesurat. L'argument és que la part essencial del procés de creació de valor es deriva directament de les accions i de l'existència de les organitzacions proveïdores de si mateixes, així com l'experiència i la satisfacció dels ciutadans. Un marc de finançament dissenyat al voltant d'aquestes qüestions, portaria a una millora dels resultats en el reconeixement cultural:

Duxbury et al (2007) apunten sis dimensions culturals de la sostenibilitat (veure figura 7): la viabilitat s'ocupa principalment de l'adaptació a una nova ètica de la vida al planeta i a la creació d'una societat més justa a través de la distribució equitativa dels recursos i béns públics; el capital social, entès des d'una perspectiva de canvi: el canvi és un fet des de la creixent globalització. Per tant, les comunitats socialment sostenibles han demostrat resistència i adaptabilitat. No obstant això, és important que les comunitats explotin els seus recursos socials en direcció a un futur comú de benestar; el capital cultural significant que tot i els canvis que van desenvolupant-se, els valors culturals establerts poden prevaldre i tenir força en el seu context.

L'eco art té a veure amb tots aquells projectes relacionats amb el medi ambient, el treball col·laboratiu amb organismes ambientals, posant la consciència en el territori i la cura que se n'ha de tenir; la sostenibilitat de la comunitat més enllà del simple compromís amb les pràctiques ambientals i el creixement de l'economia. Pren sentit en la creació d'una comunitat més justa i equitativa i en la promoció una major diversitat social i cultural.

**Figura 7.** Dimensions culturals de la sostenibilitat (Duxbury et alt., 2007)



### **La sostenibilitat en l'Agenda XXI, i en la Convenció sobre la Protecció i Promoció de la Diversitat de les Expressions Culturals**

L'Agenda XXI de la cultura ha estat descrita com un document d'àmbit mundial que vol establir les bases de la contribució de la cultura al desenvolupament sostenible. La seva aprovació el 2004 va ser determinada per ciutats i governs de tot el món des del compromís amb els drets humans, la sostenibilitat, la diversitat cultural, la democràcia participativa i la construcció de pau. Els continguts de l'Agenda XXI es contempen en 67 articles dividits en apartats que es conformen pels principis, els compromisos i les recomanacions. S'estructura per temes que passen per la cultura i els drets humans, la cultura, la sostenibilitat i el desenvolupament i la cultura i la inclusió social entre d'altres temàtiques.

En la Convenció sobre la Protecció i Promoció de la Diversitat de les Expressions Culturals, aprovada a la Conferència General de la Organització de la Nacions Unides per l'Educació, la Ciència i la Cultura (2005), conscient de que "la diversitat cultural crea un món ric i variat que augmenta la gama de possibilitats i nodreix les capacitats i els valors humans, i constitueix, per tant, un dels principals motors del desenvolupament sostenible de les comunitats, pobles i nacions" destaca "la necessitat d'incorporar la cultura com element estratègic a les polítiques de desenvolupament nacionals i internacionals, així com la cooperació internacional pel desenvolupament" i "la importància de la cultura per la cohesió social en general".



#### 1.4.1.4. L'accés a la cultura

Tenint en compte la informació recollida fins el moment en aquest estudi, cal considerar quines són les implicacions polítiques per la legitimització del fet cultural, partint de les noves mirades sobre el valor de la cultura, el retorn social i els paradigmes que han evolucionat fins a la concepció actual de DCC.

Des de la perspectiva que l'accés és un dret fonamental de tota persona, Laaksonen (2010) exposa, tal com es pot observar en la taula 4, que aquests drets han de ser respectats i complerts pels governs, administracions locals, agents culturals i ciutadania. Fa una revisió de les relacions que s'han de donar per tal de possibilitar-ho partint d'una mirada global.

**Taula 4.** Accés i participació en la vida cultural (Laaksonen, 2010)

	<b>Desenvolupament estructural</b>	<b>Nivell administratiu (procés)</b>	<b>Societat civil (resultats)</b>	<b>Equipaments culturals (processos i resultats)</b>
<b>Accés i participació en la vida cultural</b>	En l'ordenança nacional i local: existència d'instruments legislatius sobre l'accés i la participació en la cultura.	Existència de polítiques culturals, estructures, programes i accions on les prioritats polítiques i estratègies de política cultural mirin cap a l'accés a la cultura.	Existència, quantitat i naturalesa dels actors culturals de la societat civil: teixit associatiu i cultural, actors del tercer sector, moviments ciutadans.	Existència d'instruments operatius o estratègies per fomentar l'accés i la participació en la cultura.

En aquest sentit Carbó, apuntala la idea de l'accés a la cultura a partir de la transversalitat d'aquesta en les polítiques públiques i en l'accés equitatiu des dels centres educatius com a estratègia fonamental:

No només podem anar, sinó que hem d'aportar. I això és un dret i és un deure. Això canvia molt la visió perquè evidentment ens obliga a canviar l'educació, ens obliga a parlar de la transversalitat de la cultura i de que la cultura estigui present en les polítiques socials, en les polítiques educatives, en les polítiques comunitàries, en les polítiques de seguretat perquè això vol dir que també la gent que està a les presons té dret a participar en aquesta idea cultural.

El que està clar és que si això és un dret fonamental, s'ha de garantir de manera universal. Per tant ha de formar part de les polítiques públiques. Jo crec que (l'accés a la

vida cultural des de) l'escola és una de les estratègies fonamentals, hi ha també escoles d'adults, hi ha també moltes institucions ja públiques de socialització de totes les persones i penso que a la vegada hem d'anar més cap a espais institucionals que garanteixin l'accés a tothom. EEX3. Gemma Carbó.

Com recull l'Estatut de Catalunya de 2005, el fet cultural i artístic es reconeix com a dret dels ciutadans. Així també ho exposa Laaksonen (2010) que va estudiar els entorns que faciliten la participació, en el marc institucional i legal com un dret cultural. Posa l'accent en la protecció dels drets d'accés i reconeix que les entitats culturals i els equipaments tenen un paper rellevant en aquest sentit. L'autora exposa que cal una implicació real de les polítiques públiques en aquest afer i que per tal de fer-ho possible és necessària la visibilització de les experiències, la recerca i comptar amb instruments de seguiment de les implicacions dels ens públics i privats.

Rubio, experta en Desenvolupament Cultural Comunitari, incideix en el paper clau que poden jugar les institucions culturals i educatives alhora que aposta per estratègies sostenibles que afavoreixin els vincles entre els centres educatius, socials i culturals:

Si volem una ciutadania capaç de qüestionar de manera crítica la pròpia realitat i crear eines per projectar nous horitzons possibles, és imprescindible que la pràctica artística sigui patrimoni de tothom. Els equipaments culturals i els centres educatius són espais privilegiats per dur a terme aquesta tasca per posar un exemple. Per una banda la creació de programes artístics comunitaris en el si d'aquestes institucions són una forma de legitimar la inversió pública en cultura però a més és una aposta valenta per dinamitzar el territori, fomentar la convivència cultural i promoure la cohesió social. Responent a la pregunta, penso que les accions necessàries per crear un pont entre l'escola, els equipaments de proximitat, els centres culturals, les famílies i les artistes passen per la sensibilització, la formació, la inversió a llarg termini, la investigació i l'avaluació. EEX9. Noemí Rubio.

En la línia de les polítiques públiques, Laaksonen (2010) exposa (en una entrevista que li va realitzar Interarts) que la necessitat de que la cultura tingui suport públic es pot entendre si s'assumeix el concepte de ciutadania cultural; fet que dóna reconeixement polític formal a la ciutadania i que permet a aquesta convertir-se en part activa de la societat. Una noció que interpreta la responsabilitat de les esferes polítiques en ser curosos alhora de fomentar l'accés i la participació a la vida cultural perquè els ciutadans puguin contribuir a la construcció dels espais que constitueixen la societat.

### 1.4.1.5. El paper de les institucions culturals

Els equipaments culturals estan redefinint les seves fórmules de concepció del servei per tenir la capacitat de generar espais oberts a tota la ciutadania donant resposta als drets culturals d'aquesta. Els canvis constants que han debilitat els límits entre l'àmbit artístic i el camp social, han creat una nova tendència de consum cultural que s'allunya de la idea tradicional d'ús dels serveis i productes artístics: algunes d'institucions culturals mantenen un diàleg viu amb el seu entorn. Es comporten com a promotores, com a catalitzadores però majoritàriament com a receptores. Segurament les tres aproximacions a l'art comunitari són lícites per bé que tenen resultats i òptiques diferents. EEX9. Noemí Rubio.

Aquests fets, han traslladat els equipaments culturals en una posició de proximitat, de coneixement, de memòria col·lectiva, d'imaginació, d'experiència i de creació que genera nous valors. Té així la potencialitat d'absorbir i generar programes de Desenvolupament Cultural Comunitari per contribuir a l'educació cultural de la ciutadania, al foment de la creativitat i la innovació, i per enfortir estructures socials i teixits locals:

El principal paper que poden jugar les institucions culturals és el de connector i mediador, de transductor. Començant per diagnosticar les necessitats, expectatives i desitjos del context, identificar els agents, interlocutors i col·lectius del territori i del sector per crear aliances així com posar els propis recursos a disposició d'accions que posin en contacte a entitats, artistes, educadors i persones en i sense situació d'exclusió social. En d'altres paraules es tracta de conèixer primer, d'iniciar un diàleg multidireccional i de sostenir en el temps aquestes dinàmiques (...) i que a la fi aquesta aposta no sigui una qüestió de fe o virtut cívica sinó una exigència democràtica. EEX9. Noemí Rubio.

Segons aquesta visió, Rius (2010) apunta que:

Els equipaments culturals a més de ser el lloc privilegiat on el ciutadà pot accedir a les obres capitals de la humanitat (definició malrauxiana de la política cultural) són també unes organitzacions concebudes com a generadores de valor cultural, a partir de diferents línies d'activitat (representacions, concerts, activitats, exposicions, difusió del patrimoni) i dirigides a una diversitat de públics. (p. 21)

En la taula 5, s'il·lustra el canvi en els objectius dels equipaments culturals partint d'aquesta concepció actual comparada amb una concepció clàssica en la missió dels equipaments culturals. Aquesta percebia una clara divisió entre el món artístic i el món socio-econòmic, que comprenia les disciplines artístiques com a llenguatges desunits i que s'erigia partint de pautes de consum desiguals des de la perspectiva social.

**Taula 5.** Equipaments culturals (elaboració pròpia a partir de Rius, 2010)

	<b>Concepció clàssica</b>	<b>Nova concepció</b>
<b>Servei</b>	Els equipaments culturals formen part del patrimoni i prestigi del país	S'orienta a fer experimentar les arts partint de la diversitat (de públics i de formes artístiques: co-creació)
<b>Finançament</b>	El rol de les polítiques culturals ha de ser únicament aportar els recursos per mantenir i promocionar l'excel·lència artística	Es complementen els ingressos propis per tal que puguin desenvolupar activitats que aportin valor públic amb eficiència
<b>Argumentació per rebre recursos públics</b>	Impossibilitat d'augmentar el consum i els ingressos sense incidir en la qualitat artística o sense reduir costos a partir d'economies d'escala	Es defineix un encàrrec polític que s'ha d'acomplir durant la durada del mandat. Amb el contracte programa es pacten objectius estratègics en coherència amb el pla de govern i de l'equipament cultural
<b>Direcció i gerència</b>	Àmbits autònoms i de suport	Compromís de forma i mancomunada a gestionar els recursos per tal d'oferir serveis d'excel·lència en tots els àmbits d'actuació (més enllà de la producció i execució artístiques)
<b>Activitat artística</b>	Separada i no condicionada per l'àmbit de gestió	S'entenen com una oportunitat per acostar les arts a una ciutadania plural des d'una visió més àmplia
<b>Públic-privat</b>	Separació clara	S'hi afegeix el tercer sector. Projectes conjunts que potencien que tothom pugui experimentar les arts i que es creï valor cultural local
<b>Entorn</b>	No és un factor important, ja que es dirigeix a tota la ciutadania	Constitueix un indicador de l'impacte de l'equipament cultural i alhora es converteixen en un recurs per tal de desenvolupar activitats creatives en col·laboració amb els agents locals
<b>Avaluació</b>	Només partint de criteris artístics i del món de l'art, partint de paràmetres d'excel·lència	Té en compte la gestió i els resultats de l'equipament en la seva globalitat, l'impacte sobre les habilitats i competències i la qualitat de vida dels assistents a les seves activitats, la importància del valor cultural creat a escala local i el retorn social a la comunitat local i nacional

## 1.4.2. La dimensió educativa: els eixos d'aprenentatge

---

### 1.4.2.1. L'educació artística

### 1.4.2.2. La creativitat

### 1.4.2.3. El desenvolupament personal

### 1.4.2.4. Visions pedagògiques

### 1.4.2.5. Aprenentatges en el marc dels projectes DCC

---

## 1.4.2.1. L'educació artística

### a. Els inicis de l'educació artística

Segons Marín (2013), qualsevol projecte en educació artística s'ha de preguntar quin art, amb quines persones, per quina societat i que posi en relació 5 aspectes fonamentals: art, educació, persona, societat i vida.

L'autor fa un recorregut sobre el pensament utòpic de l'educació artística que passa per Tolstoy i Morris (1978), el primer enfocant el seu pensament en la confrontació entre l'alta cultura i la cultura popular i el segon en les conseqüències dels processos i productes industrials de la societat urbana. Tot i que els seus enfocaments eren diferents, van entendre l'educació artística des de l'imaginar un nou art en una societat millor:

Els nens del poble, tenen dret a les arts? És com si es preguntés als infants del poble si tenen dret a menjar carn, és a dir, si tenen el dret de satisfer les necessitats de la naturalesa humana. (p.143)

Tolstoy imaginava l'educació artística com un espai per tots els infants, basat en un art senzill i clar fet per totes les persones, obert a la vida, en comptes de l'aprenentatge mecànic i tècnic. Morris, per la seva banda, comprenia l'educació artística connectada amb els contextos socials, entenent que els problemes de l'art eren problemes socials i que per tant, la solució passava també per l'art a partir de la manifestació col·lectiva del benestar conjunt.

En aquest punt, Marín (2013) observa aquests dos personatges com els que van obrir l'art i l'educació artística a totes les persones, en el camp de les arts visuals. Els seus successors varen ser Kandinsky, Read i Lowenfeld que van obrir l'art i l'educació artística a les diverses possibilitats que entranya la plural naturalesa humana. Read, en el seu assaig publicat el 1943 anomenat "L'educació a través de l'art", mantenia la tesi que l'art no havia de ser una

assignatura de l'escola, sinó que la formació artística havia de ser la seva base i fonament. Lowenfeld (1957), per la seva banda, amb el seu llibre "Desenvolupament de la capacitat creadora" afirmava que tothom posseeix la naturalitat, espontaneïtat i universalitat creativa:

Si els nens es poguessin desenvolupar sense cap interferència del món exterior, no seria necessària cap estimulació especial pel seu treball creatiu. Tots els nens podrien usar el seu profund impuls creatiu sense inhibició, confiats en els seus propis modes d'expressió. (p. 11)

A partir d'aquest moment, la llibertat, l'espontaneïtat i la creativitat personal van començar a ser reconeguts com els principals valors educatius de l'educació artística (Marin, 2013).

Mejías, Doctora en Belles Arts i investigadora al voltant de l'art i l'educació, observa els processos educatius artístics partint d'una mirada comuna amb Morris, posant l'atenció en l'observació del que es vol treballar a través de l'art i situant la tècnica artística al servei de les idees:

Lo importante es sobre qué estás reflexionando, la temática, la problemática sobre lo que estás profundizando (...). Yo entiendo que el proceso artístico va más allá de unas técnicas o otras -con técnica entendido como las distintas maneras que tenemos de producir imágenes y experimentar-. Creo que es importante conocer técnicas de todo tipo desde las más digitales hasta las más tradicionales, pero me parece que vienen siempre a apoyar una idea, una problemática, un tema que se quiere trabajar. EEX1. Clara Mejías.

En la segona meitat del s. XX, altres a artistes apunten l'art com la situació límit d'un espai educatiu il·limitat (es mirava la ciutat com un espai lúdic o les màquines industrials com a jocs). Reinhardt, Kaproz i Kosuth conformen alguns d'aquests artistes-pensadors que s'emmarquen dins del corrent utòpic de la mirada de l'educació i que han estat els pares de l'educació artística actual en alguns dels seus sentits: donar espai a les idees sobre l'art i l'educació a les persones; tothom és un artista potencial i totes les persones poden arribar a descobrir l'emoció estètica i la bellesa d'un fragment de la realitat; contribuir a un món millor a través de l'art a través de la mirada utòpica de la seva educació: des de la connexió amb la pròpia vida, capaç d'il·lusionar i de ser complerta (Marin, 2013).

En l'àmbit de la música, els músics-pedagogs més reconeguts històricament i que han aportat models d'ensenyament-aprenentatge que s'utilitzen en l'actualitat, trobem a Dalcroze que a partir del ritme, el moviment i la dansa conforma els elements principals del mètode considerant el cos com un intermediari del so, del pensament i del sentiment; Kodály, utilitza com a element principal el cant, a partir d'un exercici musical actiu, la participació en activitats musicals pel desenvolupament de les facultats de l'alumne, Kodály va fer una profunda recerca de la cultura musical del seu país, Hongria, i va construir el seu mètode partint dels coneixements obtinguts; Willems amb l'educació auditiva i la discriminació musical com els

elements principals del seu mètode enfocant exclusivament a la música, deixant enrere qual-sevol altre tipus de llenguatge; Martenot que pren com a element principal l'educació activa del llenguatge musical, partint d'allò viscut a través d'una iniciació musical, per despertar la musicalitat de la persona; Orff amb la base de la seva obra pedagògica que s'expressa amb els termes paraula, música i moviment, utilitzant el propi cos i els instruments creats específicament (Pascual, 2005).

Aquests músics-pedagogs han estat un referent en el desenvolupament de l'educació musical, aportant una mirada global de l'experiència musical.

## **b. Els dilemes de l'educació artística**

Ricardo Marín Viadel, coordinador del llibre *Didáctica de la educación artística*, descriu tres dilemes entorn a l'educació artística a partir dels debats que han centrat l'atenció d'aquesta temàtica en els últims anys.

El primer es connecta directament amb la dualitat pròpia dels processos educatius, per una banda sembla convenient desenvolupar el coneixement dels alumnes en els sabers que ja es posseeixen i per l'altra, sembla que aquest recorregut no té un sentit pur sinó s'aconsegueix des de l'interior de cada persona. Així, Marín (2013) exposa que:

L'educació artística com un desenvolupament lliure i espontani d'acord amb la pròpia evolució natural i la capacitat creativa personal davant a l'educació artística com aprenentatge dels continguts disciplinaris corresponents a l'estructura acadèmica i professional de les arts (p. 42).

L'autor es pregunta en aquest punt com ha d'abordar-se l'educació artística: diferenciant-se de la resta d'assignatures per poder donar espai a l'espontaneïtat i la creativitat dels alumnes o bé si ha de seguir un recorregut estricte en la seva planificació, meticulosa i clara, posant al servei de l'alumnat els sabers que "distingeixen una persona educada en art a una altra analfabeta, artísticament parlant" (p.44)

El segona dilema que presenta l'autor es relaciona amb el paper que han de jugar les grans obres d'art en les activitats i les programacions de l'educació artística. Confronta dos continguts fonamentals que diferencien les concepcions sobre les pròpies obres d'art: per una banda, les imatges pròximes, quotidianes de l'entorn cultural dels alumnes, i de l'altra les obres universals més grans i més complexes. L'autor es pregunta quins són els coneixements més urgents i d'interès general que cal abordar, tenint en compte l'espai-temps del que es disposa en matèria d'educació artística a l'escola i en altres espais educatius.

Per últim, trobem un dilema que es basa sobre la capacitat creativa de l'individu versus la seva formació teòrica, per aprendre a utilitzar normes i convencions socials relacionades amb les arts.

L'educació artística, doncs, es mou entre terrenys canviants, en busca de noves concepcions d'aprenentatge. Els reptes que es plantegen, a partir de les formes de concebre l'educació artística, obliguen a dibuixar camins d'ensenyament-aprenentatge que es van transformant amb el temps:

Al final dejamos de ser profesoras para ser diseñadoras de experiencias estéticas. Diseñas una experiencia que te va a llevar no se sabe a dónde, es una experiencia que tú has diseñado para que suceda algo. Al final vas generando y cogiendo herramientas que tengan que ver con un aprendizaje completo en todos los sentidos sensoriales, emocionales e intelectuales. EEX1. Clara Mejías.

### **c. Artístic versus social**

En el marc dels projectes de DCC, la línia que separa la mirada dels aprenentatges des d'una vessant educativa social o des d'una vessant educativa artística, deixa entreveure, també varis dilemes i la necessitat de trobar espais de trànsit entre les dues concepcions. Comunitària, una organització especialitzada en DCC, apunta que els objectius, la qualitat, l'equilibri entre procés i resultat, el ritme en el procés, la finalitat del llenguatge artístic utilitzat, els participants, el marc educatiu, l'autoria del producte artístic-cultural, el paper del professional i les habilitats desenvolupades es balancegen entre dues disciplines que volen anar de la mà. En aquest sentit, el paper dels equips que lideren els projectes (amb o sense la comunitat, amb o sense horitzontalitat) és essencial per encabir aquest binomi en un mateix marc de referència per abordar els projectes de forma global i autèntica:

Crec que l'habilitat tècnica ha de tenir una un component polític que s'ha de situar en les relacions, ha saber en quin context es troba i com es duran a terme certes accions. Cal també una dimensió ètica. No serveix de res una habilitat tècnica, com pot ser una competència en ensenyar música en una comunitat, si no hi ha un component ètic en el sentit de com comparteixes aquesta habilitat tècnica amb els altres, amb respecte, sense que hi hagi una relació tensa o de poder que pugui ofendre alguna de les parts. EEX7. Noemí Duran.

En la taula 6 es posen en extrem les visions de les dues concepcions confrontant-les, entenent que en moltes ocasions els projectes de DCC es situen en espais intermedis.



**Taula 6.** Artístic versus social (Comunitària, 2014)

<b>DCC prioritat ARTÍSTICA</b>	<b>DCC prioritat SOCIAL</b>
Experiència estètica	Dinamitzar la comunitat
Qualitat producte	Qualitat procés
Disciplina artística	Activitat creativa
Procés guiat	Procés 100% participatiu
Música com a fi	Música com a eina/instrument
Tothom	Comunitats amb risc
Beu del sistema formal	Beu del sistema no formal
Ritme marcat pel producte	Ritme marcat pel grup
Autoria: artista	Comunitat com a coautora
Predissenyat	En construcció
Dotar d'una experiència estètica a aquells qui no tenen accés a la cultura	Dinamitzar la comunitat perquè esdevingui activa i autònoma
Líder	Acompanyant
Capacitació habilitats tècniques	Desenvolupament d'habilitats socials

#### **d. Full de Ruta de l'Educació Artística per construir capacitats creatives pels. XXI**

Carbó apunta al paper cohesionador i transmissor de l'art en el desenvolupament de competències des de la perspectiva de la UNESCO, partint del reconeixement de la complexitat del món actual i tenint en compte visions pedagògiques que promouen la construcció d'estratègies en aquest sentit:

A nivell internacional la UNESCO ha marcat una tendència basant l'educació amb la informació, canviant la idea de transmissió de coneixements per la generació de coneixements i d'aprenentatges. Europa està avui en aquesta línia, des de l'ètica, des d'una línia educativa que realment entengui la complexitat actual i formi a les persones en aquest sentit. Cal esmentar el lligam que tot això té amb la tradició històrica de la pedagogia crítica de Freire. Una educació des de la complexitat i per competències, és a dir, trencant el que són les assignatures tradicionals i anant a apoderar a les persones a aprendre a aprendre, a aprendre ser, aprendre a viure i convida, tot lligat amb la idea de transversalitat. Competències naturals i artístiques, competències comunicatives, competències matemàtiques. Des d'aquesta perspectiva pedagògica, és obvi que les arts fan un paper fonamental per ajudar-nos a adquirir totes aquestes competències. EEX3. Gemma Carbó.

El Full de Ruta per l'Educació Artística de la UNESCO, creat a la Conferència Mundial sobre l'Educació Artística (2006) té per objectiu “explorar la possible contribució de l'educació artística per satisfer les necessitats de creativitat i sensibilització cultural al segle XXI, i se centra en les estratègies necessàries per introduir o fomentar l'educació artística en l'entorn d'aprenentatge”.

El document s'assenta sobre el debat que existeix sobre l'educació artística i les preguntes que en sorgeixen (l'educació artística serveix només per apreciar l'art o cal considerar-la com un mitjà per potenciar l'aprenentatge d'altres matèries?; l'art ha de ser ensenyat com a disciplina pel seu valor intrínsec, pel conjunt de coneixements, habilitats i valors que transmet o per tots dos motius?) per acompanyar els artistes, docents, estudiants i responsables polítics en el desenvolupament creatiu i cultural com a element clau de l'educació.

El document apunta els objectius de l'educació artística:

**1.** Garantir el compliment del dret humà a l'educació i la participació en la cultura, que sustenta a partir de la Declaració Universal dels Drets Humans:

- Article 22: “tota persona, com a membre de la societat (...) té dret a la satisfacció dels drets econòmics, socials i culturals indispensables a la seva dignitat i al lliure desenvolupament de la seva personalitat”.
- Article 26: “l'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana i l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; promourà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups ètnics o religiosos, i la difusió de les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau”.
- Article 27: “tota persona té dret a prendre part lliurement en la vida cultural de la comunitat, a gaudir de les arts i a participar en el progrés científic i en els beneficis que en resultin”.

I de la Convenció sobre els Drets de l'Infant:

- Article 29: “l'educació de l'infant ha d'anar adreçada a desenvolupar la personalitat, les aptituds i la capacitat mental i física del nen fins al màxim de les seves possibilitats (...)”.
- Article 31: “els Estats membres han de respectar i promoure el dret de l'infant a participar plenament en la vida cultural i artística i han d'afavorir oportunitats en condicions d'igualtat, de participar en la vida cultural, artístiques, recreatives i d'esplai”.

**2.** Desenvolupar les capacitats individuals: des de la perspectiva que tots els humans tenen un potencial creatiu, s'entenen les arts com un instrument que genera espais d'aprenentatge, experimentació i desenvolupament creatiu. L'aprenentatge al llarg de la vida amb

perspectives singulars sobre un ampli ventall de temes, aprenent de forma progressiva a comprendre, apreciar i experimentar els llenguatges artístics i les seves expressions per compartir idees pròpies i col·lectives. S'expressa en aquest objectiu la necessitat del segle XXI de treballadors creatius, flexibles, adaptables i innovadors i s'aposta pel treball amb les arts com a punt de partida i de desenvolupament d'habilitats per donar resposta a aquesta necessitat alhora que crear una capacitat crítica i la possibilitat de participar de forma activa a la vida social.

3. Millorar la qualitat de l'educació: segons l'Informe de Seguiment de l'Educació per a Tots al Món (2006), publicat per la UNESCO (p.60-61), "tot i que cada vegada són més els nens i nenes que tenen accés a l'educació, a la majoria de països del món, la qualitat de la mateixa segueix sent més aviat baixa. Proporcionar educació per a tots és important, però no ho és menys que els alumnes rebin una educació de qualitat".
4. Fomentar l'expressió de la diversitat cultural: des de les Orientacions Principals per a l'aplicació de la Declaració Universal de la UNESCO sobre la Diversitat Cultural, acordades pels Estats Membres en 2001, s'assenyala:
  - Orientació principal 7: encoratjar, a través de l'educació, una presa de consciència del valor positiu de la diversitat cultural i millorar, a aquest efecte, tant la formulació dels programes escolars com la formació dels docents".

L'educació artística s'organitza en tres cursos pedagògics complementaris, des de l'estudi de les obres d'art, el contacte directe amb obres d'art (concerts, exposicions, llibres, pel·lícules, etc.) i a partir de la participació en activitats artístiques. Per donar resposta a una educació artística eficaç, el document anuncia la necessitat de formació específica pels docents en matèries generals, per docents de matèries específiques d'art i pels artistes.

## **La visió dels artistes**

Des de la perspectiva dels artistes que implementen projectes de DCC o relacionats, es contempla una mirada múltiple del paper del desenvolupament d'habilitats tècniques en aquestes iniciatives. Si bé es deixa clara la importància del desenvolupament d'habilitats artístiques, Mejías entén que el procés artístic "tiene una serie de momentos clave en los que la técnica no es más que un momento". (EEX1. Clara Mejías). Alonso, sociòleg i educador de carrer, per la seva banda aposta per la consistència tècnica dels participants exposant una de les problemàtiques detectades en els processos artístics en entorns socials:

Uno de los problemas que tenemos los artistas de arte comunitario es que hemos empobrecido los procesos técnicos, hemos querido trabajar con gente pobre técnicas pobres. O que vale todo, o que da igual, vas tirando... que lo importante es que estén contentos y

que no se droguen ino! Esto es un error, es una mala praxis y tenemos que apostar por la dignidad de los procesos artísticos comunitarios con colectivos sociales en riesgo desde, justamente, un gran dominio técnico por parte de las personas que lo llevan y por parte de las personas que lo van a desarrollar, es decir, los destinatarios. Porque sino, caeremos en esta especie de usar un espacio para fines no sabemos si comunitarios o personalistas, sin que haya un verdadero empoderamiento en la persona. EEX4. Héctor Alonso.

Es posa de manifest la necessitat d'eludir tota consideració romàntica de l'artista demiürg i defugint de les pedagogies moralistes basades en l'artista salvador. EEX9. Noemí Rubio. Rubio, a més, apunta l'adquisició d'habilitats tècniques com un procés per la dignificació de la visibilització dels processos comunitaris:

Qualsevol acció artística entesa com a creació pressuposa un fer i per conseqüència l'adquisició d'habilitats tècniques és important. Per suposat, encara ho és més el com s'adquireixen aquestes habilitats. Amb això, crec que és necessari ser competent amb un o varis llenguatges artístics, per tal de fer prevaler amb dignitat i d'una forma atractiva el missatge que les persones reunides en un mateix escenari social han decidit transmetre. EEX9. Noemí Rubio.

En una mirada tridimensional de l'habilitat tècnica, Duran té en compte la seva dimensió política, ètica i estètica: "la política en el sentit públic (accés), l'ètica en el sentit d'allò vinculat i l'estètica en el sentit de la sensibilitat. Que les habilitats tècniques no siguin un dogma sinó que segons cada situació adquireixi un sentit singular. Han de ser sensibles i concretant-se en cada situació". EEX7. Noemí Duran.

Finalment, Jordan Simons, director de l'East Bay Center for The Performing Arts de Califòrnia, explica des de la seva experiència la importància que han observat en el desenvolupament d'habilitats tècniques per l'apoderament personal dels joves:

By helping the young person to develop their skills and self determination and create an experience and spaces of training, they got the strength to deep in their own rules. They have the strength to go out into the world and visualize it differently, to see it differently, to make it differently... they have those powers, and in that sense they begin to influence the peers. So that, our work it's with individuals to change them... to change there world. EEX10. Jordan Simons.

### 1.4.2.2. La creativitat

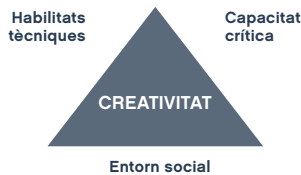
Segons l'estudi preparat per a la Comissió Europea (Direcció General d'Educació i Cultura) per KEA European Affairs (2009), la creativitat basada en els llenguatges artístics i la cultura,

sorgeix de processos que es nodreixen de la innovació, relacionats directament en la capacitat de les persones de pensar de forma crítica i imaginativa i qüestionar el que és convencional. Així, la creativitat té la capacitat de transformar visions, pensaments, idees i convencions. Aquesta naturalesa humana de creació cultural i artística posa en valor la riquesa dels projectes basats en el Desenvolupament Cultural Comunitari:

Dar soluciones nuevas a problemas conocidos (...). Esta capacidad que tenemos de no seguir haciendo algo que sabemos que no tiene impacto, cambiémoslo y valoremos si ese cambio ha tenido un impacto positivo o negativo y en todo caso no nos paremos, eso para mí es la creatividad. No quedarte parado o bloqueado con que no sé que hacer, no. La creatividad es la que te da esa capacidad de imaginarte cosas nuevas, de no quedarte parado. EEX4. Héctor Alonso.

Des d'aquesta perspectiva, la capacitat de pensar lateralment, de forma crítica, les habilitats tècniques artístiques i culturals i un entorn que afavoreixi i fomenti aquest engranatge (com s'observa a la figura 8), conformen el triangle que permet desenvolupar la creativitat basada en els llenguatges artístics i la cultura.

**Figura 8.** La creativitat (KEA European Affairs, 2009)



Els llenguatges artístics i la cultura estimulen la imaginació i la capacitat crítica de les persones. Des d'aquesta visió, Cropley (2001) ressalta la importància de la flexibilitat, la imaginació, la divergència i la intuïció com a característiques importants en els processos artístics educatius.

La creatividad consiste en tener cierta chispa a la hora de copiar, de remezclar, de jugar, de tener la picardía de saber seleccionar qué es lo que puede ser interesante desde el punto de vista del aprendizaje, jugar con ello y no tener miedo de transformarlo y apropiárselo. EEX1. Clara Mejías.

Altres autors com Huidobro (2002), observen la creativitat partint de quatre dimensions que conformen l'objecte d'estudi. Per una banda la persona, que a través de la creativitat pot desenvolupar la capacitat d'un ús òptim per la metacognició; el procés, com a consecució d'objectius orientats a les solucions d'un problema; el producte, com a producció de quelcom nou transcendent i amb impacte; i finalment el context, les circumstàncies que envolten la persona i/o productes creatius.

L'estudi de la Comissió Europea (2009) apunta que l'impacte i valor de la creativitat basada en els llenguatges artístics i la cultura, parteix d'unes característiques que permeten la innovació: imaginació, estètica, afecte, espontaneïtat. I generen valors socials com ara noves visions, valors cívics, valors simbòlics i cohesió.

Amabile et al (1996) defineixen la creativitat com la producció de noves idees útils en qual-sevol àmbit, una mirada que emmarcaria la creativitat com a punt de partida per processos d'innovació. Per la seva banda, Csikszentmihalyi (2003) obre una nova porta al concepte, afirmant que aquesta no es desenvolupa únicament en l'interior de l'individu sinó que es produeix en la interacció entre les persones, els seus pensaments i el context sociocultural d'on es troben. Així, la creativitat donaria resposta a una necessitat humana individual i social en una estreta interacció amb el context i s'associaria, segons l'autor, a la capacitat d'aprenentatge d'entorns en canvi constant.

La creativitat ha estat associada als conceptes d'innovació i aprenentatge, que en el context de la societat del coneixement han evolucionat i se n'han generat noves definicions. En aquest sentit, l'estudi dut a terme per Fernández et al. (2012) constata que l'aprenentatge creatiu necessita de nous espais i temps educatius que permetin una interacció entre diversos agents (persones, organitzacions, sistemes d'activitat) amb diverses experiències i pensaments. Aquests espais han de tenir una sèrie de condicions contextuais i factors que ho facin possible i que posin l'atenció en la creativitat ordinària més que en la genialitat, en la caracterització d'aquesta més que en la seva mesura i en la dimensió social, més que en la individual. Per tant, hi ha ambients que possibiliten la capacitat creativa, contextos que afavoreixen l'estimulació de la creativitat i que tenen com a trets definitoris l'acceptació de la diferència, la tolerància a la varietat, un clima obert, ambients de compromís, persistència i bona disposició al repte i a dirigir les accions cap a allò nou. En aquest sentit la mirada educativa i de desenvolupament d'habilitats tècniques i creatives del DCC afavoreixen l'aprenentatge creatiu:

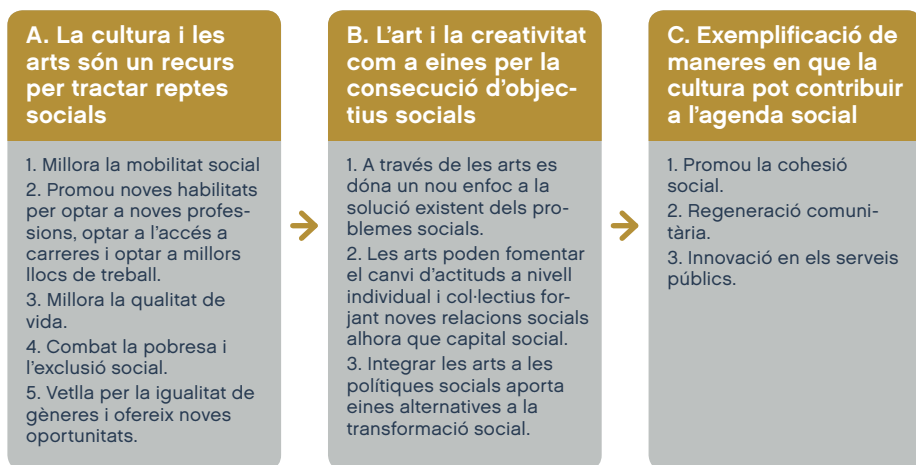
M'agrada la mirada de les "estètiques dialògiques" en tant que conceben les pràctiques artístiques comunitàries com un procés d'aprenentatge mutu del qual s'engendra un cos de coneixements col·lectiu i una acció deliberadament comunicativa. En aquests escenaris és important partir de la creativitat entesa com la capacitat de qüestionar de manera crítica la pròpia realitat i de cercar/crear les eines necessàries per projectar altres horitzons possibles. EEX9 Noemí Rubio.

Per altra banda, hi ha una sèrie de factors que van associats al desenvolupament personal que tenen a veure amb el ser creatiu i que van des de l'autonomia, l'obertura a l'experiència i a les noves idees i la capacitat de risc així com altres aspectes cognitius també associats a la creativitat: experiència rica i variada en diversos entorns, habilitat per planificar el propi

aprenentatge, el pensament divergent (habilitat per fer connexions entre camps aparentment diferents i crear noves maneres, noves connexions) i l'habilitat de reconèixer i definir problemes (Cropley i Cropley, 2009).

Així, s'ha continuat apostant per la contribució social de les arts i de la cultura en el desenvolupament comunitari, de manera que es comprenen els llenguatges artístics i culturals com a font de transformació social, on l'estímul de la creativitat juga un paper fonamental en aquest procés (figura 9). Segons Murray (2008) la cultura basada en la creativitat juga un rol clau en la generació de la innovació social. En primer lloc, una solució creativa en aquest context pot implicar un nou enfocament del conflicte; en segon lloc, incorporant elements artístics o culturals en intervencions socials es poden aportar propostes alternatives i innovadores; en tercer lloc, en els casos on el comportament individual és la característica del conflicte social, les activitats artístiques poden provocar el canvi en la pròpia percepció alhora que desenvolupar noves habilitats socials i artístiques; en quart lloc, d'aquesta manera es poden crear nous públics, incrementant la participació en el fet artístic i fent extensible el mercat cultural a nous consumidors. A aquestes qüestions se li pot sumar el fet que la creativitat basada en els llenguatges artístics té el potencial de fer la indústria i el mercat cultural més innovador.

**Figura 9.** La cultura basada en la creativitat (Robin Murray, 2008)



Sir Ken Robinson (2010) aporta una mirada sobre tres elements que presenta com a inter-relacionats i interconnectats: la imaginació com a tret singular de la intel·ligència humana, la creativitat com a aplicació de la imaginació i la innovació com a part que completa el procés a partir del pensament crític en l'aplicació de les idees.

Per la seva banda, Olaechea i Engeli (2007) en el llibre editat per l'organització argentina Crear Vale La Pena especialitzada en processos de DCC, es mira la creativitat com una "força vital i comunitària" (p. 187). Es posa de manifest que la creativitat està lligada a la mirada per la seva capacitat d'obrir els imaginaris individuals i col·lectius i al vincle, des de la idea que descobreix fissures i uneix a les persones. Des d'aquesta comprensió del terme apunten 4 eixos de treball:

- 1. La creativitat com a manifestació simbòlica**, a través de la producció artística, l'articulació de les seves idees i pensaments, i en els seus programes i intervencions.
- 2. La creativitat com a desafiament**, en el desenvolupament d'un pensament crític per ampliar mirades, i posar en dubte les conviccions i les certeses.
- 3. La creativitat com a descobriment**, en la superació dels determinismes, la recerca del sentit comunitari i de les capacitats individuals i col·lectives
- 4. La creativitat com a desenvolupament**, en la construcció de nous vincles, llenguatges i espais. (Olaechea i Engeli, 2007, p.187)

Olaechea i Engeli (2007) apunta que la creativitat constitueix un espai de llibertat, un recurs per l'existència que es pot utilitzar en qualsevol moment, i que es pot activar més enllà de la pròpia realitat. L'autora explica que "és en aquesta llibertat unida a la creativitat, on cada persona com els col·lectius poden assentar la seva independència moral i desenvolupar la seva pròpia mirada sobre el món i sobre ells mateixos" (p. 188).

En aquest mateix sentit, Crear Vale La Pena entén la creativitat com espai de llibertat perquè segons Olaechea i Engeli (2007):

Pot prescindir dels llenguatges convencionals, racionals i lògics, propis de cada activitat. D'aquesta manera permet acostar-se a tots els continguts i temes sense necessitat de dominar el seu llenguatge, superant així les barreres que suposa no tenir els coneixements, les metodologies particulars i la lògica inherent a aquests camps. (p.189)



### 1.4.2.3. El desenvolupament personal

En el marc dels projectes del DCC històricament no s'ha abordat el tema del desenvolupament personal com una qüestió específica en la seva definició. Tot i així, en una mirada holística als processos de DCC trobem espais de transformació que han estat observats i abordats en una lògica de fora-cap a dins, sense tenir en compte les enormes possibilitats que aporta el treball personal en el desenvolupament individual i col·lectiu. Tot i la falta de referències explícites en la bibliografia relacionada amb el DCC, trobem cada vegada més un interès creixent en aquest aprenentatge des de l'educació, un dels pilars del DCC. A més, si s'analitza de forma profunda el coneixement general des de l'àmbit del DCC es poden entreveure moltes similituds i eines compartides en les metodologies, les accions i els processos de reflexió relacionades amb desenvolupament personal. Rubio posa en valor aquesta tasca educativa en els projectes de DCC:

Crec que posar l'èmfasi en el desenvolupament personal és una de les fonts de creixement més potents que tenim a l'abast per orientar els projectes d'art comunitari. És a dir, focalitzar l'atenció en l'educació emocional, la gestió del conflicte, el mindfulness o les pedagogies del cos. EEX9. Noemí Rubio.

El 1995 Goleman publica el reconegut escrit *Emotional Intelligence*, un llibre on l'autor desgrana la intel·ligència emocional en competències, dimensions i capacitats. En el marc de les competències trobem les personals i les socials, cada una vinculada a unes dimensions que generen unes capacitats específiques. Pel que fa a les dimensions, Goleman n'aporta cinc que seran el pilar des d'on es fonamentaran les teories actuals de desenvolupament personal: autoconeixement, autoregulació, automotivació, empatia i habilitats socials.

Entre els efectes socials del treball i entrenament en tècniques enfocades a l'educació emocional, hi trobem la millora de les relacions interpersonals que afavoreixen la cooperació amb els altres, l'augment de la generositat, l'apertura en la confiança mútua i les bones relacions socials. Pel que fa als efectes cognitius del treball en emocions positives, trobem un augment dels recursos intel·lectuals, el desenvolupament d'un pensament més creatiu i la possibilitat de trobar i identificar solucions innovadores. Finalment, en les evidències de relació entre l'afecte positiu i la supervivència, trobem estils de vida més actius, un augment de la motivació per la cura personal i un augment de l'estil de vida saludable (Bisquerra, 2011). Totes aquestes qüestions es poden connectar de forma directa amb la voluntat educativa i social dels projectes de DCC.

En aquest àmbit, el rol del professional esdevé el de mediador de l'aprenentatge que treballa la prevenció de la violència i el conflicte a partir de les experiències compartides, essent un model d'actuació i en l'acompanyament en la participació activa i creativa. En aquest sentit, Rubio apunta la necessitat d'una formació específica per acompanyar en aquests processos:

Des de la meua experiència puc afirmar que els projectes artístics orientats a la creació d'oportunitats són un marc privilegiat per treballar totes aquestes qüestions (de desenvolupament personal) i que per a fer-ho amb garanties d'èxit és imprescindible la formació dels professionals que articulen, lideren o agiten els processos. I que a més cal fer-ho des del treball en equip. EEX9. Noemí Rubio

El desenvolupament personal, des del punt de vista de l'educació emocional, és un procés educatiu continu i permanent amb l'objectiu d'adquirir les competències emocionals pròpies; no és una mirada educativa limitada al desenvolupament cognitiu sinó que és un complement des del punt de vista social i emocional per contribuir al benestar, des de la metacognició (saber que sé sobre el meu propi desenvolupament personal). L'educació emocional, doncs, ha de ser intencional, planificada i sistèmica, duta a terme des d'un enfoc comprensiu, on tota la comunitat educativa en forma part.

Segons Bisquerra (2016), el desenvolupament personal, des de l'educació emocional es basa en cinc grans dimensions de treball que van des de la consciència emocional, la regulació emocional, l'autonomia emocional, passant per les competències sòcio-emocionals i finalitzant amb les habilitats per la vida:

- 1. La consciència emocional:** capacitat de presa de consciència de les pròpies emocions, les emocions dels altres i la capacitat de captar el clima emocional. A partir de l'habilitat de donar nom a les emocions, tenint capacitat d'empatia, capacitat de detectar les pròpies creences i aconseguir una atenció plena.
- 2. La regulació emocional:** capacitat de manejar les emocions de forma apropiada. En aquesta competència emocional hi trobem la regulació de la impulsivitat, perseverar en l'èxit dels objectius tot i les dificultats, prevenció de l'estrès, la ira, l'ansietat i la depressió. També s'hi engloba la capacitat per diferir de recompenses immediates a favor d'altres a llarg termini però d'ordre superior; el REMIND<sup>1</sup>, la tolerància a la frustració, la capacitat de generar emocions positives (alegria, amor, fluir amb la vida). Finalment trobem la capacitat per autogestionar el propi benestar emocional.
- 3. L'autonomia emocional:** relaciona l'autogestió personal amb l'autoeficàcia emocional, a diferència de la dependència i la desvinculació emocional. Té en compte l'autoestima, l'automotivació, l'autoeficiència, la responsabilitat i el pensament crític (decidir què pensar, creure, sentir i fer a partir de la reflexió, l'autodeterminació, l'autocontrol i la metacognició).
- 4. Les competències sòcio-emocionals:** capacitat de mantenir bones relacions amb els altres. Aquesta competència va des de dominar les habilitats socials bàsiques, passant

---

1. Relaxació, respiració i mindfulness

pel respecte als altres i la comunicació receptiva i expressiva. Implica també la capacitat de treball en equip, la prevenció de conflictes i el lideratge emocional.

**5. Les habilitats per la vida:** adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els reptes de la vida, com ara la presa de decisions, el saber buscar ajuda i suport, el benestar emocional i el generar experiències òptimes a la vida social, personal i professional.

L'educació emocional, requereix d'un aprenentatge constant basat en l'experimentació i l'entrenament personal i regular. En els projectes de DCC aquest model educatiu aporta una transformació personal que reverteix de forma immediata als entorns, persones, equips i organitzacions on es desenvolupa el procés. D'aquesta manera, la mirada conscient als mètodes, recursos, eines, metodologies i possibilitats de treball en aquest sentit són un recurs per la consecució de la resta d'objectius de caràcter social, polític i cultural.

#### 1.4.2.4. Visions pedagògiques

El DCC observat en la seva multidimensionalitat, aporta elements pedagògics de múltiples referents i paradigmes educatius. Un dels elements clau de la implementació d'aquestes propostes és recuperar, adaptar i definir les eines i elements que ofereix la reflexió-acció educativa. Noemí Duran, referent en termes d'educació i investigació i Doctora en Arts i Educació, especialitzada en llenguatges sensorials, exposa una primera proposta:

Crec que ha arribat l'hora que optem per visions pedagògiques molt holístiques, molt expansives. Per això a mi m'agrada molt la pedagogia del ventre o el Teatro de los Sentidos, per a mi és un gran referent perquè hi ha una qüestió de no ser paradigmàtics amb els dogmes, amb les instruccions a seguir. Conec moltes visions pedagògiques que pequen de ser molt pretensioses en el sentit de dir com s'han de fer les coses. (...) A banda, jo recuperaria més que l'art l'expressió de la vida. I en aquest sentit com ambientar-nos en perspectives pedagògiques que vegin aquest potencial creatiu de la bellesa. EEX7. Noemí Duran.

Gemma Carbó, aboga per referents com Morin que impulsa el seu discurs partint de la visió a escala planetària, molt afí a Nussbaum amb la idea de les capacitats. Des d'aquest pretext, explica la importància d'incorporar les arts en els espais educatius per desenvolupar habilitats personals i socials:

Edgar Morín és un dels grans experts de la UNESCO, diguem-ne que després de l'informe Delors, va ser el segon gran document. És més teòric i conceptual, (...) té un discurs sobre la idea de complexitat a escala planetària. (...) Ja no serveixen únicament assignatures com les matemàtiques, la ciència... (...) una de les competències artístiques fonamentals o

que ens dóna l'art és la d'explicar-nos a nosaltres mateixos, explicar-nos qui som, explicar als altres qui som, i poder explicar qui són els altres. Això fins ara ho hem treballat amb la llengua i l'escriptura però això també ho fa l'art, la música, la dansa, les arts visuals... són llenguatges que hem d'incorporar. EEX3 Gemma Carbó.

## a. L'educació popular

Paulo Freire, fundador de la pedagogia de l'alliberació i l'educació popular aproxima la figura de l'educador com algú que facilita l'aprenentatge grupal, que transforma en acompanyar metodològicament el procés grupal. Aquesta visió parteix de la situació, dels potencials i de la visió de la comunitat per recolzar les seves iniciatives de canvi social.

Apuntant les idees bàsiques de l'educació popular, trobem que apuntala la seva visió a partir del coneixement de les persones, respectant la seva visió i, modestament, aportant la de l'educador; la construcció col·lectiva del coneixement; seleccionar el contingut per la seva utilitat pràctica i l'ús de tècniques que facin les sessions dinàmiques, participatives, motivadores; crear un entorn segur i cordial en el que es pugui aportar, practicar i preguntar de forma lliure i sense judici.

En el seu treball per l'alfabetització, proposa no únicament l'aprenentatge tècnic sinó la possibilitat d'aprendre a escriure la pròpia vida, a biografar, existir i historiaritzar-se, com a pràctica de llibertat.

En el seu assaig "Pedagogía del oprimido", Freire (2000) afirma que qualsevol acció cultural és una forma sistematitzada i deliberada d'acció que d'una forma o altre incideix sobre les estructures socials en benefici a l'organització existent, a la verificació de canvis o en la seva transformació:

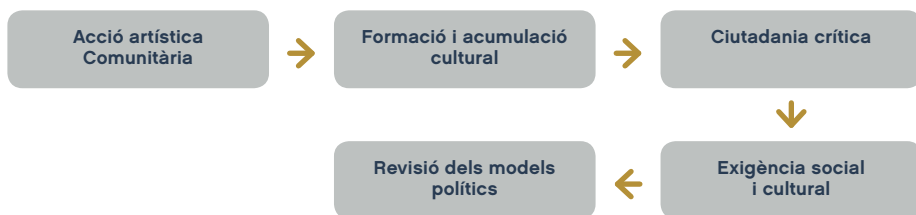
El que pretén l'acció cultural dialògica, no pot ser la desaparició de la dislèctica permanent-canvi, sinó superar les contradiccions antagòniques perquè des d'allà resulti l'alliberació de l'home. (p. 101)

El mètode psicosocial de Freire agrupa dos elements clau. D'una banda situa l'alfabetització dins d'una dinàmica que descriu com a dialògica quant a la retroalimentació entre les persones en el món educatiu; és problematitzadora indicant una mirada crítica de la pròpia realitat, educant-se entre si; una dinàmica que recull l'experiència de l'adult que en el procés educatiu ha après a comunicar la seva història. Per altra banda, entén l'alfabetització com un procés cultural que permet un creixent sentit de la identitat social, cooperant amb l'alliberació i refusant la invasió cultural vinculada als "opressors".

El DCC beu de l'educació popular en tant en quant vol acompanyar en el procés de desenvolupar una veu pròpia i autèntica, partint de l'autoconeixement i de la mirada crítica a la realitat. És d'aquesta manera que des de l'acció cultural es poden modificar les estructures dominants.

Partint de l'acció artística comunitària i de l'educació cultural, es mira el fet educatiu entenent que amb la formació es genera l'acumulació cultural (acumulació cultural versus acumulació educativa (figura 10): invertint els termes i entenent que des de la cultura es pot millorar l'educació, incentivant activitats culturals en l'etapa educativa per desvetllar interessos i capacitats). L'experiència genera pensament, fet que ens fa pensar en la possibilitat dels ciutadans de desenvolupar una capacitat crítica i una consciència exigent davant els reptes del segle XXI. Així, si la ciutadania té criteri, és possible construir la pròpia realitat. Es podran, doncs, revisar de manera efectiva i real els models polítics i socials.

**Figura 10.** Acció comunitària i educació cultural (elaboració pròpia, 2016)



La cultura des d'un punt de vista de participació, de creativitat i d'acció artística té el potencial de generar les sinèrgies necessàries per reconduir qüestions latents en la societat. Els equipaments culturals i els centres educatius són espais existents on es poden desenvolupar i construir noves mirades i fer efectiu el nou paradigma que respon a la idea de l'acció artística (DCC).

## **b. Les pedagogies crítiques**

El laboratori de reflexió Colaborabora, aporta la mirada de les pedagogies crítiques com aquelles que conformen una mirada política de l'educació a partir de l'educació popular, la nova escola i l'escola activa i comprèn els processos educatius com espais de democràcia activa i des d'on es genera la transformació social. Les escoles són concebudes com organismes que permeten la producció cultural que permet alhora transformar les condicions vitals dels contextos on habiten. Aquesta teoria de l'educació crítica té les seves arrels en les aportacions de la Teoria Crítica frankfurtiana i dels intel·lectuals independents com Paolo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Michel Apple, Jonathan Kozol.

Les pedagogies crítiques han generat una multitud de línies de pensament i de modalitats de treball, i conformen una gran varietat de formes. Els pilars que connecten totes aquestes visions pedagògiques es construeixen a partir d'accions i processos d'aprenentatge que són dialògics, on els alumnes formen part activa del procés i conformen una comunitat d'aprenentatge entre iguals. La mirada crítica i la reflexió entorn a les estructures dominants i les ideologies imposades que generen pràctiques actives per poder transformar-les. La cultura i el context social on s'emmarca l'escola són els generadors de consciència i de processos d'alfabetització crítica.

En la multituds de formes pedagògiques hi trobem la pedagogia crítica de la llibertat en contra de l'educació bancària (Freire, 1974); la pedagogia per l'emancipació i el treball de professors com a treballadors culturals (Giroux, 2001): amb el seu compromís educatiu de trespolar l'aula, concebre l'escola com un espai complex, com a esferes públiques democràtiques "dedicades a potenciar, de diverses formes, a la persona i a la societat (...) llocs públics on els estudiants aprenen coneixements i habilitats necessàries per viure en una autèntica democràcia" (p.34); l'educació crítica revolucionària encapçalada per McLaren, que considera les pedagogies tradicionals com a pilars fundats sota esquemes orientats a complir amb la lògica de les demandes del mercat i contraposar-se a les escoles que únicament contribueixen a la multiplicació del capitalisme. En la línia de Freire, McLaren (1998) proposa que les escoles haurien de ser espais per la transformació social i l'emancipació on els estudiants no només són pensadors crítics sinó que veuen el món des d'un lloc on les seves accions puguin tenir efectes reals.

Des d'aquests fonaments, les pedagogies feministes reclamen un anàlisi de les relacions de poder, per tal de trencar mites repressius o patriarcals sobre l'apoderament dels estudiants. Ellsworth (2005) ha estat al capdavant dels models de construcció d'espais de relacions imprevisibles des d'on crear aprenentatges imprevistos, donant sentit a l'inconscient de la pedagogia, i ha estudiat les relacions de currículums invisibles i les pedagogies tòxiques de la cultura visual a les aules.

Acaso (2010) aporta una mirada des del punt de vista constructivista (la realitat no és realitat més enllà de la pròpia interpretació personal a partir dels filtres amb els que li donem significat), i proposa una desconstrucció del discurs en els educadors a partir de l'anàlisi semiòtic. L'autora emmarca la urgència de trencar amb les dinàmiques de reproducció per deixar pas a espais educatius creatius que parteixin d'una direcció conscient de construcció de la pròpia realitat.

### **c. El DCC i la pedagogia de l'alliberació**

La línia que uneix la pedagogia de l'alliberació i el DCC pren una forma diàfana de similituds en la seva concepció. L'educador i pedagog brasiler Paolo Freire, fundador d'aquesta filosofia – així com de l'educació popular i la pedagogia de l'oprimit-, va relacionar aquests corrents en països

en vies de desenvolupament i en les classes oprimides enteses com individus o grups que socialment, culturalment o políticament han estat desposseïts del seu dret al diàleg. Tot i que aquest va ser el punt de partida, la tendència ha transgredit el temps i l'espai per convertir-se en un model d'apoderament que pot utilitzar-se en cultures de proximitat i participació.

El teatre ha fet seus els principis que Paolo Freire va impulsar i el DCC pot oferir igual que aquesta disciplina artística “un mètode estètic per analitzar el nostre passat en el context del nostre present per poder inventar el nostre futur, (...) ajudant als éssers humans a recuperar un llenguatge que ja posseeixen. Aprenem a sentir, sentint; a pensar, pensant i a actuar, actuant.”<sup>2</sup>

Les idees bàsiques de l'educació popular s'emparen sota premisses de les que els projectes de música comunitària en beuen, sobretot a l'adreçar-se a col·lectius adults. Aquest paradigma parteix de la situació, els potencials i el suport a les creences de canvi social que té la comunitat d'ella mateixa:

- Partir del coneixement de les persones, respectar la seva visió i, modestament, aportar la del facilitador.
- Construir col·lectivament el coneixement.
- Seleccionar el contingut per la seva utilitat pràctica.
- Utilitzar tècniques que facin les sessions dinàmiques, participatives i amenes.
- Crear un entorn segur i cordial en el que es pugui aportar, practicar i preguntar sense témer al ridícul.

El DCC, com a expressió del desenvolupament comunitari, treballa en l'àmbit de la llibertat. Rubio, des d'aquesta perspectiva observa que: molts fets ens indiquen que l'educació hauria d'abondar-se com una pràctica performativa i transversal que combini activisme, educació i pràctica artística. Així que per concebre l'encreuament d'aquests àmbits resulta inspirador el relat de la pedagogia de l'alliberació. EEX9. Noemí Rubio.

#### **d. Pedagogies col·lectives**

Javier Rodrigo (2010), en el seu text “Las pedagogías colectivas” como producción cultural aproxima el terme basant part del seu discurs en alguns aspectes que dibuixa rellevants en la seva definició. Les pedagogies col·lectives utilitzen el plural per mostrar una varietat de discursos sobre pedagogia, amb nexes comuns com la investigació participativa i el desenvolupament

---

**2.** Principi de l'Organització Internacional del Teatre de l'Oprimat sota el pensament d'Augusto Boal.

lupament d'un model de treball amb múltiples mitjans i modes de treball, però en els que conviuen en cinc pilars essencials i que connecten directament amb les visions pedagògiques incorporades al sí dels projectes de DCC:

1. La interdisciplinarietat en el grup de treball, que inclou tot tipus de llenguatges artístics i aplicacions d'aquests en contextos diversos. En els projectes de DCC es promou la transferència de conceptes entre les diferents arts amb la voluntat de multiplicar l'impacte de les seves intervencions. Tot i que no sempre es dona, es promouen les relacions interdisciplinàries al llarg dels processos.
2. L'heterogeneïtat de persones que formen part del procés pedagògic, amb múltiples perfils professionals i sabers. Dins de l'ideari del DCC, i entenent que el perfil professional del treballador és molt complet, el fet de treballar amb equips de persones de diferents àmbits i amb diferents visions i coneixements resulta gairebé indispensable per donar resposta a les realitats dels projectes.
3. L'encreuament de les fronteres institucionals i contextuais, unint en el mateix procés organitzacions de diferents sectors i àmbits professionals. En els projectes de DCC un dels valors fonamentals és la sostenibilitat dels processos; per fer-ho les aliances i el treball en xarxa en són un dels pilars.
4. El saber col·lectiu com a forma d'ensenyament-aprenentatge. Si bé és veritat que en general els projectes de DCC són guiats a través de professionals de l'àmbit, es construeixen espais de diàleg que permeten una obertura en els mètodes de treball i que permeten que l'educació esdevingui més horitzontal.
5. L'aprenentatge dialògic i cooperatiu. En la línia del punt anterior, es dibuixa un model de treball que manté una conversa cultural entre els agents, els contextos i les organitzacions.
6. L'educació com un acte polític. Espais de reflexió de les relacions de poder i d'intervenció política, en accions que generen poder.

En el mateix text, Rodrigo (2010) aporta una definició de les pedagogies col·lectives que resumeixen els pilars d'aquestes:

Les pedagogies col·lectives són un conjunt d'iniciatives que es situen en un terreny entremig i que conjuguen experiències d'intervenció política, projectes educatius i de producció cultural que desborden els límits tradicionals tant de les institucions educatives com del marc d'intervenció política i de les institucions culturals. (p. 3)



## e. L'Educació permanent

Paulo Freire, en el seu escrit "Política y educación" (2001), aporta una mirada del ser humà com a "algú programat per aprendre", en un procés permanent de recerca i partint de la seva curiositat, imaginació, desitjos, pors, fantasies i atraccions. Exposa la seva visió de necessari canvi en els continguts, objectius, mètodes i instruments tecnològics que s'han de posar a l'ordre de l'espai-temps al que es dóna el fet educatiu o de formació, apuntant que l'espai ideal per aquesta tasca és l'escola oberta. La pràctica educativa, no necessàriament d'escolartització, tot i que amb la intenció posada en l'alegria a l'entorn educatiu, com apuntava Georges Snyders en el seu text "Le joie a l'école" (1986).

En el seu text, Freire (2001) fa un enllaç entre l'educació permanent i les ciutats educatives, ampliant la mirada del fet formatiu i oferint una visió àmplia de les possibilitats d'aprenentatge des dels contextos informals de la vida quotidiana dels humans. Assenyala també que la formació al llarg de la vida no és determinada per una línia de pensament sinó que ve donada per la naturalesa humana:

L'educació és permanent no perquè ho exigeixi una determinada línia ideològica o un determinat interès econòmic. L'educació és permanent per una banda per la finitud del ser humà i per l'altra per la consciència que aquest té de la finitud. Però a més, pel fet que al llarg de la història ha incorporat a la seva naturalesa la noció de no només saber que vivia sinó que sabia, i així saber que podia saber més. L'educació i la formació permanent es fonamenten en això. (p. 22)

Per altra banda, Moreland i Lovett (1997) assenyalen que l'interès en el concepte d'educació permanent ha sorgit de la mà de dues respostes: en primer lloc d'una crítica a l'educació tradicional i, en segon lloc, a partir del reconeixement dels efectes dels canvis que pateix la societat. Els mateixos autors, aporten una mirada al concepte a partir dels contextos específics on es pot donar l'educació permanent: l'espai formal, no-formal i informal (voluntari o comunitari). Per la seva banda, Dave (1982) en fa una clara definició des de la mateixa perspectiva:

L'educació permanent pretén veure l'educació en la seva totalitat. Cobreix l'educació formal, no formal i informal i intenta integrar i articular totes les estructures i etapes de l'educació al llarg de la dimensió vertical (temporal) i horitzontal (espacial). És també caracteritzada per la flexibilitat en el temps, l'espai, el contingut i les tècniques d'aprenentatge i, per tant, exigeix un aprenentatge autodirigit, l'intercanvi de sabers amb els altres, i l'adopció d'estils d'aprenentatge i estratègies pròpies. (pp. 35-36)

En els projectes de DCC s'ofereixen espais no formals d'educació, partint dels recursos i coneixements dels seus participants i adaptant les metodologies a les singularitats de cada

grup. També es poden observar espais d'educació intergeneracional on els adults, els nens i els joves s'acompanyen en el desenvolupament de coneixements artístics i d'habilitats per la vida.

Dos exemples en aquest sentit són el projecte Young at Heart i el programa de Rítmica Dalcroze per gent adulta, emmarcat dins el camp de l'envelliment actiu:

- 1. Young at Heart** neix el 1982 amb Bob Climan i Judith Sharpe al capdavant del projecte, com una companyia de teatre en una residència d'avis integrada majoritàriament per gent gran que havien viscut les 2 Guerres Mundials. Un any després el grup fa la primera mostra en públic: una actuació que va crear molta fascinació a Northampton (EUA). Tals expectatives van conduir a l'ampliació del grup i a les recurrents col·laboracions amb altres grups artístics de la localitat i rodalies. Ja al 1996 surt de les seves fronteres i viatge a Rotterdam. A partir del següent any es proposaren fer una producció exclusivament amb el cor de la companyia. Des de llavors el cor realitza gires arreu del món que li han valgut un merescut i popular reconeixement. Actualment el cor, integrat per 30 persones d'entre 73 i 89 anys compta amb persones amb experiència artística professional (música o teatre), d'altres amb un important bagatge en escenaris a nivell amateur i finalment, compta amb persones que no han trepitjat mai abans un escenari.
- 2. La Rítmica Dalcroze:** ocupa des de fa més d'un segle un lloc preeminent en l'educació musical de nens i joves a Suïssa i en altres punts del continent. En aquesta ocasió aquesta disciplina artística i d'aprenentatge vital s'adreça a persones majors de 60 anys. L'Institut de Ginebra aposta així per una línia de formació al llarg de la vida d'efectes múltiples i positius: ofereix una activitat física moderada en consonància amb la capacitat de moviment dels seus participants. L'experiència té beneficis a nivell terapèutic i de salut però sobretot resulta una activitat que treballa a partir de les interaccions que es creen entre el grup a nivell emocional i relacional, l'estímul intel·lectual que generen les activitats i la gestió creativa que es fa de l'espai.

#### 1.4.2.5. Aprenentatges en el marc dels projectes de DCC

L'aprenentatge està essencialment lligat al coneixement, considerat com la manera en què els individus i les societats apliquen el significat de l'experiència (UNESCO, 2015). Així, el coneixement suposa informació, comprensió, habilitats i valors i les actituds adquirides a través de l'aprenentatge. La Fundació Europea de la Ciència (2011) vincula directament el coneixement als contextos culturals, socials, mediambientals i institucionals on es dona. Així, l'aprenentatge pot ser considerat com el procés i resultat per obtenir el coneixement i es considera un binomi quant a pràctica individual i col·lectiva, i repercuteix així tant al desenvolupament individual com comunitari.

La capacitat humana d'aprendre i crear adquireix rellevància social si tenim en compte els requisits d'innovació en la seva naturalesa social: la satisfacció per necessitats socialment importants, l'adopció de noves idees i l'impacte en els contextos socials i en les pràctiques quotidianes així com l'impuls i el desenvolupament de xarxes (Mumford, 2002; Mumford & Moertl, 2003).

L'aprenentatge es converteix en la principal clau dels projectes de DCC, ja que es considera que una societat disposada a aprendre i a fer front als canvis en clau ètica i sostenible, és una societat que cuida i desenvolupa el seu capital humà i social. Aprendre entès com a flexibilitat, interacció i acció col·laborativa que impulsa l'intercanvi en la comunitat o entre les comunitats (Hargreaves, 2003; Carneiro, 2007).

Aquesta visió dels contextos d'aprenentatge que generen creativitat i que es focalitzen en la innovació es poden incloure dins de concepcions educatives com la formació per l'emprenedoria, l'educació per la responsabilitat global i l'educació intercultural. Aquestes concepcions es centren en el participant/alumne com a subjecte amb autonomia, capacitat de comunicació i crítica i presa de decisions responsables i no com a objectes (Freire, 1990, 1997; Beck, Giddens & Lash, 1997; Aubert, Flecha et al, 2008), aspectes estretament lligats a l'ideari del DCC.

L'informe Delors (1996), per la seva part, apunta com a concepte més decisiu el dels quatre pilars de l'aprenentatge. L'informe considera que s'ha de posar èmfasi en cada un dels pilars d'igual manera: 1) aprendre a conèixer, del coneixement global a la possibilitat de profunditzar en matèries determinades; 2) aprendre a fer, relacionat amb el treball en equip i a fer front a situacions vitals; 3) aprendre a ser, apuntant a l'autonomia personal, el criteri i la responsabilitat individual; 4) aprendre a viure junts, atenent a la interdependència i a la capacitat d'empatitzar i comprendre l'altre:

Els projectes d'art comunitari reafirmen uns valors universals que advoquen un desenvolupament holístic de la persona i una visió global de l'accés a la cultura. Així que l'Informe Delors és una font de referència. En la línia del que defensa, crec que un dels principals aprenentatges que es viuen és que la comunitat passa de ser un subjecte consumidor del coneixement a un creador del mateix i que l'èmfasi està en la capacitat de ser. Per tant aquest tipus de pràctiques són imprescindibles per democratitzar la cultura però a més perquè les persones puguin desenvolupar-se des d'una mirada biointegral sense que aquest enfoc sigui paternalista o assistencialista. Considero que els 4 aprenentatges entorn al conèixer, fer, ser o convida són essencials per desenvolupar les dimensions emocionals, socials, ètiques, estèticocreatives i espirituals al mateix nivell que les físiques, multiculturals, ecològiques, cognitives o psíquiques de la nostra persona i de la comunitat per dibuixar un món on ens agradaria viure. EEX9. Noemí Rubio.

La visió humanista de l'educació posa de relleu la importància del disseny de processos d'aprenentatge que fomenten el desenvolupament de competències al servei de la humanitat comuna (UNESCO, 2015). Aquest enfoc es centra en la inclusió i en una educació no exclouent, abocada a la transformació del panorama de l'aprenentatge, que precisa de nous espais i temps educatius, tenint com a punt de partida la redefinició d'estratègies i models educatius i la interacció oberta i efectiva entre agents per aconseguir un aprenentatge focalitzat en el desenvolupament individual i col·lectiu.

Les propostes de DCC, van més enllà del sector formal i asseguren un aprenentatge al llarg de la vida, amb un valor reconegut relacionat amb el benestar dels individus i les comunitats. Adquireixen un compromís per participar en accions cíviques i socials, amb un sentit de la responsabilitat individual vers les comunitats. En aquests espais d'aprenentatge, es promou un enfocament integrat de l'educació que es basa en la seva pràctica amb dues propostes competencials:

- **Competències transversals**, distribuïdes en tres grans blocs: competències comunicatives, competència artística i cultural; competències metodològiques, competència d'aprendre a aprendre; competències personals: competència d'autonomia i iniciativa personal.
- **Competències específiques per conviure i habitar el món:** competència en el co-neixement i interacció amb el món físic; competència social i ciutadana.

El model emergeix d'una metodologia que neix de l'ús de diverses eines d'aprenentatge integrant i adoptant visions pedagògiques múltiples. Des de les pedagogies col·lectives, passant per les pedagogies crítiques i bevent de la Nova Escola i de l'educació popular. L'art és entès com una producció dialògica, espais d'intervenció activa, la transversalitat en la pràctica educativa així com la possibilitat de les institucions artístiques i culturals de repensar els seus límits i contradiccions superant tendències vuitcentistes, crear nous models de col·laboració i ser part de l'escenari de desenvolupament de capital social. L'art com a eina, metodologia i resultat de processos socials.

El teatre ha fet seus els principis que Paolo Freire va impulsar i el DCC ofereix igual que aquesta disciplina artística "un mètode estètic per analitzar el nostre passat en el context del nostre present per poder inventar el nostre futur, (...) ajudant als éssers humans a recuperar un llenguatge que ja posseeixen. Aprenem a sentir, sentint; a pensar, pensant i a actuar, actuant." (Boal)

Les idees bàsiques de l'educació popular s'emparen sota premisses de les que els projectes de DCC en beuen. Aquest paradigma parteix de la situació, els potencials i el suport a les creences de canvi social que té la comunitat d'ella mateixa: partir del coneixement de les

persones, respectar la seva visió; construir col·lectivament el coneixement; seleccionar el contingut per la seva utilitat pràctica; crear un entorn segur i de benestar.

Alonso proposa una mirada tridimensional dels aprenentatges que es donen en projectes de DCC, que van des de l'individu, passant per les interrelacions i acabant amb l'encreuament amb la comunitat. Així, parla de tres nivells que es nodreixen i complementen:

El individual y lo que yo llamo el cuidado del individuo. El arte comunitario se realiza en cuidar al individuo. Aquí pues los aprendizajes que yo destaco en este nivel son el esfuerzo de meterte en un proyecto de este tipo, el sacrificio, la reducción de la frustración, la espera. Después sería el nivel interpersonal, el cuidado del grupo. Todas las competencias del trabajo en equipo, el trabajo en red, competencias de comunicación, de asertividad (...). Este trabajo en grupo que es muy diferente que el individual, porque no estás solo y esto lo hace la interacción social. Otra cosa es el nivel comunitario, el cuidado de la comunidad. Y aquí aprendes a ser ciudadano, a valorarte como ciudadano activo, libre de derechos, donde cuidar a la comunidad te confiere al cuidarte a ti como ciudadano. EEX4. Héctor Alonso.

## 1.4.3. La dimensió sociocultural: l'acció comunitària

---

### 1.4.3.1. L'acompanyament i el vincle

### 1.4.3.2. La participació ciutadana

### 1.4.3.3. L'apoderament comunitari

### 1.4.3.4. Construcció de ciutadania

---

### 1.4.3.1. L'acompanyament i el vincle

L'acompanyament socioeducatiu pretén promoure el canvi en persones que tenen la seva xarxa social debilitada, o que es troben en una situació de desavantatge (Barbara, Garet, Margre, 2008). El concepte ha pres forma per definir els processos d'incorporació social, tenint en compte que són processos de treball de l'autonomia personal i que, per tant, qualsevol procés d'acompanyament ha de tenir un final. Aquesta mirada es centra en l'acompanyament social. Pel que fa a l'acompanyament educatiu, que podria ser entès com una reformulació del concepte de la tutoria, el mentoring com a concepte clau en la pedagogia.

L'acompanyament, compta amb aspectes que li són propis i que el fan diferent de la resta de models d'intervenció i que són els que el fan útil com a estratègia socioeducativa. Com que parteix del vincle reforçat pel respecte mutu, es construeixen relacions interpersonals que permeten que es generi confiança i que l'emoció tingui un paper important. En aquesta relació es creen espais de reconeixement donant valor a les capacitats i aptituds de l'acompanyat, per estimular l'autonomia personal. En aquest procés amb una clara intencionalitat educativa, es vol promoure el canvi i la transformació personal (Funes i Comas, 2002). En el cas dels projectes del DCC es podria afegir un nivell menor però imprescindible, que és l'acompanyament artístic: en el procés de transformació es presenta l'art com una font d'inspiració a tots els nivells des d'on s'adquireixen recursos i des d'on es pot redescobrir la pròpia mirada cap a la vida.

Duran, parla d'aquest redescobriments que es dona a partir de les relacions de confiança i de la capacitat de crear espais perquè sigui possible:

Hem de crear entorns que donin la suficient confiança i confortabilitat perquè ens puguem desequilibrar i això és un art. És crear una energia, és crear un ambient, és crear un espai quasi màgic, perquè les persones s'atreveixin a créixer cap a altres dimensions, cap a altres estats de consciència. I evidentment ho hem de fer junts... l'acompanyament per part de l'educador és quelcom molt important en aquest procés. EEX7. Noemí Duran.

Alonso i Funes (2002), apunten 10 aspectes transversals que han de donar-se al llarg dels processos d'acompanyament: la personalització, entenent que en cada relació hi ha variables que afecten als processos i als que cal donar-hi temps i valor; el fet de comptar amb treballar en llocs compartits, crea espais de socialització que potencien els efectes de l'acompanyament; es té en compte la persona en tota la seva globalitat, en totes les seves dimensions i amb la història que porta al darrere. La coordinació i el treball en xarxa amb la resta de professionals, permet crear un coneixement compartit i es pot complementar amb altres perspectives; la llibertat, el respecte i la igualtat entre els acompanyats i dels acompanyants al llarg del procés. En processos complexos d'acompanyament, és necessària la formació continuada per obtenir els recursos necessaris per donar la mà d'una forma positiva, oberta i autèntica.

En relació al temps i al valor que es construeix amb les relacions, Eva García, experta en creació i producció escènica comunitària, descriu l'experiència en els processos d'acompanyament i de construcció de vincle amb els participants dels seus projectes:

Tú no te presentas a las ocho de la tarde para hacer un taller, tú te presentas a las siete y cuarto, poder charlar con la gente y les preguntas, y ahí hay algo que se construye que tiene que ver con que les importas, que te importan más allá del proyecto que construyes con ellos. Y hay un tema de escuchar la diferencia, la posibilidad que tú tienes de integrar y de sostener la diferencia. (...) En lo comunitario tenemos que poder deconstruir las maneras de hacer con la gente, hay que explorar otras nuevas maneras de hacer, y eso pasa por el vínculo (...). Como profesional ¿qué significa eso? nosotros cuando hemos trabajado en otras formas lo que nos repetíamos mucho era que no podíamos reproducir los comportamientos, las actitudes que provocaban la exclusión, eso a nivel individual, grupal o institucional. EEX2. Eva García.

El vincle té un component emocional que es dóna quan les dues persones que es relacionen passen a crear llaços afectius importants. En aquest punt es troben els intangibles dels processos de DCC vinculats amb l'acompanyament socio-educatiu, no sempre des de la necessitat sinó que també des de l'interès cap a les activitats o iniciatives proposades per part dels participants. El vincle té a veure amb la cura i l'afecte, en cohabitar espais de relacions invisibles que es creen des de l'amor mutu.

Des d'aquesta posició, Mejías fent referència a la seva experiència en la plataforma educativa-artística Pedagogías Invisibles, exposa una mirada cap al vincle des de la cura i la subtileza:

Hubo un momento que empezamos a hablar de las pedagogías regenerativas como un concepto que yo creo que se está empezado a llenar de contenido que tiene que ver más en un tipo de pedagogía más flexible más mutante, más desde el cuidado, desde otro tipo de relaciones que son menos de puño en alto y más de otro tipo de micro revolución, desde lo cotidiano, desde lo sutil. EEX1. Clara Mejías.

### 1.4.3.2. La participació ciutadana

#### a. Visions de la participació

En primer lloc trobem l'escala de Sherry Arnstein sobre participació ciutadana, publicada el 1969 al *Journal of the American Planning Association* i és considerada una de les teories clàssiques de participació més influents. Arnstein recolza la seva teoria partint de la declaració que la participació ciutadana és el poder ciutadà, argumentant que la participació no pot existir sense l'intercanvi i la redistribució del poder. L'escala que proposa va des de la no-participació, que marca dins la manipulació i la teràpia; seguidament els graus de participació simbòlica, on s'hi troba la informació i la consulta; finalment els graus de ciutadania amb poder, que engloba l'associació, el poder delegat i el control ciutadà. Arnstein (1969) apuntava que "la participació ciutadana és un terme categòric del poder ciutadà. És la redistribució del poder que permet als ciutadans que no tenen veu ni recursos, exclosos dels processos polítics i econòmics, ser inclosos en aquests." (p.216-224)

Sobre el model d'Arnstein, Roger Hart (1992) construeix una escala de participació dels infants, que també és referència per la participació juvenil. Hart (1992) explica que les nacions democràtiques són aquelles en les que els ciutadans estan involucrats a nivell comunitari. La confiança i la competència s'adquireixen de forma gradual a través de la pràctica, per aquest motiu s'han de donar espais on es generin les oportunitats de participació democràtica. L'autor proposa com a repte de màxima participació passar de decisions compartides iniciades per adults a decisions compartides iniciades per infants i joves.

Des d'aquesta mirada, García opina sobre la necessitat de trobar espais de participació des d'edats temperanes per tal de poder garantir la creació d'espais participatius reals. Recalca la situació actual que dificulta la participació en iniciatives que la proclamen:

Si no experimentamos la participación como niños, no lo experimentamos desde nuestros espacios de crianza y de crecimiento, es muy difícil que como adulto hablemos de participación real. No creo que ahora (...) podamos hablar de una participación real, está todo el tema de la jerarquía que tenemos en los proyectos, como somos los definidores de los proyectos, la gente que impulsamos los proyectos y los participantes. Las relaciones de poder que se establecen, relaciones de poder que pasan por la jerarquía pero que también pasan por los recorridos que tiene cada uno, de ponerme en un lugar muy determinado...y el tema de los ritmos cuando no nos podemos permitir parar la máquina y hacer todo un trabajo más de aprendizaje, de transmisión, de saber qué es participar, de definir con el otro que va a ser participar en este espacio. Normalmente no tenemos el tiempo para hacer eso, entonces hablar de participación puff!, yo creo que dejamos puertas abiertas. EEX2. Eva García.



Sarah White (1996) per la seva banda, desenvolupa una mirada sobre la tipologia de participació per posar de relleu que la política de la participació es basa en tensions al voltant d'actors i poders. L'autora exposa que el llenguatge sobre la democràcia domina els cercles de desenvolupament, apuntant a un nivell nacional (societat civil i bona governança) i a un nivell dels programes i projectes (participació i compromís) pregonat per grans organismes que proposen una mirada on sembla que tothom participa de la vida cultural i social dels seus entorns. White demana cautela, ja que segons ella, compartir a través de la participació no significa necessàriament compartir el poder. En aquest sentit, Barbieri, Doctor en Ciències Polítiques, investigador i professor del Departament de Ciència Política i Polítiques Públiques i l'Institut de Govern de la Universitat Autònoma de Barcelona, il·lustra com des dels ens públics es poden generar diversos espais participatius amb resultats diferents:

En política pública podem ajudar a fomentar la participació en diferents instàncies que no siguin estrictament institucionals o formals que tu, com administració, has definit. Per tant, t'has de preguntar com pots ajudar a aquelles comunitats o entitats a millorar o a fomentar participació en el seu entorn: és diferent fer un consell de barri que fer un programa de subvencions o d'ajuts perquè les pròpies entitats puguin generar instruments de participació. Són dues maneres de participació que podem fomentar des de l'administració. Complementàries però molt diferents. EEX6. Nicolàs Barbieri.

Observem a la taula 7 els interessos en la participació segons White (1996):

**Taula 7.** Interessos en la participació (White, 1996)

<b>Forma</b>	<b>Top-Down</b>	<b>Bottom-Up</b>	<b>Funció</b>
<b>Nominal</b>	Ligitimació	Inclusió	Visualització
<b>Instrumental</b>	Eficiència	Cost	Significació
<b>Representativa</b>	Sostenibilitat	Aprofitament	Veü
<b>Transformativa</b>	Apoderament	Apoderament	Significació/Final

Amb la voluntat de conceptualitzar les dimensions de la comunicació i dels processos de participació, Scott Davidson (1998) desenvolupa una roda de participació per definir i estimular els nivells de participació en els processos de planificació i desenvolupament comunitaris. La roda parteix dels processos d'informació que inclouen des d'una mínima comunicació, a una informació mitjana i molt alta; a la segona fase de la roda de participació s'hi troba la consulto-

ria que passa per tres fases: una consultoria amb límits, l'atenció als ciutadans i la consultoria genuïna; la següent fase s'assenta sobre la pròpia participació que inclou un assessorament eficaç, l'associació i la presa de decisions limitades; finalment, i amb el grau més elevat en termes de comunicació i participació hi trobem l'apoderament, entès com una línia de desenvolupament que comença en delegar el control, passant pel control independent i acabant en un control basat en la confiança.

Jans i Backer (2002) sostenen que les persones joves participaren de forma activa en la societat a partir de la balança dinàmica de tres dimensions del model que proposen: el repte, la capacitat i la connexió. En primer lloc, segons els autors, ha d'existir un repte personal o social que inciti a la participació per tal que el jove senti atracció per voler formar part de l'acte participatiu. Enllaçant amb el repte, els joves han de sentir que tenen la capacitat de superar els reptes i que els seus esforços poden marcar la diferència, a través d'experiències positives. Finalment els joves han de sentir-se connectats i recolzats per altres joves, per la comunitat, amb les idees, els moviments i les organitzacions per tal de treballar junts aquests reptes que els mouen.

Des de la Fundació Kaleidos.red (2003) exploren el terme posant de relleu diverses categories que donen resposta a la pregunta: Què és participar? En primer lloc advoquen per la idea de formar part d'un sistema de comunicació o d'una xarxa on els individus són els protagonistes del desenvolupament i de la transformació del propi sistema; en segon lloc, la vinculació de la participació a un entorn físic i social, una proximitat que fa que les persones es relacionin entre sí i amb el seu context i desenvolupin un coneixement significatiu i pròxim; per altra banda, el sentiment de pertinença a una comunitat o a un col·lectiu, passant del "jo" al "nosaltres", establint relacions socials que permeten l'autodescobriment i el descobriment dels altres; finalment, ser part de la presa de decisions i tenir part del poder a través de la implicació-acció tant en decisions de la vida quotidiana com en decisions ciutadanes relacionades amb la vida social i política. En aquest sentit, implica una redistribució real i una socialització del poder com a part del procés d'apoderament de la ciutadania.

Gaventa (2006) proposa "el cub del poder" amb l'objectiu d'analitzar els nivells, els espais i formes de poder i poder explorar com els aspectes i dimensions de poder compartit s'interrelacionen. El cub, que parteix de la dimensió de forma (referida a les maneres que el poder es manifesta, incloent les seves formes visibles i invisibles), d'espais (els fòrums per la participació i l'acció tenint en compte espais tancats, espais semi-oberts i espais reivindicatius) i de nivells del poder (les diferents capes de la presa de decisions i d'autoritat), es crea originalment per explorar el control dels agents amb més poder sobre les persones amb menys poder, sobre la seva consciència i la seva capacitat de canvi.

## b. Formes i nivells de participació

Segons Sánchez (2007), es troben dues tipologies de participació, una de base que és espontània (de baix cap a dalt), informal i que sobreviu en funció de la capacitat d'organització per no diluir-se en el procés d'iniciatives de caràcter espontani moguts per l'emoció d'aconseguir quelcom. La participació institucional (des de dalt) és creada, precisament, per vehicular la participació, on existeixen vies de participació orientades cap a uns objectius que l'estructuren i li donen sentit. Així, la diferència entre aquestes dues tipologies es podria entendre com a relativa, centrant-se en el procés guiat: o l'acte participatiu comença anteriorment i es crea una ens organitzadora perquè el procés participatiu pugui ser a llarg termini o l'organització és prèvia a la participació.

La participació té graus que es corresponen al nivell de compromís social dels participants, travessa per varis nivells que creixen en complexitat social i analitzats aquí des del punt de vista comunitari:

- **Social-polític:** és el nivell més alt i constitueix el marc global de participació comunitària. Parteix de la descentralització de la política i compta amb estructures intermèdies que faciliten la participació així com el suport a les iniciatives ciutadanes.
- **Institucional o organitzativa:** és el nivell mitjà de la participació comunitària i es basa sobre el paper de les institucions com a facilitadores o no de la participació ciutadana. La capacitat d'aquestes organitzacions intermediàries de fer de pont cap als individus o grups socials. Els aspectes rellevants perquè la participació es doni, és comptar amb estructures que donin suport a finalitats comunes, al lideratge i a la orientació cap a les tasques. En espais no organitzats o informals aquests aspectes poden estar absents.
- **Grupal o individual:** trobem aquí la base social, que formen part de processos participatius amb la voluntat d'aconseguir un propòsit o un anhel comú.

Serra Vázquez (2008) apunta que des dels àmbits filosòfics i sociològics, s'ha descrit el terme participació ciutadana a partir de la seva praxis i s'ha entès com una acció reflexiva de reproducció i de transformació social, alhora que genera una identitat col·lectiva i la capacitat d'autogestió de l'individu o del grup. "La participació ciutadana es conforma amb elements objectius com les activitats i els seus resultats i amb elements subjectius com els coneixements, els sentiments, els valors i les interseccions. Ambdós components estan interrelacionats i en processos dinàmics de canvi" (pp. 15-16).

L'autora porta una mirada multidimensional de la tipologia de participació ciutadana segons el grau de desenvolupament dels seus aspectes, les interrelacions i la tipologia de pràctica:

- 1. Participació espontània:** en aquesta forma de participació els elements subjectius són poc elaborats, de manera que els coneixements, els valors i altres aspectes no estan pràcticament desenvolupats. L'activitat pràctica acaba essent erràtica.
- 2. Participació mecànica:** hi ha una acceptació i un emmirallament amb el sistema polític existent, de manera que es reproduïxen activitats i relacions de poder.
- 3. Participació reflexiva:** a diferència de la pràctica espontània, en aquesta forma trobem unes fortes connexions entre l'ideal i allò material així com una elaboració de la part subjectiva molt desenvolupada i una pràctica coherent amb el discurs.
- 4. Praxis creativa:** es creen processos d'auto-construcció integral de l'individu i del col·lectiu a partir de la producció de nous resultats i amb accions dinàmiques que mouen la part subjectiva de la participació.

### c. La implicació ciutadana en estructures locals

Diversos estudis de participació ciutadana (Alzamora et al, 2003; PNUD, 2002 i 2003; Poto y FEMP, 2002; Hummel, 2001b; Vargas, 2001) apunten a valors i condicionants en relació a la implicació de la ciutadania a estructures locals, per tal que les pràctiques de participació siguin de qualitat i rellevants per les persones. Sempere, directora de l'Escola de Música-Centre de les Arts de l'Hospitalet i experta en polítiques públiques i educació artística, demanda anar més enllà de situacions superficials relacionades amb la participació per un veritable canvi social:

La capacitat transformadora de la comunitat seria molt diferent si som capaços de no quedar-nos en la mera participació, (...) no quedar-nos en la cosmètica de la participació. Generar tota l'estructura posterior a partir d'aquestes voluntats (dels participants) posant al costat d'aquesta participació uns processos de desenvolupament de l'educació, des de dalt. Que permetin prendre decisions diferents de les que es permetrien sense aquests processos. Som capaços de transformar, clar que som capaços de transformar la comunitat! però només si sabem engruixir la capacitat de decisió d'aquestes persones (de la comunitat). EEX8. Núria Sempere.

Per una banda trobem els elements generals que afecten positivament en l'impacte de la participació: una motivació ciutadana alta; els debats, decisions i accions presencials; una bona informació que arribi de forma efectiva i en totes direccions; el coneixement del rol de cada ciutadà que participa en el procés i en la presa de decisions; l'existència de múltiples formes de participació per augmentar-ne la vitalitat.

En segon lloc, els aspectes a considerar per tal d'implementar una intervenció comunitària participativa són en clau de lideratge, adaptació de les estructures de participació, suport

social per mantenir la motivació i el compromís i l'autogestió dels participants. També és essencial la creació i consolidació de xarxes diverses i flexibles, amb capacitat d'implementar processos a llarg termini i amb el reconeixement públic de les iniciatives de participació.

Finalment, els factors que ens indiquen l'impacte de la participació van des del sentir-se escoltat per la contrapart, passant per potenciar els sistemes d'ajuda informal, millorant el sentiment de pertinença i generant nous processos participatius.

En relació a la participació ciutadana a nivell local, Castafranco i Patiño (2001) fan una proposta on desglossen la participació en quatre eixos: les formes, els espais, l'amplitud i la incidència. En cada un d'aquests eixos descriuen la gradació dels seus nivells<sup>3</sup>:

**Taula 8.** Participació (Castafranco y Patiño, 2001)

<b>Eixos</b>	<b>Posicions</b>	<b>Nivells de partició</b>
<b>Formes</b>	Des d'utilitzar els ciutadans per part dels grups de poder al control ciutadà	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consulta puntual i a posteriori</li> <li>2. Consulta organitzada a la ciutadania</li> <li>3. Concertació institucionalitzada</li> <li>4. Fiscalització i control social</li> <li>5. Processos autogestionats</li> </ol>
<b>Espais</b>	Del centralisme a l'autogovern local	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Processos centralitzats pel govern nacional</li> <li>2. Desconcentració a municipis</li> <li>3. Barreja de descentralització i desconcentració</li> <li>4. Descentralització amb autonomia local en construcció</li> <li>5. Descentralització amb un alt nivell d'autonomia local</li> </ol>
<b>Amplitud</b>	De l'exclusió a la inclusió	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Processos limitats a uns pocs seleccionats</li> <li>2. Processos amb representants de grups organitzats</li> <li>3. Processos combinats: assemblees i representants</li> <li>4. Processos amb àmpliaparticipació en tot el cicle</li> </ol>
<b>Incidències</b>	De l'assistencial a l'estructural	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alleujament d'efectes d'una problemàtica</li> <li>2. Compensació d'efectes de polítiques públiques</li> <li>3. Processos sectorials de reforma</li> <li>4. Processos integrals de reforma</li> <li>5. Processos integrals de canvi estructural</li> </ol>

**3.** Quadre extret de Luis Serra Vázquez (2008)

### 1.4.3.3. L'apoderament comunitari

Com explica Alipio Sánchez (2007), el concepte d'apoderament implica desplaçar el focus psicològic des de la salut cap al poder, per l'anàlisi i el canvi social (2007:131). L'autor enumera quatre preguntes a partir de les quals situa la complexitat que planteja aquesta introducció al poder: es planteja les relacions que existeixen entre el poder personal i el poder social; proposa una mirada sobre el sistema de dominació i el seu equilibri en el cas que es potencii el poder personal i comunitari; es pregunta si les persones poden apoderar-se les unes a les altres o bé el procés d'apoderament és d'un mateix amb ell mateix; finalment es planteja si el poder és un recurs il·limitat o bé és un bé escàs que s'ha de redistribuir.

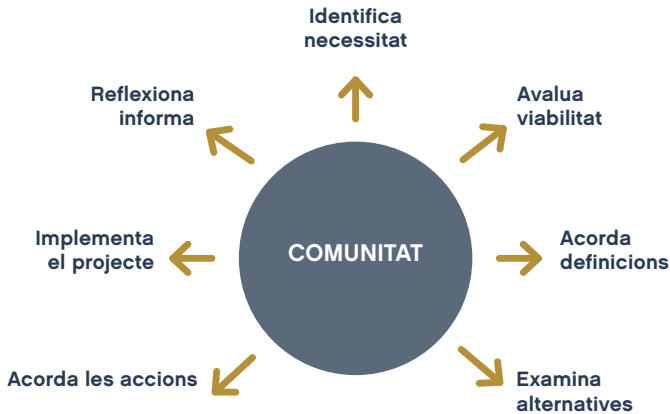
El terme i idea d'apoderament es genera en les lluites per l'alliberació de l'opressió, promogudes per activistes com Paulo Freire o Saul Alinsky i és pres posteriorment pels professionals de l'àmbit del treball social, polític i sociològic per associar-ho a les potencialitats i les competències de les persones. Es busca repensar el camp de la prevenció distanciant-se de la construcció del seu anàlisi des de les necessitats i els problemes. Rappaport (1987) exposa que:

El concepte suggereix tant la determinació individual de cadascú sobre la seva pròpia vida com la participació democràtica en la vida de la pròpia comunitat, generalment realitzada a través d'estructures com l'escola, els veïns, i altres organitzacions del context. En l'apoderament convergeixen el sentiment de control personal i l'interès per la influència social real, el poder polític i els drets legals. (pp. 121-148)

Segons Montero (2004), els individus exerceixen control sobre l'entorn social a partir de la seva implicació en organitzacions o activitats del context pròxim. Un comportament proactiu dóna el sentit de competència i control personal en detriment del sentiment d'alineació. Tots els subjectes (professionals i participants), formen part d'un sistema social en el que es genera coneixement basat en un procés d'influència mútua i es crea un model de col·laboració establert a partir del diàleg horitzontal amb la comunitat (Montero, 2005).

Per abordar de forma eficaç aquest model, cal desenvolupar el procés des de dins de la comunitat. La metàfora de l'escala per mostrar els processos de canvi suggereixen una progressió d'un esglaó al següent. En aquest cas, la millor manera de descriure el model de consulta i de treball per l'apoderament mutu és el cercle (figura 11):

**Figura 11.** Apoderament comunitari (Montero, 2005)



Barbieri exposa una visió des del rol de les polítiques públiques entorn a l'apoderament comunitari que fa referència a la posició des de la que s'intervé amb les comunitats:

Les polítiques socials, són claus. Hi ha unes polítiques existencialistes que el que volen és d'alguna manera facilitar les coses o oferir-ho tot una mica mastegat, i hi ha unes polítiques que busquen potenciar el que són els actius que té una comunitat. O sigui, com ajudes a que la gent s'apoderi? Primer pensant no només en els dèficits que té la comunitat sinó en els actius que pot tenir.

El primer que s'ha de fer és veure on està el límit de la comunitat, veure quins són els problemes d'aquella comunitat, quines són les necessitats. Veure també quins són els actius de la comunitat i treballar a partir d'aquests actius. També cal preguntar-se com a entitat si ets transparent, si gestiones de forma equitativa les relacions, la presa de decisions en el teu propi entorn. Per tant, fent coses de forma democràtica (des de les pròpies entitats) ajudes també a aquest apoderament. EEX6. Nicolas Barbieri.

Per la seva banda, Zimmer (2000) identifica tres components en l'apoderament que marquen una línia cap a l'apoderament que passa per la comprensió crítica basada en la presa de consciència de la situació d'opressió, la participació en l'acció col·lectiva que desafii l'opressió i l'accés als recursos:

- 1. La comprensió crítica** del context sociopolític, per buscar l'alliberació de l'opressió.
- 2. La Participació social** cap a una causa comuna i un sentit de pertinença per buscar de forma col·laborativa el canvi global.

**3. L'accés als recursos socials** per satisfer necessitats o desitjos humans tant a nivell individual com comunitari, partint o bé del model associat al conflicte i la competició o al model basat al cooperativisme; cada un dels paradigmes enfoca unes accions concretes per accedir als recursos i desenvolupar el poder.

Rowlands (2005) afirma que l'apoderament passa per la presa de consciència de les situacions i necessitats vitals, i de la manera de fer-hi front. Des d'aquesta perspectiva, enumera tres dimensions d'actuació: la dimensió personal, que suposa el desenvolupament del sentit del jo, de la confiança i la pròpia capacitat. Es basa en dos aspectes interdependents, la percepció del poder i el control real d'aquest poder a la vida d'un mateix; les interaccions i relacions personals, desenvolupant la capacitat d'influència en les pròpies relacions interpersonals, l'adquisició d'habilitats relacionals, l'organització social i la participació en grups comunitaris; i la dimensió col·lectiva, que passa per la capacitat de treball conjunt dels individus per aconseguir un impacte més enllà del que es pot aconseguir de manera individual.

Segons Sánchez (2007), per tal d'arribar a aconseguir l'apoderament, trobem tres models d'apoderament que van: a) d'un model basat en el pressupòsit d'una societat solidària i amb sentit de comunitat, on es pot crear i desenvolupar el poder; b) un model que Sánchez (2007) considera més realista i que parteix de la competició o el conflicte, en una societat amb els recursos limitats on s'ha de redistribuir el poder a partir de la defensa dels interessos de les organitzacions més desafavorides. c) Trobem finalment el model de recursos, que parteix de la constitució d'un espai social que alhora genera poder i altres recursos psicosocials.

L'apoderament s'ha convertit en un referent operatiu que es vincula directament a les accions de dinamització social. En la seva part més pràctica, parteix d'un enfocament d'intervenció on el professional guia i acompanya el procés. Si s'empra el concepte de forma precisa i deliberada, pot contribuir a centrar el pensament, la planificació i l'acció en l'àmbit del desenvolupament.

En els projectes de DCC es generen espais on es possibilita reconnectar amb el propi poder personal, deixant lloc a la construcció d'una mirada enfocada als propis recursos. Eva García ho il·lustra amb la seva experiència:

Hubo personas presas (en un proyecto en el que trabajaba) que ganaron credibilidad a través de estar en el proyecto, porque hubo alguien que un día se dijo "¡uy! no parece él!". En el momento en que alguien duda sobre la imagen que tenía de ti, tú ya te puedes empezar a relacionar con él desde otro lugar. Entonces esa mirada propiciaba que esa persona pudiera ganar presencia, pudiera ganar en que sus deseos se integraran cuando tenían un diálogo con los educadores, podía empezar a proyectar un futuro. Hubo casos, por ejemplo, de personas que habían abandonado a su hijo justo antes de entrar preso y la participación en el proyecto contribuía a una nueva construcción personal, pues decía "yo ahora quiero luchar por la custodia de mi hija. ¿Dónde podían empezar



un proceso legal?”. Para mí eso es empoderarte en el sentido de darte un nuevo poder, mirar espacios de ti que no habías visto hasta ahora. EEX2. Eva García.

Des de la perspectiva del treball en projectes de DCC, cal tenir en compte que perquè es doni l'apoderament són necessaris elements que es dirigeixin específicament a les qüestions amb les que s'acompanya als individus i comunitats:

Sabem perfectament que no sempre les arts van lligades en la idea de persona civilitzada, compromesa crítica i creativa, i per tant les arts per les arts no generaran aquest apoderament. Hem de tenir molt clar que quan parlem d'arts comunitàries o quan parlem d'educació artística des d'aquesta perspectiva estem parlant d'una manera de jugar amb les arts, que és molt concreta i que té com a objectiu final aquest apoderament. EEX3. Gemma Carbó.

En aquest mateix sentit, Sempere apunta la necessitat que en termes d'apoderament hi hagi canvis no únicament personals sinó que a escala institucional:

Per què apoderem i cap a on? El discurs ha estat més polític i d'institució cultural. A vegades les institucions creen "falsos apoderaments". Sembla que una persona està molt apoderada perquè ha estat en un escenari, però realment no ha pogut accedir a certes decisions de governança o ni és conscient d'això. I per a mi això és clau. Les dinàmiques d'apoderament haurien de ser capaces de transformar les institucions, no quedar-nos només en tenir certa veu a dins de les institucions i manifestacions culturals comunitàries, anar més enllà! EEX8. Núria Sempere.

#### **1.4.3.4. Construcció de ciutadania**

En els moviments socials i les entitats del Tercer Sector, s'està apostant per una mirada al terme de ciutadania partint d'un plantejament des de la seva pràctica, entenent-la des de l'acció: es passa del ciutadà que adquireix uns drets i uns deures a persones que exerceixen des de l'acció i la plena autonomia la solidaritat, el compromís i la transformació en el seu entorn proper. Segons López-Aranguren i Cenicerós (2007):

El nou concepte de ciutadania garanteix i persegueix el desenvolupament personal ple de cada ciutadà i la solidaritat social. Cadascú té aquest dret en un marc d'igualtat d'oportunitats, incentius i ajuts per al complet desenvolupament personal al llarg de la vida i en l'exercici de la iniciativa individual. Cadascú té, al costat d'aquests i d'altres drets, el deure d'exercir la solidaritat social i econòmica i de preocupar-se de la cosa pública propera, local i general. Els ciutadans seran els protagonistes del desenvolupament de la societat del benestar. (p. 55)

Subirats (2010) considera que per fer-ho possible, els espais de participació ciutadana sorgits de la mateixa comunitat són àmbits on fàcilment es dóna la coresponsabilitat en els afers públics i en la vida en comú. Espais amb una veritable quota de poder individual i social on les persones poden aportar de forma significativa canvis i transformacions en l'entorn.

Per la seva banda, Novella, Agud, Llena i Trilla (2014) aporten al terme una mirada diàfana en aquest mateix sentit. Diferencien el concepte de ciutadania com a "condició legal" a la idea del bon ciutadà" (Trilla, 2010). Els mateixos autors fan una gradació a partir de tres nivells de ciutadania caracteritzats per aspectes cada vegada més profunds del fet de ser un ciutadà.

Troben en un primer nivell, el ciutadà com a condició legal, aquells que es regiran segons la política de la seva comunitat i que en cada moment es desenvolupin segons les legislacions corresponents. Els següents nivells no excloents entre sí parteixen del marc del "bon ciutadà". Aquest concepte, alhora, és dividit per Novella, Agud, Llena i Trilla (2014) en dos termes, per una banda la ciutadania conscient i responsable com a "aquell que coneix i compleix amb els seus deures, i que també coneix i es troba capacitat per exercir i defensar els seus drets" (p.33).

En el mateix marc del "bon ciutadà", trobem també el nivell més elevat que es concep d'una manera més exigent alhora d'entendre la ciutadania, aquella que és participativa, crítica i compromesa. El ciutadà al que se li demanda que exerceixi pel bé comú, des de la solidaritat i des de la mirada crítica del seu entorn per ser-ne un agent de canvi: "aquell que es compromet amb les millores de les condicions reals de ciutadania dels altres i/o amb la millora del propi sistema de ciutadania establert." (p.33).

Des d'aquest nivell, Novella et al. (2014) apunten cap a una doble definició en dos tipus de ciutadà, per una banda el de la ciutadania solidària i per l'altra el de la ciutadania transformadora: en el primer cas es tracta d'aquelles persones que treballen perquè tothom pugui gaudir dels drets de ciutadà, i per l'altra aquelles persones que tenen la voluntat de canviar o transformar el sistema en el que viuen.

## **a. Educació per la ciutadania**

Segons l'informe *Citizenship Education in Europe*, publicat per Eurydice (2012), l'educació per la ciutadania cobreix una diversa gamma de temes, a partir dels principis fonamentals de les societats democràtiques, els problemes socials contemporanis, la diversitat cultural i el desenvolupament sostenible, entre d'altres temes.

En el mateix estudi, explica que el més comú en el desenvolupament del programa d'educació per la ciutadania, s'abordi, entre d'altres aspectes, el pensament crític i les eines analítiques, les actituds i els valors i la participació activa. Per tal de donar resposta als processos d'enseny-

ment-aprenentatge d'aquestes temàtiques, les vies d'implementació d'aquestes són molt variades depenent dels països i les visions que se'n tenen.

Novella et alt. (2014), han sistematitzat les capacitats més rellevants que s'exerciten a partir de les experiències de participació significativa, aprenent a participar participant:

**Taula 9.** Apoderament comunitari (Montero, 2005)

<b>Conèixer i comprendre críticament la realitat</b>	Analitzar, posar en dubte, donar valor al context proper; discernir entre fortaleeses i debilitats de l'entorn.
<b>Comunicar, dialogar i deliberar</b>	Dirigir propostes i reivindicacions, establir complicitats, partir del diàleg i l'acció compromesa, expressar idees en públic, buscar punts en comú i exercir l'escolta activa.
<b>Generar, projectar i emprendre</b>	Capacitat projectiva, proactivitat, capacitat de sentir-se part del projecte.
<b>Comprometre's i responsabilitzar-se</b>	Treballar en la millora del grup i assumir les accions que se'n derivin, a partir d'uns valors democràtics compartits.
<b>Representar</b>	Funció representativa pel bé comú.
<b>Treball en equip i autoorganització</b>	Definir els continguts de les tasques i els procediments; autonomia del grup i capacitat de treball conjunt.
<b>Metacognició</b>	Significació d'allò en que es participa i com es participa.
<b>Reconèixer-se com a ciutadà actiu</b>	Construcció de la pròpia imatge de ciutadans responsables i compromesos.

Sempere aposta pels projectes comunitaris com a iniciatives decisives perquè els "infants arribin a ser joves emancipats, amb un judici crític, que participin en la vida comunitària, que prenguin les seves decisions i que a més puguin ser models per generacions futures". EEX8. Núria Sempere.

## **b. Educació per la ciutadania i projectes de DCC**

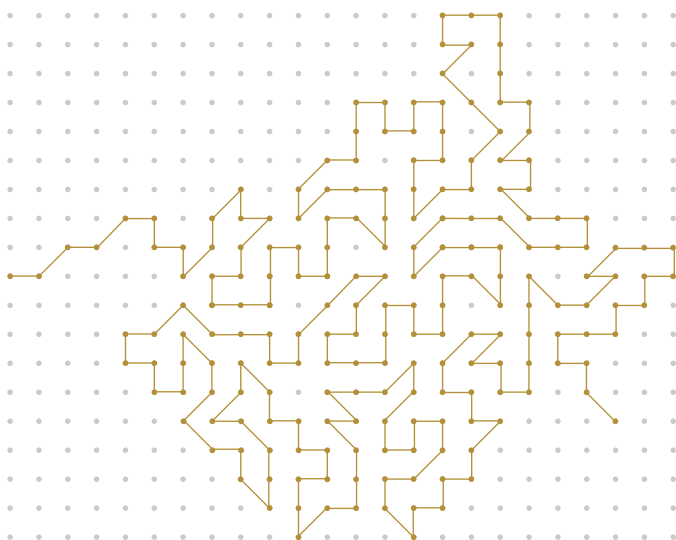
Quan els projectes de DCC es conformen partint d'una metodologia i una orientació interdisciplinària, partint de la reflexió profunda de les transformacions possibles que es volen donar, es poden desenvolupar competències socials, cognitives i expressives que resulten ser el motor de la transformació. Aquesta té la seva base no en la bondat de l'art en si sinó en la capacitat de donar estructura, centre, recursos propis i llenguatges a les persones que són part del procés (Jiménez, 2011). Els projectes de DCC amb aquestes característiques permeten adquirir consciència de la responsabilitat individual i col·lectiva per millorar el seu entorn alhora que permeten gaudir dels drets culturals i socials:

Sentir-se part fonamental d'una comunitat més àmplia, sentir que formen part d'un projecte en el que tenen moltes oportunitats per relacionar-se. I veure que finalment tots toquen el violoncel, o tots toquen la trompa, o tots toquen un instrument i s'estableix una relació d'igual a igual. Així es generen estructures en les quals (les persones) no es poden amagar darrere la seva situació vulnerable, i així poden sentir que ells també són el motor del canvi social i que per tant no hi ha ningú que ho pugui fer per ells, sinó que ells són aquest canvi. EEX8. Núria Sempere.

Perquè els projectes de DCC estiguin lligats a l'educació per la ciutadania, han de tenir un caràcter interdisciplinari que permeti articular-se amb el medi ambient o l'espai públic, el desenvolupament, la millora de la qualitat de vida. Quan el treball amb les arts parteix d'un model de reproducció i d'imitació que perpetua una única forma d'expressar la pròpia visió de l'entorn, es difumina totalment la possibilitat que dóna treballar a partir de l'exploració i desenvolupament personal, permeten als participants de construir la seva pròpia arquitectura interna:

El que les arts ens permetent és comunicar-nos i i entendre que l'altre no ens fa por, sinó que ens aporta coses. Per tant cal trencar amb els tòpics de desconfiança, de racismes, de xenofòbia i accedir al coneixement: al coneixement de l'altre i al coneixement d'un mateix, de la diversitat i treballar per l'acceptació. Fer això és construir comunitat, és a dir, a partir del moment en el que crees espais on conèixer l'altre a través de les arts, estàs construint ciutadania i estàs trencant barreres. Els projectes comunitaris el que han de tenir molt clar és que treballen des d'aquesta filosofia, això vol dir no només tenir-ho clar teòricament, sinó treballar-ho molt, des de la nostra actitud personal. EEX3. Gemma Carbó.

## **2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp**



## 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

Des de que fa 40 anys Veneçuela va començar el Sistema d'Orquestres (FESNOJIV), nombrosos països de tot el món estan implementant projectes artístics per la transformació social amb una gran diversitat de models organitzatius i metodològics que han generat iniciatives amb grans resultats socials, educatius i artístics.

A Europa s'han consolidat projectes com In Harmony a Anglaterra, The Sistema a Escòcia, o el projecte l'Orchestre à l'École a França, iniciatives que es desenvolupen tant a centres educatius com a organitzacions culturals i socials.

Si posem la mirada a nivell mundial, els exemples de projectes de DCC o amb una perspectiva metodològica i de gestió similar, la llista d'iniciatives consolidades es multiplica. Des del Projeto Guri a Brasil, passant pel projecte Batuta de Colòmbia, mirant també l'exemple de Mèxic amb el projecte ConArte fins a projectes argentins (Asociación Civil Barriletes), xilens (Balmaceda Arte Joven), canadencs (Culture Pour Tous) o d'Estats Units (Urban Arts Partnership). Amb aquesta visió general d'alguns dels projectes més emblemàtics<sup>4</sup>, amb models d'èxit i amb alts índex de retorn quant a la transformació social, a l'educació en valors, al treball holístic de les persones i a l'accés a la cultura, es persegueixen objectius socials, educatius i culturals així com objectius relacionats amb les competències bàsiques de l'educació primària i secundària i de l'educació artística (transversals i específiques).

A Catalunya, també trobem iniciatives de diferents tipologies, algunes que estan començant recentment i d'altres que s'han reforçat en els darrers anys. Podem anomenar el treball amb centenars de nens i nenes amb Voces y Música para la Integración a diversos barris de Barcelona; Barris en Solfa, un projecte de creació comunitària a Badalona; projectes que es desenvolupen des de les Escoles Municipals de Música com la d'Igualada, Sant Boi i Mataró entre d'altres.

En aquest capítol es presenta l'anàlisi de 8 experiències rellevants a nivell internacional: Projecte 4cordes (Barcelona, Cabrils, Mataró i Tarragona Catalunya), Crear Vale La Pena (Buenos Aires, Argentina), East Bay Centre for The Performing Arts (Richmond, USA), Espaço cultural da Grota (Nitéroï, Brasil), Move This World (Cagayan de Oro, Filipines i New York, USA), Leerorkest (Amsterdam, Holanda), Red de Escuelas de Música (Medellín, Colòmbia), The Sage-Gateshead (Gateshead, UK).

Els criteris de selecció de les experiències han estat a partir de la seva singularitat, el seu model d'implementació de projectes i la seva capacitat transformadora a partir del treball amb llenguatges artístics. La majoria d'experiències treballen des de la música, tot i comptar amb altres llenguatges artístics en els seus processos i resultats:

---

4. Els projectes que s'anomenen, han estat part del projecte Periplus que l'autora de la investigació ha portat a terme. Una ruta per 15 països de tot el món on s'han visitat més de 90 projectes de les característiques descrites. L'autora, conjuntament amb un equip de treball, ha configurat una pàgina web on es troben algunes de les iniciatives més rellevants en aquesta ruta de recerca: <http://comunitaria.wixsite.com/peripluses>.

1. Projectes interdisciplinaris, que treballen amb l'art per a la transformació social.
2. S'ha valorat la seva singularitat en relació a les metodologies i/o innovació amb el llenguatge artístic utilitzat.
3. Propostes amb un retorn social rellevant i un grau de participació ciutadana també elevat.
4. Experiències de creació contemporània i/o rellevant per les connexions amb la cultura local.
5. Projectes/organitzacions que han volgut participar de forma voluntària en la recerca i que s'han compromès a col·laborar en la investigació.

L'anàlisi de les experiències constarà de dues parts amb la voluntat de tenir una visió general de la seva activitat, partint en primer lloc d'un marc global, i en segon lloc de les especificitats relacionades amb les dimensions del DCC. En aquest cas, es farà un anàlisi transferint els elements teòrics, aportats al capítol 1, a la pràctica de les organitzacions:

1. **Contextualització del projecte/organització:** des d'una estructura comuna que descriurà els elements definidors de cada experiència: context/origen de l'experiència, objectius, activitats i/o programes, participants, equip de professionals i avaluació.
2. **La rúbrica dels projectes:** a partir del treball del Grup de Recerca en Educació Moral de la Facultat de Pedagogia de la UB, Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS (2013), es desenvolupa una eina per analitzar les característiques dels projectes partint de les tres dimensions del DCC. Aquesta eina presenta dues extensions, una vinculada als dinamismes i una altra als nivells:
  - a. Els dinamismes són els elements que s'han establert a partir de l'estudi de la bibliografia rellevant (marc teòric, capítol 1) i del mateix treball esmentat anteriorment. En l'anàlisi de les 8 experiències internacionals es distingeixen 12 dinamismes que seran descrits en les pàgines següents.
  - b. Els nivells manifesten el grau de desenvolupament de cada un dels dinamismes. Els dinamismes estan ordenats de manera que cada nivell és superior al precedent, sent el número 1 el que descriu la presència ocasional del dinamisme i sent el número 4 la màxima expressió del dinamisme.

Per tal d'analitzar els projectes segons les dimensions definides al marc teòric, s'han agrupat els dotze dinamismes en tres apartats que corresponen a les dimensions polítiques, educatives i socials. La dimensió política fa referència a aquells elements que relacionen els projectes i les organitzacions a la visió, el sentit i les accions en l'àmbit local. La dimensió educativa aborda aquelles qüestions que configuren la proposta pedagògica, didàctica i d'aprenentatges a nivell personal i artístic. Finalment, els dinamismes socials tracten dels aspectes comunitaris i de desenvolupament col·lectiu.

## 2.1 Descripció dels dinamismes

**Taula 10.** Dinamismes (elaboració pròpia, 2017)

<b>Política</b>	<b>Xarxa</b>	Col·laboració i/o treball conjunt entre dues o més institucions orientades a la realització conjunta d'una o varies activitats/ programes.
	<b>Valor cultural</b>	Percepció de la ciutadania dels beneficis de la cultura.
	<b>Sostenibilitat</b>	Capacitat dels projectes de ser permanents en el temps amb la voluntat d'incidir de forma positiva en el seu entorn a partir d'uns objectius relacionats amb l'educació, la comunitat i les transformacions dels models polítics.
	<b>Accés a la cultura</b>	Dret fonamental de tota persona a accedir de forma lliure a qualsevol obra o acció cultural.
<b>Educativa</b>	<b>Educació artística</b>	Procés des del qual es dóna espai a l'adquisició d'habilitats tècniques partint d'una visió oberta del fet artístic o d'una visió decimonònica dels mètodes i les seves possibilitats.
	<b>Creativitat</b>	Procés educatiu que es nodreix de la innovació i que relaciona directament la capacitat de les persones de pensar de forma crítica, imaginativa i transformadora.
	<b>Desenvolupament personal</b>	Procés educatiu continu i permanent amb l'objectiu d'adquirir les competències emocionals pròpies.
	<b>Aprenentatges</b>	Adquisició de coneixements, competències, conductes i valors.
<b>Social</b>	<b>Acompanyament i vincle</b>	Espais de reconeixement donant valor a les capacitats i aptituds de les persones a partir del desenvolupament de llaços afectius.
	<b>Participació</b>	Intervenció creativa de transformació social, que genera una identitat col·lectiva i la capacitat d'autogestió en la producció de nous resultats i d'accions dinàmiques.
	<b>Apoderament</b>	Determinació individual sobre la pròpia vida, la participació democràtica en la vida de la comunitat i en l'accés als recursos socials.
	<b>Ciutadania</b>	Apunta a aquelles persones que coneixen i compleixen amb els seus deures i que també exerceixen i defensen els seus drets.



## 2.2 Descripció dels nivells

**Taula 11.** Descripció dels nivells (elaboració pròpia, 2017)

		Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4
<b>Política</b>	<b>Xarxa</b>	Inexistent	Multidisciplinari	Interdisciplinari	Transdisciplinari
	<b>Valor cultural</b>	Tangencial	Detectat	Percebut	Transformador
	<b>Sostenibilitat</b>	Simple	Delimitada	Contínua	Complexa
	<b>Accés a la cultura</b>	Casual	Intencionat	Integrat	Identitari
<b>Educativa</b>	<b>Educació artística</b>	Reproductiva	Guiada	Lliure	Creativa
	<b>Creativitat</b>	Difosa	Puntual	Continuada	Productiva
	<b>Desenvolupament personal</b>	Difús	Puntual	Continuat	Transformador
	<b>Aprenentatges</b>	Únics	Duals	Interrelacionats	Transversals
<b>Social</b>	<b>Acompanyament i vincle</b>	Informal	Puntual	Continuat	Emancipador
	<b>Participació</b>	Espontània	Mecànica	Reflexiva	Creativa
	<b>Apoderament</b>	Pertinença	Consciència crítica	Accions crítiques	Autonomia i autogestió
	<b>Ciutadania</b>	Compliment	Conscient i responsable	Solidària	Transformadora

### 2.2.1. Dimensió política

#### 2.2.1.1. Xarxa de treball

**Nivell 1. Xarxa de treball inexistent.** Al projecte només hi participa la pròpia organització, sense comptar amb la col·laboració d'altres entitats. El projecte compta amb els seus recursos i no interactua amb altres col·laboradors perquè o bé la pròpia estructura ja compta amb mecanismes dins de la mateixa que els permet treballar amb perfils professionals diferents o bé perquè no es donen les condicions per fer-ho.

**Nivell 2. Xarxa de treball multidisciplinària.** En aquest cas, el treball s'organitza de forma cooperativa des d'una mira horitzontal i des d'una pràctica simple de transferència de sabers, des dels coneixements d'uns professionals als altres, no tant com a equip de treball sinó que partint de la unitat individual.

**Nivell 3. Xarxa de treball interdisciplinària.** La unitat de treball es dona des d'un equip interprofessional de col·laboració que transcendeix les fronteres entre les disciplines, mantenint els perfils propis de cada professional. Es donen intercanvis i integracions significatives que fan néixer nous significats i formes d'acció. Es desenvolupa l'acció partint d'un model d'intervenció o una part reflexiva compartida per aproximar i aportar les eines necessàries de cada disciplina al procés global.

**Nivell 4. Xarxa de treball transdisciplinària.** El grau de col·laboració difumina totes les fronteres d'especialització i les fronteres pròpies de cada disciplina per generar un nou coneixement, metodologia i llenguatge comú amb altres organitzacions i/o entitats.

### 2.2.1.2. Valor cultural

**Nivell 1. Valor cultural tangencial.** L'organització no percep el valor cultural ni el retorn social que pot oferir la possibilitat del treball amb la cultura. Entén el valor de la cultura a partir del treball amb altres agendes polítiques i no pel seu valor intrínsec.

**Nivell 2. Valor cultural detectat.** L'organització percep la cultura com quelcom que té poc a veure amb el retorn social i no sempre aconsegueixen comprendre'n les seves externalitats; s'aborda poc el valor de la cultura.

**Nivell 3. Valor cultural percebut.** L'organització dona valor a la cultura entenent-ne les seves externalitats positives (valor d'existència, valor d'educació, valor de prestigi i valor de cohesió social).

**Nivell 4. Valor cultural transformador.** L'organització dona valor a la cultura entenent-ne les seves externalitats positives (valor d'existència, valor d'educació, valor de prestigi i valor de cohesió social) i a més reafirma la dimensió holística de la cultura (econòmica, social, política, comunitària, estètica).

### 2.2.1.3. La sostenibilitat projecte

**Nivell 1. Sostenibilitat del projecte simple.** Es busca l'exploració del fet artístic des de la seva vessant més creativa, suscitar interès, despertar curiositat, possibilitar el gaudi i l'experiència positiva així com impactar en els diferents col·lectius. El tret definitori d'aquest tipus

d'activitats es podria englobar en un marc més artístic que social pel fet de buscar un resultat immediat en les seves accions. Aquesta tipologia de propostes sovint es presenta com una porta oberta per fer descobrir la potencialitat d'aquest tipus de pràctiques.

**Nivell 2. Sostenibilitat del projecte delimitada.** L'organització pretén intervenir en la comunitat en un temps determinat. Busca assentar-se en un espai de temps i està al servei d'uns objectius més socials que artístics. El resultat es dóna a mig termini i les característiques d'aquestes activitats varien segons si el projecte es desenvolupa de forma trimestral, anual o prolongada en un període acotat. Aquesta tipologia de projectes sovint es presenta com l'inici de la consolidació d'activitats comunitàries.

**Nivell 3. Sostenibilitat del projecte continua.** Comporta una planificació que programa a mig-llarg termini un pla d'accions. El resultat del disseny d'aquests projectes és complex per la seva dimensió; és madur pels compromisos adquirits amb el context, per la tasca dels professionals i la implicació dels destinataris. Té una repercussió social notable.

**Nivell 4. Sostenibilitat del projecte complexa.** Comporta una planificació estratègica que programa a llarg termini un pla d'accions. El resultat del disseny d'aquests projectes és complex per la seva dimensió; és madur pels compromisos adquirits des de l'administració pública, el suport privat, la tasca dels professionals i la implicació dels destinataris; compta amb recursos que es generen i renoven contínuament i té una repercussió social indiscutible.

#### **2.2.1.4. Accés a la cultura**

**Nivell 1. Accés a la cultura casual.** L'organització obre les seves portes sense comptar amb cap eina o estratègia per desenvolupar vies d'accés més enllà del propi centre.

**Nivell 2. Accés a la cultura intencionat.** L'organització compta amb l'existència d'instruments per fomentar l'accés i la participació a la cultura. Busca espais de participació on les persones poden accedir de forma real a la cultura.

**Nivell 3. Accés a la cultura integrat.** L'organització compta amb l'existència d'instruments operatius i/o estratègies per fomentar l'accés i la participació a la cultura. L'organització compta amb un pla d'accions que permet l'accés a la cultura a les persones del territori.

**Nivell 4. Accés a la cultura identitari.** Existència de polítiques culturals, estructures, programes i accions on les prioritats polítiques i estratègies de política cultural miren cap a l'accés a la cultura.

## 2.2.2. Dimensió educativa

### 2.2.2.1. Educació artística

**Nivell 1. Educació artística reproductiva.** Ús de metodologies i visions pedagògiques sense una revisió actualitzada, amb la voluntat que els participants reproduïxin de forma sistemàtica allò que el professional de la sessió proposa.

**Nivell 2. Educació artística guiada.** Ús de metodologies i visions pedagògiques adaptades al context, amb la voluntat de fomentar el desenvolupament de les habilitats tècniques instrumentals dels participants, un professional guia de forma continua la sessió.

**Nivell 3. Educació artística lliure i espontània.** A partir d'espais compartits de coneixement, reflexió i desenvolupament de les pròpies habilitats tècniques, el professional pren el rol d'acompanyant partint de les propostes dels participants.

**Nivell 4. Educació artística creativa.** El fet educatiu-artístic parteix de propostes complexes dissenyades pels propis participants que han de resoldre de forma imaginativa els reptes tècnics que es presenten, el que suposa una alta exigència i implicació.

### 2.2.2.2. Ús de la creativitat

**Nivell 1. Ús de la creativitat de forma difusa.** L'activitat creativa no està prevista i no hi ha espais per impulsar-la, tot i que es pugui donar de forma natural en alguna ocasió.

**Nivell 2. Ús de la creativitat de forma puntual.** La creativitat forma part de les accions proposades i hi ha espais previstos per facilitar-la, tot i que és en moments puntuals i no té massa presència.

**Nivell 3. Ús de la creativitat de forma continuada.** Es compta amb espais i activitats enfocades a potenciar la creativitat individual i col·lectiva i els participants duen a terme accions creatives al llarg del procés.

**Nivell 4. Ús de la creativitat de forma productiva.** La creativitat, a més de comptar amb espais de treball previstos i continuats, implica als participants a desenvolupar activitats que aporten nous recursos a les sessions.

### 2.2.2.3 Desenvolupament personal

**Nivell 1. Treball del desenvolupament personal de forma inexistent.** El treball de desenvolupament personal no està previst, no es dóna valor a les competències emocionals i no hi ha espais per desenvolupar-les de forma conscient.

**Nivell 2. Treball del desenvolupament personal de forma puntual.** El treball de desenvolupament personal està previst en espais concrets tot i no ser explicitats de forma directa; els participants no sempre aconsegueixen percebre el treball específic en aquest sentit.

**Nivell 3. Treball del desenvolupament personal de forma continuada.** Es desenvolupen de forma conscient activitats regulars al voltant de les competències emocionals pròpies, de manera que els participants perceben aquests aprenentatges.

**Nivell 4. Treball del desenvolupament personal de forma transformadora.** Les activitats proposades es basen en un aprenentatge constant basat en l'experimentació i l'entrenament personal i regular a partir de mètodes, recursos, eines, metodologies adaptades a la realitat.

### 2.2.2.4 Aprenentatges

**Nivell 1. Els aprenentatges són únics.** Els aprenentatges estan enfocats a una sola competència i té en compte únicament el desenvolupament d'habilitats tècniques instrumentals. La resta d'aprenentatges no estan programats i no existeixen activitats per facilitar-los.

**Nivell 2. Els aprenentatges són duals.** Els aprenentatges estan programats a dues bandes, per un costat l'aprenentatge de competències tècniques i per altra banda l'aprenentatge de competències transversals i específiques per conèixer i habitar el món.

**Nivell 3. Els aprenentatges són interrelacionats.** Els aprenentatges planificats i les activitats que se'n deriven estan dissenyats per crear espais on les competències tècniques i les competències transversals i específiques per conèixer i habitar el món troben espais comuns per la seva adquisició.

**Nivell 4. Els aprenentatges són transversals.** Totes les competències es treballen de forma transversal sense distinció, a partir de metodologies que utilitzen eines d'aprenentatge integrat i adoptant visions pedagògiques múltiples.

## 2.2.3. Dimensió social

### 2.2.3.1. Acompanyament i vincle

**Nivell 1. Acompanyament i vincle informal.** No existeix un pla d'acompanyament, tot i que els professionals de forma espontània poden fer-lo i tenir espais de socialització que el potencien.

**Nivell 2. Acompanyament i vincle puntual.** L'acompanyament està programat i hi ha tasques previstes per facilitar-lo; els professionals estableixen llaços afectius que s'esdevenen dins el marc de l'organització.

**Nivell 3. Acompanyament i vincle continuat.** A més de comptar amb tasques i la planificació de l'acompanyament, les persones han creat llaços afectius que es relacionen amb la cura i l'afecte dels uns als altres.

**Nivell 4. Acompanyament i vincle emancipador.** Es basa en un procés de treball d'autonomia personal a partir del respecte mutu, la cura i l'afecte. Quan s'acaba el procés les persones són autònomes i en queden els llaços afectius.

### 2.2.3.2. Participació ciutadana

**Nivell 1. Participació espontània.** En aquesta forma de participació els elements subjectius són poc elaborats, de manera que els coneixements, els valors i altres aspectes no estan pràcticament desenvolupats.

**Nivell 2. Participació mecànica.** Hi ha una acceptació i un emmirallament amb el sistema polític existent, de manera que es reproduïxen activitats i relacions de poder.

**Nivell 3. Participació reflexiva.** A diferència de la pràctica espontània, en aquesta forma trobem unes fortes connexions entre l'ideal i allò material així com una elaboració de la part subjectiva molt desenvolupada i una pràctica coherent amb el discurs.

**Nivell 4. Participació creativa.** Es creen processos d'auto-construcció integral de l'individu i del col·lectiu a partir de la producció de nous resultats i amb accions dinàmiques que mouen la part subjectiva de la participació.

### 2.2.3.3. Apoderament

**Nivell 1. L'apoderament des de la pertinença.** L'organització compta amb processos espontanis d'ajuda i hi ha un sentit identitari entre els participants.

**Nivell 2. L'apoderament des de la consciència crítica.** Es compta amb espais de reflexió crítica davant de la seva pròpia realitat.

**Nivell 3. L'apoderament des d'accions crítiques.** Es compta amb espais de reflexió crítica i a més, es destina part del procés a generar accions amb la voluntat de transformar la pròpia realitat.

**Nivell 4. L'apoderament des de l'autonomia i autogestió.** Es compta amb espais de reflexió crítica; a més, es destina part del procés a generar accions amb la voluntat de transformar la pròpia realitat i produir noves aportacions a nivell individual i comunitari.

### 2.2.3.4. Construcció de ciutadania

**Nivell 1. Ciutadania com a compliment de drets i deures.** No està previst cap treball de construcció de ciutadania més enllà del compliment dels drets i deures dels participants.

**Nivell 2. Ciutadania conscient i responsable.** Es treballa per contribuir a una mirada del paper de ciutadà com aquell que coneix i compleix amb els seus deures i exerceix i defensa els seus drets.

**Nivell 3. Ciutadania solidaria.** Es treballa a partir de processos basats en la contribució dels participants en un projecte col·lectiu que requereixen articular les aportacions de tothom per complir objectius comuns.

**Nivell 4. Ciutadania transformadora.** Els participants donen resposta a necessitats de la comunitat i són conscients de la seva capacitat transformadora.

## 2.3. Anàlisi dels 8 projectes internacionals

Les 8 experiències internacionals analitzades són les següents:

**Taula 12.** Projectes analitzats (elaboració pròpia, 2017)

Projectes	País	Ciutat	Participants	Característiques
4cordes	Espanya, Catalunya	Barcelona, Mataró, Cabriels i Tarragona	Nens i joves	Metodologies innovadores; equips híbrids; visió de ciutat educadora; acció política; cohesió i organització social; solidaritat.
Crear Vale La Pena	Argentina	Buenos Aires	Nens, joves, adults	Creació de Centres Culturals Comunitaris; àmplia xarxa de treball; incidència en el currículum nacional; treball amb el govern; apoderament dels joves que formen part de l'equip motor de l'organització
East Bay Centre for the Performing Arts	USA	Richmond	Nens, joves i famílies de la ciutat	Diversitat en la formació; suport i guia als participants; rols dels participants proactiu; espai segur; treball en escoles i instituts; formació de formadors; famílies i barri implicats en el procés de transformació; ús de la teoria del canvi
Espaço cultural da Grota	Brasil	Niteroi	Nens, joves i adults	Projecte a la favela La Grota i en altres espais complexes de Niterói; cicles d'educació enfocats al lideratge dels joves; treball amb els familiars adults dels participants; desterritorialització.
Leerorkest	Holanda	Amsterdam	Nens i joves	Pedagogies col·lectives; cohesió social; orquestra simfònica desenvolupada en barris vulnerables amb gran participació; canvi de model educatiu.
Move This World	USA i Filipines	New York i Caqayan de Oro	Nens i joves	Sistema de voluntaris; metodologies participatives; lideratge compromès; formació i formació de formadors; objectiu específic contra el bullying a les escoles; avaluació aplicada.
Red de Escuelas de Música	Colòmbia	Medellín	Nens i joves	Treball a gran escala; més de 3.000 participants; grans formacions orquestrals; varietat musical; treball partint d'una àrea social.
The Sage: Silver program	UK	Gateshead	Tercera edat	Programa d'envelliment actiu a partir de la pràctica instrumental; espai d'aprenentatge i relacions socials; formació al llarg de la vida; gran participació; organització social.



## 2.3.1. Projecte 4cordes, Musicop Cooperativa

www.musicop.cat

Figura 12. Elements destacats del projecte 4cordes (elaboració pròpia, 2017)



### 2.3.1.1. Contextualització del projecte/organització

Des d'un inici, el 4cordes s'ha gestat com una pràctica artística assentada en el si del context escolar i que a través de la col·laboració mútua esdevé un element clau que, d'una banda, ajuda a comprendre l'art i els seus processos i, de l'altra, genera sinèrgies que contribueixen al canvi social i a la cohesió. Així va néixer el projecte 4cordes a l'escola Germanes Bertomeu del barri de Rocafonda (Mataró) i que a data d'avui es desenvolupa també a Cabriels, Tarragona i Barcelona.

Davant l'emergència social accentuada per la crisi, el 4cordes es presenta com un instrument generador de canvi sistèmic i que dóna resposta a la necessitat de desenvolupar polítiques educatives comunitàries i una cultura democràtica. Per tant, la seva finalitat és oferir nous recursos per abordar les realitats de nens i nenes en edat escolar (dels 8 als 12 anys) per mitjà de l'aprenentatge artístic, contribuint així al desenvolupament de competències socials, comunicatives i relacionals. Especialment, procura aportar eines i instruments de creixement personal per mitjà de l'aprenentatge del violí i el violoncel en escoles de primària. Per això la comunitat educativa és el principal actor considerat perquè inclou el triangle escola, família i context.

L'experiència atén igualment a objectius socials, educatius i artístics. Així, els resultats no només responen a qüestions tècniques instrumentals sinó que tenen una repercussió estretament vinculada al desenvolupament de competències personals i emocionals així com hàbits d'escolta, de respecte i de treball en equip. L'orquestra actua com a motor creatiu que reforça positivament la imatge col·lectiva del grup afavorint així la gestació d'un sentiment d'identitat i incrementant l'autoestima dels seus destinataris, factors decisius per a l'èxit escolar, la cohesió i la creació d'oportunitats.

Així, les dues branques que vertebren el projecte 4cordes són l'aprenentatge musical i tècnic d'un instrument i l'aprenentatge vivencial, d'educació conscient, que respon a una mirada més oberta, més participativa i creativa dels alumnes i que es considera necessari per fer front als reptes de l'educació i la societat. L'educació conscient és l'eix central de totes les activitats que es realitzen al llarg de les sessions.

### **2.3.1.2. Punt de partida: context i precedents del projecte**

El projecte 4cordes neix el 2009 impulsat per l'Ajuntament de Mataró, a través de la seva Escola Municipal de Música, i es comença a implementar a l'escola de primària Germanes Bertomeu, un centre educatiu amb un elevat índex d'immigració i pobresa infantil.

Després d'aconseguir consolidar el projecte a través de l'aportació del consistori, del mateix centre educatiu i de la gestió de Musicop (cooperativa de treball que gestiona i coordina el projecte); gràcies també a la sòlida difusió del projecte mitjançant la participació del 4cordes al programa Comenius o el "Et toca a tu" de l'Auditori-OBC i arran de la col·laboració amb altres organitzacions i entitats, avui el 4cordes ha crescut i el 2017 s'ha replicat en altres escoles de diferents localitats catalanes. La seva expansió es deu finalment per haver apuntalat les bases metodològiques del projecte i pel seu assentament significatiu i real al territori.

Aquesta evolució ha estat possible pel profund coneixement i estratègia seguida per l'Àrea de Comunitat de la cooperativa Musicop formada per un equip expert en l'àmbit del Desenvolupament Cultural Comunitari i que compta amb una valuosa experiència en aquest camp a nivell de recerca, gestió i implementació. La maduresa i èxits del projecte ha portat a l'entitat a plantejar-se l'escalabilitat del 4cordes en altres punts de la mateixa ciutat de Mataró i altres territoris clau que viuen situacions desavantajades. Per fer-ho possible, Musicop treballa en xarxa amb organitzacions locals i altres entitats educatives i del tercer sector.

Segons la coordinació del projecte, formar un conjunt instrumental a l'escola és contribuir a la democratització de la pràctica artística, creant un espai d'enfortiment de vincles i generant noves oportunitats entre ciutadans amb bagatges socioculturals diversos. D'aquí que el grau d'innovació del 4cordes resideix a posar a disposició del context formal noves formes de

relació, nous recursos personals que incrementen les pròpies capacitats i treball amb l'ús normalitzat de l'aprenentatge cooperatiu.

### **2.3.1.3 Orientació: objectius**

1. Oferir nous recursos per abordar les realitats de l'entorn de nens i joves en risc d'exclusió social per mitjà de la capacitat artística i l'apoderament personal.
2. Crear un espai de reflexió personal i fomentar l'esperit crític per a contribuir positivament al creixement i cohesió del grup mitjançant accions de cooperació i intercanvi d'experiències.
3. Contribuir al desenvolupament integral de la persona i posar especial èmfasi a l'educació emocional des de la mirada de la psicologia positiva i el treball per forteses.
4. Fer extensible el procés i el resultat final del projecte en el municipi on es desenvolupa el projecte així com contribuir a la millora de la percepció i projecció pública de l'escola de primària.
5. Consolidar el nombre actual de 4Cordes i ampliar la xarxa d'abast del projecte a altres punts geogràfics per tal de possibilitar de forma equitativa la participació de nenes i nens en risc d'exclusió social en un procés de creació musical comunitària que reforci l'autoconfiança i la identitat col·lectiva.
6. Posar en funcionament un programa de voluntariat i acollir estudiants en pràctiques per així incrementar la visibilització del projecte i la implicació de la societat civil.

### **2.3.1.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte**

El projecte 4cordes es desenvolupa durant una hora setmanal per a cada grup. Tots els alumnes de la classe participen conjunta i activament en el desenvolupament de l'activitat. Tot i els diversos ritmes d'aprenentatge que hi ha al aula, totes les activitats musicals i les relacionades amb l'educació emocional i en valors estan pensades i definides perquè cada alumne pugui adquirir les habilitats de manera progressiva i segons el seu propi ritme d'aprenentatge. Es dóna molta importància al treball en grup, al resultat col·lectiu satisfactori i a la superació dels reptes tècnics instrumentals com a eina de superació personal.

El 4cordes compta, com a mínim, amb dues professores del projecte a l'aula (externs al claustre) a més de l'especialista de música. Els professors es divideixen les tasques segons les necessitats del grup i els instruments presents a l'aula (violí, violoncel). Durant les sessions es combina el treball en petits grups simultanis amb el treball del grup complet, i totes les activitats desenvolupades es basen en l'aprenentatge significatiu, funcional i cooperatiu. Aquest aprenentatge continuat ajuda a generar l'autonomia necessària per seguir aprenent en el futur.

## 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

Al 4cordes les activitats estan ordenades de manera semblant en cada sessió, de manera que els alumnes coneixen i comprenen el funcionament general de la classe i reforcen així hàbits com el silenci, l'ordre, la cura de l'instrument i el valor del treball conjunt. Es reforcen d'aquesta forma l'equip, la confiança en un mateix i en els altres i la identitat individual i col·lectiva.

Les sessions han estat pensades per dotar als alumnes d'una experiència inicial, d'exploració i de descobriment. Les activitats poden ser, per una banda, d'introducció i motivació, i per l'altra, de desenvolupament, elaboració construcció de significats i reflexió. Tota l'activitat gira entorn a la pràctica instrumental accessible i participativa. Per això es repeteix la mateixa estructura a cada sessió:

- **Ritual de benvinguda:** fórmula personal per iniciar la sessió, de manera que es genera ordre i el grup reconeix cada una de les parts.
- **Escalfament:** a més de preparar el cos per a l'activitat, permet desinhibir el grup. No es tracta únicament d'un exercici físic sinó que també procura treballar la veu, focalitzar la concentració i preparar al grup per al treball conjunt.
- **Desenvolupament de l'activitat:** en aquesta secció s'introdueixen conceptes musicals i es treballen aspectes socials a partir de la pràctica col·lectiva, generant espais de creativitat a partir dels instruments, explorant el món individual de cada participant a través de la interpretació i improvisació musical i vetllant per aconseguir els objectius acordats per l'equip de treball.

Algunes de les dinàmiques per aquest bloc de treball són els jocs rítmics, el coneixement de l'instrument a partir de cançons, el treball postural, els jocs de lideratge/rol, així com activitats de moviment amb i sense l'instrument, escolta activa i cura de l'instrument. Tots aquests elements treballen els aspectes socials propis de la música comunitària que van des del treball en equip, la comunicació i el respecte entre els membres del grup fins a la disciplina i el foment de l'autoestima.

Per finalitzar, amb l'objectiu que els alumnes prenguin consciència del treball realitzat i perquè el que s'ha après a la sessió es converteixi en un hàbit, a cada sessió s'introdueix una petita audició en la qual els nens es converteixen en intèrprets i públic a la vegada. El factor sorpresa és un dels elements de tancament i es fa partint d'una experiència positiva i agradable, per tal que els participants connectin amb la idea de gaudi i benestar amb la música. En aquest moment s'inclou el feedback amb els nens i es registren les forteses i els aspectes de millora.

### **2.3.1.5 Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris**

Els participants directes del projecte són més de 450 nenes i nens entre 8 a 12 anys escolaritzats en centres públics. La característica comuna d'aquesta població escolar és que una important majoria viu en risc d'exclusió social. Un considerable nombre de participants prové de països estrangers i la seva situació familiar sol ser complexa o té poca vinculació amb l'entorn on resideix. Així mateix el projecte compta amb una línia d'acció destinada a l'alumnat d'ESO que després del seu pas pel 4cordes pot seguir vinculat a aquest.

El 4cordes neix amb la voluntat d'ajudar a desenvolupar el projecte educatiu de centre i per tant tota la comunitat educativa, des del claustre de professors fins a les famílies són beneficiaris del 4cordes. Per extensió, el barri resulta un beneficiari del projecte perquè els resultats artístics i les accions de responsabilitat social van dirigides al territori on es desenvolupa el projecte. Així mateix, el 4cordes treballa col·laborativament amb altres entitats culturals i socials del municipi o afins a la seva vocació.

Un altre dels organismes de responsabilitat és la Regidoria d'Educació, impulsora de les polítiques de cohesió social a través de la pràctica musical i artística. També és clau el paper de la inspecció educativa, qui autoritza l'accés del professorat del projecte 4cordes a l'escola de primària.

A nivell de participació, el projecte s'estructura en 3 línies:

- a.** La referent a la informació, diagnòstic i disseny de la proposta, correspon a l'equip directiu de Musicop, l'equip de professionals del projecte i altres agents comunals.
- b.** Pel que fa al nivell de participació activa, són els destinataris directes els protagonistes d'aquesta dimensió.
- c.** Finalment l'avaluació i implementació dels processos de millora compta amb la implicació dels propis participants, l'equip de professionals de Musicop, les mestres de les escoles i els seus equips directius i la responsable de l'Àrea de Comunitat de la cooperativa.

### **2.3.1.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa**

El projecte compta amb un equip de professionals híbrid que treballa de forma coordinada amb l'escola, el seu professorat i els agents del barri. Del perfil professional de l'equip motor es dedueix la varietat i flexibilitat amb la qual és concebut el projecte. Els que lideren el 4cordes compten amb una extensa formació musical i una reconeguda trajectòria artística. Han orientat també la seva carrera professional en l'àmbit de la composició i realitzen importants encàrrecs pedagògics com arranjadors.

A més han complementat la seva formació amb estudis de grau relacionats amb l'art i l'educació social, de Postgrau relacionats amb la Mediació Artística i el DCC, de Màster relacionats amb la gestió cultural, la Intervenció Pedagògica Sistèmica i el Coaching Sistèmic i de Doctorat en Educació. Actualment els seus integrants prossegueixen el seu desenvolupament professional en l'àmbit de l'educació conscient realitzant cursos com Nous Paradigmes del Co-neixement, Mètode Grunkraft, Educació Emocional i Gestió de conflictes i emocions intenses.

La coordinació del projecte apunta que des de la convicció que l'educació musical i les polítiques culturals necessiten una lectura compromesa amb les realitats del segle XXI, han apostat per ampliar el camp d'acció docent fundant i participant en altres projectes similars. A més, expliquen, la seva recerca constant a conèixer i experimentar noves metodologies les ha portat també a formar-se en Soundpainting, en el mètode Dalcroze i en Programació Neurolingüística.

**Col·laboradors del projecte:** Musicop assenta el projecte 4cordes basant-se en una sòlida xarxa d'agents locals i col·laboradors externs. Hi ha una gran implicació per part de les escoles de primària que acullen el projecte i que absorbeixen la majoria de les activitats.

Amb la mateixa intensitat Musicop compta amb el suport de moltes entitats locals com escoles municipals de música, centres cívics, biblioteques, equipaments culturals locals i grans equipaments culturals com l'Auditori, el Petit Palau de la Música Catalana o el Teatre Monumental de Mataró que han obert les portes al 4cordes en la realització de les produccions artístiques que es generen cada any com un dels resultats del projecte.

### **2.3.1.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació**

L'avaluació és una fase transversal en el projecte i es desenvolupa de forma participativa i contínua amb els diferents agents responsables del 4cordes (coordinació, professorat, especialista de música, equip directiu de l'escola i participants). Aquesta informació és recollida en la memòria final del projecte.

La principal eina d'anàlisi utilitzada en relació a l'alumnat és la tutorització. L'equip de treball recull sistemàticament el feedback dels participants directes del projecte i de la resta d'implicats per reorientar les accions i planificar d'acord a les opinions expressades o les observacions fetes a l'aula. Un dels instruments d'avaluació utilitzats de manera habitual en acabar el curs escolar és un qüestionari dirigit als principals agents i institucions col·laboradores per recollir el grau de satisfacció final del projecte i l'opinió sobre l'impacte causat als participants. Aquest instrument serveix per prendre nota de suggeriments i propostes de millora de l'experiència.

Per altra banda, Musicop documenta l'experiència a través de la realització de vídeos, fotografies i documentals. Així mateix, un estudi de referència ha analitzat el projecte en l'article "Cultura i educació, cap a una aproximació integral" de N. Barbieri (2014) i també ha estat part de dos articles de la revista Eufonia (2015) "Escenarios creativos para una cultura de acción; 4cordes un proyecto de música comunitaria dentro del sistema formal" i "La música como herramienta de educación y desarrollo social; elementos de implementación del 4cordes".

### 2.3.1.8 La Rúbrica del projecte

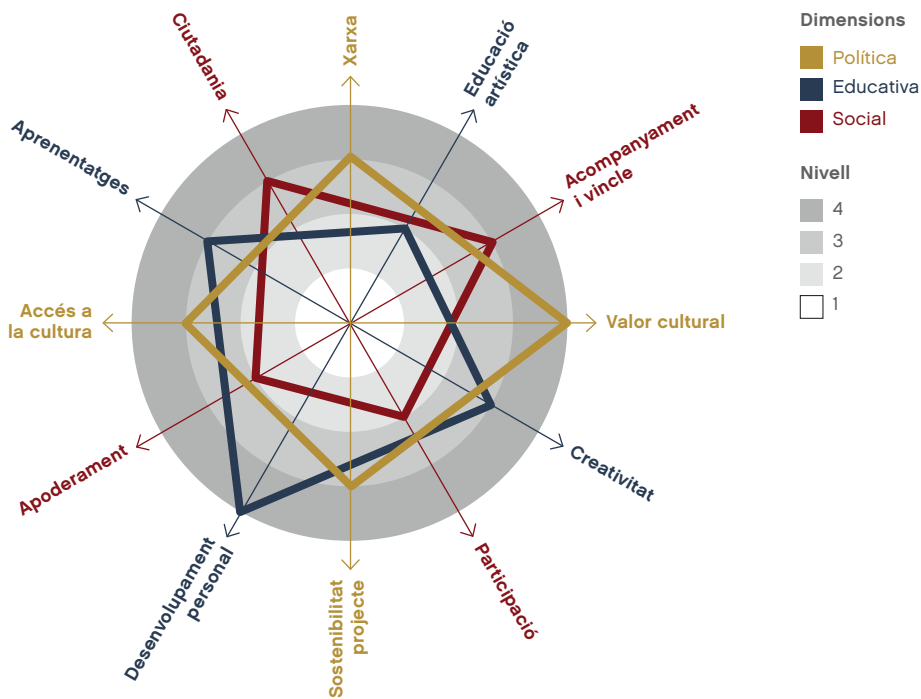
En la taula de resultats, el traç ens permet visualitzar el nivell aconseguit per cada dinamisme del 4cordes. En la taula es ressalta el nivell on està el projecte i ens permet percebre els nivells en els que està més desenvolupada l'experiència.

**Taula 13.** Taula de resultats del 4cordes (elaboració pròpia, 2017)

		<b>Nivell 1</b>	<b>Nivell 2</b>	<b>Nivell 3</b>	<b>Nivell 4</b>
<b>Polítiques</b>	<b>Xarxa</b>	Inexistent	Multidisciplinari	Interdisciplinari	Transdisciplinari
	<b>Valor cultural</b>	Tangencial	Detectat	Percebut	Transformador
	<b>Sostenibilitat</b>	Simple	Delimitada	Contínua	Complexa
	<b>Accés a la cultura</b>	Casual	Intencionat	Integrat	Identitari
<b>Educatives</b>	<b>Educació artística</b>	Reproductiva	Guiada	Lliure	Creativa
	<b>Creativitat</b>	Difosa	Puntual	Continuada	Productiva
	<b>Desenvolupament personal</b>	Difús	Puntual	Continuat	Transformador
	<b>Aprenentatges</b>	Únics	Duals	Interrelacionats	Transversals
<b>Socials</b>	<b>Acompanyament i vincle</b>	Informal	Puntual	Continuat	Emancipador
	<b>Participació</b>	Espontània	Mecànica	Reflexiva	Creativa
	<b>Apoderament</b>	Pertinença	Consciència crítica	Accions crítiques	Autonomia i autogestió
	<b>Ciutadania</b>	Compliment	Conscient i responsable	Solidària	Transformadora

## 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

**Gràfic 1.** Rúbrica del 4cordes (elaboració pròpia, 2017)



Amb els resultats de la rúbrica, es pot observar que el valor cultural i el desenvolupament personal, dos dinàmiques de dimensions diferents, es representen al nivell 4. Per una banda, l'organització entén la cultura des de la perspectiva de les seves externalitats i aporta al projecte una configuració basada en la dimensió holística de la cultura. El valor de la cultura afegeix consistència a la iniciativa reforçant-ne l'accés de forma equitativa. Per altra banda, l'orientació pragmàtica i focalitzada a la creació d'espais de creixement personal i col·lectiu esdevé un dels factors de millora de les condicions i de la qualitat de vida dels participants.

La rúbrica aporta informació sobre un altre dels aspectes rellevants del projecte, que desenvolupa la seva activitat amb professionals que guien les sessions. L'educació artística es desenvolupa des d'un enfoc guiat i des del lideratge del professional al llarg de l'activitat. Tot i que es generen espais de creació i experimentació on el rol del professional esdevé un acompanyant, en la majoria de les propostes hi ha una direcció d'aprenentatge que es basa en la metodologia creada per l'equip del projecte. Aquesta preveu una organització clara i



definida de cada sessió amb visions pedagògiques adaptades a les necessitats del col·lectiu i enfocades al desenvolupament tècnic instrumental dels infants.

Un altre dels dinamismes que es troba al nivell 1 és l'acompanyament i el vincle. El projecte treballa des de l'acompanyament tant dels infants com de les famílies i en casos concrets s'han esdevingut situacions complexes on aquest ha estat organitzat i planificat per donar resposta a les necessitats específiques del cas. De tota manera, el 4cordes no ha desenvolupat fins al moment un pla d'acompanyament que indiqui els objectius, les accions i els resultats que se n'espera. Tot i així, el vincle i els llaços afectius entre els participants i l'equip de professionals és molt significatiu i hi ha espais de reconeixement mutu, de cura i d'afecte en totes les sessions. Cal destacar que en el propi equip de professionals també es donen aquests espais de cura i afecte i els llaços afectius entre els seus components són intensos.

Pel que fa a la dimensió política, el nivell 3 de la xarxa, la sostenibilitat i l'accés a la cultura indiquen la solidesa del projecte i alhora descriuen la necessitat de coresponsabilitat entre l'organització i els estaments públics per determinar les línies d'acció polítiques en clau de compromís en la sostenibilitat, prioritats polítiques i estratègiques que mirin cap a l'accés a la cultura i la pròpia capacitat de l'organització d'esdevenir part d'un treball comú amb altres organitzacions del territori per generar nous coneixements, metodologies i llenguatges.

La dimensió educativa mostra una línia més irregular, on hi trobem un dels nivells més desenvolupats (el desenvolupament personal) i on s'observa, també, un dels nivells més baixos de la rúbrica (l'educació artística). Per altra banda, trobem que la creativitat i els aprenentatges són elements presents que alhora poden experimentar un recorregut cap al desenvolupament de propostes i recursos dels propis participants i a treballar la transversalitat de totes les competències del projecte.

Finalment, en la dimensió social, tot i que hi trobem el dinamisme d'acompanyament i vincle al nivell 1 per la falta de planificació, la resta de dinamismes es troben al nivell 3, descrivint el marge de millora que té el projecte per tal que els participants desenvolupin habilitats socials que els permetin ser actius de forma crítica i decisiva en el seu territori.

## 2.3.2. Crear Vale La Pena

[www.crearvalelapena.org.ar](http://www.crearvalelapena.org.ar)

### 2.3.2.1. Contextualització del projecte/organització

**Figura 13.** Elements destacats del projecte CVP (elaboració pròpia, 2017)



La visió des de la que es construeix Crear Vale La Pena (CVLP) l'any 1997 és a partir de la idea que l'entorn i la societat no són pobres sinó desiguals; una mirada cap als joves no com a persones perilloses, sinó com a persones que estan en perill. CVLP apostava ja des dels seus inicis per revertir el malestar, la violència, la discriminació, la corrupció i la fragmentació social a partir d'una societat compromesa amb l'equitat social.

Des d'aquesta perspectiva CVLP es proposa generar espais de transformació a través de l'art, amb la missió de generar oportunitats en la creació i producció d'obres artístiques per a joves en contextos vulnerables i posant l'art com a protagonista i com a motor de la vida social. Així, en comptes de treballar a partir de l'estratègia de "treure els joves del carrer" va treballar a partir de l'ocupació dels carrers, generant un espai inexistent de formació en arts i gestió comunitària aplicada a processos de transformació social cap a l'equitat, la democratització en l'accés a l'art i la cultura i posant l'accent en els drets de la ciutadania per mitjà d'un

procés col·lectiu de producció de coneixements des de la perspectiva de l'art com a activitat humana i social.

Des de CVLP, es vol unir l'educació i la producció artístiques amb processos d'organització social per tal d'emprar de forma col·laborativa les històries de vida de les persones i sostenir-les des del treball comú en un context d'oportunitat, des del capital social. La voluntat original de CVLP, a més, és gestar i consolidar una aliança de persones de dins i fora dels barris d'alta complexitat per la construcció d'una xarxa social comuna i la creació d'un capital social comú. Des de l'organització, senten que des d'aquesta posició poden dissenyar nous camins, noves preguntes, noves cartografies i noves sensibilitats.

### **2.3.2.2. Punt de partida: inici i context**

Originalment CVLP era un programa de dansa i música dins de la Fundació el Otro, que al seu torn treballava en un espai cedit dins d'una escola de primària. Entre el 1993 i el 1997, ja fora de l'escola de primària i encara com un programa, s'oferien tallers gratuïts d'expressions artístiques, i es presentaven diversos esdeveniments culturals on els joves podien compartir el que havien après als tallers, mostrar el desenvolupament de les seves habilitats artístiques. En aquest període de temps el programa CVLP treballava en tres barris diferents de la zona (la Cava, el Bajo de Boulognei el barri Malvines) i es van haver de reubicar pel perill d'agrupar joves de diferents barris per la violència que això podia comportar. En aquest procés de reubicació, es va escollir un territori neutre pels joves i CVLP va aconseguir que les relacions dels joves fossin positives malgrat la seva procedència.

Com a pas següent, es va crear un programa de formació professional que va acompanyar als joves i als artistes a augmentar la seva legitimitat dins i fora del barri.

D'aquesta manera, en ampliar l'oferta, CVLP va tenir l'oportunitat d'obrir nous espais on oferir tallers. Així van néixer els Centres Culturals Comunitaris (CCC) a diferents barris de la zona i és en aquest moment que s'inicia un procés de millora en la gestió dels espais. Es construeix un model de gestió que plasma els vincles establerts amb els líders dels barris, una administració que traça el camí a recórrer a partir d'una planificació de creixement. En aquest moment, a més, es valora i s'implementa la gestió dels CCC a partir dels mateixos joves, de manera que aquests es converteixen en una part essencial, activa i participativa del desenvolupament de CVLP.

En la construcció del model de gestió i en la incorporació dels joves com a part de l'equip promotor dels CC, es detecta la necessitat d'aprendre i incorporar coneixements i habilitats en gestió, tant per a les persones que dirigien els CCC com per a l'equip executiu de CVLP. Aquests dos equips de treball van constituir un nucli d'acció que va funcionar com una aliança

entre persones provinents de diferents contextos socials donant forma a l'estratègia "Art i Organització Social".

Des del 2000 al 2006 es van realitzar 5 gires internacionals a Alemanya, Àustria, Eslovènia, Praga, Eslovàquia, Txecoslovàquia i Perú, on els protagonistes de les produccions artístiques eren els joves formats als centres culturals en diferents disciplines i que alhora eren líders de barri. Des d'aquesta mirada apoderadora i participativa dels joves, l'any 2007 neix una nova organització (anomenada Engranatges) a partir de la proposta d'un dels grups de gestió juvenils que encara avui dia realitza activitats al barri de Boulogne, al centre "Jove Creatiu".

Actualment el CCC, es troba localitzat entre la villa La Cava (un dels assentaments més extensos i densament poblats de Buenos Aires), el barri de San Cayetano y Sauce dins del Municipi de Sant Isidre, un dels més rics i desiguals de la Província de Buenos Aires, Argentina. L'equip de coordinació està compost per 15 joves del barri, i forma part d'un engranatge que fa funcionar el projecte. El centre cultural, al qual assisteixen al voltant de 300 nens i nenes i joves setmanalment, compleix diverses funcions: des de la generació d'un espai de trobada entre veïns de diferents barris, moltes vegades enfrontats; la generació d'un espai d'oportunitats per a nens i nenes, joves i adults de contextos socialment vulnerables; fins al sosteniment d'un lloc de reflexió, contenció i desenvolupament contra l'exclusió, la discriminació i la desigualtat social.

S'imparteixen 15 tallers entre els que es troben el de danses urbanes, dansa contemporània, jazz, break dance, ioga, reciclatge creatiu, pintura decorativa, guitarra, teles acrobàtiques, maquillatge social i teatre i s'ofereix a la comunitat un espai d'assaig per a les produccions artístiques. El Centre compta amb xerrades i jornades obertes a la comunitat en dansa per a la formació artística i es realitza mensualment una varietat, on els grups formats al centre cultural, així com artistes convidats, realitzen les seves presentacions, generant una oferta cultural de qualitat al barri on està assentat CVLP i oferint la possibilitat als joves artistes de col·locar-se davant del públic.

Es participa de manera activa amb la xarxa d'organitzacions socials i entitats estatals que treballen al barri de La Cava i tots els dies s'ocupa l'espai públic i es convoca a nens i nenes a través d'una ludoteca itinerant. La gran varietat d'oferta de CVLP inclou també un espai per adults per acompanyar-los a que finalitzin els estudis secundaris. Com apunten des de CVLP en els seus fulletons "L'art és un dret, l'expressió simbòlica és una necessitat que ha de ser atesa com a bàsica en el desenvolupament de la persona i la comunitat: aquesta és la perspectiva d'art i la creativitat que dóna vida al centre cultural i al seu programa de formació de formadors".

### 2.3.2.3. Orientació: objectius i valors afegits

El recorregut de CVLP s'ha desenvolupat a partir de la capacitat de l'organització de reconèixer i presentar propostes pels desafiaments del context a partir de la missió que es proposava, i de la seva capacitat per generar respostes a les necessitats de l'entorn. D'aquesta manera, la seva evolució comprèn el creixement institucional, el desenvolupament d'eines i estratègies per fer front a les complexitats socials a través de l'art, la transformació de la pròpia mirada del món i l'ampliació de la capacitat d'actuació comprenent la realitat de l'entorn on treballa. Per entendre el camí en els propòsits i en els valors afegits de CVLP centrarem la mirada en tres etapes de creixement de l'organització:

- 1. Primera etapa:** de la intervenció a la institució. Originalment CVLP era un programa de música i dansa inserit dins de la Fundació El Otro. En el seu període inicial es va aconseguir augmentar el volum i la continuïtat dels cursos i es van establir les bases per a una primera expansió de la feina realitzada i la missió que es perseguia. En aquest creixement i reconeixement de la tasca desenvolupada, permet a CVLP de passar de la intervenció social a la institucionalització de la seva proposta. Els factors que es destaquen en aquesta primera etapa són: la vinculació i el lideratge de barri per obtenir legitimitat, la socialització dels sabers per aprofundir l'oferta, l'estructura organitzacional per aconseguir ser sostenibles en el temps.
- 2. Segona etapa:** del barri a la societat. El desenvolupament principal de la segona etapa consisteix en l'ampliació de la mirada de les problemàtiques que succeïen als barris on es treballava, partint d'una visió global que tenia en compte els mecanismes i el desenvolupament de la societat més enllà dels propis barris. L'expansió de la missió de CVLP es lliga amb l'obertura dels CCC i la capacitat que tenen aquests centres de ser sostenibles. Els resultats d'aquesta etapa es valoren a partir de l'augment de participants i professors, tant externs com formats dins dels CCC; pel compromís de les persones que gestionaven els centres; i pel reconeixement i els recursos que l'organització va ser capaç d'aconseguir.

Un dels reptes de gestió i consolidació passava per la descentralització dels CCC, que estaven i segueixen estant en barris diferents i que integraven i segueixen integrant joves de diferents barris. Així, van formar equips temàtics, van desenvolupar accions conjuntes, van formar part de l'elenc i de l'equip tècnic de les produccions artístiques. Aquesta experiència d'integració generada des dels CCC es converteix, finalment, en una integració escollida. Un dels exemples d'èxit d'aquesta barreja de joves de diverses procedències, és el programa de ràdio anomenat El Arte Ataca que porta un grup de joves de diferents barris i que va dirigit a totes les seves comunitats.

Tot i que els CCC eren el resultat d'un recorregut compartit, i les persones dels barris s'havien apropiat ja d'aquests espais i de les eines per a la transformació personal, l'encreuament dels murs d'exclusió era una tasca en si mateixa, que encara necessitava, en aquesta segona etapa, una estratègia institucional específica. D'aquesta etapa es destaquen els següents desenvolupaments: els CCC com a nuclis de comunitat, l'expansió dels espais d'acció i incidència, i el repte de dissenyar una estructura institucional d'acord als nous aspectes de la missió.

**3. Tercera etapa:** la transformació social com a focus de desenvolupament. El desenvolupament fonamental de la tercera etapa, consisteix en la presa de consciència de la interdependència com a condició de la vida. Una comprensió que porta a pensar les intervencions no només des dels seus impactes, sinó també des dels seus impulsos transformadors més enllà del previsible i controlable. A partir d'aquí, CVLP defineix les seves accions en relació a la transformació social i per això incorpora nous objectius: augmentar l'escala del seu impacte, diversificar els seus espais de treball i incidir en les polítiques públiques referides a la cultura i l'art. D'aquesta manera, l'organització defineix per a si un nou marc d'operació molt més ample i intangible.

En el recorregut de CVLP observem com s'arriba a definir el model institucional de suport/base i les accions en relació a la transformació social, incorporant nous objectius en el transcurs de la seva evolució. En la proposta del model organitzatiu que inclou a les persones participants, es requereix d'un disseny específic i de la valoració i l'ajust continuat per donar resposta a la cultura de l'organització que s'emmarca dins de l'equiparació i la interdependència entre els sabers; la participació en la presa de decisions; l'intercanvi i desenvolupament col·lectiu de coneixement; i una visió estratègica que posi en valor la vinculació de cada àrea i de cada tasca amb el conjunt. La decisió d'operar d'aquesta manera, resulta consistent amb elements i processos que van anar sorgint durant el recorregut i que en l'actualitat l'organització busca integrar-los i donar-los cada vegada més, una forma coherent.

#### **2.3.2.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte**

Els programes i serveis s'organitzen en tres categories:

- 1. Programa de formació artístic-comunitària:** adreçada a 600 nens, nenes i joves en dos Centres Culturals Comunitaris. En aquest programa trobem els tallers de formació artística en dansa, música, arts escèniques i arts plàstiques. També es compta amb una ludoteca, una videoteca i una biblioteca.

**2. Programa de formació artístic professional i en gestió de comunitats:** dirigit a 50 joves amb un pla intensiu de capacitació d'aquells participants amb vocació i habilitats en relació a l'estratègia "Art i Organització Social". En aquest programa trobem la capacitació d'animadors socioculturals i gestors culturals, la capacitació en desenvolupament de recursos, desenvolupament d'estratègies de comunicació i les Jornades de Treball Comunitari. Formació de grups artístics, producció de serveis artístics i producció d'obres artístiques.

**3. Programa de formació de formadors:** formació en altres espais educatius, artístics o organitzacions socials que volen incorporar eines educatives, de producció artística, estratègies d'acció comunitària o dissenys organitzacionals en l'enquadrament d'art i transformació social. Es desenvolupen intervencions artístico-pedagògiques en escoles, universitats i ONG. En aquest programa es posa l'art al servei de la reflexió sobre les problemàtiques socials i s'incentiva la participació i el desenvolupament de ciutadania.

Una de les singularitats del programa de formació a formadors és el seu origen i la seva visió. Els joves ensenyen als joves: aprendre ensenyant. Els inicis de l'actual programa de formació de formadors té les seves arrels en el projecte "Som veu. Iguals però diferents". El 2005 es crea aquest programa d'intervencions artístiques enfocades a l'escola, per a joves i docents, per generar mecanismes que permetin un abordatge conduent i ètic enfront del tema de la diversitat i la problemàtica de la discriminació a les aules. Un altre aspecte rellevant és la voluntat d'escalabilitzar la proposta, arribant al màxim de persones possibles. Per aquest motiu, CVLP aposta per aquest programa de formació fent-lo arribar a tot el país, treballant en la incidència en polítiques públiques i en la conformació de consorcis públic i privats. Amb el programa es vol donar eines de DCC a docents i treballadors socials, i a altres perfils professionals que puguin aportar aquesta mirada als seus espais de feina.

En els eixos d'intervenció cal ressaltar també el programa Art, benestar i creativitat en la comunitat (ABC) que s'inicia al 2011 a partir de diversos intercanvis de pràctiques pedagògiques, de produccions artístiques i de recerca acadèmica entre la ciutat d'Aberdeen (Escòcia) i la ciutat de Buenos Aires, la Fundació Crear Vale La Pena i la Universitat de San Andrés. En aquest treball es generen espais d'intercanvi, formació i investigació per articular coneixements en nous formats per a la renovació de les pràctiques escolars i l'enriquiment de l'intercanvi cultural entre Argentina i Escòcia.

És així com el programa ABC pren forma el 2012 en format de proposta pilot incorporat i assumit pel govern de la ciutat de Buenos Aires amb la voluntat de renovar les activitats d'ensenyament-aprenentatge, integrant l'art i la creativitat en forma transversal als continguts curriculars, per a la millora de la qualitat educativa, la millora de la convivència, la consciència social i la construcció d'una ciutadania solidària i compromesa. Així, el programa passa de ser un projecte formatiu per ONG a ser un programa públic del govern. L'articulació de programa

es construeix amb la suma de varis agents: art, escola i territori. Es treballa amb artistes i docents a partir de continguts acadèmics i des de la participació activa. Es connecta l'estat (Ministeri d' Educació, de Cultura, de Desenvolupament Social i d'Innovació i Tecnologia) amb organitzacions socials i universitats.

### 2.3.2.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris

El conurbano (expressió que s'utilitza per denominar la zona radial de Buenos Aires que inclou uns vint municipis) de Buenos Aires, és el context més proper de CVLP. Es destaca per una alta densitat demogràfica, per una clara ampliació de la pobresa i de l'atur durant els últims trenta anys i per les problemàtiques vinculades a aquestes qüestions. Es una zona on es registra una major quantitat de crims i delictes tant de la població com dels agents policials. Es descriu com un territori estancat des del punt de vista de l'educació, de la salut i de l'habitatge.

Al conurbano de Buenos Aires hi viuen 8.684.953 milions de persones, tres vegades la població d'Uruguai, amb una densitat de població de 23.925 habitants per km<sup>2</sup>. La superfície total de l'Argentina és de 2.791.810 km<sup>2</sup> i la de l'àrea metropolitana de Buenos Aires és de 3.630 km<sup>2</sup>. Així, en aquesta zona hi viu al voltant del 24% de la població total del país. Segons les dades publicades per l'Institut Nacional d'Estadística i Censos (INDEC) al març de 2007, un 30,2% de la població del conurbano era pobre. Segons dades de l'INDEC de 2005, amb un 13,6%, el conurbano de Buenos Aires seguia sent la regió amb el major atur d'Argentina.

CVLP desenvolupa la seva activitat en aquestes zones:

- a. Centre Cultural Comunitari Puertas al arte:** es troba en els límits del barri de La Cava. El barri La Cava, ubicat a la localitat de Beccar, a San Isidro, és una de les anomenades viles d'emergència. És dels barris més extensos i més poblats de Buenos Aires. Hi ha prop de 2.100 cases i hi viuen, aproximadament, 10.000 persones. Els habitatges són precaris, en general de fusta i xapa. El nivell d'amuntegament és molt alt i la infraestructura pública és deficient. A l'interior del barri no hi ha servei de clavegueram, ni de recollida de residus, ni enllumenat públic. Al barri no hi ha carrers, sinó passadissos; uns són de terra i altres tenen rajoles; per aquesta raó el transport públic es restringeix als límits exteriors del barri. Molts dels participants provenen d'aquesta zona.
  
- b. Centre Cultural Comunitari Joven Creativo:** està ubicat al barri conegut com Bajo Boulogne i la seva acció també arriba a els barris Binca i Santa Anna. El barri del Bajo Boulogne es troba situat a l'àrea de San Isidro, a les adjacències del riu Reconquesta. La població és d'aproximadament 6.500 persones i s'hi troben uns 900 habitatges. En termes generals, és un barri obrer. Per la seva banda, el barri Binca és un barri petit, amb una població aproximada de 1100 habitants i unes 170 cases. Es tracta d'un barri obrer



on els habitants no posseeixen la propietat de les terres. Finalment, el barri de Santa Ana és un altre barri dels denominats vila d'emergència. Es tracta d'un espai de sis anells de passadissos amb habitatges de cartró, xapa i fusta on hi habiten 3000 persones en 630 cases. Els habitants d'aquest barri són principalment migrants de l'interior del país.

CVLP ha ubicat els centres en les interseccions d'els barris, no dins dels mateixos, per actuar com a punt de mediació entre les diferents poblacions i crear així espais de trobada comuns.

### 2.3.2.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa

Els espais d'intercanvi i presa de decisions són el Consell d'Administració, el Comitè Executiu, el Comitè Ampliat, els Equips de Barris Territorials i els Equips de Barris Temàtics.

- 1. Consell d'administració:** està format per quatre persones, els dos fundadors, un expert en educació i un expert en administració.
- 2. Comitè executiu:** està format per la Direcció Executiva i els coordinadors d'àrees de serveis i de programes a territoris diversos.
- 3. Comitè ampliat:** hi participen un representant per grup col·legiat. Un fundador, un membre de la direcció executiva, els coordinadors d'àrees de serveis i de programes de territori, un representant de cada equip de barri i temàtic.
- 4. Equips de bBarri de gestió:** el formen joves de la comunitat amb l'objectiu de portar l'organització dels seus propis centres, treballen en l'administració, la construcció d'identitat de barri i la mobilització de la comunitat.
- 5. Equips de barri temàtics:** formats per joves d'ambdós CCC, responsables de les estratègies comunes de l'acció al territori: educació, comunicació i programació d'espectacles. Els equips temàtics treballen en formació, dinàmiques col·lectives, obertura a nous espais i amb la interdisciplinarietat. En aquests equips es dóna una apropiació de sabers i l'exercici de pràctiques que promouen el desenvolupament individual i institucional.
- 6. Grups d'artistes:** joves artistes que treballen al voltant de les diferents produccions artístiques: bandes de música, grups de dansa, grups de teatre, escriptura d'històries, realització de murals. Alhora, CVLP compta amb un Consell Assessor i un nombre molt important de voluntaris.

CVLP articula la seva tasca en tres grans xarxes de treball que inclouen els Territoris Propis, les Articulacions i els Altres Territoris. Els Territoris Propis són representats pels CCC, les seves comunitats i la seu de CVLP. En ells es desenvolupen processos educatius i productius on l'artista és un agent cultural del canvi i de la integració social.

Es treballa amb aliances sostenibles en el temps (anomenades Articulacions) amb altres organitzacions de base i de suport dedicades a tasques similars o complementàries. En aquestes aliances es constitueixen vincles bilaterals o xarxes. Els objectius que es persegueixen en aquestes xarxes de treball, entre altres, són: augmentar la participació i la claredat sobre el paper de les organitzacions artístic-socials en les polítiques socials i desenvolupar programes específics destinats a la població a la que no hi arriba l'art i la cultura.

També construeix vincles de curt termini que es desenvolupen per projectes puntuals i que busquen tant oferir el que CVLP genera, com nodrir-se de les aportacions d'altres. En els Altres Territoris, com s'anomena des de l'organització, es compta amb intercanvis dins dels circuits culturals de productes artístics, a partir del treball amb institucions artístiques, educatives i socials que desenvolupen les seves tasques en altres contextos dins i fora dels cercles de pobresa. S'han establert, també, vincles amb universitats, amb altres associacions i amb organitzacions europees.

### **2.3.2.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació**

CVLP compta amb espais de reflexió, de valoració i de millora de forma contínua. S'han publicat materials on es mostren aquests processos i la directora de l'organització, Inés Sanguinetti, és una de les veus més reconegudes a nivell nacional dins de l'àmbit de l'educació, l'art i la transformació social.

### **2.3.2.8. La Rúbrica del projecte**

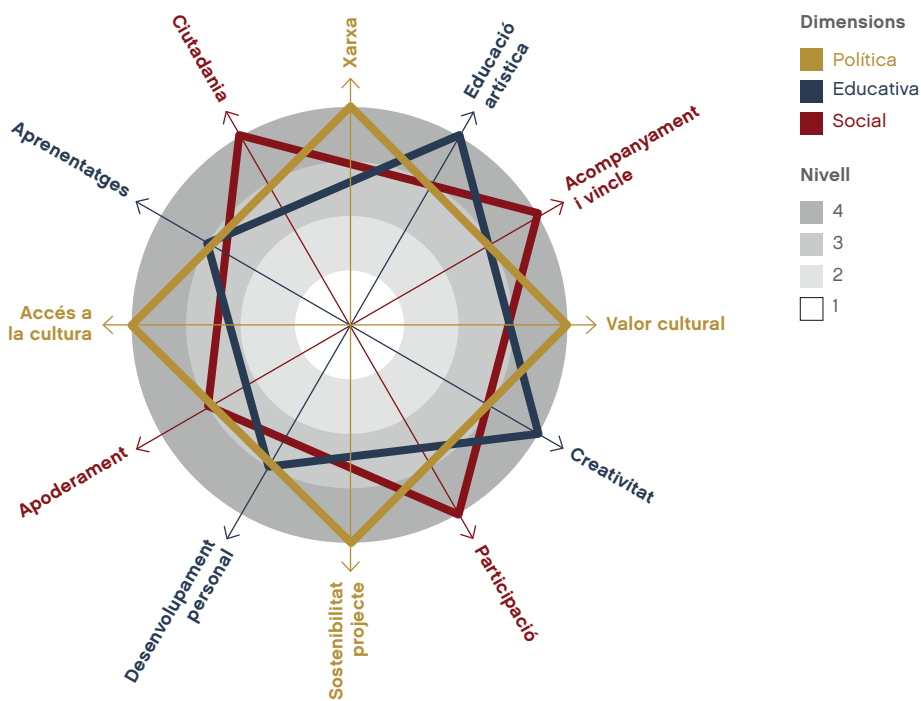
En la taula de resultats, el traç ens permet visualitzar el nivell aconseguit per cada dinamisme de Crear Vale La Pena. En la taula es ressalta el nivell on està el projecte i ens permet percebre els nivells en els que està més desenvolupada l'experiència.

**Taula 14.** Taula de resultats del CLVP (elaboració pròpia, 2017)

		<b>Nivell 1</b>	<b>Nivell 2</b>	<b>Nivell 3</b>	<b>Nivell 4</b>
<b>Polítiques</b>	<b>Xarxa</b>	Inexistent	Multidisciplinari	Interdisciplinari	Transdisciplinari
	<b>Valor cultural</b>	Tangencial	Detectat	Percebut	Transformador
	<b>Sostenibilitat</b>	Simple	Delimitada	Contínua	Complexa
	<b>Accés a la cultura</b>	Casual	Intencionat	Integrat	Identitari
<b>Educatives</b>	<b>Educació artística</b>	Reproductiva	Guiada	Lliure	Creativa
	<b>Creativitat</b>	Difosa	Puntual	Continuada	Productiva
	<b>Desenvolupament personal</b>	Difús	Puntual	Continuat	Transformador
	<b>Aprenentatges</b>	Únics	Duals	Interrelacionats	Transversals
<b>Socials</b>	<b>Acompanyament i vincle</b>	Informal	Puntual	Continuat	Emancipador
	<b>Participació</b>	Espontània	Mecànica	Reflexiva	Creativa
	<b>Apoderament</b>	Pertinença	Consciència crítica	Accions crítiques	Autonomia i autogestió
	<b>Ciudadania</b>	Compliment	Conscient i responsable	Solidària	Transformadora

## 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

**Gràfic 2.** Rúbrica de Crear Vale La Pena (elaboració pròpia, 2017)



En la rúbrica de Crear Vale La Pena s'identifica una organització molt dirigida cap al màxim nivell dels elements analitzats, essent així una de les propostes amb el nivell més alt en la dimensió política. Des dels seus inicis, CVLP ha establert xarxes de treball transdisciplinàries, difuminant les fronteres d'especialització amb altres organitzacions i creant alhora un nou coneixement, metodologies des d'aquest aprenentatge comú i un llenguatge singular en les relacions amb la resta d'entitats i organitzacions amb les que ha traçat les aliances. Ha treballat a varis nivells i tot i que des d'una perspectiva de llarg termini ha generat aquesta forma de treball col·laboratiu, alhora ha estès la mà a altres entitats per treballar pel bé mutu i amb la cooperació focalitzada en un objectiu concret a curt o mig termini. CVLP, a més, treballa des d'una perspectiva on el valor cultural es reafirma des de la seva dimensió holística, comprnent la part econòmica, social, política i comunitària entre d'altres.

Quant a la sostenibilitat del projecte, s'observa que s'ha donat i es dona una planificació a llarg termini, que és revisada constantment i que es delimita en el temps per fases que van corregint segons la demanda i les necessitats percebudes i analitzades per l'entitat. L'organització compta amb el ferm compromís de l'administració pública, dels seus professionals, dels participants i té una repercussió social elevada. En aquesta dimensió política trobem, també, l'accés a la cultura entès des de polítiques i estructures que treballen perquè les persones puguin gaudir, produir i transformar-se a través de l'art.

Pel que fa a la dimensió educativa, la rúbrica mostra una tendència més desigual, tot i que centrada en el nivell 3. L'educació artística es treballa a partir del desenvolupament de les pròpies habilitats i com s'explica en la descripció dels programes, els joves fan d'acompanyants, prenen aquest rol, i convien en espais on ells aprenen aprenent a ser líders de les sessions. Per CVLP, la creativitat és una eina fonamental en el desenvolupament de la seva pràctica educativa, així, es compta amb espais que anomenen de llibertat i es treballa des de varis nivells les accions creatives al llarg dels processos artístics. El desenvolupament personal, tot i que no s'explicita amb aquesta terminologia, és l'eix central de la formació. L'aprenentatge es basa en l'experimentació i l'entrenament personal, sobretot de tots aquells joves que formen part activa de l'equip motor de l'organització i que prenen el rol de gestors i dinamitzadors dels CCC i de la seva comunitat per crear, alhora, espais de seguretat i de relacions positives entre joves de diferents procedències. Els aprenentatges es donen a CVLP a partir d'espais on cohabiten el desenvolupament de competències i habilitats tècniques i específiques per conviure i habitar el món.

Pel que fa a la dimensió social, CVLP es torna a situar en una balança que posa el pes en el nivell número quatre. L'acompanyament i el vincle es treballen de forma transversal, donant eines als joves per desenvolupar-se, a partir de la cura i l'afecte. Els joves acaben sent autònoms en el desenvolupament de les seves tasques i formen part d'un equip de persones que s'ocupa que l'organització funcioni. En aquest sentit, la participació dels joves que estan al capdavant dels CCC, dissenya nous resultats i accions dinàmiques que permeten que es revitalitzin les zones. Tot i que dins de l'organització es troben diversos nivells de participació que varien segons les edats dels participants, el tipus de projectes als que formen part i la seva implicació amb l'organització, es remarca en aquest cas el paper dels joves impulsors i consolidadors dels CCC.

CVLP enfoca la seva mirada cap a la transformació, compta amb espais de reflexió i crítica tant dels participants com dels professionals del projecte. Formen part de moltes xarxes de treball que també destinen part de la seva tasca a fomentar la justícia i l'equitat social a Llatinoamèrica i en alguns casos en són el motor. Des dels seus inicis, l'organització té la voluntat de donar resposta a les necessitats de la comunitat i han treballat perquè els joves siguin conscients de la seva capacitat transformadora. El projecte és singular en la seva forma de gestió, on incorporen els propis participants perquè de forma real i diària facin real la transformació en les seves realitats i en les realitats dels joves que tenen relació amb CVLP.

## 2.3.3. East Bay Centre for the Performing Arts

[www.eastbaycenter.org](http://www.eastbaycenter.org)

**Figura 14.** Elements destacats del projecte EBC (elaboració pròpia, 2017)



### 2.3.3.1. Contextualització del projecte/organització

Al 1968 els disturbis i el malestar després de l'assassinat de Martin Luther King, Jr., els líders de la comunitat van iniciar la recerca de respostes significatives a les desigualtats profundament arrelades a través de la justícia social i les oportunitats educatives a llarg termini. Richmond (USA) va ser una ciutat que es va veure severament afectada per la violència; en aquest context, cinc mestres es van reunir per crear l'East Bay Centre Music per oferir classes de música a 45 joves estudiants, en aquella època ubicats en una sala prestada d'una església. Des del principi, l'organització es va concebre amb l'objectiu de proporcionar als joves (especialment aquells que eren més vulnerables) espais de desenvolupament a partir del treball amb les arts. Els fundadors de l'organització tenien la visió que a través d'aquests processos d'aprenentatge, l'art pot esdevenir una eina poderosa per desenvolupar grans capacitats dels individus alhora que actua com a vehicle per a la justícia social i esdevé un model pràctic per la col·laboració significativa.

L'any 1972 va marcar el punt de partida en la diversificació de la programació del Centre. No només es van ampliar el llenguatges artístics que s'oferien al centre amb la dansa, el teatre i el cinema, sinó que també es va orientar a la inclusió de diverses formes artístiques. El pas a aquest creixement en l'expressió artística es va veure impulsat per l'anhel de molts residents locals d'entendre i connectar amb el seu patrimoni cultural, i va ser possible gràcies a les residències d'artistes de tot el món a la ciutat de Richmond. Des d'aquest moment, el Centre ha estat part integral de la vida social, cultural i artística de tota la comunitat, a partir de l'ensenyament artístic; mantenint les formes d'art que reflecteixen l'àmplia i diversa riquesa de la comunitat; i fent accessibles totes les formes d'art a totes les persona de la comunitat.

El 1976, per mostrar la visió àmplia de l'educació artística que s'oferia, l'East Bay Centre Music va canviar el seu nom per East Bay Center for the Performing Arts. El 1978, el Centre es va traslladar a la seva seu actual, l'edifici Winters, que es troba al cor del centre de Richmond. Durant aquest període, es van multiplicar els llocs on s'implementaven programes d'ensenyament artístics a escoles de la ciutat que es troben en barris vulnerables.

Des dels seus inicis, el contingut i la direcció artística del Centre s'ha compromès amb el desenvolupament de processos artístics de qualitat, alhora que ha volgut posar l'accent en la identitat cultural i social de la comunitat. El currículum artístic es mou des de la música indígena afroamericana (jazz, blues), juntament amb un repertori de música clàssica europea. També incorporen pràctiques regionals de música i dansa mexicana, africana, asiàtica i brasilera alhora que ofereixen el treball amb noves tecnologies, la improvisació poètica i el teatre.

### **2.3.3.2. Punt de partida: context i actualitat**

A finals del 2011 es va renovar íntegrament la seu del Centre i els programes i activitats van ampliar-se tant dintre de l'edifici com en les escoles i altres organitzacions de la comunitat. Amb l'increment de la capacitat del Centre, nous sistemes informàtics i el personal adequat per donar resposta a les necessitats del context, neix la figura del terapeuta familiar que acompanya a les famílies en processos complexos. Per altra banda, la qualitat artística en els processos d'ensenyament-aprenentatge i la presència d'artistes reconeguts, dona l'oportunitat de desenvolupar xarxes de treball amb institucions culturals de renom de la ciutat i de crear espais artístics amb artistes residents d'arreu. Les oportunitats de creixement del Centre ha estat connectades al treball amb la California Endowment's 10-year Healthy Communities, el pla estratègic local de les escoles, l'impacte de les noves fòrmules de finançament públiques i l'augment d'organitzacions residents. En general, la complexitat de les propostes i connexions internes i externes del Centre ha augmentat substancialment.

Tot i que el Centre ha crescut amb més projectes de participació comunitària, les comunitats han seguit mantenint ingressos baixos, hi ha presència de problemàtiques racials i la pobresa, els obstacles socials, emocionals i educatius continuen sent els majors desafiaments del Centre i dels propis participants. Durant els últims 30 anys, el personal del programa del Centre ha treballat amb els participants des de l'acompanyament, donant suport als joves per resoldre problemes mitjançant la col·laboració amb la seva xarxa de suport, incloent la família, els mestres, el personal del Centre i els serveis socials.

El Centre promou la transformació a partir de factors de canvi que van des de la informació, el compromís i el recolzament a les famílies; passant per tenir un equip de professionals format específicament per acompanyar el canvi, una major capacitat logística de producció i coordinació, i a partir de col·laboracions més profundes amb els projectes de la comunitat. Un punt clau és també el treball pel desenvolupament del lideratge dels joves.

### **2.3.3.3. Orientació: objectius i valors afegits**

L'East Bay Center for the Performing Arts implica els joves a imaginar i crear nous móns per a si mateixos i noves visions per a les seves comunitats a través de la inspiració i la formació artística de qualitat a partir de les tradicions performàntiques del món. Es comprenen les noves generacions d'artistes i líders formats al Centre en alts estàndards artístics, com els articuladors del canvi social positiu. Aquests joves han estat reconeguts per la seva perspectiva única, la seva creativitat i la seva capacitat de lideratge, tenint l'oportunitat de crear i interpretar amb empreses de producció local, nacional i internacional. En els darrers 50 anys que el Centre ha desenvolupat la seva tasca educativa i social, la majoria dels joves que han passat pel Centre, mantenen un fort vincle amb l'organització i es mantenen compromesos amb la seva comunitat d'origen.

El Centre treballa des de 4 dimensions de desenvolupament:

- 1. Treball a partir de les arrels i tradicions del món**, com a àncora de la singularitat del treball del Centre, aportant el model metodològic i la visió del Centre al món interior de les famílies i els estudiants i al món exterior dels districtes escolars, les organitzacions locals i les comunitats de suport al Centre.
- 2. Enfortiment dels sistemes de suport a l'estudiant**, garantint l'accés dels joves al personal més qualificat; vetllant per l'eliminació de les barreres a la participació i per una major preparació educativa; fomentant l'ampliació i aprofundiment dels serveis de suport, mantenint un ambient d'inclusió, d'independència i de lideratge.



- 3. Creació de connexions dels joves amb la Comunitat**, aprofundint en el compromís cívic dels joves i les seves famílies, amb la participació en espais de diàleg i participació públics tant a Richmond com en altres ciutats.
- 4. Compromís amb el futur del Centre**, mantenint i ampliant el creixement, comptant amb els recursos de personal necessaris, efectuant petits canvis a la seu i implementant plans estratègics per la sostenibilitat a llarg termini.

Alhora, el Centre compta amb 4 línies d'acció que passen per:

- a. Accés:** mantenir i desenvolupar els programes d'accés a les arts escèniques a l'escola pública i en les comunitats.
- b. Ambient del centre:** construir i fer sostenible un ambient artísticament ric, culturalment divers, donant suport als processos vitals dels joves, en un espai segur per explorar i investigar.
- c. Experiències artístiques i d'aprenentatge:** proveir de diverses oportunitats de creixement als joves com a artistes i creadors contribuint al treball amb, per i des de la seva comunitat.
- d. Formació avançada i suport:** identificar els joves apassionats i compromesos i oferir-los una formació avançada a llarg termini, amb tutoritzacions, suport personal i oportunitats de contribuir en les seves comunitats.

### **2.3.3.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte**

Al llarg dels últims trenta anys, l'East Bay Center ha desenvolupat un enfocament integrat del seu programa a partir de quatre elements metodològics: l'accés lliure al Centre, la formació artística especialitzada a llarg termini, la formació intercultural i multidisciplinar, i el compromís cívic. Aquest últim element es basa tant en el desenvolupament dels joves a nivell individual com en projectes específics (destinats a la comunitat) a nivell institucional. L'enfortiment de la sinèrgia entre aquestes quatre àrees bàsiques vol ser la punta de llança perquè el Centre tingui el màxim impacte a nivell de resultats individuals i comunitaris.

El Centre compta amb tres potes d'acció:

- 1. Formació i actuacions:** al llarg dels anys acadèmics es desenvolupa la formació específica dels joves, concerts i serveis de suport i tutoria per participants de 3 a 18 anys; una diplomatura de Joves Artistes, programes de formació avançada i programes de formació intermitjos.

2. **Treball amb les escoles:** sessions de música, teatre i dansa amb 4.500 estudiants de 20 escoles públiques i en 5 centres comunitaris, així com formacions de desenvolupament professional per als mestres (300 mestres per any).
3. **Produccions artístiques:** companyies residents de joves s'estableixen al Centre amb l'objectiu d'arribar a noves audiències. Produccions de música, teatre i dansa (moltes d'elles en col·laboració amb grups de veïns o espais de treball comunitaris) que expliquen històries de i per Richmond i els seus habitants. Al 2016, 9 companyies de joves van mostrar els seus treballs davant de més de 30.000 persones de la ciutat i dels voltants.

Per donar resposta a la seva visió i missió, s'han implementat accions específiques que s'emmarquen dins d'objectius concrets de creixement. Per tal de construir un servei de suport als joves i les seves famílies, s'ha desenvolupat un espai d'acompanyament social-emocional, la gestió de casos complexos amb la col·laboració d'organitzacions socials que ofereixen recursos en cas que sigui necessari, es compta amb serveis acadèmics que inclouen tutories individuals i grupals enfocades a l'èxit escolar i a donar suport a la trajectòria acadèmica. També s'han creat espais per la preparació a la universitat on cada estudiant compta amb el suport d'un professional per planificar-se, es duen a terme formacions específiques per pares i mares dues vegades al semestre per donar suport al desenvolupament professional dels seus fills, espais de desenvolupament professionals amb una formació adaptada a les necessitats dels joves i finalment es compta amb un Diploma del Programa de Serveis, on els joves treballen directament amb el personal del Centre.

Per al suport en l'aprofundiment i l'ampliació del Centre d'Estudiants en la capacitat de lideratge i de compromís amb els seus familiars, l'East Bay Centre compta amb grups d'estudiants i grups de pares i mares per treballar la cohesió de grup, proporcionar una base per a la participació ciutadana, identificant temes problemàtics comuns i donant recursos per fer-hi front. També compten amb l'acompanyament, tutorització i seguiment del desenvolupament personal i de formació dels participants.

Pel que fa al Suport en la qualitat i profunditat de la participació del Centre en el compromís cívic amb altres joves de Richmond, residents, organitzacions comunitàries, escoles i esdeveniments culturals regionals i institucions, el Centre treballa per crear oportunitats de participació compromesa amb la comunitat fora del centre per construir una massa crítica de joves artistes, capaç de desenvolupar el seu lideratge com a artistes, activistes, educadors i persones amb capacitat d'acció i decisió. Es treballa també en la direcció de la cooperació i l'enfortiment de la xarxa i d'establir projectes col·lectius amb altres organitzacions, entitats i persones locals, nacionals i internacionals. En la mateixa línia, es troba el Centre Avançat d'Enregistrament i els projectes de mèdia digital, que volen augmentar els recursos per tal de donar suport als estudiants per desenvolupar, dissenyar i compartir projectes musicals digitals i multimèdia.

### **2.3.3.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris**

Anualment el Centre, amb tots els seus programes, atenen prop de 5.000 estudiants (d'entre 3 i 18 anys aproximadament) i 30.000 persones que participen de les actuacions i performances.

En l'àrea d'impacte de l'East Bay Centre, el 25% de les famílies viu per sota del llindar de la pobresa. El 51% dels nens i nenes i joves viuen en llars monoparentals, el 40% dels adults majors de 25 anys no han acabat l'escola secundària, el 42% de les llars no tenen l'anglès com a llengua principal, l'ingrés per càpita és de \$25.000. En termes d'origen ètnic, el 501% són llatins, el 23% són afroamericans, el 17% són blancs, el 14% són d'origen asiàtic i el 5% són multi-ètnics.

### **2.3.3.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa**

Els poders corporatius del Centre són exercits per i sota la direcció del Consell de Directors, que tenen la responsabilitat general de gestionar els assumptes i les polítiques del Centre. Com a representants, els directors són els principals encarregats de garantir la realització dels programes i serveis alhora que s'ocupen de vetllar pel compliment dels objectius i transmetre la visió i la missió del Centre a totes les persones d'aquest. Els comitès que estan actius i en funcionament al Centre són: el Comitè Executiu, el Comitè de Govern, el Comitè per al Desenvolupament, i el Comitè de Finances (que també serveix com el Comitè d'Auditoria).

El centre, basat a Richmond des de fa 50 anys, ha establert xarxes de col·laboració i cooperació amb associacions de veïns i altres organitzacions locals centrades en els joves i en el seu desenvolupament així com amb agències de salut pública que poden atendre els participants. També treballa amb altres organitzacions comunitàries amb les que es desenvolupen accions de forma coordinada. Amb aquest teixit associatiu, es proporciona als joves les oportunitats essencials per a l'aprenentatge i el servei comunitari basat en projectes i connexions amb la pròpia comunitat.

El Logic Model de l'East Bay Center explicita la seva convicció que l'art i la cultura poden ser útils pel suport a les comunitats per impulsar el canvi en els contextos on s'interactua. Així, el treball amb les escoles i l'accés a la cultura per part de més de 30.000 habitants de la ciutat, donen pas a la consolidació la seva metodologia i de l'impacte a la ciutat. L'organització funciona com una entitat de serveis directes per desenvolupar activitats de promoció i iniciatives transformadores a partir de la coalició i el treball amb artistes residents que fomenten el retorn social de les arts per als joves i les famílies de Richmond i els seus voltants.

## 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

Dos exemples específics de les associacions i la xarxa amb la que treballa el Centre són: pel seguiment i per liderar el canvi educatiu, es compta amb un Pla de Responsabilitat de Control local (LCAP) i l'equip del Districte Escolar Unificat (WCCUSD); per promoure i assessorar la comunitat es compta amb la Universitat de Berkley, que proporciona la direcció pel Comitè de Promoció d'una nova iniciativa de llei per establir i finançar un departament de nens, joves i les seves famílies a Richmond.

### 2.3.3.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació

El pla de treball es deriva del Logic Model del centre, on les tres principals àrees d'estudi inclouen la profunditat en el treball individual de l'alumne, el Centre com una comunitat i millorar i compartir els models de programes. El pla de treball és avaluat a través d'eines quantitatives i qualitatives, incloent una mirada cap a l'individu, el grup i el context a través d'entrevistes a l'inici i al llarg del procés, grups de discussió, qüestionari a l'inici i al llarg del procés, autoavaluacions dels joves, avaluacions als artistes professionals i al personal del centre. Es posa l'accent en l'avaluació socioemocional i del context, la revisió del treball artístic, grupal i comunitari dels joves i es compta amb avaluadors externs que periòdicament avaluen el Centre.

Els instruments d'avaluació s'utilitzen per recopilar les dades necessàries per mesurar els indicadors clau de rendiment, de benestar i de la participació dels estudiants en projectes de participació cívica. El personal revisa aquesta informació per tenir una comprensió de l'evolució de cada alumne i l'eficàcia dels programes generals. Les dades són recollides principalment per l'Equip de Serveis de Suport als Estudiants per garantir la qualitat i la fiabilitat, així com la confidencialitat d'aquestes. La revisió dels instruments d'avaluació es produeix de forma regular per part del personal i els consultors externs, incloent un equip d'especialistes en salut mental que es reuneix periòdicament amb els professionals del Centre.

Els resultats de les activitats de seguiment i avaluació són utilitzades al llarg de l'any per informar sobre el desenvolupament i el perfeccionament dels programes del Centre. Durant les reunions d'equip, el personal revisa els resultats per comprendre millor les fortaleses i les debilitats dels programes i poder desenvolupar plans de millora.

L'East Bay Centre, es basa en cinc ítems per la mesura del seu èxit:

1. Nombre de joves participants a llarg termini i l'assoliment dels punts de referència programats al Logic Model.
2. Els estudiants demostren lideratge en la comunitat.
3. Benestar dels estudiants i graduats actuals.

4. Els estudiants es preparen per al següent pas (universitat) després del procés viscut a l'East Bay Centre.
5. Centre per les famílies i les comunitats que l'envolten i que experimenten un creixement positiu i una vitalitat cultural al seu territori.

### 2.3.3.8. La Rúbrica del projecte

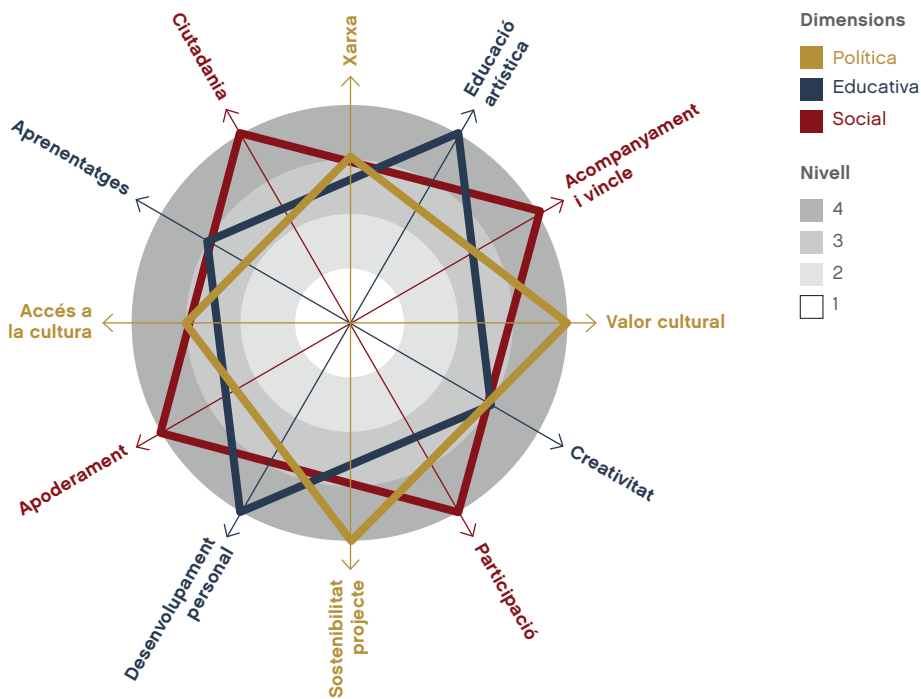
En la taula de resultats, el traç ens permet visualitzar el nivell aconseguit per cada dinamis-me de l'East Bay Centre for the Performing Arts. En la taula es ressalta el nivell on està el projecte i ens permet percebre els nivells en els que està més desenvolupada l'experiència.

**Taula 15.** Taula de resultats de l'East Bay Centre for the Performing Arts (elaboració pròpia, 2017)

		<b>Nivell 1</b>	<b>Nivell 2</b>	<b>Nivell 3</b>	<b>Nivell 4</b>
<b>Polítiques</b>	<b>Xarxa</b>	Inexistent	Multidisciplinari	Interdisciplinari	Transdisciplinari
	<b>Valor cultural</b>	Tangencial	Detectat	Percebut	Transformador
	<b>Sostenibilitat</b>	Simple	Delimitada	Contínua	Complexa
	<b>Accés a la cultura</b>	Casual	Intencionat	Integrat	Identitari
<b>Educatives</b>	<b>Educació artística</b>	Reproductiva	Guiada	Lliure	Creativa
	<b>Creativitat</b>	Difosa	Puntual	Continuada	Productiva
	<b>Desenvolupament personal</b>	Difús	Puntual	Continuat	Transformador
	<b>Aprenentatges</b>	Únics	Duals	Interrelacionats	Transversals
<b>Socials</b>	<b>Acompanyament i vincle</b>	Informal	Puntual	Continuat	Emancipador
	<b>Participació</b>	Espontània	Mecànica	Reflexiva	Creativa
	<b>Apoderament</b>	Pertinença	Consciència crítica	Accions crítiques	Autonomia i autogestió
	<b>Ciutadania</b>	Compliment	Conscient i responsable	Solidària	Transformadora

## 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

**Gràfic 3.** Rúbrica de l'East Bay Centre for the Performing Arts (elaboració pròpia, 2017)



La rúbrica mostra una tendència de tots els dinamismes cap al màxim nivell establert en l'anàlisi. Tot i que observem 4 dinamismes que es troben al nivell 3, la resta de dinamismes els trobem al nivell 4. Cal destacar la llarga trajectòria de l'organització, la clara visió en el desenvolupament dels objectius i de les seves activitats que s'hi ofereixen així com el model en el que es basa (Logic Model) i en la eina que utilitza la direcció del centre per assentar una línia estratègia de funcionament (la Teoria del Canvi).

Un dels aspectes més rellevants dels resultats de la rúbrica és la dimensió social, des d'on es pot comprendre el retorn social de la cultura. Per una banda el projecte preveu un acompanyament guiat i afectiu amb els participants, on es preparen de forma cooperativa als joves per accedir a l'educació universitària. En aquest sentit és remarcable que tot i que els joves segueixen el seu camí, la majoria continua tenint vincle amb l'organització de forma regular i activa en els processos d'aprenentatge dels més joves. La participació dels joves del projecte esdevé activa i creativa i en la majoria dels casos són persones que aporten nous recursos i

accions dinàmiques al territori, sobretot en forma d'acció creativa. La consciència dels joves de la seva pròpia capacitat transformadora i la seva implicació en accions socials, mostra un engranatge que va més enllà de la pròpia institució i que s'emmarca dins d'un sistema global on es potencia el coixí social.

L'organització es basa en un pla estratègic d'implicació dels agents i de cerca de coresponsabilitat, amb una visió prospectiva per encarar reptes complexos de funcionament i seguiment del projecte i de transversalitat cap a estratègies diverses de desenvolupament territorial. En la dimensió política s'observa una capacitat d'operar amb les pròpies polítiques públiques alhora que es contempla un treball en xarxa complex però no transdisciplinari i l'accés a la cultura a partir d'estratègies pròpies de l'organització. Richmond comprèn la cultura com a bé de consum, de manera que l'interès que generen les propostes de l'East Bay Centre són vàlides de forma democràtica i els habitants responen activament a l'oferta cultural del Centre.

La diversitat d'activitats i els programes d'educació artística al centre, permeten que es trobin espais on l'educació artística parteix de propostes dissenyades pels propis participants, alhora que es creïn accions específiques basades en l'experimentació i l'entrenament personals a partir de metodologies adaptades a la realitat. Tot i això, els aprenentatges no estan sempre integrats en una sola acció sinó que es donen diverses activitats que proposen treballs des de diversos punts de vista (més tècnics, més de treball personal, més d'acompanyament).

L'East Bay Centre és una organització que promou tant la creació, la producció com la difusió de la cultura. Es conforma com un servei públic i alhora com un bé de mercat en un model mixt on conflueixen sistemes públics i privats que enriqueixen la vida social i cultural dels ciutadans de Richmond.

## 2.3.4. Espaço Cultural da Grota

[www.espacoculturaldagrota.org.br](http://www.espacoculturaldagrota.org.br)

**Figura 15.** Elements destacats del projecte Espaço Cultural de Grota (elaboració pròpia, 2017)



### 2.3.4.1. Contextualització del projecte/organització

Des de fa més de 20 anys, una mestra jubilada va detectar la necessitat de dinamitzar el territori de la Grota Bushmaster a partir d'accions per als joves. En els inicis, les propostes eren de suport a l'educació dels nens i nenes i joves que vivien en realitats altament vulnerables i que no percebien un futur millor. Una de les activitats que va fer créixer l'espai cultural va ser un hort comunitari que amb la feina d'un grup de voluntaris, va ser el punt de partida de la iniciativa.

Al principi, l'hort era l'opció que més interessava als nens i nenes, però Octavia Paes Selles (la mestra) va adonar-se que quan els nens i nenes arribaven a l'adolescència perdien l'interès en l'espai i, per tant, calia reinventar-se. En aquest context, el fill de la mestra va ser l'encarregat d'aportar al projecte una mirada global de formació integral pels joves que passava per l'aprenentatge de la música a partir d'una orquestra i d'altres accions relacionades amb els processos de desenvolupament de capacitats tècniques instrumentals. Amb aquest nou enfoc, La Grota comença a créixer i esdevé un espai de referència educatiu i social.



El 1995, Márcio Selles va iniciar el treball d'iniciació musical. Va començar amb un consort de flautes de bec i així es van generar un interès i una curiositat creixent dels habitants de la favela. Selles, especialista en música antiga i barroca europea, va aproximar el repertori propi de la època a partir de la pràctica i l'audició musical. En aquells moments es disposava de pocs recursos humans per desenvolupar l'activitat i el nombre de joves que assistia a les sessions encara era poc significatiu.

A la comunitat de Grota, hi vivia un luthier que construïa violins al seu garatge i els seus fills estaven començant a aprendre a tocar aquest instrument. Aquest fet va fer que a d'altres joves del barri se'ls despertés l'interès i la curiositat per l'aprenentatge d'instruments de corda. Des d'aquest moment, músics professionals van començar a col·laborar amb l'espai cultural i amb el temps ja hi havia professors de violí, llenguatge musical, flauta i algunes sessions esporàdiques d'altres instruments.

El 1998, amb la mort d'Octavia Selles, els músics assumeixen la direcció de l'espai que tenia la clara voluntat de combinar l'art, la música i la cultura pel desenvolupament i la dinamització del territori i dels seus habitants. Així, al 2002 l'espai cultural que fins aleshores havia estat informal es constitueix legalment com una ONG anomenada Reciclarte, tot i que la seu del projecte es coneix popularment com l'Espaço Cultural da Grota.

Aviat, la dedicació i l'interès dels joves van convertir el projecte en un espai musical de valor reconegut a nivell local i nacional. En l'actualitat, més 250 estudiants de flauta travessera, violí, viola, violoncel i percussió, conformen les orquestres i agrupacions musicals de l'espai cultural i tenen una molt bona acollida en institucions culturals locals i nacionals alhora que molts dels joves han esdevingut músics i professors de música professionals.

### **2.3.4.2. Punt de partida: context i actualitat**

"De zero cap a l'infinit sense aturar-se." Els versos de Cecília Meirelles van inspirar a la mestra Octavia Paes Selles, quan als anys 80 va tenir la visió de crear el Centre Cultural da Grota (La Grota). Amb la vulnerabilitat social i el risc de violència que vivien molts joves, va començar a treballar-hi i va engendrar el projecte a la favela de Niterói (Brasil) de la Grota Bushmaster. Així, va iniciar les activitats pedagògiques de complementació, va donar vida al jardí comunitari i va crear espais per fer manualitats per a nens, adolescents i les seves famílies en una zona abandonada i amb alta complexitat social.

La idea des del principi, va ser la cerca de sentit per la vida dels joves i alhora fer créixer un espai de referència en la comunitat proporcionant serveis educatius i culturals de qualitat. Per aquest motiu, l'estratègia principal és desenvolupar els projectes després de l'escola i els dissabtes tot el dia per tal que els nens i nenes i els joves i les seves famílies disposin d'un

espai segur, de creativitat i de formació que els permeti relacionar-se de forma positiva entre la comunitat i amb el seu entorn.

Als inicis del projecte només es comptava amb un professor voluntari i molt pocs participants, però en poc temps l'oferta es va percebre com a molt significativa pel barri i els joves van començar a formar part dels processos d'ensenyament-aprenentatge instrumentals i a percebre la possibilitat de que la formació que es rebia pogués ser part del seu desenvolupament professional. En l'actualitat més de 250 participants assisteixen a la Grota de forma regular i compta amb 20 voluntaris, capacitats en el propi projecte que forma part de l'elenc de professionals que implementa el projecte musical als diversos espais del territori.

El projecte es replica a altres districtes i ciutats amb el suport de socis locals: esglésies, escoles i altres institucions no governamentals i empreses associades. Amb aquesta col·laboració dels agents del territori s'han pogut desenvolupar dos projectes satèl·lit que porta l'orquestra de corda a altres ciutats, de manera que els joves que han estat formats a La Grota i que han obtingut un títol universitari, són contractats com a mestres-educadors d'altres nens i nenes. Per altra banda, s'ha creat un sistema de beques per poder finançar els estudis de grau dels joves i que es retornen una vegada estan en el món laboral. Així, es plantegen accions de sostenibilitat del projecte i de possibilitat de formació a nivell universitari i també de desenvolupament professional per als participants del projecte.

Els anys d'experiència treballant amb aquesta activitat, el treball reconegut per la ciutat (Títol Municipal de Serveis Públics i Immaterial de la ciutat de Niterói), el reconeixement pel Ministeri de Cultura com a punt Cultura, el reconeixement federal (Títol d'Utilitat Pública Federal), l'equip de treball compromès amb el projecte, la credibilitat amb la comunitat i que els joves se sentin valorats per actuar en el projecte (presentacions i activitats d'ensenyament), han fet de La Grota un espai de referència assentat en una de les zones més complexes i violentes de Niterói.

Tot i això, el projecte compta amb la manca de recursos financers per mantenir els beneficiaris en el projecte i es troba amb escassos recursos humans, aspectes que dificulten el desenvolupament del projecte d'una forma eficaç i a llarg termini.

### **2.3.4.3. Orientació: objectius i valors afegits**

El projecte de l'orquestra de cordes de la Grota, es manté atent a les transformacions que caracteritzen l'actualitat, buscant de forma crítica i reflexiva desenvolupar un anàlisi del seu impacte individual, social i cultural per poder acompanyar i ser part dels canvis positius del seu context.

De la mateixa manera, viu reptes diaris dels estudiants que s'inicien en l'univers cultural i artístic, fent especial èmfasi a la cultura brasilera i la seva identitat en un entorn social que

afavoreix el treball, el coneixement, la sensibilitat, la disciplina, l'oci, la solidaritat i la interculturalitat com a llavors d'una ciutadania crítica, creativa i participativa.

El que persegueix el projecte com a punt principal és poder mobilitzar talents, desenvolupar habilitats i ampliar l'univers de referències culturals dels infants, adolescents i joves de les comunitats de La Grota per generar oportunitats que els permetin la pròpia realització personal i l'exercici ple de ciutadania.

Associat amb la formació de l'orquestra, el projecte avalua la possibilitat i incidència de la rèplica de l'experiència en escoles públiques, partint de processos d'ensenyament-aprenentatge basats en la música clàssica europea. Neix en aquest context el programa Multiplicant Talents, que fomenta l'aprenentatge musical per nens i nenes i joves en diferents localitzacions de la ciutat de Niterói; alhora, es promou el desenvolupament professional dels joves que participen al projecte amb la voluntat d'oferir una formació tècnica i pedagògica per tenir la possibilitat de ser part de l'equip de professors de l'espai cultural. La formació es realitza en col·laboració amb el Conservatori de Música de l'Estat de Rio de Janeiro.

La Grota treballa per generar ingressos per als músics de l'orquestra de corda, que inicia els joves en el món de la música i del treball; vol donar valor a l'art i a l'estètica com una forma d'expressió; promou la divulgació del repertori de música antiga dins i fora de la ciutat; promou les visites culturals a museus, teatres i auditoris, ampliant l'univers de referències culturals dels joves i possibilitant-los l'accés de forma igualitària a múltiples formes d'art; vol preparar els adolescents i joves per les carreres tècniques i universitàries i per la seva integració, com a professionals, en el mercat laboral.

Els objectius generals del projecte es descriuen en tres punts:

- 1.** Contribuir al desenvolupament personal dels infants, adolescents i joves a través de la identificació i millora dels talents i vocacions, el desenvolupament d'habilitats artístiques, l'expansió de la diversitat cultural, el reforç educatiu, la capacitat per a la pràctica ciutadana entre els infants, adolescents i joves i les seves famílies, a través de la difusió dels drets essencials i la formació d'una cultura de pau, la professionalització i la inserció en el mercat laboral.
- 2.** Ser un espai de referència a la comunitat de la Grota Bushmaster, garantint una prestació de serveis qualificats en les àrees de difusió, promoció, valorització i la formació en l'art, la cultura i l'educació com a eines per a l'enfortiment de la ciutadania amb un enfocament en els nens, adolescents i joves en situació de vulnerabilitat.
- 3.** Sistematitzar i replicar la metodologia de La Grota en altres comunitats de Niterói i les zones circumdants per expandir l'ús de l'art i la cultura com a eines de formació de persones més humanes, sensibles i curioses.

#### 2.3.4.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte

El projecte compta amb tres grans dimensions de treball: ciutadania, educació, art i cultura. Cada àrea de treball compta amb unes accions específiques que donen resposta als objectius concrets de dites dimensions.

**1. Ciutadania:** el Programa de ciutadania es desenvolupa amb un equip de voluntaris. El seu objectiu és promoure i enfortir la pràctica ciutadana entre els infants, adolescents i joves i les seves famílies a través de la difusió dels drets fonamentals dels ciutadans, com l'educació, la salut, l'habitatge, la cultura, l'oci i, especialment, l'art i la formació d'una cultura de pau.

Entre les accions dutes a terme es troben:

- a. El seguiment i l'atenció psicosocial dels infants, adolescents i joves.
- b. La difusió dels esdeveniments dels drets fonamentals dels adolescents, joves i les seves famílies.
- c. Accions per al compliment dels Estatuts del Nen i de l'Adolescent (ECA) i la seva difusió a través d'espais de diàleg i reflexió col·lectiva.
- d. L'acompanyament dels nens i nenes i joves als serveis socials bàsics de la xarxa de protecció local.
- e. Accions i estratègies per generar ocupació i ingressos per als joves formats a l'orquestra de cordes.

**2. Educació:** el programa d'educació consisteix en fomentar la lectura i l'escriptura (treballant en col·laboració amb biblioteques i sales de lectura) i la formació professional dels joves a través del Programa de Monitors de Futur.

L'objectiu dels projectes educatius és fomentar el desenvolupament personal mitjançant la construcció de coneixements i habilitats personals, la creació d'oportunitats en la preparació dels adolescents en accedir a estudis superiors i la seva futura inserció professional.

Les accions del programa d'educació són:

- a. **Programa mobilitzant talents:** tutorització i acompanyament per a l'èxit escolar.
- b. **Programa de monitors de futur:** formació tècnica en la música, en col·laboració amb el Conservatori de Música de l'Estat.
- c. **Programa multiplicar talent:** rèplica de la metodologia utilitzada en el procés d'ensenyament-aprenentatge en escoles i instituts, ampliant l'univers de referències culturals i d'inserció en el mercat laboral com a professionals de l'educació i de la música.
- d. **Programa talents a la PC:** inclusió digital amb programari lliure estimulant la recerca per Internet.

**e. Sala de lectura Graciliano Ramos:** promoció de la lectura i l'escriptura en espais

**3. Art i cultura:** El Programa d'Art i Cultura es centra en la construcció i el desenvolupament de les capacitats artístiques, la creació d'oportunitats, l'accés a un consum cultural divers i qualificat, i la descoberta de talents.

Dins del programa d'activitats es troben les accions següents:

**a. La mobilització de talent.** Classes d'iniciació musical que es desenvolupen després de l'horari escolar. Els destinataris són infants, adolescents i joves de la comunitat a partir de 8 fins als 18 anys.

**b. Orquestra de cordes de la Grota.** Destinat a estudiants que estan interessats en continuar amb l'aprofundiment de l'aprenentatge musical. L'orquestra exerceix la força de trampolí per visibilitzar els joves amb habilitats tècniques instrumentals, els permet la mobilitat i el reconeixement a partir de concerts i actuacions dins i fora de la comunitat i ha estat un dels espais més rellevants de desenvolupament professional i personal dels joves.

**c. Monitors de futur.** La proposta ha donat de forma explícita el reconeixement a l'Espai Cultural com a Punt de Cultura de la Ciutat. La iniciativa assumeix el paper de proporcionar una formació tècnica als membres joves de l'Orquestra de Cordes de la Grota, com un pas arribar a l'educació superior. El projecte inclou la formació en teoria de la música al llarg de dos anys al Conservatori de Música de l'Estat de Rio de Janeiro; reunions setmanals amb psicòlegs per la gestió emocional i el desenvolupament personal; la pràctica amb l'orquestra; sessions individuals de tècnica instrumental. Els estudiants reben beques com a part del Punt de Cultura del Ministeri de Cultura.

**d. Multiplicant talents.** Rèplica de l'experiència de l'orquestra de cordes de la Grota en altres comunitats amb nens i adolescents en condicions de vulnerabilitat social. Es treballa amb estudiants d'escoles públiques.

**e. Projecte AABB-comunitat.** Aquest projecte és part del programa nacional desenvolupat per la Fundació Banc de Brasil i la Federació Nacional d'AABB, que cobreix més de 400 comunitats. A més de l'espai físic, aquestes institucions ofereixen material esportiu, escolar i uniformes per als estudiants i professors. A cada municipi en el qual treballen s'escull un soci i en el cas de Niterói és la ONG Reciclarte. A través d'aquest programa es desenvolupen activitats educatives, socials i mediambientals, culturals i esportives.

**f. Els professionals de talent.** Capacitació tècnica instrumental al llarg de 7 anys per als nens i nenes i joves.

**g. Joves emprenedors.** L'any 2010 es comença a equipar un estudi de so amb l'objectiu que els joves músics de La Grota s'uneixin per formar grups musicals, buscant així un impuls a les seves carreres musicals i posant-los al mercat laboral.

### **2.3.4.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris**

L'espai cultural de Grota es troba a la Grota Bushmaster, una comunitat enmig del barri de Cachoeira, a Niterói (Rio de Janeiro). Es troba a la part inferior de la zona de San Francisco (una zona rica), flanquejat per dos turons que s'estrenyen fins al fons, formant una gruta: la Grota el Bushmaster. D'acord amb la informació de l'Associació de Veïns, la Grota té 6.000 habitants aproximadament. El govern no la classifica com una favela, tot i que la zona pateix els problemes comuns de les regions amb aquest perfil: manca de serveis públics bàsics i béns de consum col·lectiu, violència, analfabetisme i falta d'educació.

Els destinataris directes del projecte són nens i nenes i joves de la comunitat de 8 a 18 anys i les seves famílies, així com altres nens i nenes i joves de les escoles on es desenvolupa el projecte més enllà de l'espai de La Grota.

### **2.3.4.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa**

L'equip promotor del projecte es conforma de tres persones amb diferents perfils professionals que van des de professors de música, gestors culturals i economistes. El projecte compta alhora amb 12 professionals de la música que exerceixen el paper de mestres en el projecte. També es compta amb un equip de joves voluntaris que s'encarreguen de desenvolupar el projecte als altres punts del mapa de les accions de la Grota.

El projecte compta amb diverses organitzacions i entitats col·laboradores que contribueixen al desenvolupament del projecte en forma de suport financer, cooperació institucional i tasques d'avaluació compartides amb agents de la comunitat. Un total de 21 entitats nacionals que treballen en pro del projecte de La Grota.

### **2.3.4.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació**

L'avaluació del projecte es dóna de múltiples formes en espais informals de relació on els joves expressen els seus desitjos, les qüestions a millorar i les motivacions i expectatives que es desprenen de la seva pràctica artística. El fet de ser un espai on tots els seus membres es coneixen i comparteixen una part important de la seva vida, es generen de forma esporàdica moments de reflexió entorn a la millora del projecte.

Per part de l'equip gestor, basen la visió del projecte a partir d'entrevistes informals amb els participants, amb les seves famílies i amb el context immediat dels espais on desenvolupen les accions. El feedback, els reportatges, els concerts i les mostres del projecte donen veu a la realitat dels joves i representen el resultat en format artístic dels processos d'ensenyament-aprenentatge dels nens i nenes i dels joves participants.

### 2.3.4.8. La Rúbrica del projecte

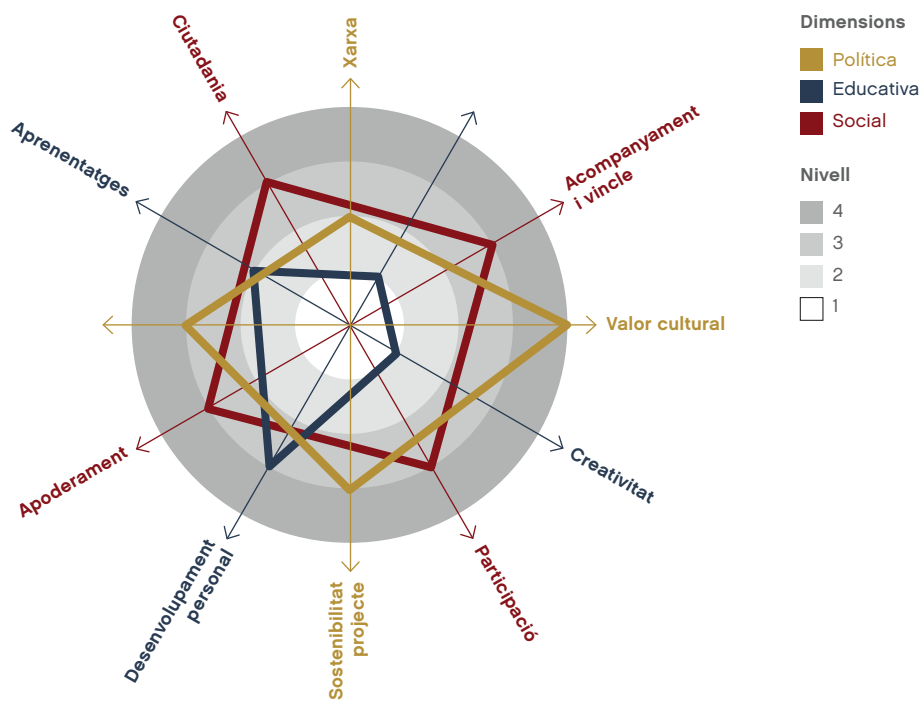
En la taula de resultats, el traç ens permet visualitzar el nivell aconseguit per cada dinamisme de L'Espaço Cultural da Grota. En la taula es ressalta el nivell on està el projecte i ens permet percebre els nivells en els que està més desenvolupada l'experiència.

**Taula 16.** Taula de resultats de l'Espaço Cultural da Grota (elaboració pròpia, 2017)

		Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4
<b>Polítiques</b>	<b>Xarxa</b>	Inexistent	Multidisciplinari	Interdisciplinari	Transdisciplinari
	<b>Valor cultural</b>	Tangencial	Detectat	Percebut	Transformador
	<b>Sostenibilitat</b>	Simple	Delimitada	Contínua	Complexa
	<b>Accés a la cultura</b>	Casual	Intencionat	Integrat	Identitari
<b>Educatives</b>	<b>Educació artística</b>	Reproductiva	Guiada	Lliure	Creativa
	<b>Creativitat</b>	Difosa	Puntual	Continuada	Productiva
	<b>Desenvolupament personal</b>	Difús	Puntual	Continuat	Transformador
	<b>Aprenentatges</b>	Únics	Duals	Interrelacionats	Transversals
<b>Socials</b>	<b>Acompanyament i vincle</b>	Informal	Puntual	Continuat	Emancipador
	<b>Participació</b>	Espontània	Mecànica	Reflexiva	Creativa
	<b>Apoderament</b>	Pertinença	Consciència crítica	Accions crítiques	Autonomia i autogestió
	<b>Ciutadania</b>	Compliment	Conscient i responsable	Solidària	Transformadora

## 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

**Gràfic 4.** Rúbrica de l'Espaço Cultural da Grota (elaboració propia, 2017)



L'Espaço Cultural da Grota neix amb una clara vocació de donar recursos i espais de seguretat als nens i nenes i joves del territori on s'ubica la seu del projecte. Amb els anys, s'han desenvolupat accions i activitats que han mobilitzat i validat la tasca de la iniciativa tot i que la sostenibilitat del projecte s'ha vist afectada per un sistema sustentat en un equip de voluntaris i en pocs professionals remunerats. Tot i això, s'han enfocat cap al desenvolupament professional dels joves participants, un element clau en la visió del valor cultural de l'organització que ha pres la música com a eina generadora de recursos pels joves. El treball en xarxa s'organitza de forma cooperativa i des de la pràctica de transferència de sabers, des dels coneixements d'uns professionals als altres.

Dos dels dinàmiques de nivells més baixos es troben a la dimensió educativa. Una part del projecte ha pres el model metodològic de l'educació musical europea que basa la seva praxis en l'ús de la reproducció dels elements tècnics. Tot i això, hi ha espais de treball col·laboratiu entre els propis participants i els espais d'aprenentatge són positius, motivadors i amb una



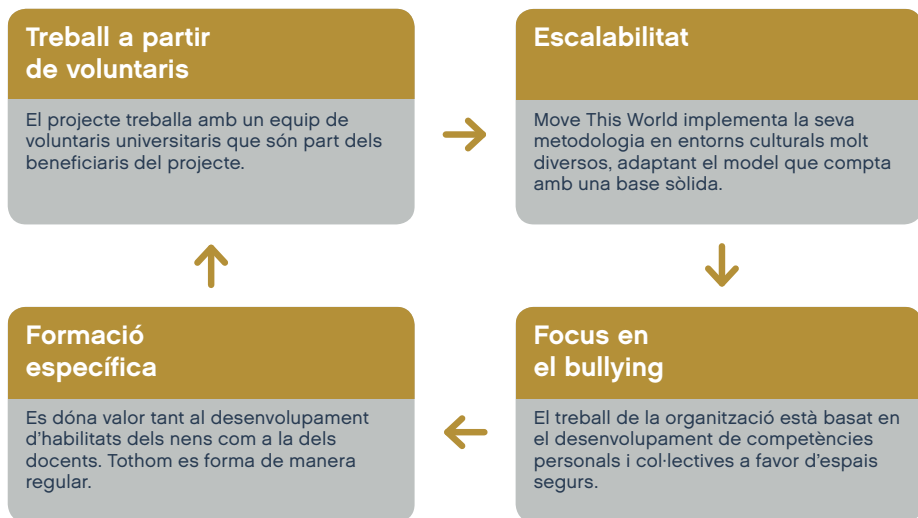
voluntat capacitadora. Així, l'ús de la creativitat es difumina en les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge tot i que el fet de ser un espai obert, segur i familiar juga a favor de moments informals d'expressió i experimentació musical. En aquest mateix sentit, el programa preveu el treball de desenvolupament personal i es dona en espais específics, de manera que els aprenentatges són a dues bandes: per un costat es treballen les competències per conèixer i habitar el món i per l'altra es treballen les competències tècniques instrumentals.

Pel que fa a la dimensió social és la que marca la línia més regular i que s'instaura al nivell 3, tot i que l'acompanyament i el vincle suposin l'accent cap al nivell 4. En aquest cas, el projecte esdevé una referència en l'acompanyament dels joves de la zona sobretot en el trànsit cap a la formació superior i el seu desenvolupament professional. La mirada emancipadora en aquest dinamisme es percep en la relació entre els joves que han passat pel projecte i el propi projecte, amb la creació de llaços afectius que porten als participants a continuar sent part de l'organització de forma regular o esporàdica al llarg de la seva edat adulta. La resta de dinàmiques tenen marge de millora tot i que s'observa una pràctica coherent amb el discurs en termes de participació, es compta amb espais de reflexió amb la voluntat de generar accions de millora i transformació de la realitat dels joves, i es fomenta el sentit identitari en accions col·lectives per afavorir i completar objectius comuns.

## 2.3.5. Move This World

[www.movethisworld.org](http://www.movethisworld.org)

**Figura 16.** Elements destacats del projecte MTW (elaboració pròpia, 2017)



### 2.3.5.1. Contextualització del projecte/organització

Move This World, és una organització que es crea amb la visió de l'educació per la convivència basada en el moviment creatiu. L'embrí de MTW neix a Colòmbia a partir d'un projecte creat el 2007 per promoure les competències emocionals i ciutadanes a través de l'educació per la pau amb nens i nenes afectats per la violència escolar. La metodologia utilitzada es basa en un model de moviment corporal en el que es treballa el cos i l'educació emocional per construir noves formes de diàleg i empatia entre els participants, buscant una major consciència entorn a la convivència pacífica entre els ciutadans.

L'escalabilitat del projecte, l'ha portat a altres contextos on s'ha pres la iniciativa dins del marc de la participació ciutadana i el foment dels valors democràtics. Així, MTW desenvolupa la seva activitat a Estats Units, Filipines, Àustria i Alemanya. La seva capacitat de reproduir el model metodològic en contextos culturals diversos, es basa en un model de gestió compartida que busca la sostenibilitat en la col·laboració entre els agents que formen part de la iniciativa.

La programació basada en l'empatia per mitjà de jocs i l'expressió creativa per a la prevenció del Bullying, és un dels principals objectius de Move This World (MTW)-Filipines, un projecte iniciat el febrer de 2012. A través del joc i l'expressió creativa en el sí del currículum de les escoles, el projecte s'ha desenvolupat per eradicar els prejudicis culturals i religiosos centenaris dels joves Mindanaoans i que s'han agreujat en els anys de conflicte bèl·lic, sent una de les causes més freqüents d'assetjament a les escoles. El programa s'ha iniciat i desenvolupat en primera instància per un grup de joves voluntaris mindanaoans, que compten amb experiència en el treball amb la infància. La iniciativa, opera sota la visió empresarial social on el desenvolupament del projecte és compartit entre l'organització i les escoles beneficiàries.

Metodològicament, s'ha desenvolupat un pla d'estudis basat en la investigació que aborda el bullying a través de jocs i expressió creativa d'una manera holística. Aquest projecte es basa en un pla d'estudis innovador, basat en el propi currículum de les escoles i que implica els estudiants, els educadors, els administratius, les famílies i els líders en activitats creatives que promouen l'empatia, el valor a la diversitat, habilitats de mediació i la transformació de conflictes. Es tracta d'una metodologia pròpia que fomenta el desenvolupament d'habilitats personals i col·lectives i produeix un impacte mesurable per promoure el canvi social a través de l'art de l'expressió.

### **2.3.5.2. Punt de partida: context i precedents del projecte**

El creixement de MTW-Filipines i la seva capacitat d'autogestió es desenvolupa en els dos primers anys de funcionament del projecte. En un inici MTW-Filipines depèn econòmicament de MTW global (Nova York), que és qui cobreix totes les despeses del projecte. Un any després, amb el creixent nombre d'escoles associades, l'organització aconsegueix en un 50% la capacitat financera suficient per desenvolupar la seva tasca. Al juny de 2013, l'organització treballa amb més de 2.500 nens i és totalment sostenible gràcies al model de costos compartits, en el que hi contribueixen les escoles associades al programa. Dos anys i mig després, MTW-Filipines creix de manera exponencial i actualment treballa amb més de 50 voluntaris (anomenats PeaceMovers), té incidència amb 7.000 nens i nenes de la regió de Cotabato, Mindanao del Nord i la ciutat de Davao, i ha atès voluntaris, professors i professionals de Corea del Sud, Japó, Austràlia, Nepal, Espanya i Alemanya.

El projecte és sistèmic i holístic en el seu enfocament:

1. Els mestres compten amb una formació específica organitzada en cinc sessions de Desenvolupament Professional, tenen accés al pla d'estudis de MTW dels cursos dels que són mestres i compten amb l'accés a una plataforma virtual i a un centre en línia.

2. El seguiment i l'avaluació es desenvolupa a través de visites a les escoles i es duen a terme mitjançant un monitoratge estandaritzat i una eina d'avaluació.
3. Els pares i mares i altres agents de la comunitat participen en la implementació de tallers sobre la cura eficaç i altres temes relacionats amb el bullying. Les activitats creades des de i amb la comunitat també es desenvolupen a altres espais associats al projecte i inclouen el dia internacional de la pau, la setmana de la pau a Mindanao, la setmana dels drets humans i l'intercanvi intercultural a l'estiu.

Juntament amb el pla d'estudis, s'han creat instruments específics de seguiment i avaluació de les accions i activitats per al seguiment del programa i per valorar els canvis en el comportament dels estudiants. El programa té l'objectiu de replicar canviar el sistema d'educació de tot l'arxipèlag de les Filipines, des del treball de l'empatia com a nucli per donar resposta al bullying.

### 2.3.5.3. Orientació: objectius i valors afegits

En el "Portafolio de experiencias promisorias de políticas, programas e iniciativas sobre el rol de las artes y los medios de comunicación en la educación de una ciudadanía democrática", Jiménez i Donaire (2012) explica que MTW treballa des del cos per donar-li un espai de reconeixement, de memòria, d'emoció i de plaer. Es combinen els llenguatges del moviment amb estratègies pròpies de la resolució de conflictes per la creació col·lectiva d'un espai d'autoreconeixement i resignificació del vincle amb els altres. Els propòsits de MTW es divideixen en:

1. Promoure l'aprenentatge social i emocional dels nens i nenes i joves a través de l'art del moviment.
2. Proporcionar als nens i nenes i joves les habilitats i estratègies relacionades amb la gestió de la ira, la resolució de conflictes, l'empatia i l'expressió, donant l'oportunitat de convertir-se en líders i en constructors de pau en la seva comunitat.

Per desenvolupar els objectius, MTW parteix de cinc competències a treballar i cada una d'aquestes es relaciona amb conceptes concrets a adquirir pels participants. Un dels pilars de la tasca de l'organització es recolza sobre l'aprenentatge social i emocional (Social and Emotional Learning) i implica no únicament els nens i nenes i joves sinó que també a la resta de la comunitat educativa.

- a. **Desenvolupament de la consciència d'un mateix:** la identificació de les emocions; expressió de les emocions; treball de la diversitat cultural; desenvolupament de l'atenció plena.
- b. **Autogestió:** gestió de les emocions; transformació del conflicte; gestió de l'estrès i resiliència.

- c. Habilitats relacionals:** Treball de la confiança; escolta activa; cooperació i respecte.
- d. Consciència social:** descobrir les diferències; apreciació de la diversitat; compromís social i responsabilitat ciutadana; empatia.
- e. Capacitat de prendre decisions responsables:** treballar per un objectiu; desenvolupament del lideratge; comportament ètic; treball a partir del repte.

El projecte busca el canvi en l'educació pública a partir d'un profund treball de formació dels mestres de les escoles públiques, creant així una comunitat d'educadors amb unes actituds, unes creences i uns comportaments connectats amb l'educació social i emocional, partint de la pròpia experiència.

#### **2.3.5.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte**

Les activitats es focalitzen en l'aprenentatge social i emocional que està programat a partir del treball i de l'enfocament empàtic. El procés d'ensenyament-aprenentatge consta de 3 passos: 1) preparar, 2) comprometre's i 3) reflexionar i actuar.

El procés de la cura i la promoció d'un entorn escolar solidari té a veure amb el primer pas, que consisteix en preparar i crear un espai segur, donar l'exemple i desenvolupar competències emocionals. La creació d'un espai segur és fonamental per al tasca de MTW, que es treballa a partir del compromís a través d'acords que pren el grup. Depèn de l'etapa 3, reflexionar i actuar, que consisteix en identificar els valors compartits i les diferències, infondre coratge i permetre l'acció.

El programa de MTW es basa en el treball de les competències emocionals, que l'inicien des de la presa de consciència i la capacitat de no jutjar; la identificació dels valors compartits i les diferències són els pilars que s'utilitzen per crear espais segurs i de diàleg. Pel que fa als professionals i voluntaris del projecte, basen la seva tasca en ser l'exemple, fomentar valors cívics i permetre l'acció per partir d'un clima de treball i de lideratge empàtic on la resta de persones del grup es poden identificar i prendre la iniciativa pel canvi.

#### **2.3.5.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris**

Els beneficiaris directes del projecte són els nens i nenes i joves de primària i secundària que reben de forma regular les sessions de MTW. El programa es desenvolupa principalment en comunitats amb pocs recursos tot i que no exclou la participació de comunitats i escoles amb ingressos mitjans i alts.

Els beneficiaris indirectes són per una banda els mestres, que reben formació específica de desenvolupament professional, creant recursos propis per una millor gestió de la pròpia pràctica educativa i alhora formant part d'una xarxa global de mestres que focalitza el seu rol des dels processos d'ensenyament-aprenentatge a través de la innovació. Per altra banda els mateixos joves PeaceMovers (joves voluntaris) que faciliten tot el projecte. Aquests no només desenvolupen la confiança en si mateixos, sinó que també aprenen a treballar en equip i treballen el propi lideratge amb la voluntat de ser part dels canvis socials.

### **2.3.5.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa**

Hi ha tres grups de persones que estan involucrades en el projecte: els PeaceMovers (joves voluntaris, Programa de facilitadors), mestres de les escoles i agents de la comunitat.

En primer lloc, els PeaceMovers que són considerats els principals actors. És l'equip de persones que porta a terme la formació de desenvolupament professional per als mestres, avaluen el projecte i visiten les escoles, i al mateix temps són la punta de llança dels esdeveniments especials per a la construcció del moviment. Per ser acreditats com a PeaceMover, un voluntari ha de realitzar una formació de dos dies específica del programa, observar les sessions de MTW i ser part d'una sessió de formació en col·laboració amb la universitat. Els voluntaris són persones universitàries i en general són alumnes de postgrau relacionats amb el ball i les missions per la pau. Els líders i els formadors, també emmarcats dins la nomenclatura de PeaceMovers, són professionals en camps relacionats amb la dansa, l'educació per la pau, les arts i la salut pública.

En segon lloc, els mestres de les escoles, que són part de la columna vertebral de suport i desenvolupament del projecte. Aquests són els que posen en pràctica el pla d'estudis i el programa sencer amb els seus alumnes. Per tenir accés a tot el material i recursos de MTW (el pla d'estudis, el seguiment i avaluació i els cursos en línia), ha de completar una primera formació de 8 hores i es compromet a formar part de formacions semestrals posteriors a la primera formació rebuda i que es desenvolupen al llarg de l'any escolar.

En tercer lloc, la comunitat i agents interessats també formen part del projecte. Aquests inclouen els pares, tutors, consell d'estudiants, organitzacions comunitàries i el govern local. La forma en la que s'involucren al projecte és a través d'esdeveniments especials. A més, les famílies també compten amb un espai de formació de quatre hores que els orienta i explica la importància del seu paper en el desenvolupament del programa.

MTW treballa des del Programa de Desenvolupament dels seus equips i es basa en una formació de diversos passos per explorar l'eficàcia pròpia dels professionals, aprendre eines per construir la seva comunitat educativa i incorporar aquestes eines en la pràctica diària. Es basa

en un procés d'auto-exploració per transformar els equips de les escoles i definir de forma conjunta la cultura dels centres educatius per tal de construir la seva comunitat educativa. Per sostenir la cultura de l'escola desitjada, els equips que ja han estat formats connecten les eines de la transformació del conflicte al propi currículum del centre:

**1. Autoexploració:** incrementar les habilitats de l'autogestió i de la consciència d'un mateix; teixir un camí de pràctica a partir de la reflexió i l'autogestió per adquirir eines en la tasca educativa quotidiana; augmentar la resiliència emocional, l'autoeficàcia, l'empatia i la capacitats de lideratge.

**2. Crear la comunitat:** aplicar les eines per establir confiança entre els estudiants, el professorat, els administratius i les famílies per habitar un espai físic i emocional segur; augmentar la cohesió a través de la comunicació efectiva i de competències emocionals, identificant els valors compartits i aquells que són diferents treballant el no judici; incrementar la confiança per ser un model pels estudiants.

**3. L'aplicació sostenible:** a partir de les estratègies apreses de compromís en una actitud positiva; augmentar l'habilitat de gestió del conflicte de forma positiva; utilitzar l'habilitat de desenvolupar i aplicar accions personalitzades per treballar des de la creativitat l'aprenentatge social i emocional.

### 2.3.5.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació

Com expliquen Jiménez i Donaire (2012), MTW involucra a la comunitat en l'avaluació. Els agents que implica l'avaluació del projecte van des dels administratius de les escoles, els educadors, els estudiants i els pares i mares. Ho fan a través de dades qualitatives i quantitatives per tal d'obtenir informacions que contribueixen a mesurar l'impacte de la iniciativa en cada comunitat. Els facilitadors i 4 voluntaris són els encarregats d'administrar l'avaluació.

Pel que fa als elements relacionats amb els aprenentatges, es fa una avaluació després de cada sessió, mentre que els resultats d'impacte identificats en la teoria del canvi (empatia, gestió de la ira) es mesura a partir d'una avaluació pre i post projecte. Els indicadors d'impacte van des de l'adquisició de competències socials i emocionals, la creació d'ambients segurs fins a la creació de comunitats segures.

### 2.3.5.8. La Rúbrica del projecte

En la taula de resultats, el traç ens permet visualitzar el nivell aconseguit per cada dinamisme de Move This World Filipines. En la taula es ressalta el nivell on està el projecte i ens permet percebre els nivells en els que està més desenvolupada l'experiència.

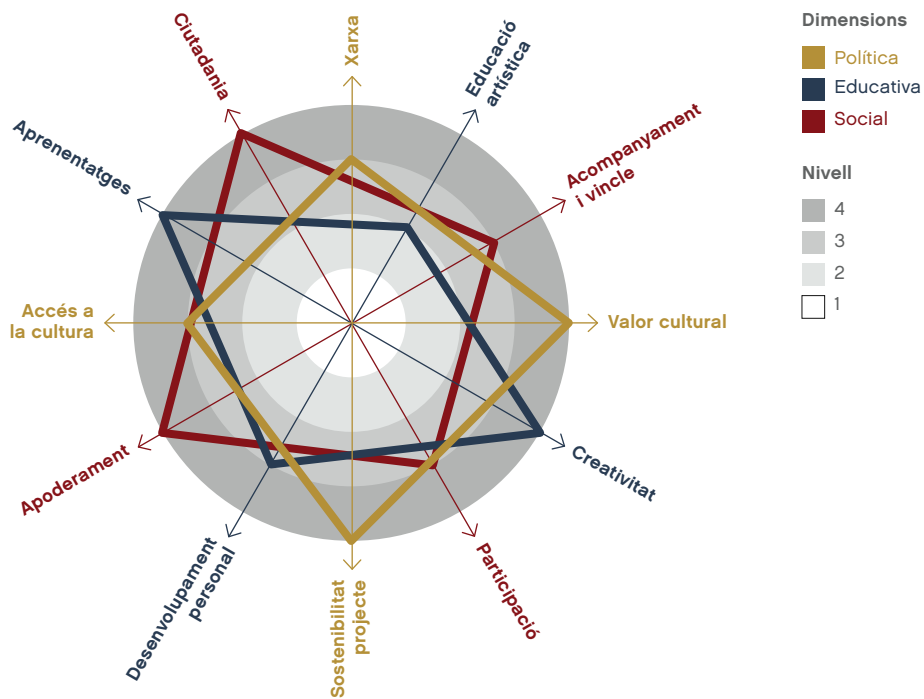
2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

**Taula 17.** Taula de resultats de MTW (elaboració pròpia, 2017)

		<b>Nivell 1</b>	<b>Nivell 2</b>	<b>Nivell 3</b>	<b>Nivell 4</b>
<b>Polítics</b>	<b>Xarxa</b>	Inexistent	Multidisciplinari	Interdisciplinari	Transdisciplinari
	<b>Valor cultural</b>	Tangencial	Detectat	Percebut	Transformador
	<b>Sostenibilitat</b>	Simple	Delimitada	Contínua	Complexa
	<b>Accés a la cultura</b>	Casual	Intencionat	Integrat	Identitari
<b>Educatives</b>	<b>Educació artística</b>	Reproductiva	Guiada	Lliure	Creativa
	<b>Creativitat</b>	Difosa	Puntual	Continuada	Productiva
	<b>Desenvolupament personal</b>	Difús	Puntual	Continuat	Transformador
	<b>Aprenentatges</b>	Únics	Duals	Interrelacionats	Transversals
<b>Socials</b>	<b>Acompanyament i vincle</b>	Informal	Puntual	Continuat	Emancipador
	<b>Participació</b>	Esponània	Mecànica	Reflexiva	Creativa
	<b>Apoderament</b>	Pertinença	Consciència crítica	Accions crítiques	Autonomia i autogestió
	<b>Ciutadania</b>	Compliment	Conscient i responsable	Solidària	Transformadora



**Gràfic 5.** Rúbrica de Move This World (elaboració pròpia, 2017)



La taula de resultats del projecte permet visualitzar que el projecte MTW es mou principalment entre els nivells 3 i 4. Cal destacar que en cada una de les dimensions hi trobem dos dinàmiques que estan al nivell 4. Un dels elements clau del projecte es conforma des de la mirada del desenvolupament de recursos propis perquè les persones puguin construir i apropiarse de les estratègies de transformació. Des d'aquest treball pel desenvolupament personal, desemboquen la resta de dinàmiques que prenen formes diverses però compartides per tots els territoris on s'implementa el projecte.

El treball en xarxa de MTW incorpora noves lògiques no lineals i intersubjectives en el treball amb els agents de la comunitat educativa, afavorint un mestissatge professional que finalment és incorporat de forma quotidiana a les aules. Tot i que la prioritat de l'organització no és l'accés a la cultura, si que es troben instruments operatius que fomenten la participació cultural a través de l'experimentació amb llenguatges artístics que són utilitzats com a instruments transformadors i apoderadors de les persones que l'usen. El valor de la cultura, per la seva banda, es contempla des

## 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

de la seva vessant més global reafirmant-ne les seves externalitats positives i la seva dimensió holística. Trobem en aquesta dimensió política una ideologia i una praxis compromesa amb els recursos que es generen i es renoven de forma contínua i que tenen una alta repercussió social a partir d'una planificació estratègica que ha programat a llarg termini un pla d'accions i resultats.

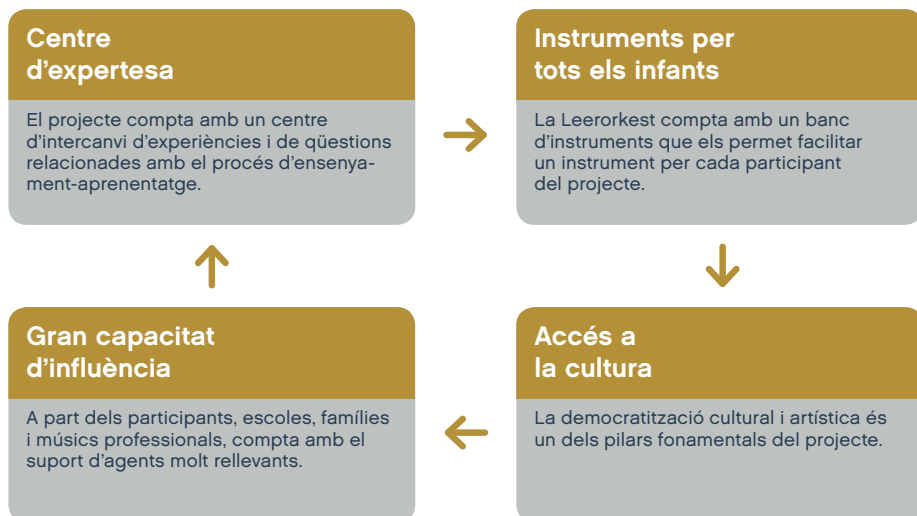
La dimensió educativa es conforma a partir d'una pràctica en l'educació artística on el rol del professional esdevé un acompanyant en les propostes aportades pels participants. En el cas de l'experiència de MTW el desenvolupament d'habilitats tècniques instrumentals no s'aborda de manera específica sinó que es treballa a partir d'accions concretes que utilitzen el llenguatge del moviment per expressar i donar veu a les dificultats que existeixen a les aules. Així, la creativitat es dóna de forma continuada a partir d'espais i accions enfocades a potenciar-la i a generar respostes alternatives partint dels propis recursos personals, desenvolupant estratègies concretes per fer front a situacions complexes centrades sobretot a la prevenció del bullying a les aules. Per altra banda, observem que es treballen les competències de forma transversal a partir d'una metodologia que utilitza eines d'aprenentatge integrat a partir de tècniques pròpies que des de les formacions anuals als professors es comparteix, es complementa i es revisa.

El nivell més baix de tota la taula de resultats el trobem a l'acompanyament i el vincle, que tot i estar programat i comptar amb tasques previstes per facilitar-lo, s'articula de forma evident amb els professionals que formen part del procés de formació i no tan manifest amb els nens i nenes de les escoles. La participació i la construcció de la ciutadania compten amb estratègies que fan possible per una banda l'auto-construcció integral dels individus i del col·lectiu, i per altra banda els participants donen resposta a la necessitat de la comunitat prenent consciència de la seva capacitat transformadora. En el cas de MTW s'observen dos col·lectius beneficiaris directes que tot i estar en diferents situacions, participen i s'apoderen alhora: els mestres de les escoles que implementen el projecte i els nens i nenes que participen de les activitats.

## 2.3.6. Leerorkest

www.leerorkest.nl

**Figura 17.** Elements destacats del projecte Leerorkest (elaboració pròpia, 2017)



### 2.3.6.1. Contextualització del projecte/organització

La Leerorkest és una orquestra simfònica creada perquè els nens i nenes d'escoles d'Holanda puguin formar part de l'aprenentatge musical i ofereix una innovadora forma d'abordar l'educació musical que parteix de l'accés equitatiu a la cultura i a les arts, de manera que cada alumne que forma part del projecte té l'oportunitat d'aprendre un instrument musical a l'escola.

Des de la Leerorkest apunten que el fet de tenir espais conjunts d'ensenyament-aprenentatge musicals té un efecte molt positiu en el desenvolupament general dels infants alhora que té la capacitat d'enriquir notablement la vida dels participants. Des d'aquesta visió, és des d'on es proposa desenvolupar habilitats tècniques instrumentals igual que es desenvolupen habilitats de lectura i escriptura a l'escola. El fet de desplegar el projecte en escoles de primària els garanteix l'accés lliure i amb igualtat d'oportunitats a tots els alumnes, especialment a aquelles zones que d'una altra manera no seria possible.

### **2.3.6.2 Punt de partida: context precedents del projecte**

La primera experiència del projecte es va donar al sud-est d'Amsterdam el 2005, en una escola de primària de Bijlmer. En els inicis, el projecte va suscitar l'interès d'altres centres entenent que la Leerorkest engendrava la llavor d'una petita revolució en l'educació musical. En poc temps l'èxit de la iniciativa en el sí de la comunitat educativa va tenir també el suport del govern local, el Ministeri d'Educació i de la família reial holandesa. Així, l'abast de la primera proposta va significar l'inici del creixement del projecte.

Actualment, la Stichting Leerorkest (Fundació Leerorkest) proporciona l'estructura organitzativa de les orquestres Leerorkest a Amsterdam. A partir del 2015 s'han creat i estan actives 31 orquestres a la ciutat, amb la participació de 17 escoles de primària de tota la ciutat, amb més de 3.500 participants. A més, s'han consolidat les orquestres extra curriculars i iniciatives pilot en educació secundària per tal de donar resposta a tots els joves que després del pas per la Leerorkest, puguin formar part d'un espai d'aprenentatge on continuar desenvolupant les seves habilitats i competències musicals i instrumentals.

La Leerorkest compta, també, amb un centre d'expertesa per l'intercanvi de coneixement, tant a nivell nacional com internacional. La Fundació juga un paper principal per a la creació de noves orquestres a tot el país. Així, el centre de coneixements especialitzats i la pàgina web Orkest de Klas (Orquestra a l'Aula) permet que el coneixement i l'experiència de la Leerorkest puguin ser compartits amb altres projectes d'educació social relacionats amb la música a Holanda i amb iniciatives similars a l'estranger. La filosofia de l'organització és que tot el que es deriva de l'experiència i desenvolupament del propi projecte sigui compartit en benefici de totes aquelles persones que volen ser part del canvi en l'educació musical en contextos socials.

Finalment, per donar resposta a la creixent demanda del projecte i a altres iniciatives amb una visió similar a la Leerorkest, s'ha creat un dipòsit nacional d'instruments amb l'objectiu de proporcionar a les orquestres dels Països Baixos els instruments musicals necessaris per desenvolupar la seva tasca educativa. Amb aquesta proposta es garanteix que cada nen i nena que participa del projecte pugui tenir un instrument al llarg del seu procés d'aprenentatge musical a l'escola.

### **2.3.6.3. Orientació: objectius i valors afegits**

La Leerorkest promou l'accés a l'educació musical a partir de la formació de conjunts simfònics per donar la possibilitat al major nombre de nens i nenes a descobrir-se a través de l'aprenentatge instrumental grupal. Es persegueix doncs, la democratització de l'educació musical, des-

dibuixant les barreres invisibles per aquells nens i nenes menys privilegiats que sinó no podrien formar-ne part. Cada participant té un instrument a casa per poder-lo practicar.

- 1. Créixer a través de la música.** La música és un element de gaudi pels nens i nenes i alhora compta amb beneficis positius pel seu desenvolupament cognitiu, social i emocional. En el procés d'ensenyament-aprenentatge es conjunten varis factors: la concentració, la disciplina i la perseverança. En el treball orquestral també és fonamental l'equip, l'escolta activa i la cura del propi instrument.
- 2. Fomentar el talent de cada persona.** La Leerorkest entén el talent com l'oportunitat de gaudir lliurement de l'art i la cultura i poder-la produir de forma autònoma. Tots els talents ocults formen part del procés d'aprenentatge de la Leerorkest i hi ha espais pels aficionats, pels entusiastes i pels que volen esdevenir professionals de la música.
- 3. Promocionar la igualtat d'oportunitats a l'escola.** Cada nen té l'oportunitat d'experimentar els efectes positius de la música; la idea de la Leerorkest és que tots els nens aprenguin a tocar un instrument des d'edats primerenques amb una classe setmanal de música, amb professionals del món de la música i dins de l'horari lectiu. Els instruments musicals que s'aprenen són els més comuns que componen una orquestra simfònica: violí, viola, violoncel, contrabaix, arpa, flauta, clarinet, oboè, fagot, trompeta, trombó, trompa i percussió.
- 4. Connectar i enriquir.** No només des d'un punt de vista d'organitzacions, centres i agents comunitaris, sinó que també a escala molt més àmplia amb les tradicions musicals dels Països Baixos. Per a molts nens que entren en contacte amb un instrument musical simfònic, la música clàssica els resulta un estil molt allunyat de la seva realitat. Els participants, en general no són usuaris d'escoles de música o de sales de concerts. La Leerorkest dóna a aquests nens l'oportunitat de ser part de l'experiència en comptes de ser-ne exclosos.

#### **2.3.6.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte**

Des de l'escola de primària, en horari lectiu, els músics professionals (que no formen part del claustre de professors de l'escola, sinó que són un equip independent) fan una sessió setmanal amb els nens i nenes. Cada un d'ells aprèn a tocar un dels 13 instruments més comuns de l'orquestra simfònica durant 4 anys, des de 3r fins a 6è. Després de pocs mesos del procés d'aprenentatge, els joves músics aprenen i practiquen l'instrument en la seva pròpia orquestra simfònica, dirigida per un director professional. Totes les peces són escrites i adaptades segons les habilitats de cada grup i el treball s'enfoca cap a un concert obert a tothom on els alumnes mostren els resultats musicals de la seva experiència.

Així, a les escoles on es desenvolupa la Leerorkest, els nens i nenes tenen una hora de classe de música a la setmana amb l'instrument que han triat. Aquestes classes són en grups petits, i són impartides per un professor de música professional. Acaben les sessions tocant tots junts en format d'orquestra simfònica.

El treball musical inicialment es proposa a partir de cançons infantils conegudes; més tard es treballen temes de música pop i peces orquestrals clàssiques. Tota la música està pensada i arranjada per adaptar-se a la capacitat dels nens i nenes i a través del centre de coneixements de la Leerorkest, es proporciona tot el material d'ensenyament-aprenentatge que s'utilitza cada estadi del procés.

Amsterdam ja compta amb més de 30 orquestres Leerorkest i s'ha establert la col·laboració amb l'Orquestra Filharmònica d'Holanda. Els nens i nenes que desitgen continuar amb el seu aprenentatge musical tenen l'opció de tocar a la Leerorkest Klein, com a activitat extraescolar. En l'actualitat existeix també un projecte de seguiment de l'educació secundària, amb l'OSB Leerorkest Zuidoost i el nou projecte d'orquestra anomenat Súper Symphonics (per alumnes de 12 a 16 anys).

El concepte Leerorkest es basa en una interacció contínua entre la fundació Leerorkest i les pròpies escoles, com a socis actius i co-desenvolupadors dels programes d'ensenyament.

### **2.3.6.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris**

La Leerorkest d'Amsterdam ha estat el mirall de la resta d'orquestres dels Països Baixos. En l'actualitat hi ha més de 30 Leerorkest orquestres i el programa ha arribat a més de 3.600 alumnes, només a la capital. Més de 17 escoles de primària a Amsterdam han adoptat la metodologia de la Leerorkest i hi ha dos programes que impliquen instituts. Generalment les escoles que formen part del projecte, estan ubicades a l'extraradi de la ciutat i tenen una complexitat notable.

A banda d'Amsterdam, hi ha moltes altres ciutats i poblacions del país que s'han adherit al programa i que en formen part activament. L'experiència s'intercanvia a través del Centre d'Experts i l'orquestra en el lloc web. Els instruments són prestats pel Leerorkest Instrument Depot.

### **2.3.6.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa**

La Leerorkest es configura per un Consell d'Administració que desenvolupa la seva tasca basant-se el model de gestió que segueix les regles del Codi de Govern Cultura del país i les acompanyen uns principis que s'estableixen en el reglament de gestió.

La Stichting i la Stichting Leerorkest Instrumentendepot Leerorkest tenen el mateix Consell de Supervisió. Els membres també formen la Comissió de Control de l'Muziekcentrum Zuidoost. Aquesta estructura es deriva de la connexió orgànica entre aquestes organitzacions. Els professionals que conformen les Comissions tenen perfils professionals molt diversos que van des de persones relacionades amb les belles arts, gestors culturals, directors d'orquestrats simfòniques, persones relacionades amb el món dels recursos humans i persones relacionades amb fundacions privades.

Pel que fa als perfils dels professionals, la majoria provenen del món de la interpretació musical, la composició, la pedagogia i la docència. A banda, la Leerorkest es relaciona amb les escoles de primària i els mestres formen part, també de l'equip de professionals del projecte. Amb les aliances conformades amb els equips directius dels centres es configura el mapa de col·laboradors del projecte.

### **2.3.6.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació**

La Leerorkest té processos de millora de forma regular. L'impacte del projecte i el nombre de participants, el nombre d'escoles implicades al projecte i la capacitat d'arribar al màxim de centres es revisa de forma regular.

Els agents que implica l'avaluació del projecte van des de les escoles, els educadors i els estudiants. Ho fan a través de dades qualitatives i quantitatives per tal d'obtenir informacions que contribueixen a mesurar el retorn social de la proposta musical i es distribueixen les dades obtingudes a partir de memòries anuals que es poden trobar a les seves xarxes socials i a la pàgina web del projecte.

### **2.3.6.8. La Rúbrica del projecte**

En la taula de resultats, el traç ens permet visualitzar el nivell aconseguit per cada dinamisme de la Leerorkest. En la taula es ressalta el nivell on està el projecte i ens permet percebre els nivells en els que està més desenvolupada l'experiència.

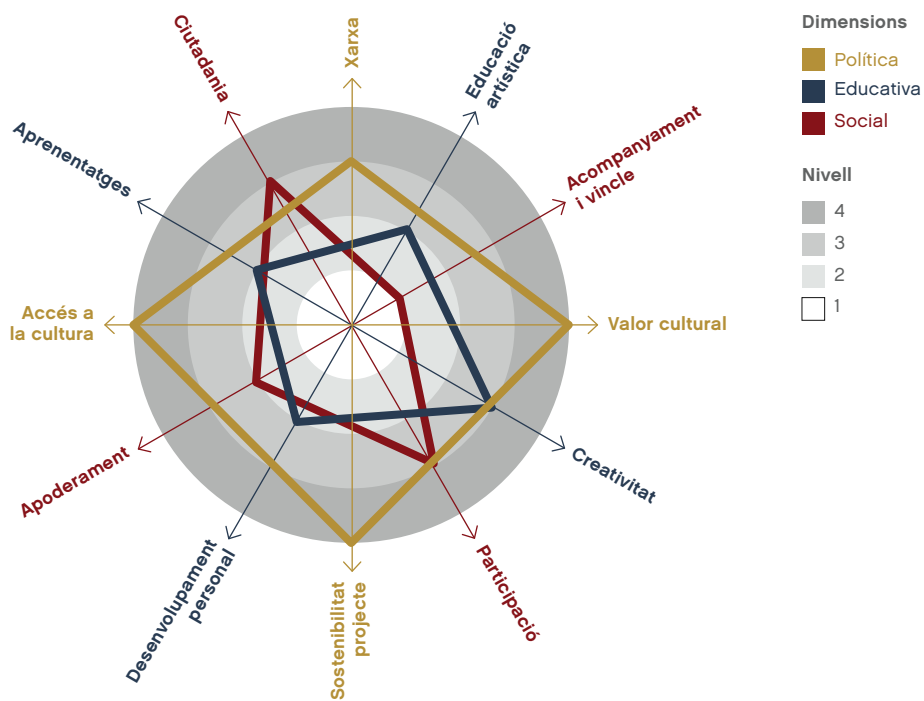
2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

**Taula 18.** Taula de resultats de Leerorkest (elaboració pròpia, 2017)

		Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4
<b>Polítiques</b>	<b>Xarxa</b>	Inexistent	Multidisciplinari	Interdisciplinari	Transdisciplinari
	<b>Valor cultural</b>	Tangencial	Detectat	Percebut	Transformador
	<b>Sostenibilitat</b>	Simple	Delimitada	Contínua	Complexa
	<b>Accés a la cultura</b>	Casual	Intencionat	Integrat	Identitari
<b>Educatives</b>	<b>Educació artística</b>	Reproductiva	Guiada	Lliure	Creativa
	<b>Creativitat</b>	Difosa	Puntual	Continuada	Productiva
	<b>Desenvolupament personal</b>	Difús	Puntual	Continuat	Transformador
	<b>Aprenentatges</b>	Únics	Duals	Interrelacionats	Transversals
<b>Socials</b>	<b>Acompanyament i vincle</b>	Informal	Puntual	Continuat	Emancipador
	<b>Participació</b>	Esponània	Mecànica	Reflexiva	Creativa
	<b>Apoderament</b>	Pertinença	Consciència crítica	Accions crítiques	Autonomia i autogestió
	<b>Ciutadania</b>	Compliment	Conscient i responsable	Solidària	Transformadora



**Gràfic 6.** Rúbrica de Leerorkest (elaboració pròpia, 2017)



La Leerorkest s'ha assentat al territori com un element vertebrador que impulsa dinàmiques participatives i universals a través de l'accés equitatiu a les opcions artístiques i de desenvolupament comunitari que estan a disposició de les escoles i per extensió de la comunitat educativa. El projecte compta amb el compromís adquirit des de l'administració pública, el sector privat així com dels professionals i dels agents de la comunitat educativa. Els processos que es donen dins del projecte és a diferents escales del territori i van més enllà del propi context (agents del territori, escoles, comunitat educativa, xarxes de treball, xarxes virtuals de propostes didàctiques i metodològiques a l'abast de tothom). El valor cultural és percebut des d'una mirada holística i s'aposta per la cultura com una estratègia pel canvi transformatiu de calat ampli.

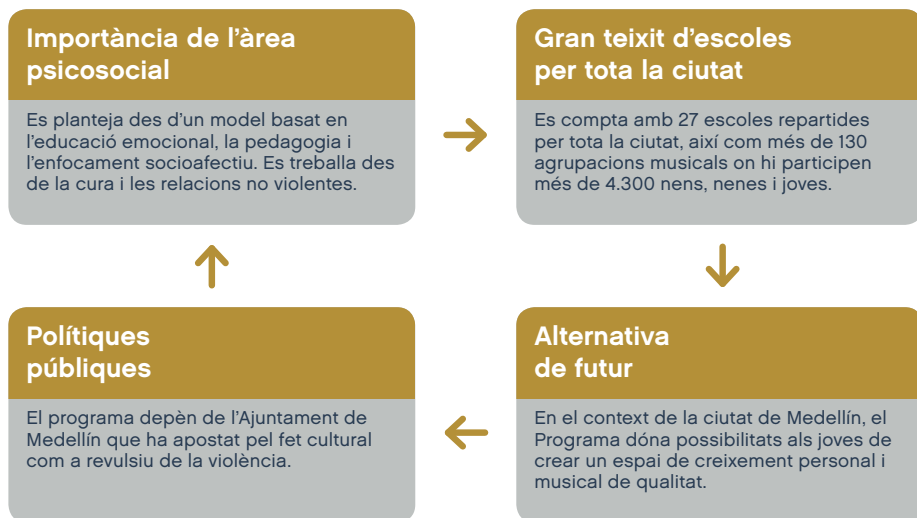
Pel que fa a l'educació artística, és l'eix central de desenvolupament d'habilitats socials. Tot i que es desenvolupa des d'una metodologia més reproductiva que lliure, el material didàctic i musical que s'utilitza està planificat i dissenyat per atendre les necessitats i els requeriments tècnics específics dels participants de les escoles. En l'educació musical, aquest fet denota la voluntat de generar noves mirades als processos d'ensenyament-aprenentatge alhora que dóna espai a una gran varietat d'estils musicals que no es basen únicament amb la música clàssica europea. A través del treball creatiu es reconeixen els sabers i les capacitats dels participants afavorint l'aprenentatge instrumental positiu. En el marc del projecte no es troba un discurs específic desenvolupat des de la mirada del desenvolupament personal i en la praxis es troben espais d'atenció a l'educació emocional en moments específics del desenvolupament de les sessions.

En la dimensió social observem els nivells més desiguals trobant l'acompanyament i el vincle al nivell 1. La funció de l'acompanyament i el suport esdevé un valor ètic de la implementació del projecte però no hi ha una planificació específica referent a aquesta qüestió. En la participació es troben unes fortes connexions entre l'ideari del projecte i la realitat en la seva praxis, desenvolupament d'accions coherents amb el discurs que es promou des del projecte. Es treballa, a més, en processos basats en la contribució d'una ciutadania activa, creativa i participativa alhora que es compta amb espais de reflexió crítica davant la realitat dels participants. La Leerorkest parteix de lògiques que permeten transversalitzar i integrar intervencions musicals, socials i educatives que formen part del sí de la realitat escolar amb una gran implicació ciutadana, dels agents del territori i de persones rellevants de l'esfera pública i social del país.

## 2.3.7. Red de Escuelas de Música de Medellín

[www.redmusicamedellin.org](http://www.redmusicamedellin.org)

**Figura 18.** Elements destacats del projecte Red de Escuelas de Música de Medellín (elaboració pròpia, 2017)



### 2.3.7.1. Contextualització del projecte/organització

Als anys 1980, el músic Luís Uribe Bueno, Director de Cultura del Departament d'Antioquia, va implementar un projecte d'escoles de música i banda per oferir un servei musical a cadascun dels municipis rurals i semi-rurals d'Antioquia, instaurant el Pla Departamental de Bandes. Així, en gairebé tots els municipis es van conformar bandes de música, tradicionalment d'instruments de vent descendents de les chirimies i d'agrupacions musicals autòctones indígenes de les flautes. Les banda-escoles buscaven complir una doble funció: en primer lloc, convertir-se en un element de construcció de pau en els contextos rurals afectats per la violència proposant una cultura de reacció alternativa als pobles; en segon lloc, la idea de la banda-escola era ensenyar llenguatge musical als nens i nenes formalitzant l'ensenyament musical, ja que fins aleshores la música només es transmetia per tradició oral.

Als anys 1990, la ciutat de Medellín es trobava molt convulcionada, el fenomen del paramilitarisme i les bandes de delinqüència eren molt comuns, n'existien a gairebé cada barri de

la ciutat. Els nens i els joves alhora eren víctimes i aliment per exercir la violència. Així, molts joves de les comunes de Medellín optaven per integrar-se en les bandes de delinqüència davant la falta d'oportunitats en el seu context i per les situacions familiars complexes que vivien. És en aquest context quan s'inicien els seminaris Alternativas de Futuro para Medellín, on les institucions públiques i privades conjuntament amb organitzacions de la societat civil feien una diagnosi dels problemes de la ciutat per aportar propostes alternatives.

Un dels objectius més clars que van sorgir en els seminaris contemplava que els nens i joves no entressin en els cercles de violència i que s'integressin a la ciutat com a impulsors de la seva transformació social. En aquest context neix la Red de Escuelas de Música (RED), un programa de formació musical gratuïta per nens, nens i joves d'entorns vulnerables donant opcions de futurs a tots els participants. Actualment el programa forma part de les polítiques públiques de l'ajuntament de Medellín dins del seu projecte Medellín, la más Educada.

### 2.3.7.2. Punt de partida: context i impulsors del projecte

La Fundació KREANTA (2007), escriu un monogràfic sobre bones pràctiques d'escoles actives urbanes on s'hi inclou la Red de Escuelas de Música de Medellín i n'expliquen els seus inicis: el 1996, l'ajuntament de Medellín va crear mitjançant un acord municipal la RED, a partir d'una iniciativa de la Fundació Amadeus sobre l'educació musical gratuïta per a nens i nenes amb escassos recursos. Es tracta d'un projecte de formació humana integral, on la música hi juga el paper principal, destinat als nens, nenes i joves dels barris més desfavorits de Medellín amb l'objectiu d'oferir-los alternatives de futur a la violència. La RED compta amb escoles als barris amb menors índexs de desenvolupament humà, on s'imparteix la formació bàsica en música simfònica per nens i joves d'entre 7 i 19 anys. La RED es conforma de dues etapes:

1. **La formació bàsica és desenvolupada a les escoles**, que administra la Universitat d'Antioquia.
2. **La projecció artística**, en la qual es construeixen les orquestres simfòniques i els cors amb nens, nenes i joves que mostren nivells avançats en la seva formació musical i hi són enviats des de les escoles. Aquesta etapa és administrada per la Fundació Amadeus.

La Secretaria de Cultura Ciudadana de l'Ajuntament de Medellín és l'entitat responsable del programa en la seva totalitat, impulsant i aportant els recursos pel seu funcionament. En el projecte de la ciutat de Medellín, es planteja la metròpoli com un espai educador on la cultura hi té un paper fonamental, des d'on es poden fomentar els valors de convivència i pau. El programa s'emmarca dins una normativa que va des de la Llei de la Infància i l'Adolescència, les polítiques públiques en infància, joventut i família, el Pla de Desenvolupament Municipal i un Manual d'acords per la Convivència escrit des de la mateixa direcció de la RED.

### 2.3.7.3. Orientació: objectius i valors afegits

Des de la RED es treballa a partir de varis enfoc de desenvolupament que compta amb el propi desenvolupament humà i del col·lectiu, i el desenvolupament territorial; es treballa en qüestions de gènere i es desenvolupen les accions posant especial atenció a l'educació emocional i a la pedagogia afectiva. En aquesta mateixa direcció, es fa una proposta de temes transversals fonamentals per fomentar els enfoc de desenvolupament del programa, pels professionals que l'implementen: una visió compartida de la RED, el lideratge facilitador, l'ètica de l'auto-cura, la coresponsabilitat, la convivència i la comunicació assertiva

El programa compta amb quatre grans objectius. Alhora, compta amb tres àrees (pedagògica, psicosocial i administrativa) des de les quals es desenvolupen uns objectius específics.

En els objectius generals de la RED, trobem:

1. Garantir a la població infantil i juvenil el dret a la formació artística i cultural gratuïta.
2. Fomentar actituds de concertació i conciliació en la infància i la joventut de la ciutat de Medellín i de l'entorn, per contribuir a la seva inclusió i integració social.
3. Promoure el coneixement i estudi de la música des dels seus fonaments teòrics i tècnics, com a via per al desenvolupament integral de l'ésser humà.
4. Facilitar l'accés i el gaudi de la producció estètico-musical a tots els estaments que constitueixen la RED.

Pel que fa a les dimesnions, els objectius que es perseguïxen són:

- a. Àrea pedagògica i esteticomusical: orientar el disseny curricular i les estratègies pedagògiques de la seva implementació a partir de processos d'acompanyament, seguiment i avaluació a les escoles i agrupacions integrades, amb metodologies i tècniques que permetin la construcció col·lectiva de sabers i la valoració i qualificació del coneixement i expertesa dels diferents estaments.
- b. Àrea psicosocial: visibilitzar el component social de la RED, promovent el benestar general, la salut mental i l'acompliment dels propòsits de convivència, formació per la ciutadania, construcció del teixit social i enfortiment dels vincles entre tots els estaments del programa.

Per acompanyar la formació humana integral de la població estudiantil de la RED des de l'àrea, es promou el desenvolupament de les habilitats socials que facilitin l'establiment de vincles per prevenir riscos i evitar la vulneració dels seus drets, construint ambients protectors i potenciant cada moment pedagògic, com a experiència organitzadora i significativa en les seves vides a partir de l'assertivitat.

- c. Àrea administrativa: assessorar la direcció del programa en el desenvolupament de polítiques administratives i financeres i l'operació de diferents convenis interadministratius.

Planejar, executar, fer seguiment i avaluar instruments tècnics necessaris per al compliment total dels objectius de la RED en totes les seves àrees, tenint en compte les directrius de l'Ajuntament de Medellín i la Universitat d'Antioquia.

Tenint en compte que la proposta pedagògica s'orienta a la formació integral, es defineixen 4 components essencials de desenvolupament que són transversals a tota la proposta curricular. Aquests components s'aborden com aspectes metodològics en la pràctica pedagògica.

1. **Sensorial:** experiència física i sensible del fet musical.
2. **Expressiu i creatiu:** experiència sensible, creativa i expressiva del fet musical.
3. **Conceptual:** comprensió, coneixement i conceptualització del fet musical.
4. **Socioafectiu:** relació intra i inter-personal, emocional i afectiva, amb si mateix, amb l'altre, amb el grup amb el qual interactua i amb la música.

#### 2.3.7.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte

El document d'ús general "Manual d'acords per la convivència a les escoles de música i agrupacions integrades" que ha desenvolupat la pròpia RED, s'explica el seu funcionament en base a dues fases articulades entre si: les Escoles a la Fase 1 i les Agrupacions Integrades en la Fase 2. Les Escoles estan distribuïdes en tots els punts cardinals de la ciutat i del seu voltant. S'agrupen en escoles de corda fregada, escoles de vent i percussió. A totes les Escoles es desenvolupen processos de formació i iniciació musical, desenvolupament socio-afectiu, valors ciutadans, llenguatge musical, expressió corporal, pedagogia coral, tècnica de l'instrument i conjunt instrumental. Pel que fa a la Fase 2, les Agrupacions Integrades, estan conformades per estudiants de diferents escoles. A través d'aquestes agrupacions s'enforteixen els llaços afectius, la integració musical i el desenvolupament de coneixement adquirits en els processos de formació de les Escoles. Són espais d'experimentació i producció musical de diversos gèneres musicals a través d'ensembles corals, orquestrals, de bandes i de músiques populars.

Així, la RED compta amb:

- a. Agrupacions d'orquestra infantil, intermitja i juvenil.
- b. Banda simfònica juvenil com a agrupació principal que es nodreix dels *semilleros* (espais de desenvolupament instrumental amb un nivell tècnic bàsic).
- c. Cors infantil, juvenil i cor de pares i mares
- d. Orquestra Escola de Tango i Ensamble de Músiques Populars (músiques basades en repertoris colombians, andins, llatins i americans).

**El Model intervenció psicològica a la RED:** tenint en compte l'oferta que des de la direcció del Programa es fa en el dia a dia de cada escola, en reunions de familiars i espais col·lectius,

sobre el lliure i gratuït accés a l'orientació i atenció psicoterapèutica, s'implementen (des de la psicologia dinàmica), dues modalitats d'assessoria, orientació i acompanyament col·lectiu: a tots els estaments de la RED a través de grups de reflexió i a la població estudiantil i familiars a través de la psicoteràpia breu.

Totes les estratègies implementades es fonamenten en l'acció sense dany<sup>5</sup>. Amb aquesta visió, s'actua tenint en compte els contextos que es volen enfortir orientant els processos de formació, acompanyament i capacitació des dels diferents àmbits d'acció. Es planteja segons el compromís i la missió del Programa perquè en el moment de formular estratègies d'intervenció i avaluar-ne les conseqüències, s'inclogui un anàlisi ètic de les accions (des del punt de vista dels valors i principis que les orienten). També es consideren altres criteris com acords i valors desitjables de convivència, fonamentats des de l'enfocament de drets basat en les nocions de dignitat, autonomia i llibertat.

Des de l'equip psicosocial, es planifica l'acompanyament dels participants de manera que cada assessora té assignada una zona de la ciutat en la qual estan ubicades entre 7 i 11 escoles i agrupacions integrades. Per a cadascuna d'elles s'elaboren Plans d'Acompanyament en els quals es proposen estratègies transversals i es determinen les activitats específiques, segons la cartografia social.

Es realitzen 20 assessories i acompanyaments a cada escola. El Pla d'Acompanyament compta amb el seguiment de la població estudiantil en moments significatius: a l'inici del seu procés, als assajos, a les audicions, a les promocions de fases, a les mostres pedagògiques i artístiques i al lliurament d'informes i projecció. A més, hi ha planificada la integració i construcció de vincles, a partir de l'acompanyament a familiars en format d'assemblees i l'assessoria a grups de suport i juntes d'associacions.

Des de l'àrea psicosocial, s'ha creat un model d'intervenció basat amb l'educació emocional, la pedagogia i l'enfocament socioafectiu. Aquest model és el producte del treball col·lectiu d'un seminari específic integrat per dinamitzadors socioculturals llatinoamericans.

Amb l'enfocament socioafectiu es busca l'aprenentatge integral, que afecti i transformi tant els coneixements i les idees des de l'intel·lecte, com també els sentiments, les emocions i els valors des del respecte a l'autonomia, les actituds, i els comportaments per generar transformacions culturals profundes en cada persona i col·lectiu amb el qual s'interactua.

Es tracta de promoure com a principi, part o al final del procés formatiu de canvi- aprenentatge, una vivència grupal i personal que afavoreixi una resposta afectiva, facilitant una situació

---

5. La Acción sin Daño (Universidad Nacional de Colombia, Synergia; GTZ y PNUD)

experiencial de grup, mitjançant el contacte directe amb problemàtiques o conflictes lligats a un tema específic partint de la simulació aproximada a la realitat.

### **2.3.7.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris**

La RED compta amb més de 4.300 participants, 4.000 famílies implicades de 14 comunes diferents de la ciutat. Compta amb 27 escoles de música, 135 agrupacions de procés, 4 agrupacions simfòniques, 4 agrupacions corals i 4 agrupacions populars. A més, compten amb el treball col·lectiu de grups i associacions de famílies i 19 grups de suport.

El 94% de la població participant en el programa habita en els estrats un, dos, tres i quatre (els més vulnerables de la ciutat), i menys del 2% representa als habitants de l'estrat 6 (el màxim nivell de benestar segons la nomenclatura utilitzada per la ciutat).

Igual que en el cas de l'estrat socioeconòmic, l'atenció es concentra en les zones de la ciutat més vulnerables. Prop del 70% dels estudiants tenen menys de 14 anys i al voltant del 95% dels participants són menors d'edat. Al 2015 el 58% de la població estudiantil estava constituïda per dones i el 42% per homes. Quan es creuen les variables, s'identifica que la participació per gènere s'inverteix a mesura que augmenta l'edat, així en el rang entre els 19 i 24 anys hi ha més homes que dones, per la qual cosa es pot concloure que la permanència de les noies es veu afectada per l'edat.

### **2.3.7.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa**

El programa de la RED implica a molts agents i la complexitat del seu organigrama es conforma per moltes persones amb diferents perfils professionals: la plantilla de personal està composta per 26 directors; 26 secretàries, que són mares de família; 86 docents; 1 directora general; 1 assistent de direcció; 2 assistents administratius; 2 coordinadors acadèmics; i 1 secretària de la RED. L'equip directiu està format pel secretari de Cultura Ciutadana, la degana de la Facultat de Arts, la directora general, el Coordinador d'Orquestres i Cors, dos assistents musicals, un assistent administratiu i una secretària.

Els docents són llicenciats i músics professionals. 46 docents són alumnes avançats de la RED que reben formació en pedagogia general i en pedagogia de l'instrument. Com a agents col·laboradors del programa es troben 26 escoles de primària, la Casa de la Música de Medellín, la fundació Empreses Públiques de Medellín i la Secretaria de Cultura Ciutadana. Els socis col·laboradors són la Universitat d'Antioquia i la Fundació Amadeus.



### 2.3.7.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació

La direcció de les agrupacions i l'equip de formadors realitzen periòdicament seguiments i avaluacions per detectar encerts i dificultats en el procés pedagògic; també, per establir el nivell i desenvolupament individual i col·lectiu i la re-classificació interna. L'avaluació a la RED és una eina que proporciona la informació necessària per traçar el camí cap als objectius del programa. Buscant facilitar el monitoratge, la motivació, i l'elaboració de plans de millora, es fa ús d'avaluacions periòdiques emmarcades en la proposta curricular.

### 2.3.7.8. La Rúbrica del projecte

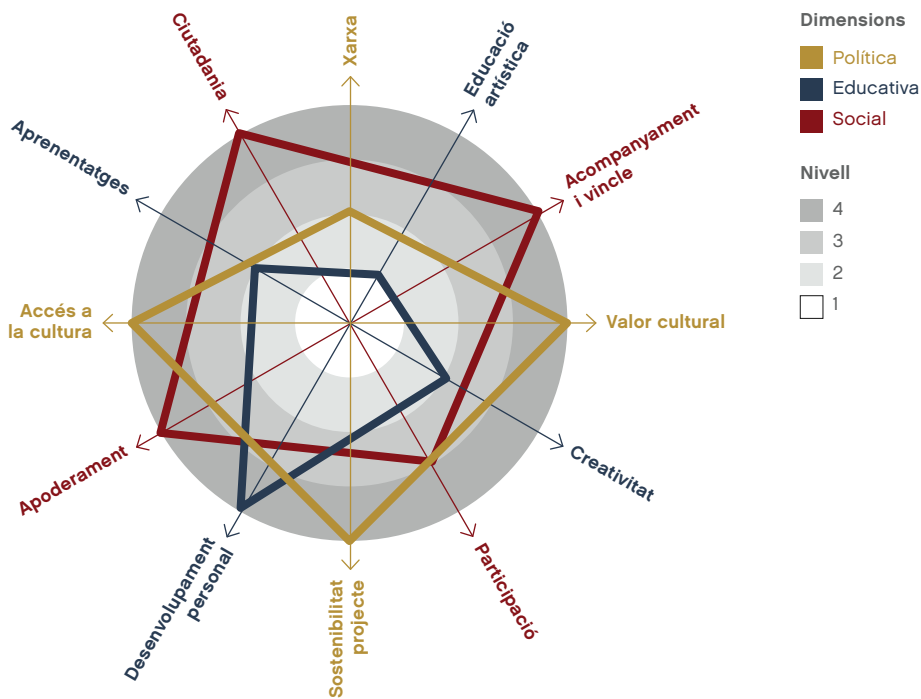
En la taula de resultats, el traç ens permet visualitzar el nivell aconseguit per cada dinamisme de la Red de Escuelas de Música de Medellín. En la taula es ressalta el nivell on està el projecte i ens permet percebre els nivells en els que està més desenvolupada l'experiència.

**Taula 19.** Taula de resultats de la Red de Escuelas de Música de Medellín (elaboració pròpia, 2017)

		Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4
<b>Polítiques</b>	<b>Xarxa</b>	Inexistent	Multidisciplinari	Interdisciplinari	Transdisciplinari
	<b>Valor cultural</b>	Tangencial	Detectat	Percebut	Transformador
	<b>Sostenibilitat</b>	Simple	Delimitada	Contínua	Complexa
	<b>Accés a la cultura</b>	Casual	Intencionat	Integrat	Identitari
<b>Educatives</b>	<b>Educació artística</b>	Reproductiva	Guiada	Lliure	Creativa
	<b>Creativitat</b>	Difosa	Puntual	Continuada	Productiva
	<b>Desenvolupament personal</b>	Difús	Puntual	Continuat	Transformador
	<b>Aprenentatges</b>	Únics	Duals	Interrelacionats	Transversals
<b>Socials</b>	<b>Acompanyament i vincle</b>	Informal	Puntual	Continuat	Emancipador
	<b>Participació</b>	Espontània	Mecànica	Reflexiva	Creativa
	<b>Apoderament</b>	Pertinença	Consciència crítica	Accions crítiques	Autonomia i autogestió
	<b>Ciutadania</b>	Compliment	Conscient i responsable	Solidària	Transformadora

## 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

**Gràfic 7.** Rúbrica de la Red de Escuelas de Música de Medellín (elaboració pròpia, 2017)



El programa de la Red de Escuelas de Música de Medellín compta amb recursos que es generen i es renoven de forma periòdica i té una repercussió social molt alta. Hi ha el compromís adquirit per l'administració pública local i el suport d'una fundació privada que garanteix la sostenibilitat econòmica del projecte a llarg termini. El projecte compta amb la promoció artística i cultural com a aglutinadora de persones i de relacions de convivència que configuren la comunitat i que s'esdevé des d'un clima de col·laboració entre molts nuclis d'acció musical. L'accés a la cultura i el valor cultural que s'observa a la RED parteix de la construcció de forma col·laborativa de realitats alternatives des de l'aprenentatge de competències artístiques i també des del desenvolupament integral dels nens i nenes i joves i de les seves famílies. El treball en xarxa és complex pel gran nombre de perfils professionals que configuren l'escena del projecte, assolint la capacitat de desenvolupar models d'intervenció socials que aporten les eines necessàries per donar resposta a la complexitat social i cultural de la ciutat. Tanmateix, les àrees de treball funcionen de forma vertical i les accions es desenvolupen a partir dels intercanvis d'aquestes àrees amb la voluntat de crear noves formes d'acció conjuntes.

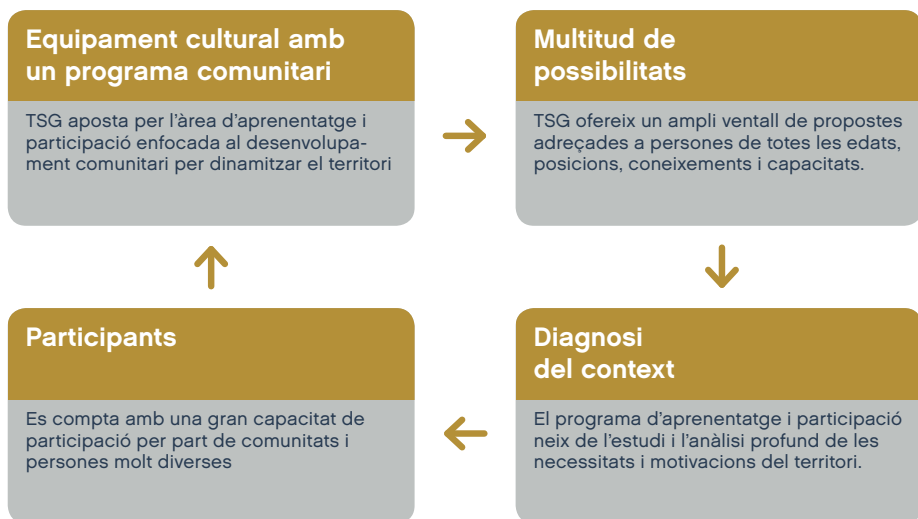
La pràctica posa en valor tant l'acció educativa com el desenvolupament personal dels participants del projecte. Pel que fa a l'educació artística, el projecte s'ha emmirallat en metodologies europees reproductives i tot i que aposten per noves mirades de l'educació, en la cerca de recursos metodològics innovadors i creatius encara no s'han creat les estructures necessàries per desenvolupar materials i dinàmiques pròpies en aquest sentit. Per altra banda, la Red emergeix de relacions intersubjectives on les persones i el seu creixement personal són un valor actiu pel canvi i la transformació de les situacions del seu entorn. Així, es dona el retorn social en forma d'un programa específic d'atenció, acompanyament i suport als participants perquè sigui possible. Els aprenentatges es plantegen de forma horitzontal de manera que per una banda es treballa el desenvolupament tècnic instrumental i per l'altre es programa el treball de competències transversals i específiques per conviure i habitar el món.

En la dimensió social hi trobem l'eix més destacable del projecte, assentant-se en el programa social que orienta la seva funció de suport per possibilitar els aprenentatges i l'autonomia funcional dels participants. Les relacions que es donen en aquesta àrea de treball estan sostingudes per valors vinculats al compromís col·lectiu per potenciar i transformar el context comunitari. És en aquest sentit que s'ha teixit una xarxa de relacions de caràcter molt divers entre l'equip de professionals i els participants i les seves famílies des del compromís i la cooperació col·lectiva. Donada la dificultat i el caràcter complex dels espais on està assentat el projecte i pel gran nombre de seus i de persones que formen part dels processos, l'equip de l'àrea social del projecte vehicula i orienta la participació, l'apoderament i la construcció d'una ciutadania transformadora.

## 2.3.8. The Sage Gateshead

[www.sagegateshead.com](http://www.sagegateshead.com)

**Figura 19.** Elements destacats del projecte TSG (elaboració pròpia, 2017)



### 2.3.8.1. Contextualització del projecte/organització

The Sage Gateshead és una institució cultural ubicada al nord-est d'Anglaterra i d'abast internacional que està especialitzada principalment en la música i la seva descoberta. La seva fundació el 2004 ha suposat un propulsor de transformació social arreu de la regió en matèria de difusió artística, educació musical i participació ciutadana. La singularitat d'aquest equipament resideix en posicionar al mateix nivell d'importància la programació musical i l'àrea d'aprenentatge i participació. Una àrea amb una àmplia oferta adreçada a un important ventall de la ciutadania, a col·lectius específics i a diferents franges d'edat.

### 2.3.8.2. Punt de partida: inici i context

A principis de 1990, la Northern Sinfonia al costat dels Folkworks van començar a treballar en la planificació d'una sala de concerts a Gateshead que acollís ambdues formacions

musicals de referència del país. Una seu que a més estigués a disposició de tots els músics professionals, estudiants i amateurs de totes les edats del nord-est d'Anglaterra. El 2000 es comencen les obres d'aquest emblemàtic edifici dissenyat per l'equip de Foster a la ribera del Tyneside i que fou finançat per la Loteria Nacional i The Sage Group principalment.

L'emplaçament d'aquest centre d'alts estàndards artístics a la població de Gateshead respon a una estratègia de revitalització cultural i regeneració urbana donat que el nord d'Anglaterra havia estat una regió castigada i ignorada a nivell polític al llarg del temps i els índexs d'atur i de comunitats en situació de vulnerabilitat era molt elevat.

L'edifici compta amb 3 auditoris diferents que li han merescut el reconeixement internacional per la seva excel·lent acústica. Tots ells acullen concerts i performances de tots els gèneres musicals. L'auditori de més capacitat pot albergar fins a 1650 persones. La resta d'espais es dediquen a assajos, activitats educatives i oci. Tots ells estan concebuts separatament però articulats de manera que convida a que músics, estudiants, veïns o turistes s'interrelacionin.

Actualment l'administració i gestió de les activitats que es despleguen a nivell local, regional i internacional està en mans de la North Music Trust. En la primera dècada del projecte, TSG ha contribuït a l'economia local prop de 2283 milions de lliures, ha rebut 6 milions de visitants, s'han programat més de 4000 concerts i fins a 1 milió i mig de persones han participat en l'oferta del departament L&P (àrea d'aprenentatge i participació).

Wendy Smith dirigeix el servei educatiu i comunitari de TSG, després de l'important període liderat per Katherine Zeserson. Anualment el programa compta amb més de 120.000 participants que van dels 0 als 90 anys aproximadament, un equip de 100 músics duu a terme els projectes del departament i dos tercers parts de les activitats que es desenvolupen tenen lloc arreu de la regió, arribant fins a 200 llocs diferents. Per tant l'àmbit d'influència de l'equipament cultural és molt bast i divers.

Pel que fa a la seva oferta musical educativa, el departament procura que es programi conforme la necessitat i interès dels diferents grups participants per comptes d'articular l'oferta segons els diferents estils musicals. Per altra banda les activitats que s'hi realitzen parteixen del treball en xarxa a fi i efecte de propiciar un impacte a llarg termini que sigui sostenible. Finalment en elles tenen cabuda tots els gèneres i la innovació guia la pràctica artística. Actualment es persegueix a més una major pol·linització del programa amb altres àrees de treball de l'organització i s'aposta per augmentar la combinació del treball en viu i la incorporació dels mitjans i recursos digitals en el si dels diferents projectes.

### 2.3.8.3. Orientació: objectius i valors afegits

Els programes d'aprenentatge i de participació es basen en models metodològics musicals innovadors que ha desenvolupat TSG incloent la formació professional, l'accés a la cultura, el desenvolupament de xarxes de treball i d'investigació i recerca, xarxes de voluntaris i la participació activa de la ciutadania. La finalitat dels programes és crear les millors oportunitats per fer música i el desenvolupament de línies d'acció fonamentades en la qualitat dels processos d'aprenentatge i dels seus resultats. Es treballa a partir d'associacions sòlides amb les que es debat, es reorienta i es negocien els objectius i projectes compartits.

TSG és una institució que promou una gran diversitat d'activitats, programacions i accions més enllà dels projectes de Desenvolupament Cultural Comunitari. En aquest cas, la mirada del present anàlisi es centre en el departament de L&P que dirigeix, programa i implementa els projectes de DCC dins i fora del centre cultural.

Dins dels objectius transversals del departament hi trobem:

1. Assegurar la igualtat d'oportunitats per totes les persones instintivament de la seva edat, del seu *background* i de les seves habilitats.
2. Crear i promoure oportunitats per participar en un ampli ventall d'activitats musicals de diferents estils, gèneres i contextos.
3. Realitzar col·laboracions amb el departament de "Performance".
4. Celebrar i comunicar els èxits del Departament amb els companys de Màrqueting.
5. Promoure, crear i compartir informació sobre els itineraris formatius.
6. Maximitzar els recursos –financers, musicals i intel·lectuals- per generar un suport segur i sostenible mitjançant l'equip de gestió, així com procurar relacions estables amb els espònsors per tal que les seves subvencions ajudin a desenvolupar els projectes a llarg termini.
7. Treballar amb altres organitzacions i establir una xarxa de treball a llarg termini.

Les finalitats i objectius dels projectes d'aprenentatge i participació van ser acordats per l'equip de l'àrea de TSG. Es persegueix des de donar suport al desenvolupament musical a familiars i cuidadors dels infants fins a fomentar el desenvolupament personal, social i emocional dels nens i participants de les activitats:

- a. Fomentar l'aprenentatge i la pràctica musical més enllà del projecte.
- b. Millorar el desenvolupament personal, social i emocional dels infants mitjançant la participació en activitats de creativitat musical.
- c. Millorar la comunicació i el desenvolupament del llenguatge de nens petits mitjançant la participació en activitats de creativitat musical.
- d. Construir vincles emocionals entre els nens, les seves famílies i el seu entorn.

Finalment, aquesta àrea articula el conjunt de les seves activitats motivades pels valors següents:

- 1. Màgia:** creant experiències que vagin més enllà de les expectatives dels participants
- 2. Comprensió:** partint del respecte i l'escolta a l'altre, des del públic, els participants, l'alumnat, el personal i els músics
- 3. Estratègia:** construint un projecte flexible, responsable i sostenible
- 4. Inclusió:** involucrant el major nombre de persones en les activitats al marge del seu origen i capacitats
- 5. Creativitat:** buscant les maneres d'inspirar a tots els agents implicats

#### **2.3.8.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte**

La present tesi posar el focus d'interès en àrea d'aprenentatge i participació donada la naturalesa de les activitats que es desenvolupen. Els diferents projectes que s'hi donen es basen en la formació al llarg de la vida i s'assenten sota el principi de la igualtat d'oportunitats.

Aquest programa s'estructura en quatre grans àrees, dins les quals es posa èmfasi en el treball amb Infància i Joventut, Persones en edat adulta, Formació i desenvolupament professional i Projectes nacionals i internacionals. De tots els eixos d'intervenció es destaquen els següents:

- 1. Treball amb les escoles:** visites, tallers, programes d'assessorament.
- 2. Programa comunitari**
  - CoMusica, activitats musicals comunitàries per a infants i joves.
  - Silver Programme, adreçat a la gent gran amb una programació musical molt diversa.
  - In Harmony, orquestres comunitàries a les escoles.
- 3. Formació instrumental i vocal**
  - Weekend School, formació professionalitzadora i reglada
  - Regional Youth Ensembles, agrupacions de joves músics.
  - Foundation Studio, per nens i nenes dels 5 als 7 anys a partir de classes amb instruments de corda
  - Open Studio, formació no professional per joves d'entre 11 i 18 anys.
- 4. Formació professional**
  - Programa INSET, formació per a mestres.
  - Traineeship, Apprenticeship, The Music Spark Project, programes de desenvolupament professional per a joves que volen dur a terme els programes de comunitat del centre.
  - MusicLeader North East, formació musical per joves.

**5. Educació superior:** Grau en Música Folk i Tradicional amb col·laboració amb la Universitat de Newcastle

**6. Edició de materials i recursos**

**7. Música a l'edifici:** tallers, audicions, concerts, accions en xarxa amb altres organitzacions i escoles.

Tres dels programes amb més repercussió per nombre de participants i per impacte en el desenvolupament de les accions de l'organització, són el programa per nens i nenes menors de 5 anys i les seves famílies (Early Years), el programa per persones majors de 50 anys (Silver Programme), i el programa The MusicSpark Project, adreçat a persones amb dificultats d'aprenentatge i/o diversitat funcional:

**a.** El programa Early Years, s'ha dissenyat per atendre els infants i les seves famílies. Les activitats que engloba aquest programa tenen com a eix vertebrador el fet musical en el seu sentit més ampli: involucrar els més petits i el seu entorn familiar en la música participant, creant o bé escoltant. Aquest propòsit es vol aconseguir a través d'experiències d'alta qualitat on els infants desenvolupen les seves habilitats tant a nivell musical com social, amb la voluntat d'assegurar la igualtat d'oportunitats en l'accés a la cultura i la inclusió social de les famílies en la participació cultural. Una altra de les fites del programa és abastar la màxima extensió territorial fent present la música en totes les comunitats de la regió i capacitar els col·lectius perquè els projectes tinguin continuïtat en el temps a partir de cursos de formació, treball en xarxa i reflexionant sobre la pròpia pràctica musical amb tot els professionals que lideraran els projectes a posteriori. En l'actualitat The Sage Gateshead és l'única institució que ofereix aquest servei i la seva intenció és traspassar els seus coneixements i experiència en les comunitats perquè esdevinguin autònomes.

El programa conté dues línies de treball (formació professional i edició de material didàctic) i duu a terme quatre projectes: Planet Music, Under 5's, Family Choir i projectes satèl·lit. La metodologia dels projectes és participativa i fomenta la creativitat. Les famílies i acompanyants dels més petits tenen un paper molt important i formen part de manera activa en el desenvolupament de les sessions. Les activitats que es duen a terme són el desenvolupament del llenguatge a través de la cançó, dansa i moviment i l'ús d'una àmplia gamma d'instruments de petita percussió i audició.

**b.** El Silver Programme és l'àrea de treball més gran del departament L&P. El seu propòsit és involucrar i animar a les persones adultes i de la tercera edat a participar en activitats musicals i així millorar la qualitat de vida de les persones majors de 50 anys. Una de les fortaleces del programa és brindar oportunitats d'oci i de formació musical aconseguint així que els ciutadans es converteixin en agents actius en la dinamització socio-cultural de la ciutat.



El programa dels Silvers consta d'una variada i extensa oferta musical perquè tothom pugui trobar la proposta que més s'ajusti al seu desig o expectativa. Compta amb sessions i esdeveniments regulars, relaxats i basats en un clima afectuós i dinàmic que enriqueix l'experiència formativa, artística i social d'aquesta comunitat.

Els tallers, concerts, visites i treball intergeneracional estan liderats per professionals que procuren fer emergir les competències existents dels assistents i les seves habilitats potencials. Els beneficis que aporten la participació en aquestes sessions no acaben en el desenvolupament de capacitats musicals, sinó que són un bon estímul per la salut física i mental de les persones adultes.

La intenció del programa és crear un ambient còmode i de confiança on gaudir d'una experiència positiva. Els coneixements musicals no són un prerrequisit per formar-ne part com tampoc ho és l'assistència, de manera que poden respondre a qüestions personals sense sentir-se pressionats per l'obligació d'assistir setmanalment als tallers. La realitat, però, confirma que els membres del Silver Programme han generat llaços afectius entre els seus participants i l'absentisme en les sessions és molt baix.

L'oferta musical va des de cors mixtes, passant per bandes d'steel pans, orquestres d'ukeleles, conjunts de guitarres, grups de percussió, cursos de tecnologia musical i media i tallers de llenguatge musical. Amb aquest ventall de propostes es procura el nivell i la quantitat d'activitats en la programació, alhora que dóna resposta a la gran quantitat d'usuaris anuals.

- c.** L'octubre del 2005 neix el projecte The Music Spark Project amb la finalitat de capacitar joves i persones adultes amb dificultats d'aprenentatge i amb diversitat funcional en les competències bàsiques requerides per treballar en una organització cultural com TSG. Aquest programa coopera amb dues institucions educatives locals (North Counties College i Jesmond and Dilston College) per a complementar la formació d'aquests adolescents i adults. La iniciativa va més enllà de concebre's com un programa d'inserció laboral ja que la seva filosofia és crear oportunitats i vetllar per la promoció humana d'aquesta comunitat amb risc d'exclusió social. De fet, aquesta iniciativa és la resposta més diàfana a l'ideal que defineix TSG quan assenteix que vol ser un espai que dóna la benvinguda a tota experiència musical i que abraça a tots els ciutadans de la regió siguin quines siguin les seves aspiracions i habilitats.

El projecte procura involucrar activament aquestes persones en el si de la institució, és a dir, integrar-los i normalitzar la seva presència en els diferents nivells de l'estructura: com a tècnics de la biblioteca, personal de servei, músics o en altres espais laborals. Per altra banda, una altra de les prioritats de The Spark Programme és augmentar la participació i implicació de persones amb diversitat funcional i les seves famílies per mitjà d'activitats i esdeveniments específics.

Les dues sessions setmanals del projecte, s'estructuren en dues parts: el matí la formació és del tipus laboral i les activitats de la tarda són de creació a partir dels llenguatges artístics de la música i el teatre creatius.

### **2.3.8.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris**

L'estructura i programació de l'equipament és molt ampli i acull a un ventall molt gran de persones participants i de públics destinataris. Els projectes que es desenvolupen s'adrecen a diferents perfils socials que van des de mares i pares embarassades, infants i les seves famílies, nens i nenes, joves, adults i persones de la tercera edat. Com a marc de referència per concebre les dimensions del projecte, basant-nos amb l'informe de la temporada 2015-16, fins a 16.228 persones varen participar en les diferents línies d'acció de àrea d'aprenentatge i participació.

De forma més específica, els diferents programes volen atendre col·lectius amb necessitats educatives especials, diversitat funcional, escolars, persones refugiades, famílies adoptives i un llarg etcètera.

L'organització treballa amb els agents del territori de forma permanent i hi ha vincles de cooperació amb entitats i organitzacions socials, educatives i culturals de la zona del Nord-Est d'Anglaterra. Per citar alguns exemples, només en la temporada 2015-16 es realitzaren 392 tallers a escoles on participaren 34.810 escolars, 333 classes del projecte InHarmony del qual se'n beneficiaren fins a 22.227 nenes i nens i a través del programa CoMusica, 1.943 joves gaudiren de 1.749 sessions de música. Els estrats socials amb els que treballa l'àrea d'aprenentatge i participació configuren també la realitat de la ciutat i de la zona a la que implementen els projectes, de manera que la tipologia de participants des d'aquesta mirada és representativa de la realitat del context.

### **2.3.8.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa**

La North Music Trust actualment gestiona tota l'activitat que té cabuda a l'equipament de The Sage Gateshead i més enllà de l'edifici. Aquesta fusió de diferents empreses i organitzacions compta amb una junta no executiva formada per 14 membres. A nivell administratiu TSG s'organitza en dos grans departaments, el dedicat a la programació, exhibició i performance i l'àrea d'aprenentatge i participació. Cadascun compta amb el seu propi equip de professionals, alguns dels quals s'encarreguen de la direcció del departament, uns altres de la part de gestió i finalment l'extens equip de músics en acció.

Una de les característiques del grup motor és que donat l'abast i àmbit d'influència de la institució, aquest té unes dimensions molt bastes. De fet, en el darrer informe difós per l'or-

ganització, al marge dels professionals que hi treballen, s'arriben a comptabilitzar fins a 115 entitats col·laboradores i associades que van des d'universitats, museus, associacions del tercer sector, entre d'altres. Per tant la xarxa d'agents de TSG és una macroorganisme que s'articula a través dels diferents departaments de l'equipament.

Des de la seva obertura, TSG s'ha mostrat estretament compromès amb la gestació d'un model pedagògic solvent i innovador, basat en la noció de l'aprenentatge dialògic. Un compromís que es manifesta en primer terme amb la confecció de l'equip de músics que lideren els diferents projectes. Si bé l'oferta de l'àrea d'aprenentatge i participació es caracteritza per la seva diversitat, també ho és el fet que la pràctica professional d'aquests músics es basa en els principis de l'accés i la inclusió.

Per reforçar l'enfocament pedagògic i assegurar la connexió de la política educativa de l'organització amb els processos en context, TSG ha creat un programa específic de formació que capacita anualment prop de 100 músics. Segons dades del mateix informe fins a 94 artistes han gaudit de les diferents propostes formatives al llarg de la temporada 2015-2016. Mitjançant aquest mecanisme, s'ha creat un diàleg intern i fructífer entre els professionals recent arribats i d'altres amb una experiència més dilatada. Així, és prioritari pels alts comandaments del departament que l'equip desenvolupi la seva capacitat reflexiva entorn a la tasca professional.

Aquestes experiències han estat el gresol per a la creació d'un programa de màster especialitzat en música comunitària en col·laboració amb la universitat de Sunderland, del qual molts joves del territori han trobat una oportunitat per formar-se i fins i tot alguns d'ells han esdevingut part de l'equip de professionals.

### **2.3.8.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació**

En tot allò que concerneix la pràctica professional dels músics en els diferents projectes del departament L&P es fa un profund seguiment i suport. Els músics que lideren les sessions realitzen informes setmanals i mensuals que entreguen a la direcció del departament per tal de comprovar que el procés segueix un curs favorable i per reorientar tot allò que es consideri oportú. En aquests informes es deixa constància de la planificació de les sessions, de les reunions realitzades, la preparació de les activitats i es cedeix un espai per a la reflexió dels punts destacables a considerar.

Paral·lelament es posa en funcionament un intens procés de shadowing i mentoring entre els membres que s'acaben d'incorporar o estan en procés de formació amb músics de l'equip que compten amb una llarga trajectòria en el camp de la música comunitària i en l'organització. Aquest acompanyament és una de les claus per a mantenir una bona connexió entre la praxis i la base ideològica del projecte.

## 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

A nivell extern, la institució també posa en funcionament un seguit de mecanismes per a la millora de la seva missió. En diverses ocasions ha encarregat avaluacions a un equip d'experts que han facilitat a l'equip motor eixamplar el camp de visió i oferir una mirada objectiva i imparcial dels diferents programes. Actualment el mateix equipament cultural ha impulsat una línia de recerca pròpia amb el suport de NESTA i que porta per nom REFLECT Lab. El programa d'investigació-acció vigent consisteix en posar el focus de debat sobre com la feina de mestres i músics pot millorar l'aprenentatge de les ciències entre els estudiants del cicle KS3.

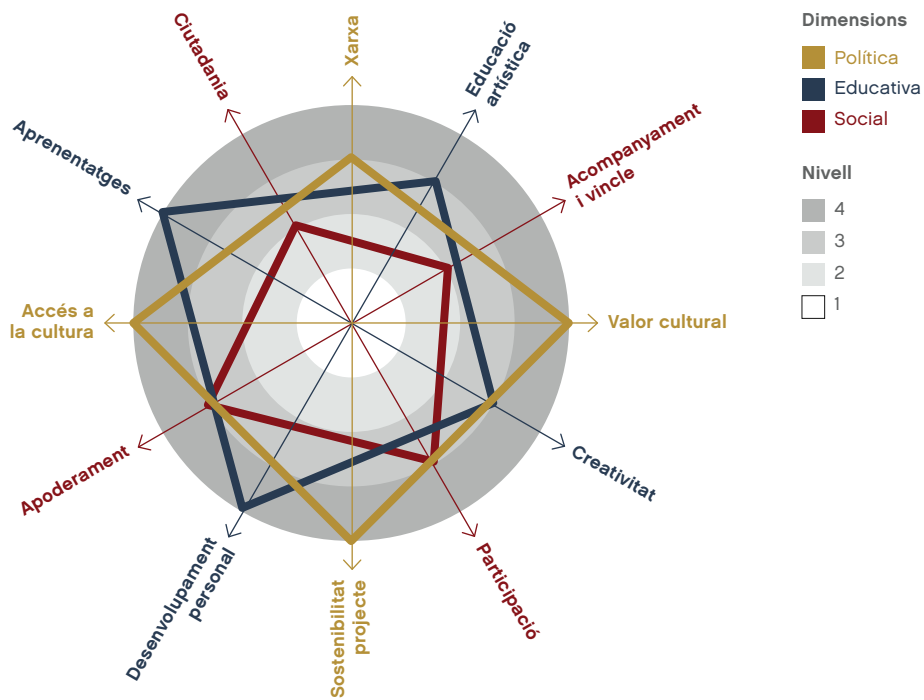
### 2.3.8.8. La Rúbrica del projecte

En la taula de resultats, el traç ens permet visualitzar el nivell aconseguit per cada dinamisme de The Sage Gateshead. En la taula es ressaltava el nivell on està el projecte i ens permet percebre els nivells en els que està més desenvolupada l'experiència.

**Taula 20.** Taula de resultats de TSG (elaboració pròpia, 2017)

		Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	Nivell 4
<b>Polítiques</b>	<b>Xarxa</b>	Inexistent	Multidisciplinari	Interdisciplinari	Transdisciplinari
	<b>Valor cultural</b>	Tangencial	Detectat	Percebut	Transformador
	<b>Sostenibilitat</b>	Simple	Delimitada	Contínua	Complexa
	<b>Accés a la cultura</b>	Casual	Intencionat	Integrat	Identitari
<b>Educatives</b>	<b>Educació artística</b>	Reproductiva	Guiada	Lliure	Creativa
	<b>Creativitat</b>	Difosa	Puntual	Continuada	Productiva
	<b>Desenvolupament personal</b>	Difús	Puntual	Continuat	Transformador
	<b>Aprenentatges</b>	Únics	Duals	Interrelacionats	Transversals
<b>Socials</b>	<b>Acompanyament i vincle</b>	Informal	Puntual	Continuat	Emancipador
	<b>Participació</b>	Esponània	Mecànica	Reflexiva	Creativa
	<b>Apoderament</b>	Pertinença	Consciència crítica	Accions crítiques	Autonomia i autogestió
	<b>Ciutadania</b>	Compliment	Conscient i responsable	Solidària	Transformadora

**Gràfic 8.** Rúbrica de The Sage Gateshead (elaboració pròpia, 2017)



Pel naixement i creixement de TSG ha estat clau una Administració afavoridora de la transversalitat des de tres dimensions diverses: la política, la comunitària i la d'equipaments culturals que s'ha creat des de la diagnosi del context, la revisió de processos anteriors i des de la recerca amb agents clau del territori. L'orientació de l'organització ha estat des dels seus inicis des de la lògica de les xarxes interdisciplinàries de treball que ha permès articular i fer reviure la comunitat. En aquest marc de creixement i consolidació del projecte, l'equipament s'ha erigit com un espai d'aprenentatge i formació alhora que un lloc d'exploració, experimentació i recerca que han redimensionat les possibilitats de l'accés a les produccions i a la pràctica artística alhora que ha estat un dels motors del canvi social del territori.

L'anàlisi de la dimensió educativa, en el cas de l'organització present és complex per la varietat i utilització de múltiples formes d'aproximació a la realitat i a de metodologies i dinàmiques relacionades amb la didàctica emprades en la pràctica artística. De tota manera, centrant l'observació en algunes de les propostes més significatives per volum de participants i per

l'impacte en la comunitat, hi ha una tendència en l'educació artística a fomentar el rol del professional com a guia de les sessions, liderant els processos d'ensenyament-aprenentatge des de propostes determinades pel propi professional. Tanmateix en les sessions hi ha moments d'exploració i creativitat, accions suggerides pels participants i espais d'experimentació col·lectiva i de treball entre iguals. Des d'una visió panoràmica els aprenentatges es donen de forma compartimentada, on trobem moments de treball de desenvolupament d'habilitats musicals i altres moments més destinats al desenvolupament personal. Pel que fa a les sessions per les famílies i per les persones majors de 50 anys, l'activitat es dissenya des d'un enfoc pràctic instrumental o des de l'experimentació musical més que amb espais explícits de treball de desenvolupament de competències relacionals, comunicatives o socials.

El paper dels professionals varia segons la comunitat, les necessitats i les motivacions de les persones participants de cada proposta de l'àrea d'aprenentatge i participació. Tanmateix, en una revisió general s'observa que els seu paper és tant de facilitador, com de transmissor i de vehiculador de la pràctica artística i social. Així, trobem que en l'acompanyament i el vincle els processos de relació són impulsats amb els participants i es creen llaços afectius molt significatius. Es treballa des de la voluntat de reconèixer, capacitar i apoderar els participants tot i que es troben algunes esclatxes entre el discurs i la missió de l'equipament i la pràctica real i les accions des d'on parteix dita praxis. Tot i això, els espais on es treballa amb nens i nenes i joves, s'emmarquen dins de la reflexió crítica i es posen a la pràctica accions amb la voluntat de transformar la realitat des de la pròpia reflexió.

TSG és el nòdul central de projectes satèl·lit que es troben a tot el Nord-Est d'Anglaterra que aporta serveis culturals i comunitaris per impulsar dinàmiques participatives i universals de la pràctica artística i cultural.

## 2.3.9. Panoràmica de les 8 organitzacions analitzades

Taula 21. Panoràmica de les 8 organitzacions analitzades (elaboració pròpia 2017)

Projectes	4cordes (nivell)	CVLP (nivell)	East Bay Centre (nivell)	La Grotta (nivell)
Xarxa	3	4	3	2
Valor cultural	4	4	4	4
Sostenibilitat projecte	3	4	4	3
Accés a la cultura	3	4	3	3
Educació artística	2	3	4	1
Creativitat	3	3	3	1
Desenvolupament personal	4	4	4	3
Aprenentatges	3	3	3	2
Acompanyament i vincle	3	4	4	4
Participació	3	4	4	3
Apoderament	3	3	4	3
Ciudadania	3	4	4	3

L'anàlisi ens permet obtenir informació sobre els aspectes on les organitzacions posen més èmfasi i aquells dinàmismes que poden millorar. En general, les qüestions a millorar es connecten amb la idea que els projectes de DCC es completen a partir del treball conscient de molts dinàmismes i que, per tant, són necessàries diverses estructures de funcionament que permetin l'alineació de cada un dels dinàmismes tant a nivell filosòfic de les organitzacions com en la seva gestió, les metodologies implementades i la capacitat de treballar relacionant els processos interns amb les necessitats i reptes de l'entorn.

En la taula resum 21, es poden observar algunes qüestions rellevants tenint en compte l'anàlisi de les 8 experiències. La dimensió política és la que té els nivells més elevats en el seu conjunt, trobant alhora un dels dinàmismes d'aquesta dimensió com el més alt de tot el quadre, i des d'on les 8 organitzacions analitzades comparteixen una mateixa visió (nivell 4 en tots els casos): el valor cultural a partir de les seves externalitats positives, tenint en compte el valor intrínsec d'existència, el valor educatiu, de prestigi i de cohesió social reafirmant el fet cultural des d'una visió integral que aporta beneficis econòmics, socials, polítics, comunitaris i educatius.

2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

MTW (nivell)	Leerorkest (nivell)	Red Escuelas Medellín (nivell)	TSG (nivell)	Mitjanes	
3	3	3	3	<b>3</b>	<b>Dimensió política</b>
4	4	4	4	<b>4</b>	
4	4	4	4	<b>3,75</b>	
3	4	4	4	<b>3,5</b>	
3	2	1	2	<b>2,2</b>	<b>Dimensió educativa</b>
3	3	2	3	<b>2,6</b>	
4	4	4	3	<b>3,75</b>	
4	4	2	2	<b>2,87</b>	
2	1	4	3	<b>3,25</b>	<b>Dimensió social</b>
4	3	3	3	<b>3,3</b>	
3	2	4	4	<b>3,25</b>	
4	3	4	4	<b>3,6</b>	

En la majoria dels casos, també es pot observar que la sostenibilitat (entesa com un disseny complex per la seva dimensió, que inclou compromisos a llarg termini tant amb ens públics i privats com amb les persones que conformen el projecte, que són capaces de generar i renovar els recursos i que a més, tenen una repercussió social) és un dinamisme que caracteritza a aquestes organitzacions.

La xarxa i l'accés a la cultura es contempen també com dos dinamismes amb un nivell alt de desenvolupament que permet a les organitzacions per una banda, crear llaços i establir vincles a nivell organitzatiu amb l'entorn en primer terme i eixamplant la mirada en un segon terme; per altra banda, la visió general de les organitzacions és que a través dels seus projectes es treballa per l'accés a la cultura, tot i que no sempre amb el suport de les polítiques públiques. De totes maneres, les 8 organitzacions compten com a mínim amb l'existència d'instruments operatius i estratègies internes pel foment de la participació i per l'accés a la cultura.



La dimensió educativa és la que s'observa amb uns nivells de desenvolupament més baixos en relació amb la resta de la taula. Així com les altres dues dimensions han estat desenvolupades i ubicades en el punt central de la visió i execució de les propostes de les organitzacions analitzades, sembla que en aquesta dimensió les accions es situen per sota de les possibilitats de les organitzacions a nivell educatiu. El dinamisme amb un nivell més baix de tota la taula és l'educació artística. En aquest cas s'ha analitzat des d'un enfoc reproductiu o lliure i espontani en cada un dels extrems (nivell 1 i nivell 4). En general, les organitzacions utilitzen metodologies que en una primera descripció podrien semblar innovadores tot i que en la profunditat de la pràctica s'hi observen patrons de reproducció sense espais específics on els participants puguin desenvolupar, experimentar, reflexionar i conèixer les arts des de propostes pròpies i no únicament amb aquests espais com a anècdotes de la seva experiència artística sinó com a part del seu aprenentatge al llarg del procés. Així, tot i que l'educació artística és el puntal de totes les organitzacions analitzades, és un dels dinamismes on es percep més marge de millora.

El mateix succeeix quan es contempla l'ús de la creativitat en dels projectes. És un dels elements des del que es podrien treballar molts aspectes relacionats amb la resta de dinamismes però no es concep, en general, com una eina d'ús productiu, on implicar els participants a aportar noves mirades, noves propostes i nous recursos per afrontar tant l'aprenentatge artístic com el desenvolupament personal.

En la majoria de projectes, el desenvolupament personal és un altre dels elements definitoris de la tasca de les pròpies organitzacions. En la majoria dels casos s'apunta com un dels principals factors que alineen la visió amb les accions proposades des de les organitzacions. En algunes d'aquestes, s'observa que a través del desenvolupament personal es potencien habilitats que permeten relacionar-se amb la dimensió social d'una manera més efectiva: apoderament, participació i ciutadania.

En aquest mateix sentit, s'observa que, en alguns casos, els aprenentatges que es donen a les sessions dels projectes s'interrelacionen, de manera que es creen espais comuns per desenvolupar tant competències tècniques com competències transversals; tot i així, en 3 de les 8 organitzacions analitzades, s'observa que els aprenentatges estan compartimentats, programats a dues bandes, on les competències i habilitats tècniques es separen de les competències transversals per conèixer i habitar el món. En l'observació i l'anàlisi es percep que sovint no es treballa específicament des de la mirada transversal pel fet que es relaciona l'aprenentatge musical instrumental com la via per desenvolupar de forma intrínseca els aprenentatges transversals anomenats anteriorment. D'aquesta manera, no només es separen els aprenentatges sinó que en alguns casos no es treballen les competències transversals de forma específica.

## 2. Revisió de 8 experiències internacionals d'art comunitari per l'establiment de categories i subcategories del treball de camp.

Pel que fa a la dimensió social, tot i que es treballa des de l'acompanyament i el vincle en totes les organitzacions, en una mirada general, les organitzacions no sempre compten amb una planificació específica de l'acompanyament i no es parla explícitament (ni dins ni fora de l'equip) de la cura i l'afecte. De tota manera, des de l'observació i l'anàlisi de les experiències, sí que es donen espais on es teixeixen llaços afectius que es relacionen directament amb la cura i l'afecte de les persones que formen part dels processos de DCC.

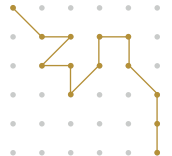
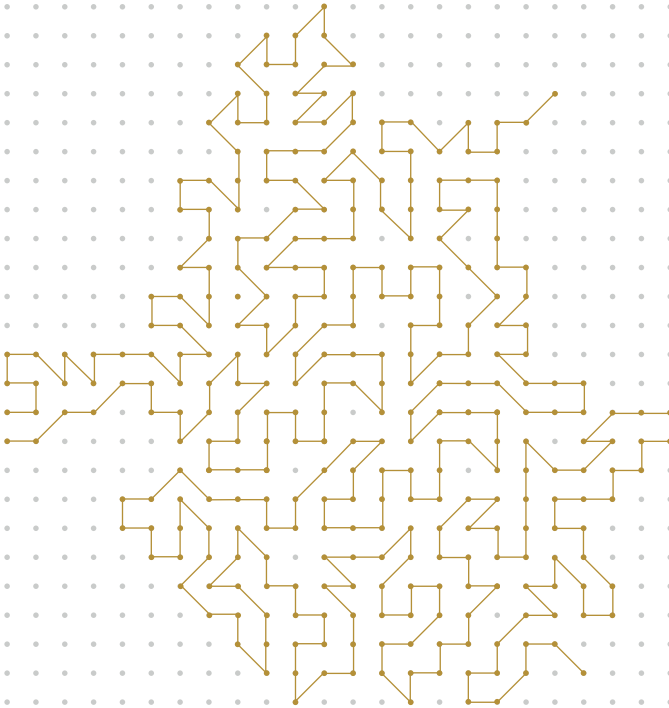
Pel que fa a la participació, tots els projectes compten amb espais on els participants s'impliquen i es vinculen amb els processos, i en la majoria dels casos la pràctica és coherent amb el discurs. En aquests casos (5 dels 8 analitzats), però, no es creen processos d'auto-construcció integral a partir de nous resultats i des d'accions dinàmiques; malgrat la majoria de les organitzacions no creïn aquests processos, en 3 dels casos sí que es donen. La participació, entesa únicament com a formar part activa de propostes i implicar-se en les dinàmiques suggerides per l'organització (els professionals de les sessions) es dona totalment i en totes les organitzacions. En general, la capacitat d'arribar a les persones i que aquestes formin part de processos artístics, educatius, socials i comunitaris és un dels denominadors comuns de les organitzacions analitzades. Val a dir, que 3 de les 8 organitzacions treballen en entorns educatius formals fet que afavoreix el contacte directe i permanent amb els participants.

Pel que fa a l'apoderament, en una àmplia majoria dels casos analitzats, es compta amb espais de reflexió crítica i es volen generar accions per transformar la pròpia realitat tot i que no sempre es fa des de les aportacions dels participants a nivell individual i/o col·lectivament.

Finalment, en la construcció de ciutadania hi trobem el nivell més elevat de la dimensió social, entenent que en general els participants de les organitzacions formen part de processos col·lectius que requereixen de les seves aportacions pel compliment d'objectius comuns i, en alguns casos, els participants són conscients de la seva capacitat transformadora. Sobretot en les organitzacions que implementen projectes específics per joves, s'observa que es treballa en aquest sentit i donant espai perquè aquests contribueixin de forma activa en el canvi positiu de les seves realitats, més enllà de les necessitats individuals.

En una visió panoràmica de les dades que s'obtenen de la taula, s'observa que el dinamisme amb el nivell més elevat és el del valor cultural, de la dimensió política, i que el dinamisme més baix és el de l'educació artística, de la dimensió educativa. Des d'aquesta mateixa visió, trobem per aquest ordre els nivells dels dinamismes: dimensió política, dimensió social i dimensió educativa.

# 3. Metodologia



### 3. Metodologia.

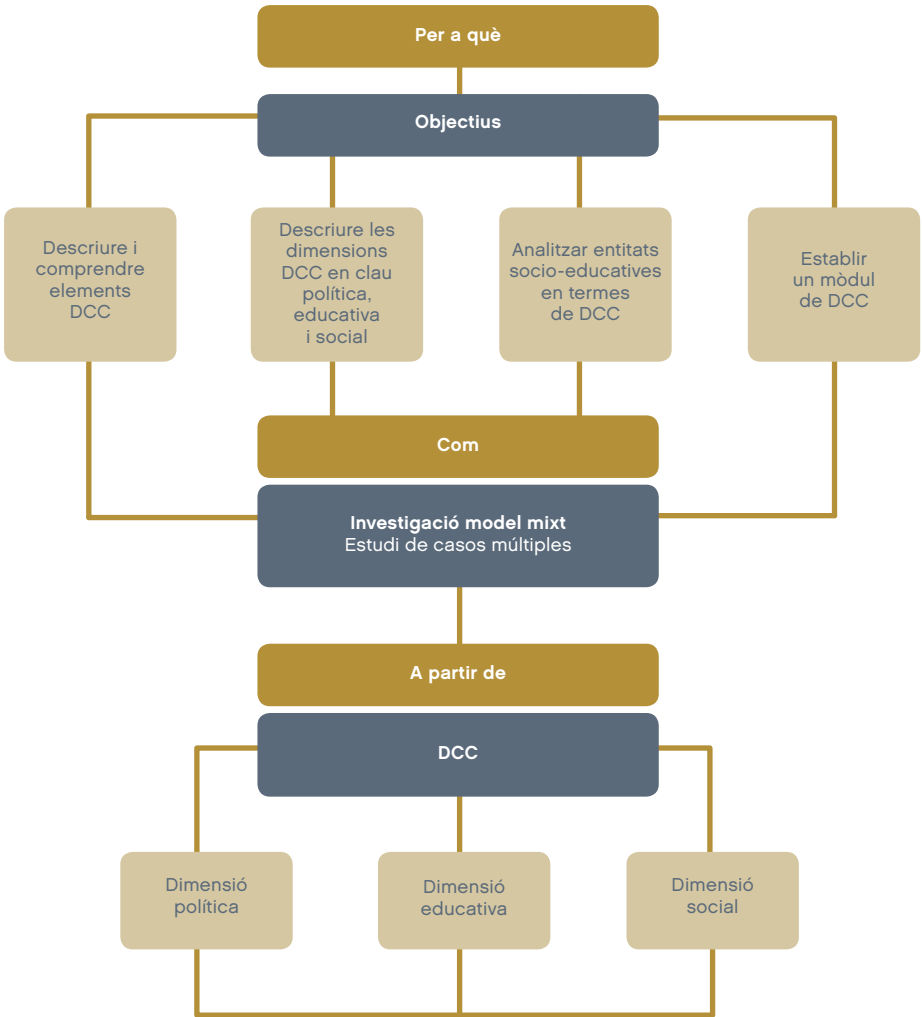
En aquest capítol es descriu el disseny metodològic de la investigació. Es planteja la finalitat i els objectius de la investigació i seguidament es descriu l'enfocament teòric de la mateixa justificant la seva elecció. Posteriorment es caracteritza la mostra, s'exposen les fases que s'han desenvolupat en la investigació i es plantegen les tècniques d'obtenció d'informació. Es finalitza el capítol assenyalant els criteris de rigor científic i els aspectes ètics que s'han seguit al llarg del present estudi.

## 3.1. Objectius

El present estudi s'ha plantejat l'assoliment dels següents objectius:

- 1.** Descriure i comprendre els elements definidors d'un model de Desenvolupament Cultural Comunitari en els casos objecte d'estudi.
  - 1.1.** Identificar les condicions que fan possible la construcció de projectes de DCC
  - 1.2.** Identificar les contribucions que les propostes de DCC poden generar en els seus contextos
- 2.** Descriure les dimensions del Desenvolupament Cultural Comunitari en clau educativa, política i social.
  - 2.1.** Identificar els elements que configuren cada una de les dimensions
  - 2.2.** Descriure els elements identificadors de cada una de les dimensions del model de DCC
- 3.** Analitzar entitats socioeducatives que treballen a partir de l'educació, l'art i la comunitat, i que apliquen el model del DCC en el marc general de la seva entitat.
  - 3.1.** Descriure en els vuit projectes internacionals els elements compartits del model del DCC per la identificació de les categories que orienten l'estudi de casos
  - 3.2.** Descriure en les tres entitats analitzades els elements identificadors del model de DCC des de la percepció dels seus professionals i dels seus participants
  - 3.3.** Analitzar els elements que configuren el model de DCC que desenvolupen aquestes entitats
- 4.** Establir un model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de les seves dimensions social, política i educativa.
  - 4.1.** Identificar els elements coincidents i divergents de les entitats analitzades per elaborar elements generalitzadors
  - 4.2.** Explicitar bones pràctiques evidenciades a partir de l'anàlisi de projectes internacionals i nacionals de DCC
  - 4.3.** Elaborar unes consideracions generals per entitats socioeducatives que treballen amb la comunitat, i que apliquen el DCC en el marc de la seva entitat.

**Figura 20.** Estructura de la investigació (elaboració pròpia, 2017)

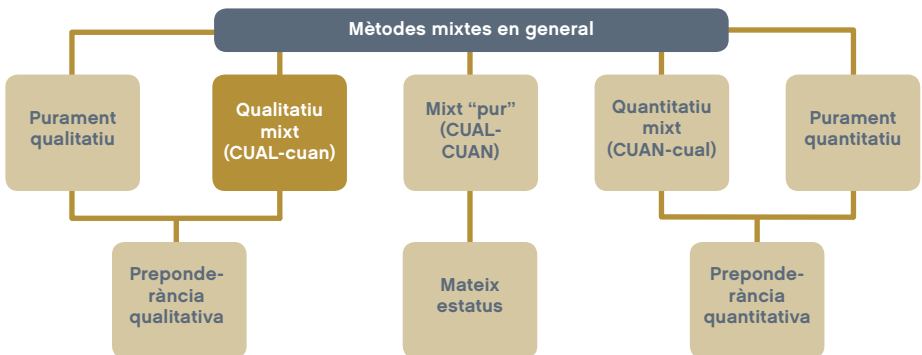


## 3.2. Disseny metodològic

### 3.2.1. Enfocament teòric de la investigació

La present investigació s'emmarca dins la recerca mixta, que com defineix Chen (2006 citat a Fernández i Baptista, 2014) és una integració de mètodes qualitatius i quantitius per obtenir una fotografia més completa del fenomen. Johnson et al. (2006 citat a Hernandez Sampieri et al., 2014) apunten la investigació mixta com un contínuum on es barregen els enfoc qualitatius i quantitius. En el cas de la present investigació ens centrem en l'enfoc qualitatiu, ja que com apunta Stake (1998), compta amb quatre components relatius a aquesta tipologia d'estudis: per una banda és una investigació holística, contextualitzada i orientada a l'estudi de casos; en segon lloc és una investigació empírica, ja que s'orienta a l'observació i no és intervencionista; per altra banda, és una recerca interpretativa, per reconèixer les qüestions clau que engloben el DCC i poder-les analitzar per establir un model; finalment, es tracta d'una investigació empàtica, ja que vol comprendre l'estat de la qüestió en termes de DCC i els elements que el configuren tant des de la teoria com des de la praxis.

**Figura 21.** Els tres principals enfoc de la investigació amb models mixtes (Hernández Sampieri et al, 2014)



Així, la present investigació es podria definir com un disseny incrustat concurrent de model dominant (Hernandez Sampieri et al., 2014), ja que s'han recol·lectat les dades simultàniament amb mètodes qualitius i quantitatius i un dels dos mètodes (qualitatiu) guia el projecte. Així, dels qüestionaris s'han obtingut dades d'un gran nombre de participants i de tots els professionals dels centres estudiats per enriquir la investigació amb dades quantitatives descriptives de la mostra (Creswell, 2009).

**Figura 22.** Disseny incrustat concurrent de model dominant (Hernández Sampieri et al, 2014)

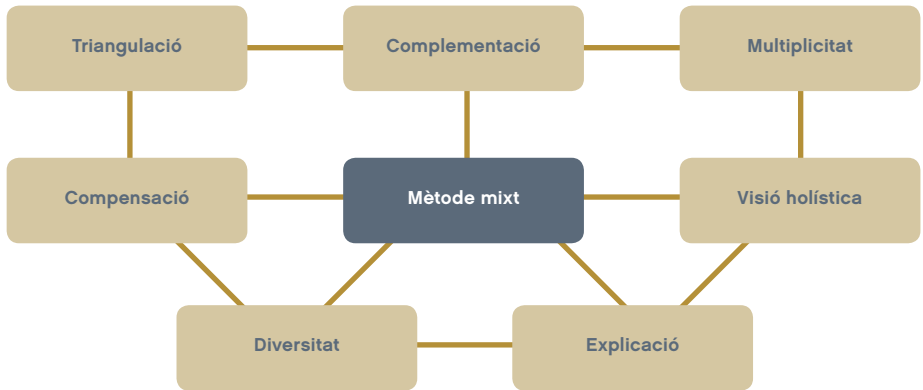


L'estudi parteix del mètode mixt per aconseguir una perspectiva més àmplia, per un major enriquiment de la mostra (Onwuegbuzie i Sutton, 2006 citat a Hernandez Sampieri et al., 2014) i per potenciar la creativitat teòrica per mitjà de suficients procediments crítics de valoració (Clarke, 2004 citat a Fernández i Baptista, 2014). A través d'aquest enfoc es vol tenir una major capacitat d'explicació a partir de l'anàlisi de dades quantitatives i qualitatives, proveir la investigació d'un context més ampli i més complet (Hernandez Sampieri et al., 2014), aconseguint una varietat de perspectives i obtenir els majors punts de vista possibles. Per aquesta raó s'han passat qüestionaris tant a participants i professionals de les organitzacions estudiades així com s'han fet entrevistes en profunditat a professionals i directives, anàlisi documental i observació no-participant.

D'aquesta manera, tal com s'observa a la figura 23, la present investigació, ha utilitzat el mètode mixt perquè ha permès: a) triangulació de dades per tal de corroborar o no els resultats i descobriments i per una major validesa interna i externa de l'estudi; b) compensació de les dades qualitatives i quantitatives per contrarestar les debilitats potencials d'algun dels dos mètodes; c) complementació de les dades per obtenir una visió més comprensiva, un major enteniment dels resultats d'un mètode sobre la base dels resultats de l'altre; d) visió holística de l'àmbit d'estudi, tenint una visió integral i completa del fenomen; e) multiplicitat per respondre a un major nombre de diferents preguntes d'investigació; f) major capacitat d'explicació mitjançant la recol·lecció i anàlisi de dades quantitatives i qualitatives i la seva interpretació conjunta; g) la diversitat a partir de l'obtenció de diferents punts de vista del fenomen, a partir d'una major varietat de perspectives per analitzar les dades obtingudes en la investigació (Hernandez Sampieri et al., 2014).



**Figura 23.** Mètode mixt (elaboració pròpia a partir d'Hernandez Sampieri et al., 2014)



Així, aquest enfocament metodològic, ofereix diverses avantatges (Hernandez Sampieri et al., 2014) que connecten directament amb la investigació presentada: a) aconseguir una perspectiva més àmplia i profunda del fenomen; b) produir dades més riques i variades mitjançant la multiplicitat d'observacions; c) permetre una millor exploració i explotació de les dades; d) riquesa de les mostres; e) major fidelitat dels instruments de recollida de dades.

Tenint en compte que la recerca que presentem ofereix resultats a partir de dades qualitatives i quantitatives, aquestes s'han recollit i analitzat de forma simultània, seguint la següent formulació (taula 22):

**Taula 22.** Diagrama de la formulació del problema de la investigació mixta (elaboració pròpia a partir de Tashakkor i Teddlie, 2009)



### 3.2.2. L'estudi de casos múltiples

L'estudi Model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de l'anàlisi d'experiències internacionals i locals d'art comunitari es portarà a terme a partir d'un mètode d'estudi de casos des d'una perspectiva descriptiva (Fernández i Baptista, 2014).

Com apunten Cook i Reichardt (1986), l'estudi de cas és una metodologia àmpliament utilitzada en l'àmbit de la recerca en ciències socials. Així, l'estudi de casos és un mètode de recerca rellevant en les ciències humanes i socials, que implica la recollida formal de dades, presentades com una opinió interpretativa d'un cas, i que inclou l'anàlisi de les dades recollides durant el treball de camp i la redacció de les mateixes en la finalització d'un cicle d'acció (McKernan, 1999). Pot considerar-se una metodologia d'investigació que inclou i engloba diversos mètodes per estudiar en profunditat determinats casos: l'observació directa i les entrevistes són tècniques de recollida d'informació bàsiques a partir de les que es basa l'estudi de cas, tot i que es proposa combinar-les amb altres fonts d'informació com les fonts documentals així com qüestionaris per abordar el tema el més àmpliament possible (Eisner, 1998; Ibernou, 2002).

Anral (1997) i Pérez Serrano (1994) exposen els passos a seguir en un estudi de cas: a) l'exploració i el reconeixement; b) la selecció ; c) la recollida de dades. En l'estudi de cas de la present investigació, s'ha fet una exploració profunda d'organitzacions i se n'han seleccionat 3 que treballen a partir del model de DCC a nivell nacional. Les observacions, les entrevistes i els qüestionaris de la present investigació responen als passos que els autors apunten a seguir en l'estudi de cas.

En aquesta recerca portarem a terme un estudi de casos col·lectiu, també anomenats encreuament de casos o estudis de casos múltiples (Anral et al., 1992). Els estudis de casos múltiples permeten examinar a la vegada diferents espais i obtenir dades variades (Huberman i Miles, 1991) i solen estar orientats a estudiar les convergències i divergències entre els casos analitzats. Aquests estudis es poden portar a terme amb una intenció comparativa o bé estudiar les característiques individuals de cada un dels casos per comprendre i interpretar les singularitats de cada context, situació o escenari en el que es desenvolupa cada un d'ells. En la present investigació s'ha optat per estudiar cada una de les entitats a partir dels elements d'estudi per tal de realitzar l'anàlisi de dades d'una forma global, partint d'una comprensió general dels elements estudiats (a partir de la dimensió política, educativa i social del fenomen d'estudi).

En els estudis de casos múltiples hi ha dues maneres d'anàlisi de les comparacions dels casos (Coller, 2000): a) tècnica d'il·lustració: a partir dels casos s'il·lustra una hipòtesi o teoria emergent i b) comparació analítica on l'investigador observa i compara diferents casos per similitud o per diferència. En la comparació per similitud, s'analitzen els casos a partir d'una variable similar o comú a tots ells (convergència). En la comparació per diferència, es pretén trobar explicacions a les diferències que es produeixen en cada cas (divergències). En aquest estudi es parteix de variables comunes als tres escenaris analitzats a partir de tres grans dimensions d'anàlisi: la dimensió política, la dimensió educativa i la dimensió social o comunitària.

## 3.3. Entitats participants i Mostra

### 3.3.1. Criteris de selecció

Les pràctiques d'art comunitari han estat seleccionades tenint en compte diferents criteris que, entenem, assegurin experiències rellevants, referents i d'alt impacte social. Els criteris de selecció de les mateixes han estat diversos:

1. Propostes amb un impacte social rellevant i un grau de participació ciutadana també elevat. En aquest sentit, s'ha valorat que hi hagi un mínim de 60 persones implicades en els projectes de forma regular.
2. Projectes interdisciplinaris, que treballen amb l'art per a la transformació social. En aquest cas, s'ha valorat que les entitats estudiades apostin des de la seva missió, visió i objectius, qüestions relacionades amb la transformació social.
3. S'ha valorat la seva singularitat en relació a les metodologies, les visions pedagògiques i/o la innovació amb el llenguatge artístic utilitzat.
4. Experiències de creació contemporània rellevants per les connexions amb la cultura local. Projectes que treballin amb el territori, que estiguin assentats en aquest i que ho facin des de la creació artística.
5. Entitats amb premis i/o reconeixements per la tasca que desenvolupen.
6. Projectes/organitzacions que han volgut participar de forma voluntària en la recerca i que s'han compromès a col·laborar en la recerca.

Tenint en compte aquests criteris enumerats anteriorment, s'ha escollit ConArte Internacional, Riborquestra i Xamfrà per realitzar l'estudi de casos múltiple (taula 23):

**Taula 23.** Entitats estudiades (elaboració pròpia, 2017)

	ConArte	Riborquestra	Xamfrà
<b>Número de participants</b>	495	68	350
<b>Número de professionals</b>	30	12	21
<b>Visió de l'entitat</b>	L'entitat busca fomentar l'educació en arts per la diversitat en escoles públiques de tots els nivells, en comunitats urbanes i en àmbits institucionals. L'emprenedoria en el món de les arts i la cultura, relacionant-los amb el desenvolupament social, el benestar, la salut, la ciència i la tecnologia.	L'entitat té el desig d'impulsar microrevolucions que penetrin en el sistema per fomentar la construcció d'una ciutadania capaç de generar el seu propi cos de coneixement a partir de la consciència personal i contextual, accentuant la possibilitat de transformació individual i comunitària.	L'entitat vetlla per l'educació integral de l'individu en comunitat. El centre observa la música i les arts escèniques com un instrument, una eina que forma part d'un procés d'aprenentatge holístic de les persones.
<b>Metologies i visions pedagògiques</b>	L'entitat fa referència al treball col·lectiu, al treball de la interculturalitat, la diversitat, aspectes emocionals i construcció creativa. S'anomena a Edgar Morin com a referent.	L'entitat fa referència a la pedagogia de l'alliberació, la cura, el treball de l'invisible i el sensible. Es fa referència a l'educació emocional. S'anomena Maria Acaso com a referent.	L'entitat fa referència als valors de la pau, l'equitat, la convivència. Es treballa des de la pedagogia de grup. S'anomena com a referents a Célestin Freinet i Philippe Merieu.
<b>Experiències creatives</b>	Dansa, teatre i música en horari escolar (tots els dies de la setmana). Accions al territori, interès per formar part dels cercles culturals del context.	Música i projectes interdisciplinaris en horari extraescolar (divendres a la tarda). Múltiples accions al territori i relació amb diverses xarxes de treball.	Dansa, teatre i música en horari extraescolar (tots els dies de la setmana). Múltiples accions al territori i relació amb diverses xarxes de treball.
<b>Premis i reconeixements</b>	Premis i reconeixements de ConArte Mèxic - Premi UNICEF 2010. - Premi Clase 2012, que atorga l'Institut de Foment i Investigació Educativa A.C. - Pràctica d'èxit d'educació en arts per la formació de ciutadania democràtica per la Organització d'Estats Iberoamericans (OEI). - Metodologies amb certificat de reconeixement del Banc de Experiències Significatives en Educació Artística que promou la OEI. - Una de les tres iniciatives millor avaluades a nivell nacional per l'Agència de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).	- Guanyadora de la convocatòria en cooperació cultural del CEESC (2014). - Bones pràctiques sobre benestar infantil i els seus drets al I congrés Educo (2014). - Experiència d'èxit en l'educació en el lleure per la Fundació Carulla (2015). - Premi Mayor Zaragoza en la categoria social i cultural de l'Associació Amigues i amics de la UNESCO Tortosa (2015). - Entitat seleccionada com a experiència d'èxit en el 3r congrés del Lleure educatiu (2015). - Accèssit en la 4ª Edició Premi Culturama Innovació social en Joventut (2016). - Entitat convidada al PAD de Ciutat Vella i PAM de cultura de l'Ajuntament Barcelona (2017).	- Premi Educació Ciutat de Barcelona (2006). - Premi Mayor Zaragoza de l'Associació Amigues i amics de la UNESCO Tortosa (2009). - Seleccionat dins del llibre Pez de Plata, projectes exemplars de sostenibilitat (2010). - Premi Nacional en ensenyament no Universitari del Ministeri d'Educació (2013). - Premi Francesc Candel de la Fundació Carulla (2014). - Premi Tatiana Sisquella del diari ARA (2014).

## 3.3.2. Instruments i Mostres

### CAS 1: ConArte Internacional

**Taula 24.** Instruments i mostres ConArte (elaboració pròpia, 2017)

Instruments	Mostra
Diari de camp	Al llarg del treball de camp
Anàlisi documental	- Documetació interna dels projectes - Fonts indirectes
Entrevistes a directives	2 entrevistes, una en profunditat i l'altra exploratòria
Entrevistes a professionals	4 entrevistes semiestructurades
Observació no-participant	De reunions, activitats, formacions i concerts/accions
Qüestionaris als participants i als professionals	- 95 qüestionaris a participants que representen el 100% de persones que fa més de 2 anys que formen part del centre. - 19 qüestionaris a professionals (de 19 professionals, el 100% de la mostra)

### CAS 2: Riborquestra

**Taula 25.** Instruments i mostres Riborquestra (elaboració pròpia, 2017)

Instruments	Mostra
Diari de camp	Al llarg del treball de camp
Anàlisi documental	- Documetació interna dels projectes - Fonts indirectes
Entrevistes a directives	1 entrevista en profunditat
Entrevistes a professionals	4 entrevistes semiestructurades
Observació no-participant	De reunions, activitats, formacions i concerts/accions
Qüestionaris als participants i als professionals	- 31 qüestionaris a participants que representen el 100% de persones que fa més de 2 anys que formen part del centre. - 10 qüestionaris a professionals (de 12 professionals, el 83,3% de la mostra)

### CAS 3: Xamfrà

**Taula 26.** Instruments i mostres Xamfrà (elaboració pròpia, 2017)

<b>Instruments</b>	<b>Mostra</b>
Diari de camp	Al llarg del treball de camp
Anàlisi documental	- Documetació interna dels projectes - Fonts indirectes
Entrevistes a directives	1 entrevista en profunditat
Entrevistes a professionals	4 entrevistes semiestructurades
Observació no-participant	De reunions, activitats, formacions i concerts/accions
Qüestionaris als participants i als professionals	- 52 qüestionaris, que representen el 100% de persones que fa més de 2 anys que formen part del centre. - 17 qüestionaris a professionals (de 21 professionals, el 80,9% de la mostra)

## 3.4. Fases del Disseny de la investigació

Aquest estudi s'ha realitzat en quatre fases diferenciades (taula 27). En una primera fase, s'ha realitzat una aproximació teòrica al DCC a partir de l'anàlisi bibliogràfic. En una segona fase, s'ha portat a terme l'observació de 96 experiències internacionals i d'aquestes, s'ha fet la selecció de 8 experiències que han estat analitzades. En una tercera fase, s'ha desenvolupat l'estudi de casos de 3 entitats locals relacionades amb el DCC. A partir del contrast del model en experiències implementades i avaluades a l'àmbit català, es desenvolupa a la quarta fase de la investigació, la proposta teòrico-metodològica del model de DCC presentat.

**Taula 27.** Fases de la recerca (elaboració pròpia, 2017)

Fases	Accions	Model / tècniques	Resultats / productes
1	<b>Marc teòric</b>	- Anàlisi bibliogràfic - Aproximació teòrica al DCC	
2	<b>Anàlisi d'experiències internacionals</b> - Estudi previ - Treball de camp (96 experiències internacionals)	- Observació no participant - Anàlisi documental - Identificació de 8 experiències rellevants	S'extreuen les categories base per l'estudi de casos i la construcció del model de DCC
3	<b>Estudi de casos múltiples</b> - Investigació mixta	- Estudi de cas: ConArte Internacional, Riborquestra i Xamfrà - Entrada als escenaris - Recollida de dades (qualitatives i quantitatives) - Anàlisi dels resultats	Consideracions generals
4	<b>Conclusions</b> - Model de DCC	- Redacció de conclusions i proposta de Model de DCC a partir dels resultats de les fases anteriors	Proposta de Model

**a. Fase 1:** desenvolupament d'una aproximació teòrica al terme del DCC a partir dels autors més rellevants d'aquest àmbit i des d'una mirada tridimensional que engloba la dimensió política, la dimensió educativa i la dimensió social. En aquest període es realitzen les entrevistes als experts internacionals i nacionals dels àmbits de treball d'aquest l'estudi.

Amb tota la informació generada, es desenvolupa una primera construcció del marc teòric i s'extreuen les primeres categories que ajudaran a realitzar l'anàlisi de les 8 experiències internacionals que constitueixen de la Fase 2 de l'estudi d'investigació.

**b. Fase 2:** Aquesta fase es desenvolupa entre el setembre de 2013 i agost del 2016. En aquesta fase es realitza l'anàlisi d'experiències internacionals. Treball de camp en experi-



ències de DCC a 18 països d'arreu del món: es porta a terme l'observació no-participant a 96 experiències internacionals i nacionals per identificar les entitats més rellevants que treballen amb el DCC<sup>6</sup>. Es fa una selecció i anàlisi de 8 organitzacions a partir dels requisits establerts amb anterioritat a l'inici de la recerca (veure "criteris de selecció" a l'apartat 3.6.1 del present capítol). S'identifiquen els elements més significatius del model de DCC que es porten a terme en cadascuna de les 8 experiències analitzades, descrivint els processos artístics i els efectes educatius i socioculturals que es generen a través de: a) la implementació de les accions que es desenvolupen dins de les organitzacions; b) els rols professionals que es desenvolupen; c) la importància de l'entorn com aspecte clau per a la cohesió social i el foment de la participació; d) els elements formatius que provoquen aquestes experiències; e) els principis teòrics que les orienten.

Així, l'estudi de casos múltiples (Fase 3 de la investigació) ha comptat amb aquest estudi previ per tal d'identificar les categories que orientaran la Fase 3. La finalitat d'aquest estudi ha estat analitzar i valorar els models de pràctiques de DCC a nivell internacional a partir de l'aplicació de tècniques com l'observació no-participant, les entrevistes a directius de les organitzacions i l'anàlisi documental per tal de documentar cada experiència i verificar les categories que orienten l'anàlisi de casos múltiples.

D'aquesta manera, la recollida de dades i l'anàlisi de 8 organitzacions de diversos països del món (USA, Colòmbia, Brasil, Filipines, UK, Holanda i Catalunya), ofereixen una mirada enfocada a la praxis i donen lloc a la identificació de les categories i subcategories que conformen l'estudi de casos de la fase 3 de la recerca. El resultat de l'anàlisi d'aquesta fase s'inclou en un estudi previ de la recerca per complementar la mirada teòrica del DCC des d'una aproximació de la pràctica a diferents contextos amb el Capítol 2 de la present investigació.

Com s'ha esmentat anteriorment, les 8 organitzacions seleccionades per l'anàlisi d'aquesta segona fase, han estat escollides a partir del treball de camp a 96 organitzacions d'arreu del món. En l'anàlisi d'experiències internacionals. Treball de camp I: Amèrica del Nord i Amèrica del Sud. Les organitzacions escollides per l'anàlisi han estat: East Bay Centre, Espaço cultural da Grota, Crear Vale la Pena, Red de Escuelas de Música de Medellín.

En l'anàlisi d'experiències internacionals. Treball de camp II: Àsia i Europa, com en el cas anterior, la finalitat d'aquest estudi previ ha estat analitzar i valorar diversos models de pràctiques ubicades al Sud-est Asiàtic i Europa. Les organitzacions seleccionades per l'anàlisi d'aquesta segona fase han estat: 4cordes, Leerorkest, Move This World, The

---

6. Es poden consultar les experiències observades en aquesta fase a [www.comusitaria.wix.com/peripluses](http://www.comusitaria.wix.com/peripluses)

Sage Gateshead. La informació recollida ha estat contrastada amb els primers resultats per poder documentar cada experiència i poder, d'aquesta manera, constatar i verificar novament les categories i subcategories del model de DCC.

- c. Fase 3:** Es desenvolupa entre el setembre del 2016 i juny del 2017. Estudi de casos múltiples a tres entitats: ConArte Internacional, Riborquesta i Xamfrà. El punt de partida d'aquesta fase és l'entrada als escenaris per realitzar el treball de camp en les tres entitats, es realitza l'observació no-participant, la recollida de dades a partir de qüestionaris a professionals i a participants i d'entrevistes a persones significatives de les organitzacions analitzades (professionals i directives). A partir de les dimensions social, política i educativa dels processos de DCC, s'estudien en profunditat els elements que defineixen les pràctiques analitzades i els elements centrals del DCC.
- d. Fase 4:** Aquest període es desenvolupa entre juliol i agost del 2017. Es realitzen les conclusions a mode de proposta de Model de DCC. En aquesta fase es presenta la proposta teòrico-metodològica del model de DCC. A partir de la identificació dels elements comuns en projectes internacionals i dels elements clau analitzats en l'estudi de casos, s'han elaborat unes consideracions generals per organitzacions socioeducatives que treballen amb la comunitat, i que volen aplicar el model de DCC en el marc de la seva entitat/comunitat.

## 3.5. Tècniques d'obtenció de la informació

En el procés de recollida de dades, hem seguit la classificació proposada per Latorre (2003, p. 56) que, com s'observa a la taula 28, s'organitza en tres apartats. Per una banda, trobem les tècniques basades en l'observació, aquelles on l'investigador presencia de forma directe el fenomen d'estudi. En segon lloc, trobem les tècniques basades en la conversació i que s'assenten en la recollida d'informació partint dels subjectes que intervenen a la recerca i de la seva perspectiva. Finalment, l'anàlisi documental que recull els procediments d'anàlisi de material escrit i audiovisual.

Com apuntàvem, en el cas de la present investigació el procediment de recollida d'informació s'ha dut a terme des d'aquesta proposta:

**Taula 28.** Classificació de les tècniques de recollida d'informació proposada per Latorre (2003, p. 56).

<b>Tipus de tècniques de recollida de dades</b>	<b>Tècniques i procediments de recollida d'informació</b>
<b>Tècniques basades en l'observació</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Observació no participant en activitats dels equips de gestió</li><li>- Observació no participant en activitats dels equips de treball</li><li>- Observació no participant en activitats educatives</li><li>- Observació no participant en sessions de formació</li></ul>
<b>Tècniques basades en la conversació</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Qüestionaris a professionals i participants de les entitats</li><li>- Entrevistes en profunditat a les directives de les entitats</li><li>- Entrevistes semi estructurades a 4/5 professionals de les entitats (nombre variable depenent de l'entitat)</li></ul>
<b>Anàlisi de documents</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Documentació interna de les entitats</li><li>- Fonts indirectes: webs, vídeos</li></ul>

Així, les tècniques específiques de recollida de dades que s'han utilitzat en aquesta investigació han estat les que es poden observar a la taula 29:

**Taula 29.** Tècniques de recollida d'informació (elaboració pròpia)

Àmbit	Tècnica	Instrument	Informants	Producte
<b>Internacional</b>	Enquesta	Qüestionari	Professionals (inclou directius) Participants	Mapeig de projectes, pàgina web
	Anàlisi documental			Dades qualitatives
<b>Local</b>	Enquesta	Qüestionari	Professionals (inclou directius) Participants	Dades quantitatives
	Observació no participant	Taules d'observació		Dades qualitatives
	Anàlisi documental			Dades qualitatives

## 3.5.1. Diari de camp

Instrument de registre del procés i procediment de recerca on s'han recollit les accions realitzades en el marc de la investigació. El registre inclou dades formals així com qüestions de preocupació, decisió i valoració de la persona investigadora i del procés que es desenvolupa al llarg de les fases de la recerca (Spradley, 1980).

Al llarg de la fase del treball de camp a les experiències internacionals (Fase 2), s'ha registrat el procés d'observació no-participant en un diari de camp que ha servit per desenvolupar una pàgina web amb la majoria dels projectes estudiats: [www.comusitaria.wix.com/peripluses](http://www.comusitaria.wix.com/peripluses). En aquesta pàgina web es troben descrites les entitats així com es troba altra informació relacionada amb l'estudi previ (el treball de camp de la Fase 2 a 18 països del món).

## 3.5.2. Anàlisi documental

A partir de documents oficials dels projectes com memòries, projectes educatius, documents interns i documents audiovisuals, s'elabora la contextualització dels projectes en el seu territori, identificant elements vinculats als objectius de la recerca i documentant l'activitat que es porten a terme. També amb aquesta tècnica s'ha realitzat la construcció del marc teòric i conceptual a partir de documents externs de caràcter teòric sobre el DCC. D'aquesta manera s'orienta metodològicament i es fonamenta conceptualment la present recerca. Amb cada organització estudiada, s'ha treballat partint de fonts documentals que han elaborat des de

la mateixa entitat i que ha permès emmarcar el projecte a nivell metodològic, comprendre la visió i missió de les organitzacions i contextualitzar l'origen i l'evolució de cada una d'elles.

En concret, els documents principals s'han consultat i analitzat seguint la proposta de Quintana-Peña (2006) que es desenvolupa en cinc accions: a) inventariar els documents existents i disponibles; b) classificar els documents; c) seleccionar-los en funció de la pertinència i del propòsit de la investigació; d) llegir en profunditat els documents seleccionats i extreure'n els elements clau; e) llegir de forma comparada els documents seleccionats, crear la informació estreta per tal de desenvolupar una sumari per la seva comprensió.

Per la present investigació els principals documents analitzats, a partir de la proposta de Quintana-Peña (2006), han estat:

- Projecte Educatiu de Centre o similar.
- Memòries de les entitats.
- Avaluacions.
- Documents interns en relació als projectes de les entitats.
- Presentacions de les entitats que utilitzen per explicar les iniciatives que porten a terme.
- S'han consultat també fonts indirectes com revistes, webs i material audiovisual.

### **3.5.3. Entrevistes semiestructurades:**

Aquesta tècnica s'ha utilitzat al llarg de les fases de la recerca als professionals implicats en els projectes així com als directius de les organitzacions. La tècnica ha estat utilitzada, també, en les entrevistes que s'han dut a terme a les persones expertes, tenint en compte l'especialització de cada una d'elles alhora de definir les qüestions a treballar en cada cas. En tots els casos s'ha seguit les recomanacions que proposa Vargas (2012) i s'ha partit de preguntes obertes, simples, anuncades de forma clara i a partir d'una idea principal relacionada amb el tema central de la investigació.

El procés que s'ha seguit en l'aplicació d'aquesta tècnica, ha estat el següent:

1. Preparació de l'entrevista: tenint en compte la selecció dels informants i el contacte amb aquests. El guió de les entrevistes es va definir a partir de preguntes generades entorn a les categories identificades en les fases 1 i 2 de la investigació (veure annex 1).
2. Realització de les entrevistes: aquestes es van realitzar en els espais acordats segons cada informant. En el cas dels professionals i dels directius de les entitats, el guió de l'entrevista

s'ha seguit generalment de forma ordenada. Pel que fa a les persones expertes entrevistades, depenent del camp d'expertesa de cada persona, s'han emfatitzat uns aspectes o altres.

3. Transcripció i contrast de les entrevistes: totes transcrites de forma literal.

#### 3.5.3.1. Entrevistes a professionals i directives

Les entrevistes als professionals i directius de les organitzacions de l'estudi de casos múltiples, s'han portat a terme a partir de les 4 temàtiques que configuren la recerca. Així, en cada un dels casos, s'ha partit de preguntes entorn a la seva percepció en relació a la tasca que realitza l'organització sobre aspectes relacionats amb: a) la cultura democràtica; b) els eixos d'aprenentatge en el marc de projectes de DCC; c) l'acompanyament i vincle; d) l'àmbit de l'acció comunitària.

#### 3.5.3.2. Entrevistes a experts

Com s'ha explicat anteriorment, a més de les entrevistes a les persones clau dels projectes en l'estudi de casos múltiples, s'ha creat un panell d'experts i expertes en les 4 temàtiques que configuren la recerca: a) la cultura democràtica; b) els eixos d'aprenentatge en el marc de projectes de DCC; c) l'acompanyament i vincle; d) l'àmbit de l'acció comunitària. Han estat 12 persones expertes en aquests àmbits que han generat una mirada teòrico-pràctica dels elements esmentats i que conformen part de l'aproximació teòrica del model de DCC (veure Annexos 4, 5 i 6).

Els criteris de selecció dels experts i expertes han estat en funció de:

1. Professionals vinculats amb el DCC des d'una mirada oberta del terme.
2. Experts/es en algun dels elements clau de la investigació.
3. Doctors i persones rellevants en el món de la cultura, les polítiques culturals en relació amb projectes artístics participatius.
4. Persones en actiu al capdavant de projectes de DCC.

En la següent taula, es pot apreciar la rellevància que tenen aquestes persones en l'àmbit d'estudi de la present investigació (taula 30):

**Taula 30.** Panell d'experts (elaboració pròpia, 2017)

<b>Cultura democràtica</b>	Noemí Rubio	Directora de Comusitària i experta en metodologies participatives, en projectes de música i comunitat i en DCC.
	John Holden	Escriptor, orador i comentarista cultural. Membre de la junta d'estratègia del Programa de Lideratge Clore, membre del Consell Assessor de les Arts i el Consell d'Investigació en Humanitats, membre de la Junta de The Hepworth, membre de la Xarxa Europea d'Experts en Cultura, ex President del Fòrum de Cultura Basingstoke i ex President de l'Enclusa a Basingstoke. Autor de l'aclamat monogràfic La Cultura Democràtica.
	Gemma Carbó	Doctora en Educació per la Universitat de Girona (2013). Directora de la Càtedra UNESCO de Polítiques Culturals i Cooperació de la Universitat de Girona.
<b>Eixos d'aprenentatge</b>	Clara Mejías	Doctora en Belles Arts per la Universitat Complutense i docent a ESCUNI (Escola de Magister). Les principals línies d'investigació se centren en la intersecció entre l'art, l'educació, la investigació i la participació social en l'era digital.
	Noemí Duran	Doctora en Arts i Educació per la UB, especialitzada en llenguatges sensorials i poètica del joc. Creadora de l'àmbit d'investigació educativa Reescribir entre cuerpos i coordinadora de la Casa Voladora (Catalunya) i La Casa Nido (Colòmbia). Docent i investigadora de la Universitat d'Antioquia (Medellín).
	Noemí Rubio	Veure fila superior
	Jordan Simons	Exerceix com a director artístic de l'East Bay Center for the performing arts des de 1978. Graduat en estudis de Jazz, mestre de Capoeira, llicència de Shakhachi (professor de flauta japonesa) i director de teatre.
<b>Acompanyament i vincle</b>	Héctor Alonso	Sociòleg, educador de carrer, professor de formació de la família de serveis a la comunitat, formador, dramaturg, il·luminador d'escena, videocreador, màster en Infància i adolescència i màster en formació al professorat. Investigador del GIAS, URL.
	Noemí Duran	Veure fila superior
	Javier Rodrigo	És educador d'art i investigador. Juntament a Antonio Collados coordina la plataforma Transductores, sobre mediació, pedagogies col·lectives i polítiques culturals. Ha desenvolupat projectes de recerca i pràctiques col·laboratives per a diverses institucions. Actualment coordina el projecte de mediació "Interfícies" en el Centre d'Art Santa Mònica, i el programa del centre d'Art de Barcelona "Habitat entre", juntament amb Idensitat, Lafundició i Sinapsi.
<b>Acció comunitària</b>	Javier Rodrigo	Veure fila superior
	Nicolàs Barbieri	Doctor en Ciències Polítiques, investigador i professor del Departament de Ciència Política i Polítiques Públiques i l'Institut de Govern de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). La principal àrea d'investigació és l'anàlisi de polítiques públiques i la gestió pública. Està involucrat en projectes de recerca sobre polítiques culturals i urbanes, l'acció comunitària, la salut i els serveis públics socials.
	Núria Sempere	Directora de l'Escola de Música-Centre de les Arts de l'Hospitalet, experta en polítiques públiques i educació artística.
	Inés Sanguinetti	Ballarina i coreògrafa compromesa amb el treball per l'equitat social a través de l'art. Va completar la carrera de sociologia i és coordinadora de la Red Latinoamericana Arte para la Transformación Social. Des de 1997 és cofundadora i presidenta de Crear Vale La pena.
	Eva García	Experta en creació i producció escènica vinculada a espais i persones diferents. Acompanya en la concepció, direcció, supervisió i gestió, direcció, mediació i divulgació de projectes d'art i cultura comunitaris i inclusius. Coordinadora de les IV-VII Jornades sobre la inclusió social i l'educació en les arts escèniques.

### 3.5.4. Observació no-participant

Amb aquesta estratègia d'indagació en la que la persona investigadora s'involucra en l'ambient quotidià dels subjectes i informants, es recull la informació d'una manera sistemàtica en relació als processos que es desenvolupen en els diversos projectes així com altres informacions pertinents per la recerca.

Segons Simons (2011), l'observació és un mètode complementari a l'entrevista en l'estudi de cas. Així, l'autora enumera cinc raons per realitzar l'observació: a) es compon una imatge completa de l'escenari observat; b) hi ha la possibilitat de documentar successos observats que aporten riquesa en la descripció; c) es té en compte que amb l'observació es poden descobrir normes i valors que formen part de la cultura de l'entitat; d) ofereix la possibilitat de captar l'experiència de les persones que no s'han pogut entrevistar o no ho han pogut fer de forma més explícita o directa; e) finalment, es pot fer un anàlisi creuant les dades amb les entrevistes realitzades de manera que es reforça la validesa de l'exposició.

En l'observació no-participant, hem utilitzat taules d'observació que permeten un registre de les qüestions relacionades amb els temes claus de la investigació, permetent una mirada concreta dels aspectes a estudiar. Com apunta (Martínez, L, 2007):

En la investigació social, l'observació i els registres escrits d'allò observat, es constitueixen en la tècnica i instruments bàsics per produir descripcions de qualitat. Aquests registres es produeixen sobre la realitat, des de la que es defineix l'objecte d'estudi. Val la pena destacar que tan l'observació com el registre es matitzen al terreny.

Al llarg de la investigació, s'ha utilitzat aquesta tècnica en l'observació de les activitats de les entitats estudiades, reunions dels equips de professors, reunions dels directius amb els coordinadors de les entitats i en una formació de professorat. En cada cas, s'ha partit de les taules d'observació per registrar les qüestions relacionades amb el tema de la investigació. (Veure annex 1, 4, 5 i 6).

### 3.5.5. Qüestionaris

Procediment que es considera clàssic per l'obtenció i registre de dades en les ciències socials per tal d'avaluar aspectes concrets d'una investigació. En el treball que presentem s'utilitzaran els qüestionaris per obtenir informació d'un ventall ampli dels actors implicats en la recerca alhora que té les mateixes característiques que l'entrevista, que actua com una entrevista en sèrie (Walker, 1989). (Veure annex 1).



Alhora, els qüestionaris han dotat a la recerca d'una dimensió més profunda i àmplia pel fet de poder arribar un alt percentatge dels professionals de cada entitat, així com al 100% dels participants de les organitzacions que estan implicats en els projectes com a mínim de 2 anys consecutius. Així, els qüestionaris s'han passat als participants que fa 2 anys o més que formen part de les entitats analitzades, ja que les qüestions estudiades es focalitzen en l'experiència i l'impacte que té en les persones formar part del projecte (ConArte, Xamfrà i Riborquestra) que tal com apunten Munley&Munley (2015) a l'estudi Room to Rise: The Lasting Impact of Intensive Teen Programs in Art Museums, cal revisar els impactes dels projectes entorn a la durabilitat d'aquests.

Partint dels criteris de rigor científic, s'ha realitzat la validació dels qüestionaris a partir de la consulta i revisió per part de tres persones expertes, per tal de determinar la pertinença de les preguntes, el seu format i poder-ne fer les correccions necessàries. En aquesta revisió no han estat necessàries modificacions importants de la proposta aportada. S'ha realitzat, a més, l'anàlisi estadístic de consistència interna dels qüestionaris.

### 3.5.5.1. indicadors utilitzats als qüestionaris

En els qüestionaris realitzats s'han tingut en compte els indicadors següents (taula 31), que s'han determinat segons les qüestions que es volien estudiar en cada cas, professionals i participants. En el cas dels professionals han estat els següents:

**Taula 31.** Indicadors qüestionaris professionals (elaboració pròpia, 2017)

<b>Dimensió 1. Cultura democràtica</b>	<b>1.1. Treball en xarxa</b> El projecte preveu el treball en xarxa	L'entitat es coordina amb altres organitzacions del barri
		L'entitat col·labora en activitats relacionades amb el barri
		L'entitat treballa a partir de projectes interdisciplinaris
		Realitzem activitats amb altres organitzacions
		L'entitat coopera amb altres organitzacions per realitzar accions conjuntes
<b>1.2. El valor públic de la cultura</b> El projecte promou el valor públic de la cultura	<b>1.2. El valor públic de la cultura</b> El projecte promou el valor públic de la cultura	El projecte preveu arribar a altres persones que actualment no participen a l'activitat
		El projecte preveu el patrocini cultural
		El projecte actua per reforçar la capacitat crítica dels participants
		El projecte té en compte els valors i experiències compartides que enforteixen la identitat col·lectiva
<b>1.3. Transparència</b> Es treballa des de la transparència	<b>1.3. Transparència</b> Es treballa des de la transparència	L'entitat té criteris clars de finançament
		L'entitat té coneixement sobre la despesa cultural i educativa del seu context
		L'entitat té coneixement sobre les polítiques culturals i educatives del seu context
<b>1.4. Accés a la cultura</b> L'entitat vetlla per l'accés a la vida cultural dels seus participants	<b>1.4. Accés a la cultura</b> L'entitat vetlla per l'accés a la vida cultural dels seus participants	L'entitat vol arribar a nous públics
		L'entitat preveu i treballa amb escoles i/o altres organitzacions educatives per fer arribar l'art de forma equitativa a tothom

	<p><b>1.5. Paper de les institucions culturals</b> Les institucions culturals formen part de la tasca de l'entitat</p>	L'entitat ha generat vincles de treball amb altres institucions culturals
	<p><b>1.6. La sostenibilitat dels projectes</b> El projecte fomenta el treball a llarg termini</p>	<p>Els referents polítics del context tenen la voluntat de seguir donant suport a l'entitat</p> <p>Les organitzacions culturals del context on s'actua tenen un compromís amb els projectes que es porten a terme</p> <p>El compromís de l'entitat amb els projectes que desenvolupa és a llarg termini</p> <p>Els projectes de l'entitat treballen amb la diversitat cultural</p>
<b>Dimensió 2. Eixos d'aprenentatge</b>	<p><b>2.3. Desenvolupament personal</b> El projecte em serveix per créixer i millorar competències i habilitats per la vida</p>	<p>El projecte treballa per acompanyar en l'afrontament de conflictes dels participants</p> <p>El projecte vol fer un treball integral de la persona</p> <p>El projecte treballa per acompanyar en el desenvolupament de competències de gestió emocional</p> <p>El projecte treballa per acompanyar en el desenvolupament de les competències comunicatives dels participants i professionals</p>
	<p><b>2.4. Visions pedagògiques</b> El projecte ofereix visions pedagògiques diverses</p>	<p>El projecte es basa en models de pedagogia crítica per desenvolupar les activitats metodològiques</p> <p>El projecte es basa en l'educació popular</p> <p>El projecte es desenvolupa a partir de la innovació metodològica en l'educació musical</p> <p>El projecte parteix de metodologies participatives</p>
	<p><b>2.5. Aprenentatges</b> Es donen varis nivells d'aprenentatge</p>	<p>El projecte vol acompanyar en el desenvolupament de coneixements tècnics instrumentals dels participants</p> <p>El projecte treballa per acompanyar en el desenvolupament de coneixements musicals</p> <p>El projecte es concep des d'una visió educativa que fomenta els pilars de l'aprenentatge</p>
	<p><b>3.1. Acompanyament</b> Les persones se senten acompanyades</p>	<p>Com a professional del projecte escolto activament els participants</p> <p>Acompanyo els participants en els processos d'aprenentatge</p>
	<p><b>3.2. Confiança</b> Relacions de confiança</p>	<p>Els professionals del projecte valorem el clima de confiança i suport dels participants</p> <p>Sento que els participants m'atorguen confiança</p>
<b>Dimensió 4. Acció comunitària</b>	<p><b>4.1. Participació</b> Nivells i estructures de participació</p>	<p>Les decisions es prenen de forma consensuada entre tots els membres i participants del projecte</p> <p>Els educadors proposen les activitats que es fan</p> <p>Els educadors consulten i els participants poden donar la seva opinió</p> <p>Els participants proposen, preparen i avaluen els projectes i les activitats</p> <p>Els participants proposen nous espais i estructures per donar la seva opinió</p> <p>L'entitat compta amb espais on els participants poden opinar i se'ls escolta</p>

<b>4.2. Apoderament comunitari</b> Foment i acompanyament en l'apoderament comunitari	Les activitats tenen la voluntat d'acompanyar els participants en el desenvolupament de la pròpia autonomia
	Les activitats que realitza l'entitat permet desenvolupar una identitat com a grup
	Es treballa l'esperit crític de la pròpia realitat i de l'entorn
	L'entitat treballa pels drets de les persones del barri
<b>4.3. Ciutadania</b> Construcció ciutadana	El valor de la justícia social està present en les activitats
	L'entitat m'ajuda a desenvolupar la consciència i la pràctica de ciutadà actiu
	L'entitat m'ajuda a desenvolupar la consciència i la pràctica com a ciutadà solidari i compromès

En el cas dels qüestionaris realitzats als participants, s'ha treballat a partir de les categories 2, 3 i 4 ja que l'objectiu de l'enquesta volia reflectir les vivències directes de les persones més que la seva visió respecte la dimensió 1. Els indicadors utilitzats han estat (taula 32):

**Taula 32.** Indicadors qüestionaris participants (elaboració pròpia, 2017)

<b>Dimensió 2. Eixos d'aprenentatge</b>	<b>2.1. Educació artística</b> El projecte treballa per l'educació artística	Desenvolupo coneixements relacionats amb l'instrument
	<b>2.2. Creativitat</b> Quan participo en el projecte es treballa des de la creativitat solucions creatives	Sóc capaç de pensar i buscar solucions davant repte musical
		Sóc capaç de pensar i buscar solucions davant del conflicte
		Davant d'un repte, treballem a partir de propostes alternatives
		El que aprenc és a partir de l'aprenentatge de la música
	<b>2.4. Visions pedagògiques</b> El projecte ofereix visions pedagògiques diverses	Quan participo a l'entitat estimo la meva imaginació
		Aprenc a atendre els demés i a expressar els meus propis pensaments
		Aprenc a autogestionar el propi benestar emocional
	<b>2.5. Nivells d'aprenentatge</b> Es donen varis nivells d'aprenentatge	Aprenc a escoltar, respectar els demés, treballar en equip i tenir eines davant el conflicte
		Aprenc a adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els reptes de la vida
		A través del projecte he adquirit un coneixement musical ampli
		A través del projecte sé afrontar situacions complexes i sé treballar en equip
		A través del projecte he desenvolupat la meua personalitat i sóc capaç d'actuar amb més autonomia i responsabilitat personal
	A través del projecte he desenvolupat una comprensió vers les altres persones	

### 3. Metodologia.

<b>Dimensió 3. Acompanyament i vincle</b>	<b>3.1. Acompanyament</b> Les persones se senten acompanyades	Em sento escoltat pels educadors del projecte Em sento acompanyat pels educadors i la resta de companys del projecte
	<b>3.2. Confiança</b> Relacions de confiança	Sento que tinc el suport dels educadors i de la resta dels companys Confio en el projecte i en les persones que els duen a terme
<b>Dimensió 4. Acció comunitària</b>	<b>4.1. Participació</b> Nivells i estructures de participació	Les decisions es prenen de forma consensuada entre tots els membres i participants del projecte
		Els educadors de l'entitat proposen les activitats que fem
		Els educadors ens consulten i podem donar la nostra opinió de les activitats que fem en grup
		Nosaltres proposem, preparem i avaluem les activitats
		Proposem nous espais per donar la nostra opinió i poder prendre decisions
		El projecte compta amb espais on puc opinar i se m'escolta
	<b>4.2. Apoderament comunitari</b> Foment i acompanyament en l'apoderament comunitari	Formar part del projecte em fa ser més autònom Les activitats que realitzem ens permeten desenvolupar la nostra identitat com a grup Sóc crític amb la meua pròpia realitat i amb la del meu entorn
	<b>4.3. Ciutadania</b> Construcció ciutadana	L'entitat treballa pels drets de les persones del barri El valor de la justícia social està sempre present en les activitats que proposa l'entitat Participar en l'entitat m'ajuda a desenvolupar la consciència i la pràctica com a ciutadà actiu Participar a l'entitat m'ajuda a desenvolupar la consciència i la pràctica com a ciutadà solidari i compromès amb el barri o ciutat

#### 3.5.5.2. Fiabilitat de l'instrument

Per provar la consistència interna dels ítems del qüestionari utilitzat pels professionals, s'ha fet l'anàlisi de fiabilitat pel mètode alfa de cronbach eliminant un element. Primer de tot al veure la taula 33, trobem que l'alfa de cronbach de la prova total és de 0,903, el que implica un nivell de consistència de l'instrument molt alt.

**Taula 33.** Estadístiques de fiabilitat (elaboració pròpia, 2017)

Estadístiques de fiabilitat		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elements estandaritzades	N de elements
,903	,906	47

Fixant-nos en aquells indicadors que a l'eliminar-los baixa sensiblement l'alfa de cronbach, i que podem dir que contribueixen molt a la consistència de l'instrument, en aquest cas són els següents:

- “El projecte preveu arribar a altres persones que actualment no participen a l'activitat”
- “L'entitat té criteris clars de finançament”
- “L'entitat preveu i treballa amb escoles i/o altres organitzacions educatives per fer arribar l'art de forma equitativa a tothom”
- “L'entitat ha generat vincles de treball amb altres institucions culturals”
- “El projecte treballa per acompanyar en l'afrontament de conflictes dels participants”
- “El projecte vol fer un treball integral de la persona”
- “El projecte es desenvolupa a partir de la innovació metodològica en l'educació musical”
- “Les decisions es prenen de forma consensuada entre tots els membres i participants del projecte”
- “Els participants proposen nous espais i estructures per donar la seva opinió”
- “Es treballa l'esperit crític de la pròpia realitat i de l'entorn”

Contràriament, els indicadors que no contribueixen, ja que amb la seva eliminació l'alfa de cronbach total puja (però la pujada és molt baixa va des de 0,000 fins 0,002), són:

- “Els referents polítics del context tenen la voluntat de seguir donant suport a l'entitat”
- “El projecte es basa en models de pedagogia crítica per desenvolupar les activitats metodològiques”
- “Els educadors consulten i els participants poden donar la seva opinió”, “el projecte parteix de metodologies participatives”
- “El projecte vol acompanyar en el desenvolupament de coneixements tècnics instrumentals dels participants”

En el qüestionari de participants, com s'observa a la taula 34, l'alfa de cronbach també és elevat, el que permet anunciar que és un instrument homogeni.

**Taula 34.** Estadístiques de fiabilitat (elaboració pròpia, 2017)

Estadístiques de fiabilitat		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elements estandaritzades	N de elements
,829	,861	31

En l'anàlisi de l'alfa de cronbach, eliminant un element s'observa que els ítems següents no contribueixen a l'homogeneïtat de la prova: "sóc crític amb la meua pròpia realitat i amb la del meu entorn" quan s'eliminen l'alfa de cronbach puja de 0,829 fins 0,846; "nosaltres proposem, preparem i avaluem les activitats" 0,833; "el valor de la justícia social està sempre present en les activitats que proposa l'entitat" i "participar en l'entitat m'ajuda a desenvolupar la consciència i la pràctica com a ciutadà actiu" que ambdós l'alfa puja fins 0,832 .

Per altra banda, els indicadors que més contribueixen són:

- "Aprenc a autogestionar el propi benestar emocional"
- "Aprenc a escoltar, respectar els demés, treballar en equip i tenir eines davant el conflicte"
- "Aprenc a adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els reptes de la vida"
- "A través del projecte sé afrontar situacions complexes i sé treballar en equip"
- "Proposem nous espais per donar la nostra opinió i poder prendre decisions"
- "El projecte compta amb espais on puc opinar i se m'escolta"
- "Formar part del projecte em fa ser més autònom"

## 3.6. Anàlisi de dades

### 3.6.1. Categories i subcategories

Un aspecte clau per desenvolupar la investigació és establir les categories i les subcategories que centraran la recerca en l'estudi de casos múltiple i en la proposta de Model de DCC. Així, s'ha establert la relació entre les categories amb els aspectes clau de cada una d'elles. S'ha configurat una mirada al DCC des d'una triple perspectiva: la política (que engloba la categoria de la cultura deomcràtica), l'educativa (que engloba la categoria dels eixos d'aprenentatge) i la comunitària o social (que engloba les categories de l'acompanyament i el vincle i l'acció comunitària).

En el cas del present estudi, les categories proposades prèviament, de manera deductiva, van ser originades per l'anàlisi de la literatura estudiada. Els resultats varen ser les dimensions, categories, subcategories a partir de la teoria desenvolupada en la primera fase de la investigació (Fase 1). En la fase de l'anàlisi d'experiències internacionals (Fase 2), s'han pres aquestes categories i subcategories per tal de verificar-les i configurar les categories i subcategories finals per l'estudi de casos múltiples (Fase 3). Així, la relació de categories ha quedat expressada de la següent manera:

**Taula 35.** Categories i subcategories (elaboració pròpia, 2017)

Dimensions	Categoria	Subcategoria
Dimensió política	1. Cultura democràtica	1.1. Treball en xarxa
		1.2. El valor públic de la cultura
		1.3. Transparència
		1.4. Accés a la cultura
		1.5. Paper de les institucions culturals
		1.6. La sostenibilitat dels projectes
Dimensió educativa	2. Eixos d'aprenentatge	2.1. Educació artística
		2.2. Creativitat
		2.3. Desenvolupament personal
		2.4. Visions pedagògiques
		2.5. Nivells d'aprenentatge
Dimensió social	3. Acompanyant i vincle	3.1. Acompanyament
		3.2. Confiança
	4. Accó comunitària	4.1. Participació
		4.2. Apoderament comunitari
		4.3. Ciutadania

Com es pot observar en la taula 35, hi ha alguna diferència respecte les subcategories observades en els projectes del capítol d'anàlisi d'experiències internacionals. En aquest capítol, el disseny de la rúbrica parteix de la proposta que ha realitzat el Grup de Recerca en Educació Moral de la Facultat de Pedagogia de la UB, *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS* (2013). En la present investigació s'ha desenvolupat un primer mapa de categories a observar que s'ha utilitzat en el treball de camp de les experiències internacionals. Així, en l'anàlisi de les 8 experiències internacionals s'ha optat per treure algunes categories que en aquest anàlisi no havien estat significatives. D'aquesta manera, la transparència i les institucions culturals (en el cas de la categoria cultura democràtica) no apareixen en el quadre de les rúbriques. En el cas de la categoria Eixos d'aprenentatge s'ha renunciat a la subcategoria visions pedagògiques. Per altra banda, han emergit categories noves al marc teòric en l'anàlisi de les experiències internacionals i, en el cas de la darrera categoria, s'hi ha afegit acompanyament i vincle per tal de donar la forma necessària a la dimensió social.

Tot i així, en l'estudi de casos múltiples s'han tingut en compte totes les categories que en el cas de les rúbriques s'havien exclòs per tal de tenir una mirada el més àmplia i completa possible i poder donar així, resposta a l'objectiu relacionat amb l'estudi de casos (analitzar els elements que configuren el model de DCC que desenvolupen les entitats estudiades).

## 3.6.2. Tractament de les dades

El tractament de dades quantitatives s'ha realitzat a partir del programa informàtic estadístic IBM SPSS (Stadistic Package for Social Sciencies). Pel tractament de les dades qualitatives (entrevistes, taules d'observació i documents de les entitats) s'ha utilitzat el software informàtic ATLAS.ti. En el cas de les entrevistes, han estat totes enregistrades amb àudio i transcrites en format de text. La transcripció es va fer seguint unes pautes específiques per tal de ser fidels al document inicial. Per tant, en les transcripcions no s'ha fet cap modificació, tot i que en l'apartat d'anàlisi de dades qualitatives, en alguna ocasió s'han fet petites correccions per ajudar a la comprensió de les cites i per tal de poder comptar amb un anàlisi més precís.

En l'estudi de cites textuales, s'ha seguit la següent codificació (taula 36): (1) tipologia de dada qualitativa (E per entrevista, TO per taula d'observació i D per document); (2) en el cas de les entrevistes, es diferencia si es a directius (D) o a professionals (P); (3) l'entitat de la que es tracta (CA per ConArte, R per Riborquesta i X per Xamfrà); (4) finalment, el número de l'entrevista, de la taula d'observació o del document (en cada cas s'hi atorga un número diferent



i que va en relació al total de persones entrevistades, de taules d'observació o de documents analitzats). Per tant, si es troba EDCA1 significa Entrevista Directiu ConArte 1; en el cas de les taules d'observació es troba: TOX2 (taula d'observació de Xamfrà número 2); en el cas dels documents es troba DR1 (Document de Riborquestra número 1).

**Taula 36.** Codificació de dades (elaboració pròpia, 2017)

Tipologia	Informant	Entitat	Número	Exemple
Entrevista (E)	Directiu (D) Professional (P)	ConArte (CA) Riborquestra (R) Xamfrà (X)	1,2,3..	<b>EDCA1</b> (entrevista directiu ConArte 1) <b>EPR2</b> (entrevista professional Riborquestra 2) <b>EDX4</b> (entrevista directiu Xamfrà 4)
Taula d'observació (TO)		ConArte (CA) Riborquestra (R) Xamfrà (X)	1,2,3..	<b>TOCA4</b> (taula observació ConArte 4)
Document (D)		ConArte (CA) Riborquestra (R) Xamfrà (X)	1,2,3..	<b>DR2, DX1</b> (document Riborquestra 2, document Xamfrà 1)

## 3.7. Criteris de rigor científic

En el procés de la recerca s'ha seguit una conducta basada en la bona praxis investigadora i en l'honestetat de participants i experts en el desenvolupament de la mateixa. D'acord amb Lincoln i Guba (1985), els quatre criteris principals de credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat, ajuden a atorgar validesa als resultats i a aportar el rigor científic necessari per la present investigació. Tenint en compte que en la recerca s'obtenen dades de caràcter quantitatiu i qualitatiu, es consideren aspectes de rigor en ambdós mètodes, tal i com podem observar en la taula 37:

**Taula 37.** Criteris de rigor científic (adaptació de Lincoln&Guba, 1985)

Valors	Criteris quantitatius	Criteris qualitius
Valor de ser veritat	Validesa interna	Credibilitat
Valor de ser aplicat	Validesa externa	Transferibilitat
Valor de ser consistent	Fiabilitat	Dependència
Valor de ser neutre	Objectivitat	Confirmabilitat

El valor de credibilitat i validesa interna es basa en la confiança i en la veritat dels descobriments i resultats de l'estudi, tant pel que fa als participants com en el context de la recerca. En la present investigació, es considera consistent aquest valor pel compromís al llarg de tota la investigació de la doctorand en mantenir un rol no obstructiu i per establir confiança amb les entitats i els seus participants per tal de no distorsionar la recollida d'informació ni ocasionar distracció en la línia d'investigació i poder, d'aquesta manera, mostrar una imatge representativa de les realitats estudiades. El disseny metodològic de la investigació ha contemplat, des del primer moment, la complementació de les dades quantitatives respecte a les qualitatives per tal que l'origen de la informació s'establís des de diverses vies.

Per altra banda, s'han utilitzat transcripcions literals de les entrevistes en l'estudi de casos múltiples per justificar les interpretacions que es presenten i s'ha posat a judici crític d'alguns investigadors, professors i doctors afins a l'àmbit de recerca de la present tesi del procés d'anàlisi de dades i dels resultats parcials que s'han anat esdevenint al llarg del procés d'investigació.

La transferibilitat i validesa externa consisteix en el grau en què els descobriments de la recerca poden traspasar-se a altres participants i contextos. Tenint en compte que la present investigació es tracta d'un estudi de casos múltiples, els resultats obtinguts no poden ser extrapolables a altres participants i contextos. Tot i això, a partir de l'anàlisi dut a terme, es desenvolupa una proposta de model de DCC que es podrà transferir i replicar en altres contextos i serà el propi lector qui en determinarà aquesta transferibilitat.

Pel que fa als criteris de dependència i fiabilitat, aquestes donen consistència als resultats obtinguts entenent que aquests es repetirien de forma consistent en el cas que es repetís la investigació amb els mateixos participants i en els mateixos contextos. El fet que la base metodològica de l'estudi sigui una investigació mixta, l'ús d'instruments quantitius aporten estabilitat en els resultats. Tot i així, per tal de promoure el grau d'estabilitat dels resultats obtinguts, per una banda s'ha fet una revisió continuada dels instruments de recollida de dades i dels elements d'estudi així com s'han validat els instruments amb persones expertes, alhora que s'han fet l'anàlisi de fiabilitat als instruments quantitius.

Finalment, pel que fa a la confirmabilitat i objectivitat de la investigació, ha estat determinada per diversos elements com l'ús de diferents instruments de recollida de dades, presentant els resultats a partir de la triangulació de les dades obtingudes dels diferents procediments d'aproximació a la realitat, qualitius i quantitius. La intenció final d'aquest criteri es relaciona amb la mirada directa dels participants i dels contextos estudiats eludint la perspectiva dels investigadors. Per aquest motiu s'han transcrit de forma fidel les dades obtingudes de les entrevistes i s'ha compartit amb altres investigadors tant les transcripcions com l'elaboració de les dimensions, categories i subcategories identificades per tal de detectar possibles consideracions subjectives part de la doctorand.

## 3.8. Garanties ètiques de la investigació

En el context de la recerca en ciències socials hi ha dues qüestions ètiques fonamentals: les formes de recollir, processar i reportar les dades, i com ha de ser el comportament cap als subjectes investigats (Kitchener i Kitchener, 2009). Per donar resposta a aquestes qüestions fonamentals, hi ha els codis deontològics professionals, guies legals i principis ètics generals.

En aquesta investigació està prevista la participació de persones, per això s'han seguit les recomanacions del Codi de Bones Pràctiques Científiques del Centre Superior d'Investigacions Científiques (CSIC, 2010) i de l'European Charter for Researchers (UE, 2005):

- S'ha sol·licitat i obtingut el permís informat exprés dels responsables de les tres entitats participants al projecte de recerca.
- S'ha sol·licitat i obtingut el consentiment exprés de les persones que s'han inclòs en el projecte de recerca.
- La investigadora ha adquirit el compromís explícit de guardar la deguda confidencialitat de tot allò que s'ha pogut conèixer de les persones que han participat en el projecte d'acord a allò establert a la normativa sobre protecció de dades de caràcter personal.
- S'ha mantingut l'anonimat dels participants durant la realització del projecte, tant en l'enregistrament, com en la conservació de dades obtingudes.
- Tots els participants han estat inclosos de manera lliure.

En el cas dels menors que participen en el treball de camp s'aprofitarà una reunió de pares/mares de l'entitat per informar sobre l'estudi. Així mateix en el moment de passar els instruments en els que participin infants i adolescents menors d'edats, la investigadora els informarà sobre la seva participació a l'estudi i sobre els objectius del mateix.

Més enllà dels codis ètics establerts, també s'han tingut en compte altres principis ètics. Són criteris implícits en el desenvolupament de la recerca i que serveixen de fonament o justificació dels codis anomenats (veure Kitchener i Kitchener, 2009).

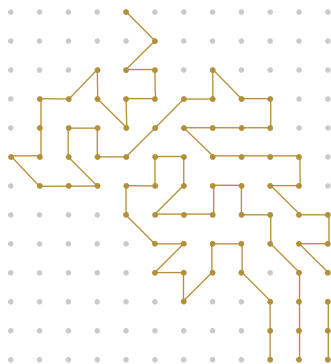
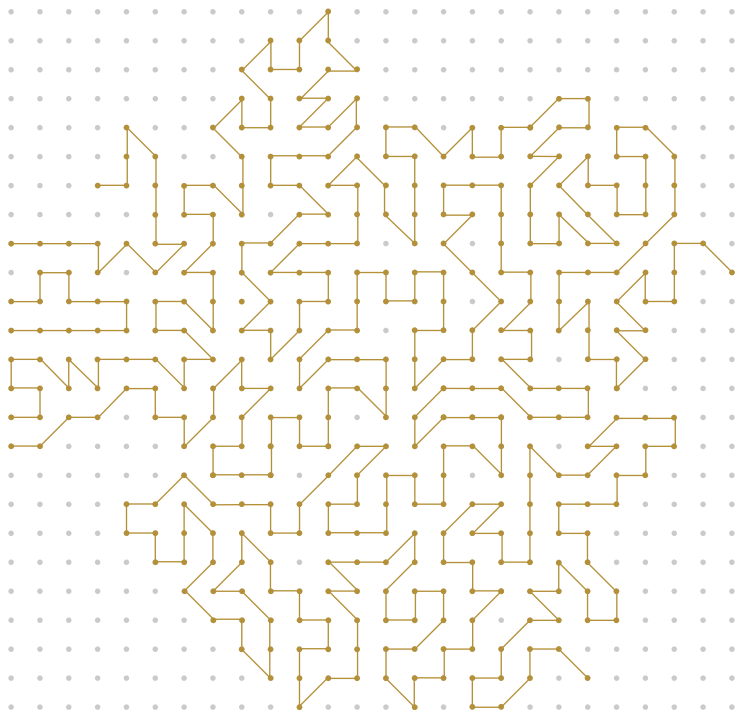
Aquests principis ètics estandarditzats són:

- 1. No maleficència:** no causar mal a altres. Això és, no fer accions que puguin ocasionar un mal i no involucrar als participants en situacions o accions amb risc de danys.
- 2. Beneficència:** fer bé o beneficiar als altres. Actuar en benefici de la millora de les condicions del benestar, dels individus i de la societat.

- 3. Respecte per les persones:** els altres han de ser tractats com individus autònoms, entenent autonomia com el dret a romandre lliure, respectant la llibertat d'acció i d'opinió.
- 4. Fidelitat:** s'ha d'establir una relació fiduciària entre l'investigador i els participants en la recerca. Això comporta lleialtat, fidelitat, honestedat i confiança.
- 5. Justícia:** segons Rawls (1971), les persones raonables han d'estar compromeses amb la justícia pel fet d'estar involucrats amb altres en activitats dissenyades per promoure el seu interès comú. Si un espera dels altres que siguin justos i respectin els seus interessos, també ha de tractar als altres amb la mateixa justícia.

### 3. Metodologia.

## 4. Contextualització i anàlisi de resultats



Aquest capítol es relaciona amb l'objectiu general número 3 del present estudi: analitzar entitats socioeducatives que treballen a partir de l'educació, l'art i la comunitat, i que apliquen el model del DCC en el marc general de la seva entitat. En els objectius específics d'aquest objectiu general es volen descriure en les tres entitats analitzades els elements identificadors del model de DCC així com analitzar els elements que configuren aquest model i que desenvolupen les tres organitzacions. Elements que s'han obtingut a partir d'una fase prèvia d'anàlisi de projectes internacionals (capítol 2) des d'on s'han establert i verificat les categories i subcategories d'anàlisi.

Així, en aquest capítol es presenta: a) la contextualització de les tres entitats analitzades; b) l'anàlisi de resultats a partir de dades quantitatives i qualitatives recollides en els qüestionaris i en les entrevistes, l'observació i l'anàlisi documental de les tres entitats estudiades.

En el primer apartat, es realitza una mirada global al voltant de ConArte, Riborquestra i Xamfrà a partir dels elements definidors de cada una de les entitats mitjançant l'anàlisi documental i que hem sistematitzat de la següent manera: punt de partida, context i actualitat; orientació: objectius i valors afegits, eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte, àmbits d'actuació: participants i públics destinataris; grup motor: equip de professionals i agents en xarxa; i Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació.

En un segon apartat es presenta l'anàlisi de resultats extrets a partir de de les dades recollides als qüestionaris a partir d'estadístiques descriptives. En la primera part d'aquest apartat es troba l'anàlisi i resultats de les enquestes als professionals i en una segona part, l'anàlisi de dades i resultats dels qüestionaris als participants. En la realització d'aquest apartat, s'ha seguit l'ordre següent: a) anàlisi de resultats generals, b) anàlisi de resultats comparats per entitat. El nivell d'anàlisi desenvolupat ha partit en tots els casos dels indicadors, seguit de les subcategories i finalment les categories.

En un segon moment presentarem l'anàlisi i resultats de dades qualitatives. En aquest cas, s'ha efectuat l'anàlisi a partir de la combinació de dades de les categories estudiades i en segon lloc, s'ha realitzat un anàlisi de les subcategories.



## 4.1. Contextualització de les entitats estudiades

En aquest apartat es contextualitzen les tres entitats analitzades, partint de les qüestions que s'han considerat de rellevància per una adequada comprensió de les esmentades organitzacions.

### 4.1.1. ConArte

#### 4.1.1.1. Contextualització del projecte/organització

El Consorci Internacional Art i Escola (ConArte) neix el 2006 de la mà d'educadors, artistes, psicòlegs, art-terapeutes, comunicadors i gestors culturals en resposta a la necessitat de nous enfocaments en l'educació i gestió de les arts i la cultura local, en un sentit transversal, fruit de la necessitat que l'educació en arts estigués en mans de tothom. Es desenvolupa amb l'impuls del programa *Aprender amb Danza*, el qual s'imparteix des de llavors per mestres, músics i ballarins a 18 escoles públiques del Centre Històric de la Ciutat de Mèxic: a les delegacions del Districte Federal Xochimilco i Gustavo A. Madero en un primer moment. En el creixement del projecte aquest s'estén a Monterrey, on es va donar vida a *Urbedanza*, de la *Salsa* a l'*Hip-hop*, versió construïda i adaptada als contextos urbans comunitaris.

El 2007, ConArte crea el programa *Artistes a l'Escola*, per generar nous vincles entre artistes professionals i els alumnes de les aules del sistema educatiu formal. El 2008, ConArte crea la metodologia *iAh* que la *Canción! Música mexicana en la escuela*, des de la que s'aconsegueixen crear més d'11.000 grups corals en els 32 Estats de la República Mexicana, formant a 425 professionals, responsables de replicar el mètode als seus homòlegs als Estats, i a més de 4.000 mestres de les escoles, donant vida anualment al *Cor Monumental 500 Veus de Mèxic*. Des de 2010 fins l'actualitat (de la mà del Programa Nacional d'Escola Segura de la SEP) s'han efectuat varies edicions de l'*Encuentro*.

El 2009, se li atorga a ConArte l'antic *Saló Mèxic*, donant vida a *La Nana*, *Fàbrica de Creació i Innovació*, com a seu de la formació de formadors i espai d'experimentació metodològica per a l'àmbit comunitari. En aquest mateix any i des de la demanda expressada pels mestres, es crea el Programa Interdisciplinari per la *No Violència (PIVE)* a les escoles. Aquest programa actua dins dels àmbits de la formació docent del sistema educatiu, amb pares i mares de família i també en altres espais comunitaris.

A partir del 2010, en coordinació amb el programa Hàbitat de SEDESOL i els municipis de Ciudad Juárez, Nogueres, Tapachula, Sant Luis Potosí, es crea i desenvolupa el programa RedeseArte Cultura de Paz, actuant com una intervenció que posa l'educació en arts en el context del desenvolupament local, des de la perspectiva de la construcció de cultura de pau. Aquesta proposta es contempla com una versió amplificada de la tasca de ConArte i s'integra a les sessions de iAh que la Canción!, Escenificarte, Urbedanza, Ensamble Musical i el programa PIVE.

El 2012, es posa en marxa el programa del HubConArteMx, per fomentar i crear una formació en empremadoria en el sector cultural. Des d'aquesta plataforma es genera el procés RaízFusión, on es fomenta la música contemporània amb arrels en la tradició mexicana i en la nova composició amb identitat mexicana. A finals del mateix any es crea el programa d'Arts Visuals i Desenvolupament Comunitari, que sorgeix amb la funció de generar espais artístics i de creació en la vida quotidiana dels habitants de la Colònia Guerrero, per mitjà de tallers de fotografia i vídeo. Els seus resultats són exposats a la Galería Transmemoria -que es troba dins de la Nana-, el que permet ampliar el procés creatiu i la participació dels veïns del barri.

#### **4.1.1.2. Punt de partida: context i actualitat**

En aquest context de creixement i experimentació, ConArte obre les portes a explorar nous espais i territoris per desenvolupar la seva tasca. És així com sorgeix ConArte Internacional, en col·laboració amb la càtedra UNESCO en Polítiques Culturals i de Cooperació. Es constitueix com a associació el desembre de 2013 a Girona per treballar l'educació artística i la participació en la vida cultural (teatre, música i dansa) des de les escoles públiques amb alts índex de diversitat cultural, al costat del Festival de Música clàssica de Torroella i del Festival d'arts escèniques Temporada Alta, així com amb les programacions estables dels teatres i auditoris municipals.

#### **4.1.1.3. Orientació: objectius i valors afegits**

ConArte és una ONG no lucrativa que promou, en coordinació amb el sector públic, el vincle de l'educació en arts des d'una perspectiva transversal, per enfortir la convivència en escoles públiques i comunitats urbanes i rurals perifèriques. Es descriu com una xarxa de complicitats i de cooperació.

La missió de l'entitat busca fomentar l'educació en arts per la diversitat en escoles públiques de tots els nivells, en comunitats urbanes i en àmbits institucionals. L'empremadoria en el món de les arts i la cultura, relacionant-los amb el desenvolupament social, el benestar, la salut, la ciència i la tecnologia.

La seva visió és treballar per crear una societat diversa, inclusiva, equitativa, on les arts i la cultura siguin l'eix del desenvolupament humà sostenible, contribuint a formar una ciutadania democràtica i una cultura de pau, a través d'una educació que promogui noves formes d'autoconeixement, convivència, expressió cultural, ètica i estètica entre nens, nenes i joves i les seves famílies.

Els valors que es promouen van des de l'art com a experiència formativa i transformadora, aprendre a ser, a fer, a conèixer i a conèixer, el respecte a la diversitat cultural i interculturalitat; passant per una cultura de pau; el respecte, l'autoestima, l'equitat i la inclusió social, el vincle i benefici comunitari; i acabant a amb una escola i vida lliure de violència i el moviment dels centres a la perifèria i el diàleg internacional.

Des de ConArte Internacional, adscrits a la proposta de ConArte aquí esmentada, i d'acord amb el Full de Ruta de l'Educació Artística de la UNESCO, es lidera projectes de col·laboració entre el món artístic-cultural i el món educatiu per promoure la difusió de l'oferta d'arts escèniques dels municipis on es desenvolupen els projectes, generant públics des de la base; realitza formació en pedagogia artística, teixint xarxes d'aliances entre els diversos projectes. La investigació i l'avaluació són elements fonamentals per crear coneixement i transferir la metodologia i els seus resultats.

L'associació ConArte Internacional estructura el seu treball en quatre eixos: a) posar en diàleg artistes i escoles promovent l'educació en i des de les arts; b) formació de formadors en pedagogia de l'art comunitari; c) creació de xarxes entre projectes educatius i oferta cultural; d) gestió i transferència de coneixement en polítiques culturals i educació artística d'acord amb els principis de l'agenda de Seül de la UNESCO.

L'entitat es postula amb la proposta de 5 principis i valors (que s'extreuen de documents interns de l'entitat) i que configuren el cos de la seva tasca educativa amb les arts:

- 1.** Ruptura amb la visió dominant que la cultura, l'educació artística i les pràctiques artístiques són activitats destinades només a algunes persones en concret. S'entén que l'art i la creativitat poden estar en mans de tots els ciutadans i no només a aquells que per tradició o per formació hi han tingut un accés fàcil.
- 2.** Confrontació amb el postulat que veu en l'educació en arts un element complementari però prescindible de l'educació bàsica. L'educació artística com a part de la columna vertebral de l'educació general.
- 3.** Es planteja l'exercici de l'educació en arts i les pràctiques artístiques com un dret humà de totes les persones i especialment dels drets culturals, on la porta d'entrada és justament l'alfabetització estètica, audiovisual i digital, per enriquir i ampliar les capacitats

expressives, comunicatives, afectives i de convivència a través dels més diversos mitjans, llenguatges i suports.

4. Es defensa el poder de l'art com a eina transformadora de la realitat individual i col·lectiva, generadora de noves formes de pensament, autoestima i relació social, reconeixent el paper de l'art en l'atenció a diverses malalties o discapacitats, processos d'aprenentatge significatiu, així com per restablir les relacions socials en comunitats que han patit diferents formes d'exclusió.
5. S'entenen les arts també com un component de les estratègies que permeten la diversificació de l'activitat econòmica, l'avanç del disseny, de la vida productiva en els països que es preocupen pel futur de la seva economia a partir d'invertir en creativitat i innovació social.

#### **4.1.1.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte**

La proposta amb més rellevància i des del que es construeix la mirada de ConArte Internacional és el projecte Planters, que es desenvolupa a partir de la implicació i participació d'artistes en les escoles de primària. Es treballa de forma coordinada amb els professors especialistes, formant així un equip mixt de treball amb mestres dels centres públics i els artistes en residència, que es coordinen i preparen les sessions de forma conjunta. Un dels elements del projecte, és l'assistència a esdeveniments artístics i culturals i la presència puntual d'artistes reconeguts a nivell internacional que desenvolupen tallers, xerrades i altres espais de relació amb els nens, nenes i joves de les escoles i instituts.

El projecte compta amb espais de divulgació del mateix a partir de la mostra i visibilització del treball realitzat al llarg de les sessions pels nens i nenes i joves, en presentacions públiques a teatres i auditoris dels municipis on es desenvolupen els Planters. Aquesta és una de les maneres que les famílies i altres ciutadans coneguin de prop el projecte, els processos d'aprenentatge i els seus resultats artístics.

Des de l'entitat es considera una part més del procés d'aprenentatge l'assistència a espectacles en les programacions de festivals i ajuntaments. Es desenvolupa un treball previ i post concert amb els alumnes de manera que es generen espais de diàleg i s'obre la possibilitat pels alumnes i les seves famílies de sentir que formen part de la vida cultural del seu territori, es dona importància a les creacions artístiques, es millora l'apreciació de l'oferta cultural i es generen nous públics.

A banda del treball a l'aula amb els nens i nenes i joves, es proposen formacions específiques de formadors en la metodologia utilitzada a ConArte. La intenció d'aquests espais formatius és aproximar les eines i recursos vinculats a l'educació artística per fomentar l'aprenentatge,

la convivència comunitària i la inclusió social. La formació s'orienta tant als artistes com als docents dels centres de primària i secundària i, a banda, permetre crear una visió compartida entre art i educació, com a lloc de trobada entre els membres de l'entitat amb espais informals d'intercanvi i d'exploració del coneixement.

Les activitats de formació es desenvolupen en dos grans blocs, per una banda el grup de treball anual dirigit a mestres i artistes participants de ConArte, al llarg de 4 jornades de treball. Per altra banda, un seminari intensiu de formació bianual dirigit tant al personal de l'entitat com a altres professionals interessats en la proposta.

#### **4.1.1.5 Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris**

El projecte es divideix en dos cicles temporals, del 2014 al 2016 en una primera fase i del 2016 al 2019 una segona fase, on es desenvolupa el projecte a municipis que presenten carències importants entre la població infantil i juvenil. Des d'una mirada de drets culturals i de construcció de ciutadania, ConArte proposa implementar el projecte a localitats amb una baixa participació dels joves en la vida cultural i artística, a causa de diversos factors un dels quals és la poca integració cultural de les comunitats nouvingudes.

Així, s'inicia el projecte a Figueres, Salt i L'Estartit- Torroella de Montgrí, territoris amb alts índexs d'immigració, on les escoles tenen al voltant d'un 50% d'alumnat amb presència de més de 77 nacionalitats. En aquesta fase del projecte s'implementen els "Planters" a 5 escoles de primària i 3 instituts.

En una segona fase del projecte (2016-2019), es segueix a Salt i Figueres i s'afegeixen dos nous municipis amb característiques culturals i socials molt semblants als de la primera fase. En aquest cas, l'Escala i Sant Feliu de Guíxols. ConArte explicita la seva voluntat de continuar la seva tasca als centres educatius amb més bona acceptació de la proposta així com la motivació d'ampliar la seva zona d'actuació i créixer en número de centres on es desenvolupin els "Planters".

En aquest segon cicle es desenvolupa el projecte a 6 escoles de primària i 3 instituts, amb un total de 12 artistes ConArte, 13 docents dels centres de primària i secundària i 469 alumnes. A banda d'aquest nombre d'alumnes, es crea un espai de continuïtat per 15 alumnes de "Planters" anteriors que demanden continuar amb la seva formació artística a l'escola, fora del seu horari lectiu.

A banda dels beneficis directes pels nens i nenes i joves i la seva comunitat educativa, ConArte posa de relleu el valor del treball dels artistes, generant ocupació pel sector artístic local, posant la mirada en la formació en emprenedoria per artistes i gestors en el sector cultural.

#### 4.1.1.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa

L'equip de professionals del projecte està conformat per artistes en actiu en el món de les arts escèniques i musicals. Molts d'ells formats en conservatoris de música, teatre i dansa internacionals. En els equips de treball es troben també els mestres i professors dels centres on s'implementa el projecte, principalment de l'àrea de música i d'educació física.

L'associació treballa en conveni amb la càtedra UNESCO de Polítiques Culturals de la Universitat de Girona, els Festivals de música i teatre de la regió, els ajuntaments i el Departament d'Educació així com en aliança amb l'Observatori d'Arts Aplicades de l'Institut del Teatre en Barcelona, la xarxa europea ENO, la Fundació Eugènia Balcells, ConArte Mèxic i Interarts:

1. Càtedra UNESCO de Polítiques Culturals i Cooperació: implicació en la definició del projecte i en l'avaluació dels impactes d'aquest.
2. Fundació Daniel & Nina Carasso: aportació econòmica, que permet emprendre el projecte i fer-lo créixer.
3. Ajuntaments de Figueres, Salt, Sant Feliu de Guíxols i l'Escala: implicació econòmica en el cas de Figueres, Sant Feliu de Guíxols i l'Escala i implicació institucional en el cas de Salt. Cessió d'espais per assajos, vinculació amb les àrees de cultura, educació i atenció social.
4. Temporada Alta - Fundació Ciutat Invisible, Festival de Torroella, Festivalot i Agitart: implicació en la programació artística així com en la facilitació d'accés a espectacles i vinculació amb els artistes per a tallers i trobades puntuals.
5. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: acceptació del projecte com a laboratori d'innovació educativa. Signatura del conveni i informació en les inspeccions dels centres sobre el procés.
6. ConArte Mèxic i l'Observatori d'Arts Escèniques Aplicades de l'Institut del Teatre de Barcelona: implicació en la formació inicial dels artistes i professorat i seguiment del procés.
7. Companyies de creació, formació i direcció artística de la programació estable de dansa en els municipis (Agitart i Cobosmika): implicats en la selecció d'artistes i producció de mostres i espectacles.

#### 4.1.1.7 Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació

Una de les línies de treball de ConArte és la investigació. Avaluacions sistemàtiques del projecte que combinen l'anàlisi de dades quantitatives i qualitatives per mesurar l'impacte

del projecte en interculturalitat, cohesió social i participació en la vida cultural. En aquest sentit, del 2014 al 2016 l'entitat ha realitzat una avaluació d'impacte del projecte "Planters" aplicada als nens i nenes i joves de tres escoles de primària i dos instituts de secundària (de Figueres, Salt i Torroella de Montgrí) durant dues fases de l'execució del projecte: la fase durant (fase 2), la fase ex-post (fase 3) i les dades d'un grup de control. D'aquesta avaluació, ConArte n'extreu tres descobriments principals<sup>7</sup>: a) el projecte contribueix de manera important a la millora dels aprenentatges generals dels participants; b) el projecte té un fort impacte directe en el desenvolupament de la competència intercultural dels participants; c) el projecte té un impacte indirecte important en la millora de la participació dels nens i nenes en la vida cultural.

En l'execució d'aquestes accions hi juga un paper rellevant la Càtedra UNESCO de Polítiques Culturals i Cooperació de la Universitat de Girona que juntament amb l'associació ConArte Internacional constitueixen l'observatori espanyol, reconegut per la Comissió Nacional de la UNESCO per a la xarxa europea d'observatoris de educació artística.

## 4.1.2. Riborquestra

### 4.1.2.1. Contextualització del projecte/organització

La Riborquestra és una orquestra comunitària i intergeneracional situada al barri de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera del districte de Ciutat Vella de Barcelona. La finalitat de l'entitat és oferir nous recursos en l'entorn i les persones que l'habiten mitjançant l'aprenentatge artístic. La Riborquestra vol ser una eina que fomenta el creixement personal dels infants i joves i que contribueix a l'apoderament de la seva comunitat mitjançant l'aprenentatge dels instruments orquestrals i la vinculació amb el seu territori.

L'orquestra actua com a motor creatiu que potencia els valors del respecte, la tolerància, l'autonomia, la interdependència així com el compromís i el treball en equip fomentant una cultura de l'esforç. Partint doncs de la idiosincràsia de l'orquestra, es reforça positivament la imatge col·lectiva, i s'afavoreix a la gestació d'un sentiment d'identitat i d'autoestima entre els seus integrants i el mateix context. Actualment la Riborquestra compta amb més de 60 nens i nenes, joves i adults repartits entre els instruments de corda fregada (violí, viola i violoncel), vent (flauta i clarinet) i cor que regularment realitzen activitats de formació artística, educació emocional i difusió cultural en l'àmbit comunitari.

---

4. Aquestes dades no són públiques en el moment de la presentació de la tesi, però s'han obtingut del document que resumeix les principals aportacions de l'avaluació d'impacte.

El projecte parteix d'un model metodològic innovador i inclou que es converteix en exemple de democratització de la pràctica artística i un instrument de participació ciutadana que contribueix a la generació de noves fórmules de relació entre els seus membres, les seves famílies i el veïnatge. Així, l'entitat procura generar espais d'interacció i convivència positiva entre persones de diferents bagatges i situacions socioculturalment diverses. En aquest mitjà complex, la Riborquesta és un instrument clau per a la creació d'oportunitats, la cohesió social i l'orientació de nens, nenes i joves en el seu esdevenir, gràcies a la capacitat artística, comunicativa i social. A més Riborquesta és una proposta de formació al llarg de la vida on a través de la participació cultural es superen les problemàtiques i desigualtats socials.

Finalment la Riborquesta compta amb el propòsit de fomentar la interculturalitat, la solidaritat i la transformació social a través de la vida cultural. Per crear un espai de diàleg i de formació artística global en el cor de Ciutat Vella es crea aquesta orquestra que a partir de la pràctica musical en grup vol contribuir a millorar la vida de les persones del barri. Des de l'educació musical i emocional, la Riborquesta potencia el treball d'habilitats socials, comunicatives i relacionals en favor de les persones i l'entorn que habiten per convertir-lo en un lloc més humà i creatiu.

#### **4.1.2.2. Punt de partida: context i actualitat**

El 2009 neix la Riborquesta en el marc de la Fundació Ribermúsica, dirigida a utilitzar la cultura com a eina de desenvolupament comunitari. Davant la incapacitat de sostenir econòmicament el projecte, la Fundació finalitza la seva activitat el juliol de 2012. Tot i aquest anunci, un grup de professores i famílies de la Riborquesta decideixen seguir endavant amb l'orquestra i per a tal fi creen una associació que de forma desinteressada continua amb el projecte. Finalment el curs 2013-2014, gràcies a una subvenció municipal i la col·laboració d'equipaments i entitats veïnes, els professionals poden ser retribuïts i les famílies segueixen voluntàriament portant a terme les tasques de gestió. Al setembre de 2014, l'associació demana a Comunitària que sota el suport de les famílies i l'equip de professorat entri a col·laborar a l'articulació del projecte en totes les seves dimensions.

A data d'avui la Riborquesta és el resultat de la suma d'esforços de les famílies que integren l'associació, Comunitària i altres organismes. Proveeix de recursos econòmics públics del districte i altres ens. També de les aportacions d'empreses, particulars i dels mateixos membres. A més compta amb la col·laboració d'equipaments i agents del territori com el casal de barri Pou de la Figuera, el casal de joves Palau Alòs, l'Escola Cervantes, l'Agrupació Cultural Folklorica de Barcelona o el Centre Cívic Convent de St. Agustí.

En les últimes temporades, la Riborquesta ha rebut el reconeixement d'importantes institucions en l'àmbit de la cultura i l'educació. La Fundació Carulla l'ha guardonada com una experiència d'èxit en l'educació en el temps lliure i des de l'Associació Amigues i amics de la



UNESCO Tortosa, ha rebut el 3r premi Mayor Zaragoza en la categoria social i cultural. A més ha guanyat la convocatòria de cooperació cultural del CEESC pel programa Generació Play i ha estat seleccionada per participar en el projecte "Et toca a tu" amb l'Orquestra de Barcelona i Nacional de Catalunya.

### **4.1.2.3. Orientació: objectius i valors afegits**

La Riborquestra neix a la cerca de nous espais pedagògics que complementin el sistema educatiu artístic formal per passar d'un model basat en formes úniques per a convertir-se en un procés que parteix de llenguatges múltiples, on es viu l'aprenentatge des de l'experimentació i la participació activa i creativa. L'entitat treballa per crear situacions horitzontals, cooperatives i democràtiques que permeten incrementar la implicació dels seus membres en tots els processos. Aquesta horitzontalitat neix d'una forma orgànica a partir de la pedagogia musical en grup, les assemblees de treball, les trobades periòdiques amb els equips del projecte i a partir de les accions col·laboratives amb altres agents del territori. En els processos de desenvolupament d'habilitats tècniques, l'equip motor del projecte actua com a acompanyant.

Un dels elements d'innovació del projecte és l'apoderament personal i comunitari: el projecte té el desig d'impulsar microevolucions que penetrin en el sistema per fomentar la construcció d'una ciutadania capaç de generar el seu propi cos de coneixement. Per aquest motiu, la Riborquestra recupera la importància de treballar l'invisible i el sensible des de l'aprenentatge musical i des del desenvolupament personal i comunitari. Els processos d'aprenentatge que es donen afavoreixen el canvi positiu del comportament dels participants, generen consciència personal i contextual, accentuant la possibilitat de transformació individual i comunitària. En constant diàleg amb el territori, els membres de la Riborquestra es posicionen en rols de ciutadans actius i no com a mers espectadors de la vida cultural, per ser coprotagonistes de la dinamització territorial de la seva realitat. En aquest sentit, es treballa també per expandir la repercussió del projecte i convertir els equipaments i espais públics en llocs habitats, en espais de trobada.

Per altra banda, la Riborquestra pren la creativitat i els llenguatges artístics com la columna que vertebrava tots els processos del projecte. Un dels eixos és la creativitat personal, la capacitat de qüestionar de manera crítica la pròpia realitat i crear eines per projectar horitzons possibles. D'altra banda, es treballa la creativitat com una forma de modular les circumstàncies i els conflictes quotidians per generar solucions alternatives i en sintonia amb les capacitats que els participants tenen en l'actualitat. El tercer eix fa referència a la innovació metodològica i de producte artístic, on es creen nous reptes i motivacions per concebre les pròpies capacitats des d'una visió positiva i multidimensional que permet crear alguna cosa significativa i singular.

L'objectiu principal de la Riborquestra és oferir nous recursos per abordar les realitats de l'entorn de nens i nenes, joves i adults del districte de Ciutat Vella per mitjà de la capacitació artística i l'apoderament personal i comunitari per tal de generar una societat més activa, crítica i creativa que contribueixi a el desenvolupament i projecció del territori.

Tenint aquesta premissa en l'horitzó, la Riborquestra participa regularment en programes organitzats per altres institucions o bé genera les seves pròpies iniciatives que inclouen agents i entitats diverses que enriqueixen la mirada de la pròpia Riborquestra. És un desig de la Riborquestra crear un espai de reflexió i de treball conjunt que enforteixi la cohesió del grup i fomenti l'intercanvi d'experiències:

- 1. Apoderament juvenil:** una de les línies prioritàries del projecte és fomentar l'autoco-neixement i el desenvolupament d'habilitats de lideratge artístic i comunitari entre els membres joves de l'orquestra. El resultat d'aquesta experiència va donar llum al programa Generació Play, un programa de desenvolupament personal i professional que passa per la formació específica en metodologies participatives, lideratge, habilitats socials així com desenvolupar un esperit crític i de superació a partir de prendre un paper protagonista dels joves en els processos d'ensenyament- aprenentatge.
- 2. Participació ciutadana:** l'essència de la Riborquestra és la seva naturalesa comunitària i participativa. D'aquí l'estímul de l'entitat en dinamitzar accions d'impacte local i en la col·laboració amb propostes externes. Alguns exemples són la col·laboració amb el projecte Ciutat Beta (plataforma de treball i anàlisi que posa en joc processos i eines innovadores per a l'acció social treballant a partir de la interdisciplinarietat, proposant solucions creatives a necessitats de territoris concrets) o la performance Terzo Paradiso ( una performance realitzada en col·laboració amb el reconegut artista Michelangelo Pistoletto i amb la participació de Transductores, l'espai d'inclusió i formació Casc Antic, el Casal de Barri Pou de la Figuera i Riborquestra).
- 3. Voluntariat:** la Riborquestra reconeix la importància del voluntariat com un agent clau en la transformació social des de la utilitat pública i per això treballa per a persones, institucions i empreses alienes que es vinculin activament en l'entitat.

Amb aquests elements, l'entitat es configura de la següent manera:

Principis i valors:

- 1.** Fomentar la interculturalitat i la transformació social a través d'activitats de música comunitària.
- 2.** Crear espais de comunicació social i comunitària des del fet educatiu i artístic.
- 3.** Dinamitzar el territori a partir de l'organització d'activitats artístiques i culturals.

4. Vetllar per una societat més igualitària, justa i solidària mitjançant la participació en activitats no discriminatòries.

Objectius del projecte:

1. Possibilitar l'accés a la pràctica musical a nens, joves i les seves famílies a través d'activitats artístic-socials participatives.
2. Contribuir a la formació integral de nens, joves i adults des de la formació ètica i estètica.
3. Dinamitzar culturalment el territori des d'una mirada inclusiva i oberta a la cooperació i el treball en xarxa.
4. Potenciar l'autoafirmació dels integrants de la Riborquesta i enfortir la seva autoestima i sentiment de pertinença.
5. Crear espais de diàleg i convivència entre persones de diferents procedències i condicions socioeconòmiques del barri.

#### **4.1.2.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte**

Des d'una metodologia participativa i creativa es treballen diferents aspectes tècnics-musicals i de creixement personal perquè independentment de l'edat, bagatge i capacitats de cadascú, es visqui i es pugui desenvolupar un aprenentatge significatiu, funcional i cooperatiu. Així, es pot dir que les actuacions que realitza la Riborquesta estan orientades a l'aprenentatge artístic i l'apoderament dels seus membres i de la seva comunitat per convertir-se en uns ciutadans més lliures, responsables i compromesos amb el seu entorn.

Aquestes actuacions es materialitzen en: activitat setmanal de l'orquestra, organització i realització de concerts i tallers musicals dins i fora del barri, col·laboració amb diferents entitats veïnals i escoles de primària, cooperació i intercanvis amb projectes similars que vetllen per la democràcia cultural mitjançant la creació i formació artística, capacitació de l'equip de treball i de les famílies de l'associació a partir de diferents tallers i dinàmiques participatives, voluntariat de joves músics, artistes audiovisuals, educadors socials i altres interessats. Finalment, en la difusió del projecte en diferents sectors per aconseguir una major visibilitat de la Riborquesta i la manera de sensibilització del poder transformador de les arts.

En aquest context s'emmarca la Riborquesta que parteix de l'aprenentatge significatiu, funcional i cooperatiu. L'activitat central es realitza els divendres a la tarda en diferents espais del barri (Escola Cervantes, Agrupació Cultural Folklorica de Barcelona, Casal Comunitari Pou de la Figuera, Casal de Joves Palau Alòs, Escola Pere Vila, centre cívic Convent de Sant Agustí) en el qual es realitzen les classes d'instrument en grups reduïts (entre 8 i 15 persones), tallers puntuals de per a joves o teambuilding amb percussió corporal i l'assaig del cor i

d'orquestra on convergeixen els instruments de corda fregada (violins, violes i violoncels), els de vent fusta (flautes i clarinets). Des d'una metodologia participativa i creativa es treballen diferents aspectes tècnics-musicals i de creixement personal.

#### **4.1.2.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris**

Les activitats que porta a terme la Riborquestra es dirigeixen al conjunt de veïns del barri Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera donant prioritat a població en risc d'exclusió social, especialment a famílies novingudes que viuen situacions de vulnerabilitat. Actualment el projecte s'ha sobredimensionat i acull persones d'altres punts de la ciutat i de l'àrea metropolitana com Sabadell, Rubí o Mataró.

Els participants directes del projecte són nens i adolescents d'entre 7 a 25 anys tot i que la base social de l'orquestra s'ha ampliat i compta amb persones adultes (de 26 a 60 anys aproximadament). Així mateix el paper de les famílies és rellevant en l'articulació del projecte i en aquest sentit la seva atenció és també un dels eixos destacables de la proposta. Partint del treball en xarxa, la Riborquestra considera també com a destinataris els agents i entitats del barri amb els que coopera de forma horitzontal i permanent.

El projecte s'estructura en 4 nivells de participació: en primer lloc la definició recau en mans de l'equip motor encapçalat per Comunitària. Pel que fa a la informació, captació i diagnòstic, compta amb l'equip de coordinació i la implicació dels beneficiaris adults més la complicitat d'adolescents i joves. La comunitat educativa, el teixit associatiu i les famílies també participen intensament en aquest aspecte. Referent al nivell de participació activa, es dona un alt grau de coresponsabilitat i es genera entre els diferents equips de treball i tots els destinataris directes. Pel que fa a l'avaluació i la implementació dels processos de millora, la junta de l'associació, el professorat i els agents de les entitats col·laboradores tenen un paper molt actiu.

#### **4.1.2.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa**

En els últims anys l'entitat necessitat ampliar els recursos humans de la Riborquestra i actualment compta amb 9 professors d'instrument. Paral·lelament s'han sumat a la iniciativa 3 joves músics o educadors/es socials en formació que a manera de voluntariat o en qualitat d'estudiants en pràctiques donen suport als professionals dins de l'aula.

La vocació de la Riborquestra és fer accessible la pràctica artística a tots en condicions d'igualtat. Per aquesta raó es cedeix de forma gratuïta un instrument a cada un dels integrants de l'orquestra. La compra i manteniment d'aquests instruments suposa una de les despeses més importants de l'associació.

L'associació rep el suport de l'Administració Pública mitjançant la signatura d'un conveni, també del teixit associatiu del barri, d'entitats bancàries, d'empreses privades i de particulars que aporten part del capital que fa possible el projecte així com altres iniciatives puntuals que ho fan créixer. Aquest suport es fa patent amb la cessió d'espais que fan entitats com l'Agrupació Cultural Folklorica de Barcelona, el Casal de Barri Pou de la Figuera, l'Escola de primària Cervantes, el Casal de Joves Palau Aldòs i el Centre Cívic Convent de Sant Agustí principalment.

#### **4.1.2.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació**

L'entitat compta amb espais informals de relació directa amb cada un dels participants, les seves famílies i les entitats amb les que col·laboren. Anualment es fa una memòria on s'hi expliciten totes les qüestions relacionades amb el projecte. Des de l'entitat es valora com a avaluació artística i vitalitat cultural totes les mostres, concerts i col·laboracions musicals que es desenvolupen al llarg de l'any, tenint com a referent el projecte que es crea cada any on coopera amb altres organitzacions, equipaments i entitats relacionades amb projectes similars.

L'equip de professionals es troba una vegada a la setmana per valorar la feina feta i treballar de forma conjunta els elements necessaris de cada sessió. La Junta Directiva conjuntament amb l'equip motor del projecte es troba de forma regular per abordar temes relacionats amb el funcionament del projecte. En el cas de Riborquestra no s'ha fet una avaluació d'impacte tot i que des de l'equip motor del projecte es veu la necessitat de treballar en clau tècnica l'avaluació.

### **4.1.3. Xamfrà**

#### **4.1.3.1. Contextualització del projecte/organització**

El 2001, la Fundació L'Arc guanya el concurs públic per gestionar l'Escola de Música Municipal Can Ponsic, un centre que ha promogut l'educació musical des d'un posicionament pedagògic i metodològic innovador, des del treball musical a partir de varis nivells d'aprenentatge i amb la voluntat de ser el focus difusor d'educació musical al districte de Sarrià-Sant Gervasi.

En el seu projecte de gestió d'un equipament de titularitat pública, la Fundació L'Arc es compromet a destinar fons propis i cercar recursos públics i privats per posar en marxa un Centre de Música i Arts Escèniques per la inclusió social i la participació cultural de persones i col·lectius en situació de vulnerabilitat i en risc d'exclusió social.

Així neix Xamfrà, un centre que obre les seves portes el gener del 2005 amb 16 participants provinents principalment del barri del Raval i amb característiques culturals, econòmiques i

d'edat molt diverses. El centre, que actualment és un dels referents en Desenvolupament Cultural Comunitari, proporciona als seus participants un espai de cooperació i convivència a partir del treball en música i arts escèniques.

En aquesta mateixa línia i amb la voluntat de difondre l'experiència educativa dels centres, el 2013 es posa en marxa El Teler de Música, un espai virtual de recursos, propostes didàctiques i reflexió adreçat a professionals de l'educació que treballen amb la música com a eina educativa. El Teler de Música, a més funciona com una empresa social perquè vol ser sostenible i alhora fer sostenible Xamfrà.

### **4.1.3.2. Punt de partida: context i actualitat**

La Fundació L'Arc Música crea Xamfrà, un Centre de Música i Escena situat al barri del Raval pel foment de la inclusió social. El punt de partida del centre es construeix des d'una mirada oberta, on nens i nenes, joves, famílies i gent gran puguin accedir en un espai d'aprenentatge col·lectiu. Amb aquesta voluntat i amb la capacitat de treball en xarxa i de connectar-se amb la realitat del territori, Xamfrà s'obre a persones amb necessitats educatives especials, sense sostre, nouvinguts, etc.

En un inici, es desenvolupen les activitats en espais cedits per l'institut Miquel Tarradell, ubicat en el mateix barri del Raval, oferint tallers de percussió, coral, teatre i dansa entre d'altres. En aquest primer període i amb només sis mesos de vida, els participants s'incrementen més d'un 50%. Des d'un posicionament d'apertura i amb el convenciment que les arts han de formar part de la vida cultural de totes les persones, l'oferta de tallers es diversifica i s'orienta a les demandes dels participants. D'aquesta manera, de 13 alumnes que iniciaven les activitats del centre, es passa a més de 350 en l'actualitat.

A partir del curs 2009-2010, els tallers de Xamfrà passen a desenvolupar-se en un espai degudament equipat, cedit pel Districte Ciutat Vella, amb el qual la Fundació L'ARC Música, estableix les bases d'un conveni de compromís amb el barri i el districte i s'apuntala la voluntat de fer un ús sociocultural-artístic de l'espai, amb especial atenció a les famílies i infants amb poques possibilitats d'accés a la vida cultural i artística de forma permanent així com amb joves en risc d'exclusió social.

### **4.1.3.3. Orientació: objectius i valors afegits**

La missió de Xamfrà és l'educació integral de l'individu en comunitat. El centre observa la música i les arts escèniques com un instrument, una eina que forma part d'un procés d'aprenentatge holístic de les persones.

En la base del pensament i de l'acció que porta a terme Xamfrà, es descriuen en els documents interns de l'entitat, uns valors que regeixen la pràctica i la reflexió educativa:

- 1. Utopia.** Es creu necessària una planificació educativa que combini la utopia amb la capacitat de conformar un cos clar d'objectius i d'accions per fer-los possibles. Amb la voluntat de teixir aquest camí mixt, es tenen en compte la imaginació i la creativitat com a elements clau per transitar-hi.
- 2. Gosadia.** Des d'uns fonaments teòrics i pràctics coherents amb la pròpia mirada educativa i amb unes pautes clares, Xamfrà aposta per tenir gosadia en l'experimentació per tal de conformar un espai viu i entusiasmat amb els processos pedagògics i amb visions que es renovin de forma constant.
- 3. Educació estètica.** Es nodreix i complementa la idea d'educació artística amb la d'educació estètica com a pretext per arribar a tots els modes d'expressió i promoure així una relació harmònica entre les persones i el món on habiten, amb la voluntat que els aprenentatges no siguin únicament tècnics instrumentals sinó que advoquin pel pensament crític i autònom.
- 4. Aprenentatge innovador.** Es confronta la idea de "l'aprenentatge de manteniment" oferint una alternativa que passa per aprenentatges creatius i innovadors, a partir de la participació conjunta de mestres i alumnes, de manera que l'espai comú pot esdevenir una escola d'educació.
- 5. Inclusió.** Partint de la idea de que cal apostar pel principi d'igualtat d'oportunitats per tothom, Xamfrà es posiciona en el marc del treball a partir de la diversitat amb especial valoració a l'esforç i la perseverança, les competències emocionals, intel·lectuals, socials, artístiques i tècniques per possibilitar l'obertura cap als futurs desitjats de cada persona.
- 6. Cultura de les emocions.** Es proposa un treball des d'una perspectiva socioafectiva que fa del vincle afectiu el punt de partida per al procés d'ensenyament-aprenentatge.
- 7. Llibertat i creativitat.** Es vol oferir un espai d'ensenyament-aprenentatge lliure i creatiu, a partir de buscar noves fórmules que puguin nodrir els espais educatius. En aquest valor, es destaca la necessitat de canvi o desviació de rumb al llarg del procés, necessaris per endinsar-se en el camí del metabolisme educatiu de Piaget i la necessitat de seguir la ruta dels valors de pau, equitat i convivència aportats per pedagogs com Freinet.

Objectius del projecte<sup>8</sup>:

1. Contribuir i ajudar les persones a adquirir l'autoestima que els dotarà d'autonomia en els diferents àmbits de la vida.

---

8. Extret de la pàgina web de l'entitat.

2. Aprendre a treballar en equip.
3. Conèixer-se i col·laborar entre nois i noies d'edats diverses i valorar i reconèixer de la feina de cadascú.
4. Prendre consciència de la responsabilitat individual dins el grup.
5. Comprometre's amb la tasca comunitària.
6. Respectar les persones i la cura del material.
7. Prendre consciència del cos com a instrument d'expressió.
8. Expressar-se i gaudir estèticament.
9. Valorar la diversitat com a font de riquesa.
10. Prendre consciència dels elements comuns de cultures aparentment molt allunyades en l'espai i/o el temps.
11. Reconèixer socialment la tasca comunitària.
12. Fomentar el contacte-intercanvi amb altres col·lectius de la ciutat i d'altres poblacions que també treballin l'art com a procés col·lectiu i comunitari.

Per altra banda, es contempla la diversitat social des d'una perspectiva activa, des de la pròpia diversitat d'estils i llenguatges artístics que es treballen al centre: a partir del mestissatge artístic es viu el mestissatge social com quelcom quotidià i pacífic. El fet de treballar amb arts temporals (música, teatre i dansa) es creen espais d'expressió conjunta i simultània amb persones amb habilitats diverses, amb uns objectius i resultats comuns on cada participant és essencial tant en el procés com en la mostra final.

#### **4.1.3.4. Eixos d'intervenció: activitats i programes del projecte**

Actualment Xamfrà compta amb una oferta de més de 25 tallers que passen pel treball amb propostes que van des de tallers d'acordió diatònic, instruments de corda, de percussió, instruments tradicionals passant per break-dance, dansa tradicional, teatre, tallers de vídeo, tallers per famílies i nadons o cant modern per joves.

La proposta de Xamfrà passa per aglutinar diversos llenguatges artístics i posar el focus en la pedagogia de grup. D'aquesta manera es vol explorar la part sensorial dels participants així com posar la mirada en la interacció i la cooperació que es donen en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Es treballa des de la improvisació i la creació per desenvolupar eines d'expressió que passin tant per elements musicals com pel que possibilita el llenguatge del gest, del cos i del moviment. Des d'aquesta mateixa voluntat, es vol potenciar l'atenció, la concentració, la coordinació i la creativitat com a elements fonamentals en el desenvolupament integral dels participants.



Els tallers i programes es basen en els aprenentatges proposats a l'Informe Delors, que Xamfrà descriu de la següent manera:

- 1. Aprendre a fer:** en un primer estadi de l'aprenentatge es dóna importància al fet de desenvolupar habilitats físiques i motrius relacionades amb la tècnica que requereix cada disciplina, així en tots els tallers es posa la mirada en l'aprenentatge de conceptes i en el desenvolupament d'activitats.
- 2. Aprendre a ser:** des de la visió que l'aprenentatge artístic i estètic demanda d'una aposta per l'esforç personal, que alhora desenvolupa valors que es poden traslladar més enllà de l'aula, es posa l'atenció en el compromís, la confiança en un mateix, l'autoestima i els reptes personals.
- 3. Aprendre a viure i conviure:** des de la riquesa del treball amb les persones, a partir de la participació i el saber conviure en espais comuns, aquest aprenentatge es contempla des del treball que es fa dins de l'aula amb els grups per promoure el respecte a la diversitat, el treball amb el conflicte des d'una mirada resolutiva, l'escolta i l'atenció i l'ajuda mútua.

#### **4.1.3.5. Àmbits d'actuació: participants i públics destinataris**

La configuració demogràfica i social del barri del Raval presenta una realitat on les classes treballadores i la població nouvinguda són molt presents. Per una banda s'hi troben famílies que hi viuen des de moltes generacions anteriors i per altra, persones que han arribat de diverses localitats d'Espanya (al llarg dels anys 60) i més tard de persones provinents d'arreu del món (anys 90). Una altra de les característiques actuals, és que s'ha sumat més diversitat en les darreres remodelacions urbanístiques, que han portat al territori persones joves procedents de famílies burgeses catalanes.

Les diferents realitats del barri són sovint impermeables entre elles i conformen un mapa social, cultural i humà de parcel·les normalment estanques amb poques possibilitats de crear ponts o llaços comuns: quan aquestes realitats entren en contacte, tenen lloc reaccions d'indiferència, desconfiança o violència. Aquesta situació comporta per als infants i joves del barri trobar-se en situació de risc d'exclusió social (manca de referents positius d'èxit educatiu, presència habitual d'activitats delictives al seu entorn, etc). És per la seva complexitat i diversitat, que al Raval s'hi troba una alta concentració d'entitats de tipus cultural, artístic i social.

La diversificació de les procedències de les famílies que participen en els tallers de Xamfrà és cada vegada més gran. Així, a través del treball artístic i estètic de manera col·lectiva i compartida, es vol afavorir en els processos d'inclusió social a partir de la convivència pacífica, la sensibilització i el respecte.

#### **4.1.3.6. Grup motor: equip de professionals i agents en xarxa**

L'equip de professionals de Xamfrà s'organitza a partir del treball cooperatiu, amb una clara voluntat de participar del projecte més enllà de l'aula: treballa perquè el centre sigui un dels nusos de xarxa educativa i social del barri i la ciutat. Membre de la Fundació Tot Raval, des de la seva creació, treballa en col·laboració amb centres oberts i casals del barri i de la ciutat, a través de la participació en els tallers del centre de grups d'infants, joves amb els seus educadors i educadores, mares amb nadons i persones amb necessitats educatives especials.

Es coordina amb centres educatius de primària i secundària propers (fent tallers de diversificació curricular, d'atenció a la diversitat) a l'institut Miquel Tarradell, l'Escola Milà i Fontanals, l'Escola Collaso i Gil, l'Escola del Bosc i l'Escola Mediterrània, entre d'altres

#### **4.1.3.7. Instruments i mecanismes de regulació i millora: l'avaluació**

Entre febrer i juny de 2014 dos sociòlegs de la UAB, han dissenyat una primera avaluació d'impacte social de Xamfrà. Aquest primer estudi en col·laboració amb la UAB, pretén ser un primer pas per a dissenyar i fer ús d'instruments d'avaluació d'impacte social continuada i sistemàtica.

Entre les qüestions significatives que s'observen en l'esmentada avaluació, es destaca el clima i el sentiment de pertinença dels participants de l'entitat, la vinculació amb el centre i amb les persones que en són part i l'aprenentatge a varis nivells, més enllà de la capacitació tècnica. Es ressalta també l'orientació professional dels participants envers a l'àmbit cultural i artístic així com l'adequació de les metodologies educatives utilitzades.

## 4.2. Resultats de l'anàlisi de dades quantitatives

A continuació es presenta el resultat de l'anàlisi quantitatiu. Com ja s'ha descrit al capítol de metodologia, s'han recollit dades a través d'un qüestionari a professionals (inclou directius) de les tres entitats estudiades. Els resultats aporten evidències sobre la percepció dels professionals respecte la dimensió política (cultura democràtica), educativa (eixos d'aprenentatge) i social (acompanyament i vincle i acció comunitària) de les tres entitats.

També s'ha aplicat un qüestionari als participants, en aquest cas, en relació a les àrees educativa i social, tenint en compte que la dimensió política repercuteix en la visió-acció dels directius i professionals de les entitats estudiades i entenent que els qüestionaris als participants tenen la finalitat de conèixer les implicacions, el retorn i l'impacte de la seva experiència dins de les entitats, a través de la seva percepció.

En ambdós tipus de qüestionaris, a professionals i a participants, es mostren els resultats quantitatius, freqüències i estadístics descriptius. Per realitzar l'anàlisi dels descriptius (mitjanes i desviacions estàndards), s'ha establert en primer lloc, l'anàlisi de resultats en general, seguidament l'anàlisi de resultats per entitats comparades seguint l'ordre següent: indicadors, subcategories i categories.

En l'anàlisi de freqüències s'ha seguit un ordre similar tot i que en el primer cas els resultats s'observen partint de les subcategories, seguint per l'anàlisi dels resultats per categories i observant, finalment, els resultats obtinguts en cada una de les entitats.

En el segon apartat, es mostren els resultats quantitatius, freqüències i estadístics descriptius (tendència central i dispersió) que aporten les dades extretes dels qüestionaris als participants de les tres entitats. En aquest cas, s'ha establert l'ordre seguint amb la mateixa lògica que en l'anàlisi dels resultats dels professionals. En cada un dels subapartats de l'anàlisi es segueix l'ordre de les dimensions partint de la dimensió política, en segon lloc la dimensió educativa i finalment la dimensió social.

## 4.2.1. Resultats respecte la percepció dels professionals de les entitats estudiades

En aquest apartat es fa una revisió i anàlisi de les dades quantitatives extretes dels qüestionaris als professionals de les tres entitats. A la taula 38 s'indiquen tots els anàlisis realitzats així com els que es presenten en els següents apartats de la investigació.

**Taula 38.** Anàlisi realitzats a l'estudi de casos múltiples (elaboració pròpia, 2017).

Segons el nivell de detall	Per objecte analitzat	
	Resultats generals	Resultats per entitat comparada
Per indicador	X	
Per subcategoria	X	
Per categoria	X	X

Igualment, pensant en la millor forma de presentar els resultats per afavorir l'anàlisi i la seva comprensió, la forma de presentació escollida és del particular al general en quant a nivell de detall de les dades i del general al particular quant a l'objecte analitzat.

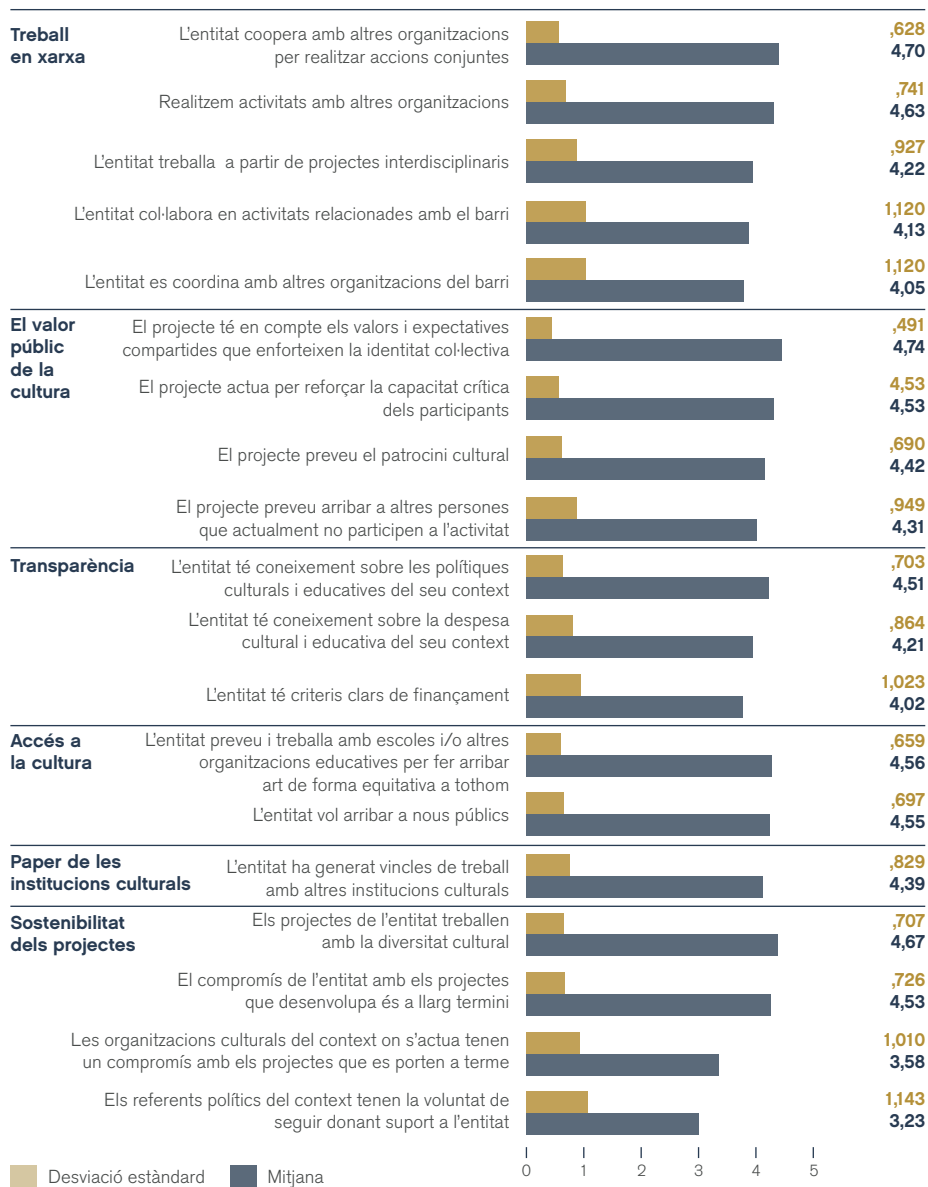
### 4.2.1.1. Resultats generals

#### a. Resultats per indicadors

A continuació s'exposaran els resultats obtinguts per cada indicador, tot i això, per donar un major sentit als mateixos, s'ha organitzat per categories.

## Anàlisi dels indicadors de la categoria Cultura Democràtica

Gràfic 9. Mitjanes i desviacions dels indicadors de la dimensió Cultura Democràtica



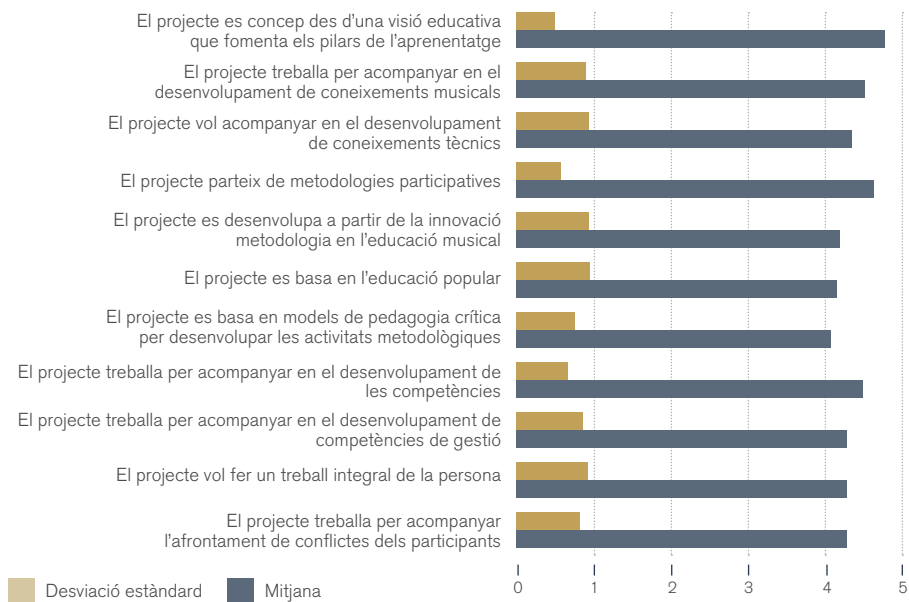
#### 4. Contextualització i anàlisi de resultats.

En el gràfic 9, s'observa que 17 dels 19 ítems dels indicadors de la categoria Cultura Democràtica, han assolit mitjanes de 4 o més punts, el que significa que existeix un nivell alt d'acord amb els supòsits. Els dos ítems que han obtingut mitjanes per sota de 4 es troben a la subcategoria "sostenibilitat dels projectes" i tenen a veure amb la percepció que tenen els professionals sobre el compromís polític en relació a les entitats i les relacions de compromís amb les organitzacions culturals del context on s'actua. Un aspecte destacable que s'observa en els resultats és que les mitjanes més baixes són les que presenten les desviacions més altes, implicant una major variabilitat de les dades o un menor acord en les respostes.

Si analitzem les mitjanes ordenades de major a menor grau d'acord amb la percepció dels professionals en relació a la categoria de Cultura Democràtica, es comprova que els tres indicadors on hi ha més nivell d'acord es troben en la subcategoria Valor públic de la cultura, amb l'indicador que contempla els valors i experiències compartides que enforteixen la identitat col·lectiva; el segon indicador amb un nivell d'acord més alt es troba dins la subcategoria Treball en xarxa, quan es pregunta si l'entitat coopera amb altres organitzacions. Finalment, en la subcategoria Sostenibilitat dels projectes, trobem l'indicador relacionat amb la diversitat cultural, que es situa en el tercer lloc d'acord més elevat en la resposta dels professionals de les entitats.

### Anàlisi dels indicadors de la categoria Eixos d'Aprenentatge

Gràfic 10. Mitjanes i desviacions dels indicadors de la dimensió Eixos d'Aprenentatge



En el Gràfic 10, es mostren les mitjanes d'acord obtingudes en cada un dels indicadors de la segona categoria estudiada. Novament s'aprecien mitjanes altes, la majoria dels enquestats concorden en estar molt d'acord o totalment d'acord amb les afirmacions proposades. En el cas d'aquesta categoria, s'observa que cap dels indicadors està per sota de la mitjana de 4.

Adicionalment es mostren les subcategories, observant que el major nivell d'acord es dona en la subcategoria Nivells d'aprenentatge, de manera que, segons la percepció dels informants, les entitats conceben els seus projectes des d'una visió d'aprenentatges múltiples, més enllà del desenvolupament d'habilitats tècniques. En aquesta línia, cal esmentar la importància del desenvolupament del coneixement musical (4.5 punts) com a segon indicador amb un major acord en les respostes.

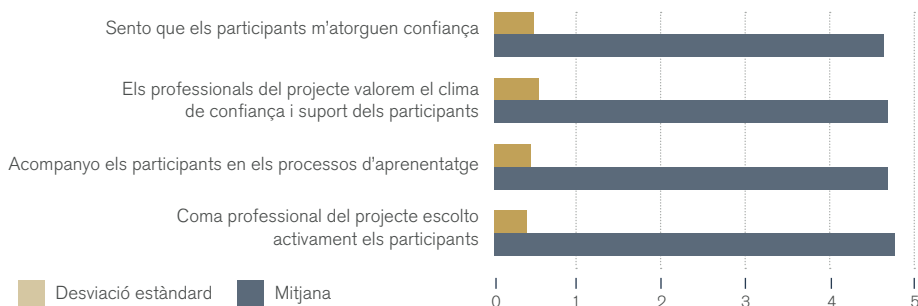
En relació a la desviació estàndard, s'observa que cap arriba a 1. Per tant es conclou que es dona molt poca variabilitat de les dades, implicant un grau d'acord notablement elevat en les respostes.

En aquest mateix gràfic, s'observa que els tres indicadors amb menor grau d'acord entre professionals pertanyen a la subcategoria que relaciona el treball que es fa des de les entitats partint de visions pedagògiques diverses. En aquest cas, els professionals de les tres entitats mostren menys grau d'acord quan se'ls pregunta si es treballa a partir de la innovació musical, l'educació popular i les pedagogies crítiques, amb mitjanes de 4.18, 4.15 i 4.07 respectivament.

Finalment, la subcategoria relacionada amb les competències i habilitats per la vida, que inclou els indicadors "el projecte treballa per acompanyar el desenvolupament de competències comunicatives" (4.49), "de gestió emocional", (4.27) "l'afrontament als conflictes" (4.26) i "el treball integral de la persona" (4.27), tenen un nivell d'acord molt similar i en tots els casos molt alt.

## Anàlisi dels indicadors de la categoria Acompanyament i Vincle

**Gràfic 11.** Mitjanes i desviacions dels indicadors de la categoria Acompanyament i Vincle



#### 4. Contextualització i anàlisi de resultats.

En el gràfic 11, es mostren mitjanes d'acord molt elevades. Els professionals de les tres institucions han respost que s'estableixen relacions de confiança i que en la seva opinió, les persones participants es senten acompanyades. En aquest cas, les desviacions arriben als valors més baixos observats en les quatre dimensions estudiades, pel que es manifesta que existeix el major nivell d'acord entre els enquestats.

Observant els gràfics i comparant la resta de dimensions, es conclou que la categoria d'Acompanyament i Vincle és la que té un nivell d'acord més elevat, amb unes mitjanes molt similars i molt altes: 4.66 la més baixa i 4.80 la més elevada.

### Anàlisi dels indicadors de la Dimensió d'Acció Comunitària

**Gràfic 12.** Mitjanes i desviacions dels ítems de la Dimensió Acció Comunitària





En l'última categoria que es presenta (veure gràfic 12), existeix un nivell d'acord majoritari en que les entitats afavoreixen la consciència ciutadana. També són altes les mitjanes assolides en els indicadors relatius a Apoderament comunitari tot i que cal ressaltar que existeix un indicador que tot i tenir una mitjana de 4, és el més baix dels ítems d'aquesta subcategoria i es refereix al treball de l'esperit crític en relació a la pròpia realitat i de l'entorn. En aquesta mateixa subcategoria l'indicador que troba un major grau d'acord, i que és el més elevat en aquesta categoria, és el que fa referència a la identitat grupal que es desenvolupa a partir de les activitats que es realitzen a les entitats.

En la subcategoria de participació s'agrupen amb majors mitjanes els indicadors que es refereixen a les possibilitats que existeixen en la institució de ser escoltat. Tot i això, segons la opinió dels professionals la participació es circumscriu a aquest fet, ja que les opinions respecte a la presa de decisions compartides, la proposta de noves activitats i la seva preparació i avaluació, així com la proposta de noves estructures, la mitjana és molt menor (3.85; 3.25 i 2.93 respectivament).

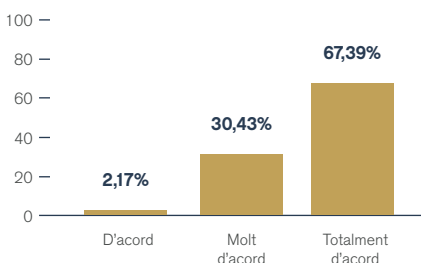
Cal destacar que en aquesta categoria es troba la mitjana més baixa en relació a la resta de dimensions, trobant que l'indicador "els participants proposen nous espais i estructures per donar la seva opinió" té una mitja de 2.93 punts. La desviació estàndard d'aquest indicador és una de les més altes dels resultats de la categoria d'Acció comunitària, així que s'han donat disparitat d'opinions al respecte.

## b. Resultats per subcategories

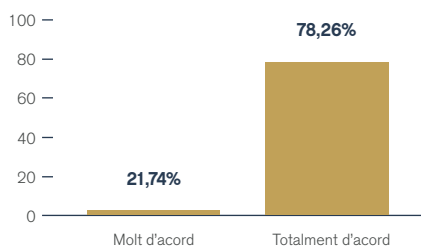
### Anàlisi de les subcategories de la categoria Cultura Democràtica

**Gràfics 13, 14, 15, 16, 17 i 18.** Freqüències de les subdimensions de la categoria Cultura Democràtica.

**Subcategoria 1.1 Treball en Xarxa**

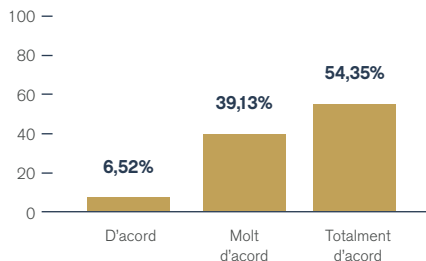


**Subcategoria 1.2. Valor públic de la cultura**

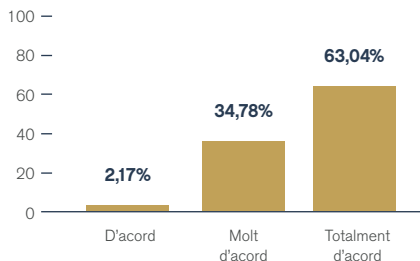


#### 4. Contextualització i anàlisi de resultats.

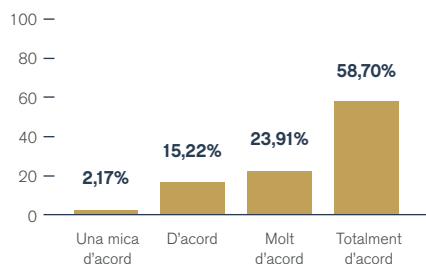
##### Subcategoria 1.3 Transparència



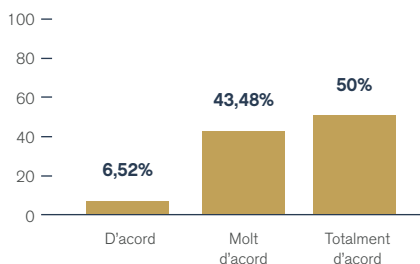
##### Subcategoria 1.4 Accés a la cultura



##### Subcategoria 1.5 Institucions culturals



##### Subcategoria 1.6 La sostenibilitat dels projectes



En els resultats de les subdimensions de Cultura Democràtica (gràfics 13 a 18), s'aprecia que aquelles que tenen un major nivell d'acord són el valor públic de la cultura, mentre que en la subcategoria que existeix major variabilitat d'opinions és la subcategoria relacionada amb el paper de les institucions culturals. Pel que fa a les subdimensions Treball en xarxa, Transparència, Accés a la cultura i Sostenibilitat la variabilitat de les respostes és el mateix, amb els percentatges que es mouen entre els números 3 (d'acord), 4 (molt d'acord) i 5 (totalment d'acord).

Analitzant els indicadors de la subcategoria del Treball en xarxa, es troben els percentatges més alts en la resposta "totalment d'acord" en les preguntes relatives a si l'entitat coopera amb altres organitzacions (78%) i en la pregunta si es realitzen activitats amb altres organitzacions (76%). Cal destacar que només en dos dels indicadors hi ha respostes "gens d'acord" i es troben en les preguntes que es fan sobre la col·laboració de l'entitat amb activitats del barri (2,2%) i en si l'entitat es coordina amb altres organitzacions del barri (2,27%). En 5 de 6 preguntes del qüestionari, el percentatge de respostes de "totalment d'acord" es troba al 50% o per sobre mentre que en la pregunta "l'entitat treballa a partir de projectes interdisciplinaris", el percentatge de "totalment d'acord" és del 48,89%.

En els resultats de la subcategoria Valor públic de la cultura, en tots els indicadors el percentatge de la resposta "totalment d'acord" és per sobre del 50%: "el projecte preveu el patrocini cultural" es troba en un 53,33%; el projecte preveu arribar a altres nens/es (...) el resultat és d'un 57,78% al número 5 de l'escala de respostes; en el cas de la pregunta "el projecte actua per reforçar la capacitat crítica dels participants", les respostes són del 69,57% i finalment la resposta que té el major grau d'acord en la resposta "totalment d'acord" és la que fa referència al valors i experiències compartides per reforçar la identitat col·lectiva. En aquesta subcategoria, l'indicador que té major variabilitat de respostes és el que contempla l'arribar a altres persones que en l'actualitat no formen part de l'entitat.

Pel que fa a la subcategoria Transparència, cal recalcar la variabilitat d'opinions en la pregunta "l'entitat té criteris clars de finançament", amb un 2,27% a "gens d'acord"; un 4,55% a "una mica d'acord"; un 22,73% a la resposta "d'acord"; un 29,55% a "molt d'acord" i finalment un 40,91% a totalment d'acord. En la pregunta "l'entitat té coneixement (...) sobre les despeses culturals i educatives del seu context" trobem un 48,72% de respostes que hi estan totalment d'acord, un 28% de persones que hi estan d'acord i un 23% de respostes que hi estat molt d'acord. Pel que fa a la pregunta "l'entitat té coneixement (...) sobre les polítiques culturals i educatives del seu context" un 60,47% dels enquestat ha contestat que hi està totalment d'acord, amb força variabilitat en les respostes.

En referència a la subcategoria d'Accés a la cultura, en els dos indicadors els percentatges de les respostes "totalment d'acord" són força elevats: un 64,44% a la pregunta relacionada amb el treball amb escoles i altres organitzacions educatives per tal de fer arribar l'art de forma equitativa a tothom i un 65,91% en la pregunta que demana si l'entitat té la voluntat d'arribar a nous públics.

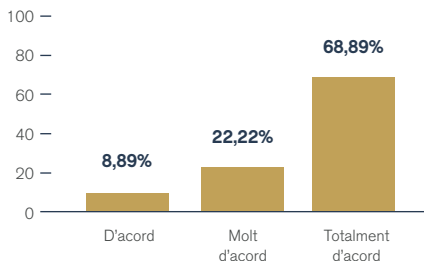
Els resultats de la subcategoria Institucions Culturals, hi ha força variabilitat en la resposta a la pregunta que vol saber si s'han general vincles amb les institucions culturals. El 58,70% de les persones que han respost, hi està totalment d'acord.

Finalment, observant els resultats de la subcategoria Sostenibilitat s'aprecia que és la que obté més variabilitat de respostes. És remarcable que en dues de les preguntes, els resultats tenen respostes a cada un dels graus de l'escala de resposta; els indicadors als que fa referència són els que pregunten pel paper dels referents polítics del context en el suport a les entitats i en el compromís de les organitzacions del context en relació a les entitats. En els dos casos el percentatge més elevat de respostes és al "d'acord" amb un 35%. Alhora hi ha professionals de les entitats que no hi estan gens d'acord (2,5 i 5% respectivament) enfront un 17,5% i un 20% respectivament que hi estan totalment d'acord.

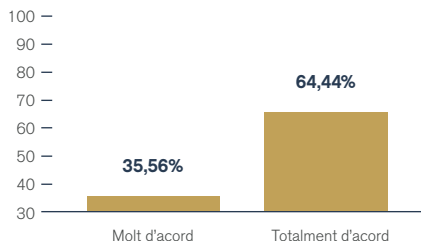
## Anàlisi de les subdimensions de la categoria d'Eixos d'Aprenentatge

**Gràfics 19, 20 i 21.** Freqüències de les subdimensions de la categoria d'Eixos d'Aprenentatge.

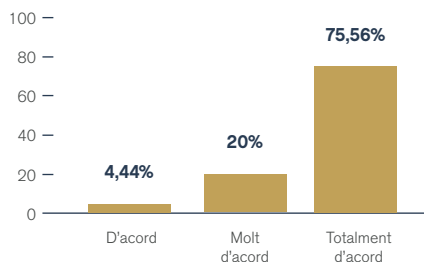
### Subcategoria 2.3 Competències i habilitats per la vida



### Subcategoria 2.4 Visions pedagògiques



### Subcategoria 2.5 Nivells d'aprenentatge



Com s'observa en els gràfics (del 19 al 21), la subcategoria amb un major grau d'acord és la que es relaciona amb la diversitat de visions pedagògiques en el desenvolupament dels projectes, mentre que les altres dues subdimensions, tenen una major variabilitat de resposta tot i els alts percentatges en les respostes que estan totalment d'acord amb les preguntes realitzades.

En la subcategoria Competències i habilitats per la vida, la resposta que obté un major nombre d'acord amb un 57,78% en respostes que estan totalment d'acord amb el que es pregunta és la que té a veure amb el desenvolupament de les competències comunicatives tant dels participants com dels professionals. En la pregunta relacionada amb l'acompanyament del desenvolupament de competències de gestió emocional el 50% dels enquestats estan totalment d'acord, mentre que l'indicador relacionat amb el treball integral de la persona i el que està relacionat amb la gestió de conflictes, les respostes són més variades i en cap dels dos casos el percentatge de respostes de totalment d'acord arriba al 50%. Cal destacar que en el cas de la pregunta "el projecte vol fer un treball integral de la persona" un 2,2% dels enquestats opina que no hi està gens d'acord.

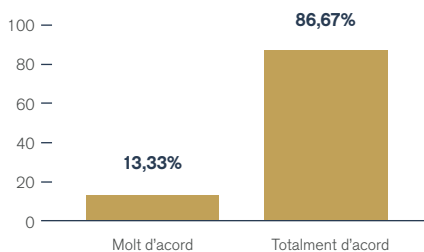
Seguint aprofundint amb l'anàlisi de les subdimensions, en el cas de Visions pedagògiques trobem que els quatre indicadors a l'enquesta presenten força variabilitat en les respostes. "El projecte es basa en l'educació popular" és la pregunta que presenta més variabilitat amb percentatges al voltant del 2% en el cas d'estar-hi gens o una mica d'acord, passant per un 14,63% de respostes que hi estan d'acord i acabant amb un 39% i un 41,46% en els casos de les respostes que hi estan molt d'acord o totalment d'acord respectivament. Un altre dels indicadors amb una variabilitat notable a les respostes el trobem al que fa referència a l'ús de metodologies innovadores en l'educació musical. En aquest cas, trobem que les persones que hi estan totalment d'acord no arriben al 50% dels enquestats davant un 6,82% de persones que opinen que hi estan una mica d'acord (número 2 de l'escala de respostes). En el cas de la pregunta referent a l'ús de metodologies crítiques, el gruix de resposta es troba amb un 43,18% al "molt d'acord". En el cas de la pregunta que demana la percepció dels professionals de l'ús de metodologies participatives, hi ha un grau d'acord més elevat que en la resta d'indicadors, trobant un 66,67% de les respostes al "totalment d'acord".

Per finalitzar l'anàlisi de dades de les subdimensions dels Eixos d'aprenentatge, ens fixem en la que es refereix als Nivells d'aprenentatge. En aquest cas en dues de les preguntes hi ha força variabilitat en les respostes: en el cas de "el projecte treballa per acompanyar en el desenvolupament de coneixements musicals" trobem un 68,18% de les respostes al totalment d'acord davant del 20,45% al molt d'acord i passant per un 6% i aproximadament un 2% a la resta de respostes (per ordre de major a menor grau d'acord); pel que fa a la pregunta "el projecte vol acompanyar en el desenvolupament de coneixements tècnics instrumentals dels participants" un 57,78% hi estan totalment d'acord, i trobem percentatges d'aproximadament el 24%, 11% i 6% que hi estan molt d'acord, d'acord o una mica d'acord, respectivament. Per altra banda, s'observa major grau d'acord amb un 77,78% de respostes que estan totalment d'acord a la pregunta que al·ludeix a la concepció dels projectes partint dels quatre pilars de l'aprenentatge.

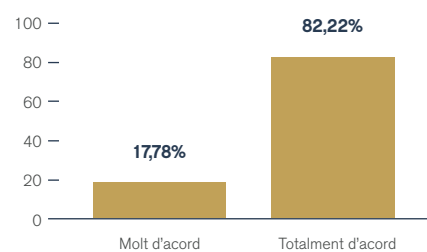
## Anàlisi de les subcategories de la categoria d'Acompanyament i Vincle

**Gràfics 22 i 23.** Freqüències de les subdimensions de la categoria Acompanyament i Vincle.

### Subcategoria 3.1 Acompanyament



### Subcategoria 3.2 Confiança



#### 4. Contextualització i anàlisi de resultats.

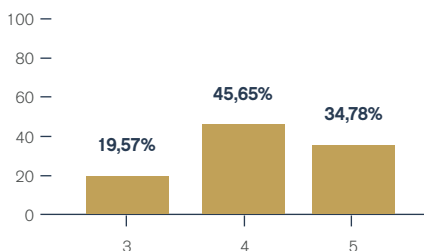
La subcategoria d'Acompanyament i vincle presenta el major grau d'acord i la menor variabilitat en les respostes dels professionals enquestats (gràfics 22 i 23). La pregunta amb més grau d'acord és la que es refereix a l'escolta activa dels professionals vers els participants (de la subcategoria d'acompanyament), on un 80% de les persones que han respost sent que hi està totalment d'acord, mentre que el 20% restant hi està molt d'acord.

A la resta d'indicadors, s'observa que el nombre de respostes que es troba al "totalment d'acord" parteix del 65,91% en el cas de la pregunta "sento que els participants m'atorguen confiança" (de la subcategoria confiança), del 71,11% en el cas de la pregunta "acompanyo els participants en els processos d'aprenentatge" (de la subcategoria Acompanyament) i d'un 75,56% a la pregunta "els professionals del projecte valorem el clima de confiança i suport dels participants" (de la subcategoria confiança). Cal destacar que en la subcategoria analitzada, només es troba un percentatge del 4,4% a la resposta "d'acord" a l'indicador que fa referència al clima de confiança i suport cap als participants per part dels professionals de l'entitat, mentre que la resta de respostes es troben al "molt d'acord" i al "totalment d'acord".

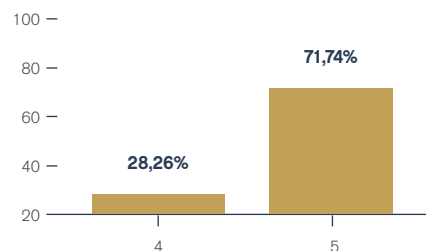
### Anàlisi de les subcategories de la categoria d'Acció Comunitària

**Gràfics 24, 25 i 26.** Freqüències de les subdimensions de la categoria Acció Comunitària.

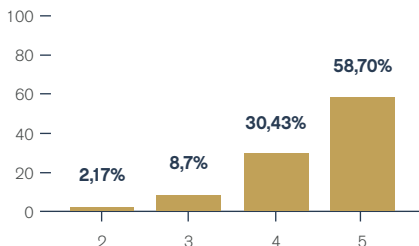
#### Subcategoria 4.1 Participació



#### Subcategoria 4.2 Apoderament c.



#### Subcategoria 4.3 Ciutadania



Pel que fa a l'Acció Comunitària, cal destacar la variabilitat de respostes de la subcategoria- Participació, on hi trobem els percentatges més repartits entre els graus 3, 4 i 5 (de l'escala de respostes) de totes les subdimensions d'anàlisi de l'estudi (gràfics 24 al 26).

Per aprofundir en aquesta subcategoria, podem ressaltar que de totes les preguntes realitzades al voltant de la participació, només una té el percentatge superior al 50% en la resposta "totalment d'acord", i que és la que fa referència a la voluntat de les activitats que es realitzen a les entitats per acompanyar els participants en el desenvolupament de la pròpia autonomia, comptant amb un 59,09%. Podem afirmar que a la subcategoria de participació es reflecteix amb una gran variabilitat de respostes i que en pocs casos el gruix d'aquestes es troben a la resposta "totalment d'acord". És destacable que trobem en aquesta subcategoria el nombre més elevat d'acord al grau 1 de l'escala de respostes ("gens d'acord") de totes les subdimensions d'anàlisi de la recerca a la pregunta "els participants proposen nous espais i estructures per donar la seva opinió", amb un percentatge del 9,09%. En aquest mateix sentit, amb una pregunta que fa referència a les propostes, preparació i avaluació per part dels participants de les activitats realitzades, trobem que un 6,82% de les persones enquestades no hi estan gens d'acord. Així doncs trobem en Participació un percentatge destacable en el "gens d'acord" si ho comparem amb la resta d'indicadors del present estudi.

En el cas de l'Apoderament, el percentatge més elevat de "totalment d'acord", amb un 67,39% el trobem a la pregunta "les activitats que realitza l'entitat permet desenvolupar una identitat com a grup" davant la variabilitat d'acord que trobem a la pregunta "es treballa l'esperit crític de la pròpia realitat i de l'entorn" que compta amb un 8,89% de les respostes al grau 2 de l'escala de respostes ("una mica d'acord"). Pel que fa a les preguntes que fan referència al treball que es fa des de l'entitat pels drets de les persones del barri i la que parla sobre la justícia social, tenen percentatges molt similars en totes les respostes sent el percentatge menor amb un 2,17% en els dos casos a "una mica d'acord" i un 56,52% i 54,35% (respectivament) les respostes que es troben a "totalment d'acord". Trobem a la pregunta "es treballa l'esperit crític de la pròpia realitat i de l'entorn" el major grau d'acord a "una mica d'acord" (grau 2 de l'escala de respostes) amb un 8, 89%.

Finalment, a la subcategoria de Ciutadania trobem percentatges molt similars a les dues preguntes del qüestionari. Tant a l'indicador que fa referència al paper que juga l'entitat en desenvolupar la consciència i la pràctica de ciutadà actiu com a la que es refereix al paper que juga l'entitat en desenvolupar la consciència i la pràctica com a ciutadà solidari i compromès, trobem que el grau d'acord més elevat es troba al "totalment d'acord" amb un 58,70% i un 54,35% respectivament. En els dos casos trobem un 2,17% en el grau de resposta 2 ("una mica d'acord").

### c. Resultats de l'anàlisi de les categories

**Taula 39.** Anàlisi de les freqüències de les categories.

Cultura democràtica					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Molt d'acord	10	21,7	21,7	21,7
	Totalment d'acord	36	78,3	78,3	100
	Total	46	100	100	

Eixos d'aprenentatge					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Molt d'acord	8	17,4	17,8	17,8
	Totalment d'acord	37	80,4	82,2	100
	Total	45	97,8	100	
Perdudes	Sistema	1	2,2		
<b>Total</b>		<b>46</b>	<b>100</b>		

Acompanyament i vincle					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Molt d'acord	3	6,5	6,7	6,7
	Totalment d'acord	42	91,3	93,3	100
	Total	45	97,8	100	
Perdudes	Sistema	1	2,2		
<b>Total</b>		<b>46</b>	<b>100</b>		

Acció comunitària					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlid	Molt d'acord	21	45,7	45,7	45,7
	Totalment d'acord	25	54,3	54,3	100
	Total	46	100	100	



Com s'observa a la taula 39, les categories analitzades tenen, en general, un molt alt nivell d'acord, tot i que sembla que la categoria Acompanyament i Vínacle és en la que hi trobem una major coincidència. La categoria valorada que mostra un acord menor és la que mesura l'Acció Comunitària, on trobem que els percentatges de les respostes estan més diversificats entre "molt d'acord i "totalment d'acord". Si fem una mirada de menor a major grau d'acord en el grau de resposta 5 del qüestionari ("totalment d'acord"), veiem que s'ordena de la següent manera: acompanyament i vínacle (93%), eixos d'aprenentatge (82,2%), cultura democràtica (78,3%) i acció comunitària (45,7%).

**Taula 40.** Estadístics descriptius de les categories.

		<b>Cultura democràtica</b>	<b>Eixos aprenentatge</b>	<b>Acompanyament i vínacle</b>	<b>Acció comunitària</b>
<b>N</b>	Vàlids	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>46</b>
	Perduts	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Mitja</b>		<b>4,3412</b>	<b>4,3558</b>	<b>4,7222</b>	<b>4,0913</b>
<b>Mitjana</b>		<b>4,3947</b>	<b>4,3000</b>	<b>4,7500</b>	<b>4,1269</b>
<b>Moda</b>		<b>4,47a</b>	<b>4,27a</b>	<b>5,00</b>	<b>4,23a</b>
<b>Desviació estàndard</b>		<b>,42125</b>	<b>,40775</b>	<b>,34634</b>	<b>,48207</b>
<b>Mínim</b>		<b>3,32</b>	<b>3,40</b>	<b>3,75</b>	<b>3,15</b>
<b>Màxim</b>		<b>5,00</b>	<b>5,00</b>	<b>5,00</b>	<b>5,00</b>

a. Existeixen múltiples modos. Es mostra el valor més petit.

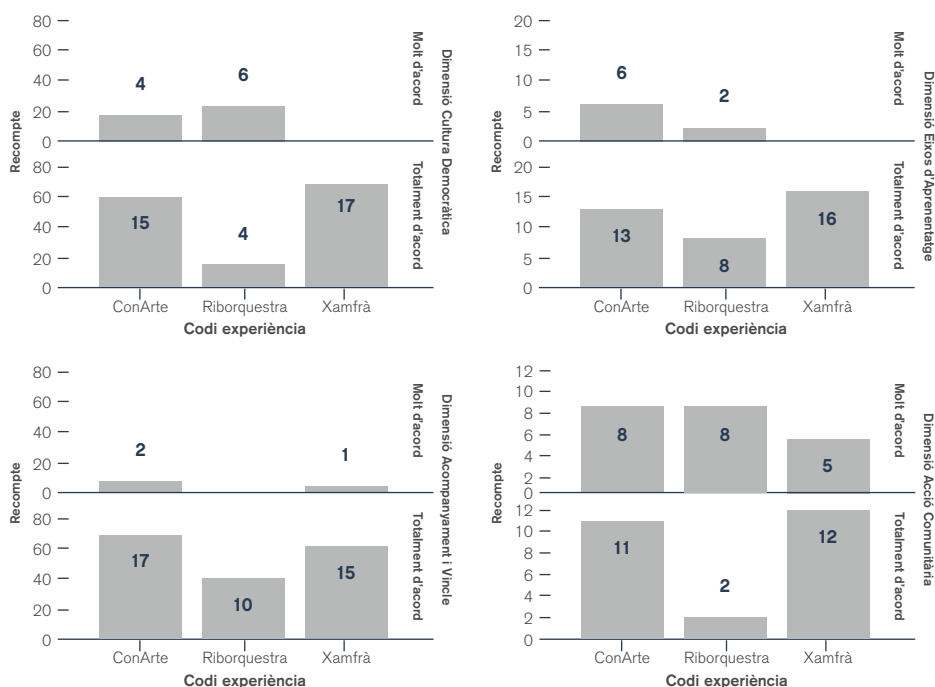
Si es comparen les categories incloses en el qüestionari de professionals tenim els següents resultats: reforçant els resultats anteriors, a la taula 40 es mostra que, en opinió dels professionals, hi ha un alt nivell d'acord en que les entitats afavoreixen l'acompanyament i el vínacle als participants, la cultura democràtica i l'acció comunitària en menor grau. Així mateix, existeix un alt nivell d'acord en els aspectes educatius als que es refereixen els Eixos d'Aprenentatge. Podem observar com l'indicador d'acord menys valorat pertany a la categoria d'acció comunitària, que arriba un 3.15 que es troba sobre la mitjana d'acord donada per l'escala (1 Gens d'acord fins 5 Totalment d'acord).

En l'anàlisi de la correlació de Pearson, calculada entre les diverses categories s'obté que existeix una correlació significativa a nivell 0.01 entre les dimensions Cultura Democràtica i Eixos d'aprenentatge dels projectes ,551; Cultura democràtica i Acció comunitària ,423 i Acció comunitària i Eixos d'Aprenentatge ,404. Com es pot observar en tots els casos es tracta de correlacions moderades. Crida especialment l'atenció que la única categoria que no té correlació

amb cap altra categoria és Acompanyament i Vincle, aquest fet s'analitza al capítol de discussió.

Tot i que en tots els casos la correlació resulta moderada, es podria parlar de que existeix un augment conjunt de totes les categories excepte la d'Acompanyament i vincle. Això pot interpretar-se com que es tracta d'una categoria sinèrgica.

### 4.2.1.2. Resultats per entitat comparada



Gràfics 27, 28, 29 i 30. Comparació de freqüències per entitats.

En l'observació dels resultats per entitat i en una mirada general a partir de les categories estudiades (gràfics 27 a 30), és destacable que en tots els casos els professionals de Xamfrà estan totalment d'acord amb les qüestions que es demanaven a les enquestes. En un punt entremig observem que ConArte obté uns resultats més moderats, tot i que en la majoria de les categories presenta el guix de respostes al "totalment d'acord". Finalment trobem la Riborquestra, que amb un nombre menor de persones enquestades presenta més variabilitat en les respostes. En termes generals podem destacar que les tres entitats mostren un grau

elevat de concordança en la resolució de les respostes, observant que en la totalitat dels casos les respostes varien del 4 al 5 de l'escala de respostes del qüestionari.

Un cop més, s'identifica que la categoria amb menor variabilitat de resposta i, per tant, amb un major grau d'acord per part dels professionals de l'entitat és el d'acompanyament i vincle, on observem que la totalitat de les persones enquestades de Riborquestra estan totalment d'acord amb el que es planteja a les preguntes. Si seguim observant aquesta entitat, veiem que en el cas de Cultura democràtica és on s'identifica més variabilitat en les percepcions dels professionals.

Podem ressaltar que en el cas de la categoria Acció comunitària és on es troba el major grau de variabilitat de les respostes, destacant que una de les dimensions on hi ha més divergència de respostes és en el cas de Xamfrà. ConArte, per la seva banda, troba el major grau de variabilitat de les respostes a la categoria Acció comunitària, i segueix un patró de variabilitat força elevat en les altres dimensions excepte en Acompanyament i vincle.

**Taula 41.** Estadístics descriptius de les dimensions per entitat

Codi Experiència		N	Mínim	Màxim	Mitja	Desviació estàndard
<b>ConArte</b>	Mitjana ítems Cultura democràtica	19	3,32	5,00	4,3644	,38915
	Mitjana ítems Eixos d'aprenentatge	19	3,40	5,00	4,3177	,45581
	Mitjana ítems Acompanyament i Vincle	19	4,00	5,00	4,7895	,35613
	Mitjana ítems Acció Comunitària	19	3,38	5,00	4,2082	,47742
	N vàlid (per llista)	19				
<b>Riborquestra</b>	Mitjana ítems Cultura democràtica	10	3,42	4,58	3,8900	,34603
	Mitjana ítems Eixos d'aprenentatge	10	3,55	4,64	4,1736	,34113
	Mitjana ítems Acompanyament i Vincle	10	4,25	5,00	4,7000	,28382
	Mitjana ítems Acció Comunitària	10	3,15	4,46	3,6692	,44122
	N vàlid (per llista)	10				

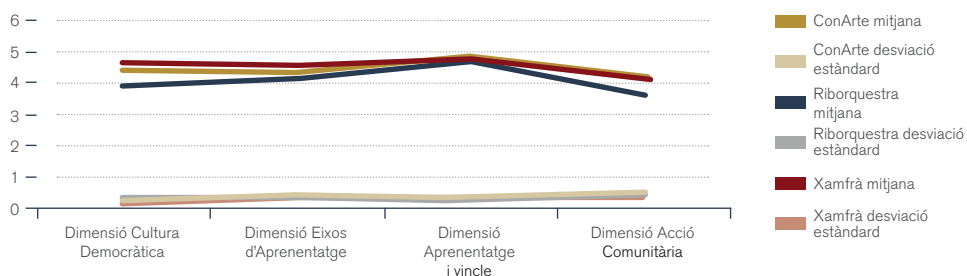
#### 4. Contextualització i anàlisi de resultats.

<b>Xamfrà</b>	Mitjana ítems Cultura democràtica	<b>17</b>	<b>4,11</b>	<b>5,00</b>	<b>4,5807</b>	<b>,26933</b>
	Mitjana ítems Eixos d'aprenentatge	<b>16</b>	<b>4,09</b>	<b>5,00</b>	<b>4,5149</b>	<b>,34293</b>
	Mitjana ítems Acompanyament i Vincle	<b>16</b>	<b>3,75</b>	<b>5,00</b>	<b>4,6563</b>	<b>,37500</b>
	Mitjana ítems Acció Comunitària	<b>17</b>	<b>3,62</b>	<b>5,00</b>	<b>4,2089</b>	<b>,38133</b>
	N vàlid (per llista)	<b>16</b>				

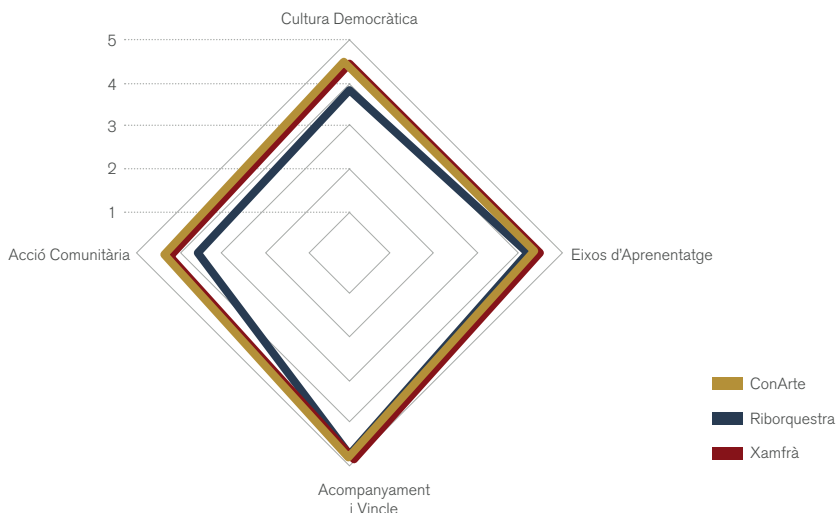
En la taula 41, es presenten els resultats obtinguts en cada una de les categories de l'estudi i separats per entitat, el que permet fer una comparació de l'opinió per entitat. Si entenem el grau d'acord com una mesura qualitativa que tendeix al "deber ser", podem veure com l'entitat Riborquestra obté les mitjanes més baixes davant Xamfrà que té les mitjanes més elevades i menors desviacions en totes les dimensions, excepte Acompanyament i vincle, en les que les mesures arriben a valors molt similars en les 3 entitats: Xamfrà 4.65, ConArte 4.78 i Riborquestra 4.7.

En el gràfic de línies i el gràfic de perfil (31 i 32 respectivament), es reflexa una informació molt similar, però amb l'ànim de fer-la més fàcil d'observar, aquí no només es pot apreciar que la categoria en la que hi ha menys distància entre institucions es la d'Acompanyament i Vincle, sinó que en les que existeix major disparitat de criteri entre els professionals és Cultura Democràtica. En aquest gràfic s'aprecia com els professionals de la institució que millor valoren l'actuació de la seva entitat són els que pertanyen a Xamfrà. Pel contrari, la menys valorada, en quasi totes les dimensions és Riborquestra.

**Gràfic 31.** Mitjanes i desviacions de les dimensions per entitat.



**Gràfic 32.** Mitjanes de les dimensions per entitats.



## 4.2.2. Resultats respecte la percepció dels participants de les entitats estudiades

En aquest apartat es fa una revisió i anàlisi de les dades quantitatives extretes dels qüestionaris als participants de les tres entitats. Els anàlisis realitzats han estat molt detallats i precisos, tot i que se'n presenten sols una part ja que en alguns casos resulten repetitius, pel que s'ha pres dita decisió en funció de la claredat de l'exposició. D'aquesta manera, en la taula 42 s'indiquen tots els anàlisis realitzats així com els que es presenten en els següents apartats de la investigació.

**Taula 42.** Anàlisi realitzats a l'estudi de casos múltiples (elaboració pròpia, 2017).

Segons el nivell de detall	Per objecte analitzat	
	Resultats generals	Resultats per entitat comparada
Per indicador	<b>x</b>	
Per subcategoria	<b>x</b>	
Per categoria	<b>x</b>	<b>x</b>

Igualment, pensant en la millor forma de presentar els resultats per afavorir l'anàlisi i la seva comprensió, la forma de presentació escollida és del particular al general en quant a nivell de detall de les dades i del general al particular quant al objecte analitzat. En el cas de les enquestes als participants, s'ha partit de les dimensions 2, 3 i 4 de l'estudi, tal i com s'exposa en l'apartat de Metodologia de la investigació.

### 4.2.2.1. Resultats generals

A continuació s'exposaran els resultats obtinguts per cada indicador, tot i això, per donar un major sentit als mateixos, s'ha organitzat per categoria.

#### **Anàlisi dels indicadors de la categoria Eixos d'Aprenentatge**

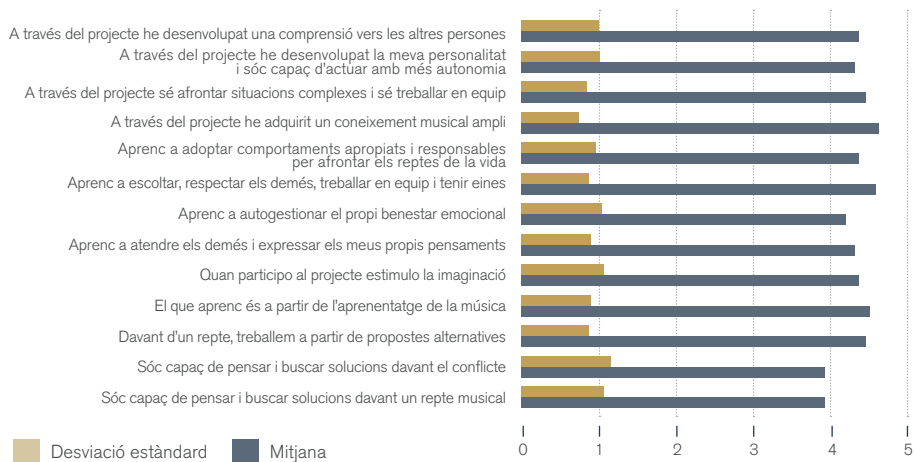
En el gràfic 33, es mostren les mitjanes d'acord obtingudes en cada un dels indicadors de la primera categoria estudiada en relació als participants de les entitats analitzades. Novament s'aprecien mitjanes altes per sobre del 3,9 en tots els casos, així que es pot concloure que la majoria dels enquestats concorden en estar molt d'acord o totalment d'acord amb les preguntes realitzades.

Si es posa l'atenció en els tres indicadors amb major grau d'acord en les respostes dels participants, cal destacar que es troben cadascuna en una subcategoria diferent: "a través del projecte he adquirit un coneixement musical ampli" (de la subcategoria Nivells d'aprenentatge) es troba amb un 4,64% d'acord; "aprenc a escoltar, respectar els demés, (...) i tenir eines davant el conflicte" (de la subcategoria Habilitats per la vida) té un 4,58%; finalment la pregunta "el que aprenc és a partir de l'aprenentatge de la música" (de la subcategoria Creativitat) es troba amb un 4,51%.

En els resultats de les mitjanes ordenades de major a menor grau d'acord es pot observar clarament que els dos indicadors amb mitjanes més baixes són els que corresponen a la

subcategoria Creativitat, i que són les que es refereixen a la capacitat de buscar solucions creatives tant davant un repte musical (3,93%) com davant d'un conflicte (3,91%). Tot i això, les mitjanes gairebé arriben a 4, qüestió que fa pensar en un grau d'acord notable de tots els participants respecte la categoria d'Eixos d'Aprenentatge.

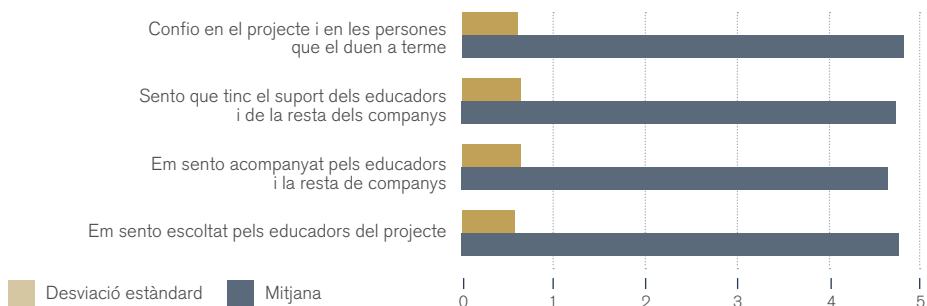
**Gràfic 33.** Mitjanes i desviacions dels indicadors d'Eixos d'Aprenentatge.



### **Anàlisi dels indicadors de la categoria Acompanyament i Vincle**

En el cas de la segona categoria analitzada, trobem que les mitjanes d'acord són molt elevades (veure gràfic 34). Els participants de les tres entitats han respost que s'estableixen relacions de confiança a partir del suport i de l'escolta activa per part dels professionals. Com s'ha observat en el cas dels gràfics analitzats dels professionals, aquí també trobem que les desviacions arriben a uns valor baixos (el més alt és de ,682), pel que es pot concloure que existeix un nivell alt d'acord entre els participants respecte les preguntes realitzades d'aquesta categoria.

**Gràfic 34.** Mitjanes i desviacions dels indicadors de la dimensió Acompanyament i vincle.



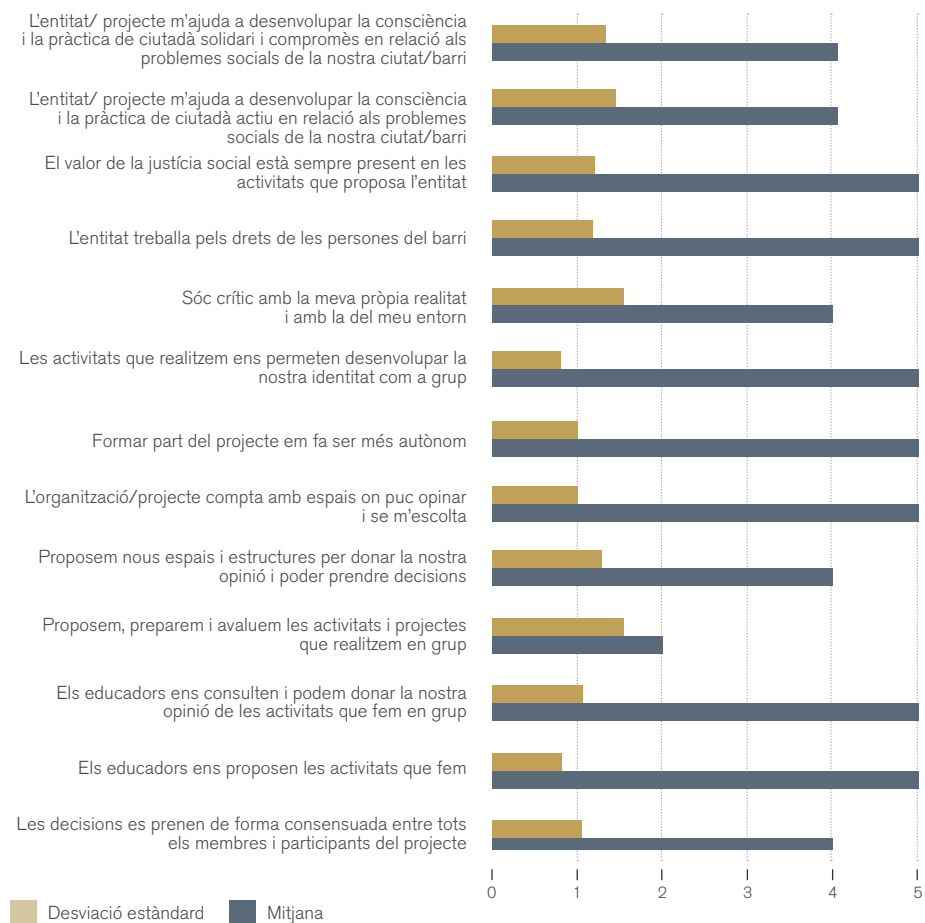
### Anàlisi dels indicadors de la categoria Acció Comunitària

En el gràfic 35, podem observar que és una de les categories amb major nivell de consens en les respostes, destacant les subdimensions d'apoderament i ciutadania, en les que trobem 5 indicadors amb una mitjana de 5, amb la particularitat que en cap altre subcategoria de les analitzades en el present estudi s'ha pogut observar un nivell de resposta similar. Els participants perceben que formar part de l'entitat els fa ser més autònoms, que desenvolupen la identitat com a grup, que l'entitat treballa pels drets de les persones així com senten que l'entitat aposta pel valor de la justícia social.

En aquesta mateixa categoria trobem que la pregunta "nosaltres proposem, preparem i avaluem les activitats" té la mitjana més baixa amb 2 punts, i amb una de les desviacions estàndard més altes de les dades analitzades en aquesta investigació (1.55 punts). En aquest sentit, trobem desviacions per sobre d'1 punt en varies de les preguntes realitzades, cosa que ens fa pensar en que hi ha disparitat d'opinions en les preguntes "sóc crític amb la pròpia realitat" (1.54), "participar a l'entitat m'ajuda a desenvolupar la consciència i pràctica de ciutadà actiu (...)" (1.48) i "participar a l'entitat m'ajuda a desenvolupar la consciència i pràctica de ciutadà solidari i compromès (...)" (1.33).



**Gràfic 35.** Mitjanes i desviacions dels indicadors de la dimensió Acció Comunitària.



## b. Resultats per subcategories

### Anàlisi de les subcategories de la categoria d'Eixos d'Aprenentatge

Quan observem els resultats de les subcategories Eixos d'Aprenentatge (gràfics 36 a 39), s'aprecia que existeix un grau d'acord important en cada una de les subcategories. Per tant podríem dir que, en termes generals, els participants enquestats estant totalment d'acord

amb les qüestions plantejades. Crida especialment l'atenció que els percentatges en el grau 5 de l'escala de respostes van des del 64,97% en el cas del treball de la creativitat fins a un 86,29% en el cas del treball per l'educació artística, percentatges molt elevats que dibuixen una percepció positiva dels enquestats quant als Eixos d'Aprenentatge.

Analitzant els indicadors de la subcategoria de l'Educació Artística, trobem que hi ha un grau d'acord molt elevat en que els participants desenvolupen coneixements relacionats amb l'aprenentatge de l'instrument. Tant és així que un 86,29% dels enquestats està totalment d'acord amb aquesta afirmació.

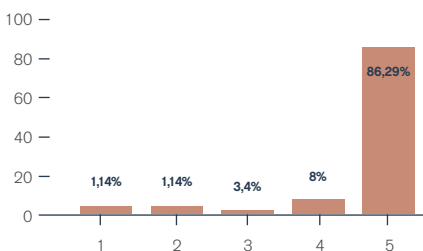
Pel que fa a la subcategoria Treball de la Creativitat, és destacable que en dues de les qüestions formulades a l'enquesta hi trobem una gran variabilitat de respostes alhora que s'observa que en cap de les dues el percentatge "totalment d'acord" és major del 40%: a la pregunta "sóc capaç de pensar i buscar solucions davant el repte musical" veiem que el 36% està totalment d'acord i que el 34,3% dels enquestats està molt d'acord amb l'afirmació, mentre que un 20%, un 5,1% i un 4% hi estan d'acord, una mica d'acord i gens d'acord, respectivament. En aquest mateix sentit i amb una pregunta similar, "sóc capaç de pensar i buscar solucions davant del conflicte" hi trobem uns percentatges molt semblants i una variabilitat de resposta similar, essent el 37,4% el percentatge que es troba en el "totalment d'acord" davant el 6,4% que opina que no hi està gens d'acord. En els altres tres indicadors que configuren la subcategoria analitzada, trobem que un 70,7% està totalment d'acord en que es treballen els reptes a partir de propostes alternatives per poder-lo superar, un 65,3% opina que aprenen a partir de l'aprenentatge musical i finalment un 64,7% sent que participant a l'entitat estimula la seva imaginació amb un 5 a l'escala de respostes ("totalment d'acord").

Tot i que en els resultats de la subcategoria Habilitats per la Vida hi ha força variabilitat d'opinió i que és una de les subdimensions on hi trobem tots els graus d'acord (de l'1 al 5) en totes les preguntes efectuades a l'enquesta, els percentatges que s'observen al "totalment d'acord" són superiors, en tots els casos, al 50%. La resposta que obté un major percentatge al grau 5 de l'escala de respostes és la que té a veure amb l'escolta, el respecte, el treball en equip i la gestió dels conflictes, on hi trobem el 74,6%. Si analitzem els resultats de l'indicador que està relacionat amb l'aprenentatge de comportaments apropiats per afrontar satisfactoriament els reptes de la vida, el 60,8% dels participants hi està totalment d'acord i un 24% hi està molt d'acord. La resta d'enquestats opina que hi està d'acord (8,8%), una mica d'acord (4,7%) i gens d'acord (1,8%). Per altra banda, en dues de les preguntes realitzades, "aprenc a atendre els demés i a expressar els meus propis pensaments" i "aprenc a autogestionar el propi benestar emocional" els valors en les respostes són molt similars, trobant un 54% dels participants que hi estan totalment d'acord.

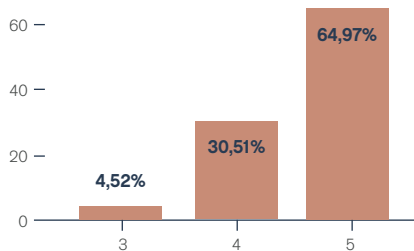
Finalment, a la subcategoria Nivells d'aprenentatge hi trobem novament dues preguntes amb resposta a tots els graus de resposta de l'enquesta. Així, "a través del projecte he desenvolupat la meua personalitat i sóc capaç d'actuar amb més autonomia i responsabilitat personal" i "a través del projecte he desenvolupat una comprensió vers les altres persones" són les preguntes amb major variabilitat de resposta en aquesta subcategoria. En els dos casos observem un alt percentatge en el "totalment d'acord", un 59,6% i un 63,4% respectivament, davant d'un 2,9% de participants que no estan gens d'acord amb les afirmacions efectuades al qüestionari. A les qüestions relacionades amb l'adquisició de coneixements musicals amplis i amb el saber afrontar situacions complexes i treballar en equip, els percentatges són igualment alts en la resposta "totalment d'acord" (75,3% i 65,3% respectivament).

**Gràfics 36, 37, 38 i 39.** Freqüències de les subdimensions de la categoria Eixos d'aprenentatge.

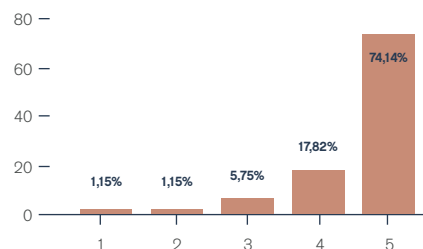
**Subcategoria 2.1 Treball per l'Educació Artística**



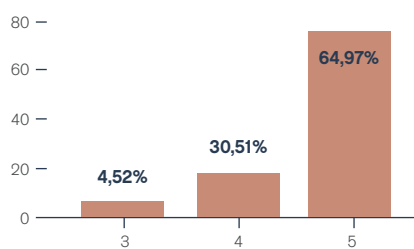
**Subcategoria 2.2 Treball de la Creativitat**



**Subcategoria 2.3 Habilitats per la vida**



**Subcategoria 2.5 Nivells d'aprenentatge**



### Anàlisi de les subcategories de la categoria d'Acompanyament i Vincle

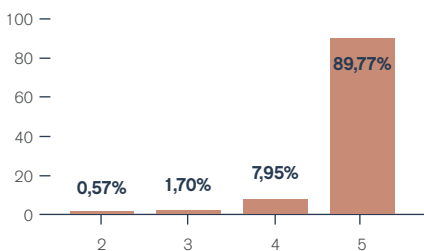
En aquesta subcategoria (gràfics 40 i 41), cal ressaltar els valors de les respostes al “totalment d'acord”, que en els quatre indicadors tenen un percentatge molt alt. Tot i que novament trobem que hi ha respostes a tots els graus de l'enquesta (de l'1 al 5), els que estan per sota del 4 són poc representatius, trobant el percentatge més elevat en un 5,7%.

Les preguntes efectuades en aquesta subcategoria obtenen percentatges de més del 70% en tots els casos al “totalment d'acord”, ordenades de menor a major amb la pregunta “em sento acompanyat pels educadors i la resta de companys del projecte” (73,9%), seguidament trobem la qüestió referent a si els participants senten que tenen el suport dels educadors i de la resta de companys, amb un 82,9%. Per altra banda “em sento escoltat pels educadors del projecte” obté un 84,7% de les respostes al grau 5 de l'escala de respostes i per últim a l'afirmació “confio en el projecte i en les persones que el duen a terme” hi trobem un 86,4% de les respostes al “totalment d'acord”.

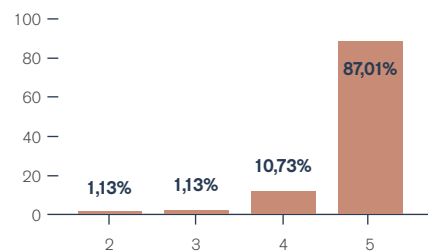
Com en el cas de les enquestes als professionals, observem que la subcategoria Acompanyament i Vincle és molt ben valorada pels enquestats, amb alts índex d'acord en les respostes.

**Gràfics 40 i 41.** Freqüències de les subdimensions de la categoria Acompanyament i Vincle.

#### Subcategoria 3.1 Acompanyament



#### Subcategoria 3.2 Confiança



### Anàlisi de les subcategories de la categoria Acció Comunitària

Quan analitzem les dades d'Acció Comunitària (gràfics 42 a 44) veiem que en les seves subdimensions hi ha disparitat d'opinions i que, en aquest cas, els percentatges estan més repartits entre els graus 4 i 5 de l'escala de respostes. És destacable que en les tres subdimensions el “totalment d'acord” obtingui percentatges al voltant del 50%, trobant només en un dels casos que és major a aquest nombre amb un 51,72% en Apoderament Comunitari.

Aprofundint en l'anàlisi de la subcategoria Participació, observem un resultat que no es dona en cap altre de les subdimensions analitzades en aquesta investigació. A la pregunta "nosaltres proposem, preparem i avaluem les activitats", un 41,7% dels participants no hi està gens d'acord. Cal destacar que en cap altre de les preguntes de l'enquesta, tant a professionals com a participants, no s'ha observat un nivell tan elevat d'acord en el grau 1 de l'escala de respostes. En aquesta mateixa pregunta, un 14,7% hi està una mica d'acord, un 12,5% hi està d'acord, un 13,7% hi està molt d'acord i finalment un 17,3% hi està totalment d'acord. Cal ressaltar també la pregunta "proposem nous espais per donar la nostra opinió i poder prendre decisions" que presenta una gran variabilitat en les respostes: un 8,5% no hi està gens d'acord, un 9,8% hi està una mica d'acord; el gruix de les respostes es troba en el "d'acord" amb un 25,8%, el "molt d'acord" amb un 17,8% i al "totalment d'acord" amb un 38%.

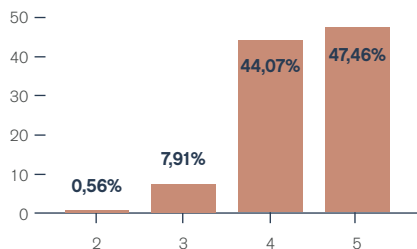
A la pregunta que va relacionada amb la presa de decisions de forma consensuada entre tots els membres i participants del projecte, la variabilitat de respostes també és notable, trobant els percentatges més elevats al "molt d'acord" (31%) i al "totalment d'acord" (46%). Finalment, i reforçant les preguntes anteriors, a les afirmacions "els educadors de l'entitat proposen les activitats que fem", "els educadors ens consulten i podem donar la nostra opinió de les activitats que fem en grup" i "el projecte compta amb espais on puc opinar i se m'escolta", tenen uns resultats del 78,4%, el 60,5% i el 69% respectivament al "totalment d'acord".

Observant els resultats de la subcategoria Apoderament comunitari, es destaca la variabilitat de les respostes a la pregunta "sóc crític amb la meua pròpia realitat i amb la del meu entorn", que novament té un alt percentatge de respostes al "gens d'acord" (20%), davant un 20% de respostes al "molt d'acord" i un 38,8% de respostes al "totalment d'acord". Als graus de resposta 2 i 3 hi observem uns percentatges del 7,1% i del 14,1% respectivament. A la resta de preguntes efectuades a l'enquesta, els percentatges a "totalment d'acord" es troben per sobre del 60%, seguint l'ordre següent: la pregunta relacionada amb la justícia social obté 60,9%, la qüestió que es refereix al desenvolupament de la pròpia autonomia té un percentatge del 61,8%, mentre que l'afirmació "l'entitat treballa pels drets del barri" es troba amb un 66,3% i per últim, "les activitats que realitza l'entitat permeten desenvolupar una identitat com a grup" té un 73% de respostes al grau 5 de l'escala de respostes.

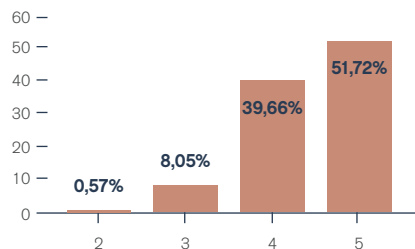
Per acabar d'analitzar la subcategoria Acció Comunitària, ens fixem en la última subcategoria, Ciutadania, on hi trobem dos indicadors "participar en l'entitat m'ajuda a desenvolupar la consciència i la pràctica com a ciutadà actiu" i "participar a l'entitat m'ajuda a desenvolupar la consciència i la pràctica com a ciutadà solidari i compromès amb el barri o ciutat" on hi observem força variabilitat en les respostes. En la primera de les preguntes, el grau d'acord a "totalment d'acord" és del 42,5%, davant de xifres que no superen el 16% (a "molt d'acord") de la resta de respostes. En el cas de la segona afirmació, trobem un 48% de respostes al grau 5 de l'escala de respostes. En els dos casos s'observa un desacord en la percepció dels participants (14,4% i 9,2% a "gens d'acord").

**Gràfics 42, 43 i 44.** Freqüències de les subdimensions de la categoria Acció Comunitària.

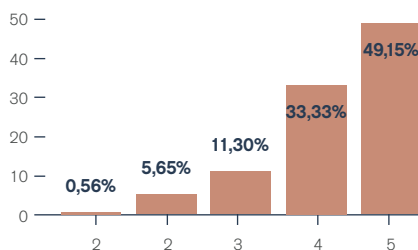
##### Subcategoria 4.1 Participació



##### SC 4.2. Apoderament comunitari



##### Subcategoria 4.3 Ciutadania



### c. Resultats per categories

#### Anàlisi de les categories

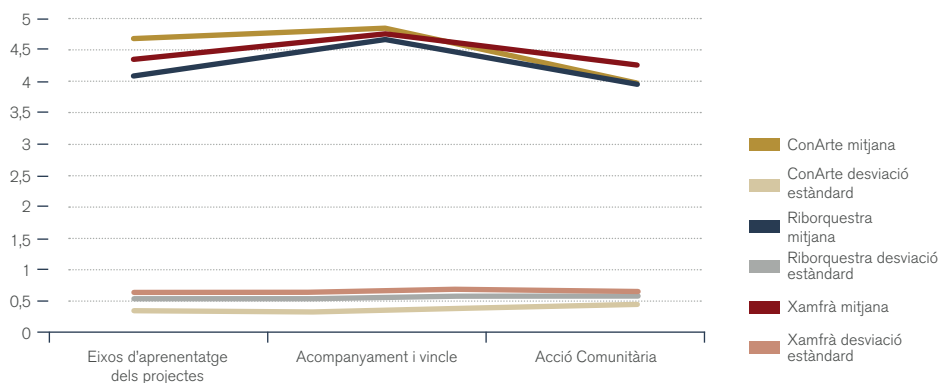
Si comparem les categories incloses en el qüestionari de participants tenim els següents resultats: reforçant resultats anteriors, a la taula 43 i al gràfic 45, es mostra que hi ha un alt nivell d'acord en que les entitats afavoreixen l'acompanyament i el vincle amb un nivell d'acord de 4,74 punts; que les entitats treballen per l'educació des d'una perspectiva multidimensional, amb 4.46 punts i finalment, la taula ens mostra que els participants opinen que es fomenta l'acció comunitària amb una mitjana d'acord de 4,04 punts.

**Taula 43.** Estadístics descriptius de les dimensions.

		Eixos d'aprenentatge dels projectes	Acompanyament i vincle	Acció comunitària
<b>N</b>	Vàlids	177	177	177
	Perdudes	1	1	1
<b>Mitja</b>		4,4674	4,7401	4,0413
<b>Mitjana</b>		4,6042	5,0000	4,0833
<b>Moda</b>		5,00	5,00	4,33a
<b>Desviació estàndard</b>		,49678	,49455	,54503

a. Existeixen múltiples modos. Es mostra el valor més petit.

**Gràfic 45.** Mitjanes i Desviació estàndard per categories.



En una mirada general de les categories analitzades (gràfics de 46 a 48), es pot observar un elevat nivell d'acord, tot i que la categoria Acompanyament i vincle és la que obté un major grau de coincidència, amb un 92% en el grau 5 de l'escala de respostes de l'enquesta. La categoria estudiada que mostra un acord menor és la que mesura Acció comunitària, on trobem que els percentatges de les respostes estan més diversificats, tot i que la valoració "totalment d'acord" supera el 50%.

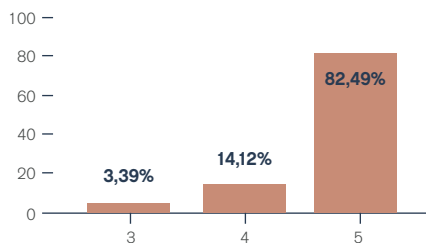
Pel que fa a la categoria eixos d'aprenentatge també mostra un grau de coincidència molt elevat en el "totalment d'acord", suposant en aquest cas un 82,495 de les respostes obtingudes. Si fem una mirada de menor a major grau d'acord en el grau de resposta 5 del

#### 4. Contextualització i anàlisi de resultats.

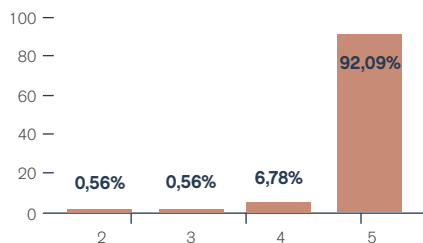
qüestionari, observem que s'ordena de la manera següent: acompanyament i vincle (92%), eixos d'aprenentatge (82,49%) i acció comunitària (57,06%). Es pot concloure que hi ha una gran coincidència entre els resultats de l'anàlisi de les enquestes dels professionals amb els resultats de les enquestes als participants de les tres entitats estudiades.

**Gràfics 46, 47 i 48.** Freqüències de les categories.

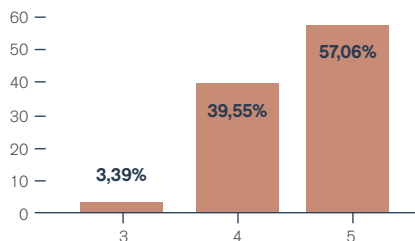
##### **Categoria Eixos d'aprenentatge**



##### **Categoria Acompanyament i Vincle**



##### **Categoria Acció Comunitària**



### **4.2.2.2. Resultats per entitat comparada**

En l'observació dels resultats per entitat i en una mirada general a partir de les categories estudiades (taula 44), observem que en els tres casos els nivells d'acord al grau 5 de resposta de les enquestes és molt elevat en les dimensions Eixos d'aprenentatge i Acompanyament i vincle, sent aquesta última la que obté un grau d'acord major amb percentatges que no baixen del 80% de la valoració "totalment d'acord". En aquestes dues categories, ConArte està al capdavant del grau d'acord "totalment d'acord" amb percentatges del 93,7% (Eixos d'aprenentatge) i del 95,8% (Acompanyament i Vincle), seguit de Xamfrà, que té uns resultats del 75% a Eixos d'aprenentatge i del 90,4% a Acompanyament i Vincle. Finalment trobem Riborquessa amb percentatges també elevats però per sota de les altres dues enti-



tats: un 60% de les respostes a “totalment d’acord” en Eixos d’aprenentatges i un 83,3% en Acompanyament i vincle.

La categoria d’Acció Comunitària es comporta diferent, trobant percentatges inferiors al “totalment d’acord” i observant un canvi d’ordre de major a menor percentatge per entitat. Encapçala aquesta categoria Xamfrà, amb un 69,2% de respostes al grau 5 de l’escala de respostes, seguit de ConArte, amb un 52,6% i acabant per Riborquestra amb un 50%. Podem observar en aquesta categoria una variabilitat en les respostes obtenint el gruix de les percepcions dels enquestats entre el “molt d’acord i el “totalment d’acord”.

**Taula 44.** Resultats per entitat.

Eixos d’aprenentatge. Ordinal					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
<b>ConArte</b>	(4) Molt d’acord	6	6,3	6,3	6,3
	(5) Totalment d’acord	89	93,7	93,7	100,0
	Total	95	100,0	100,0	
<b>Riborquestra</b>	(3) D’acord	1	3,2	3,3	3,3
	(4) Molt d’acord	11	35,5	36,7	40,0
	(5) Totalment d’acord	18	58,1	60,0	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
	Perduts	1	3,2		
Total	31	100,0			
<b>Xamfrà</b>	(3) D’acord	5	9,6	9,6	9,6
	(4) Molt d’acord	8	15,4	15,4	25,0
	(5) Totalment d’acord	39	75,0	75,0	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Acompanyament i vincle. Ordinal					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
<b>ConArte</b>	(4) Molt d’acord	4	4,2	4,2	4,2
	(5) Totalment d’acord	91	95,8	95,8	100,0
	Total	95	100,0	100,0	
<b>Riborquestra</b>	(3) D’acord	1	3,2	3,3	3,3
	(4) Molt d’acord	4	12,9	13,3	16,7
	(5) Totalment d’acord	25	80,6	83,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
	Perduts	1	3,2		
Total	31	100,0			

#### 4. Contextualització i anàlisi de resultats.

<b>Xamfrà</b>	(2)Una mica d'acord	1	1,9	1,9	1,9
	(4) Molt d'acord	4	7,7	7,7	9,6
	(5)Totalment d'acord	47	90,4	90,4	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

<b>Acció comunitària. Ordinal</b>					
		<b>Freqüència</b>	<b>Percentatge</b>	<b>Percentatge vàlid</b>	<b>Percentatge acumulat</b>
<b>ConArte</b>	(3) D'acord	3	3,2	3,2	3,2
	(4) Molt d'acord	42	44,2	44,2	47,4
	(5)Totalment d'acord	50	52,6	52,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	
<b>Riborquestra</b>	(3) D'acord	1	3,2	3,3	3,3
	(4) Molt d'acord	14	45,2	46,7	50,0
	(5)Totalment d'acord	15	48,4	50,0	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
	Perduts	1	3,2		
	Total	31	100,0		
<b>Xamfrà</b>	(3) D'acord	2	3,8	3,8	3,8
	(4) Molt d'acord	14	26,9	26,9	30,8
	(5)Totalment d'acord	36	69,2	69,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

En l'anàlisi comparat per entitats per categoria (taula 45), es reitera que les mitjanes obtingues són molt elevades, observant que aquestes es troben per sobre de 3.95 punts en les tres variables. Partint que totes les mitges són molt altes, ConArte resulta amb puntuacions més elevades en Eixos d'Aprenentatge i en Acompanyament i Vincle, però no en Acció comunitària. En aquesta darrera categoria, ConArte arriba als valors mitjans més baixos (3.96 punts) mentre que Xamfrà aporta la mitjana més alta amb 4,23 punts. Riborquestra té novament els valors més baixos, tot i estar molt pròxim a les altres dues entitats.

**Taula 45.** Anàlisi comparat per entitats per categoria.

			<b>Eixos d'aprenentatge dels projectes</b>	<b>Acompanyament i vincle</b>	<b>Acció comunitària</b>
<b>ConArte</b>	N	Vàlid	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
		Perdudes	<b>4,66</b>	<b>4,81</b>	<b>3,96</b>
	Media		<b>4,75</b>	<b>5,00</b>	<b>4,03</b>
	Mediana		<b>5,00</b>	<b>5,00</b>	<b>4,33</b>
	Moda		<b>0,32</b>	<b>0,33</b>	<b>0,45</b>
	Desviació estàndard		<b>30,00</b>	<b>30,00</b>	<b>30,00</b>
<b>Riborquestra</b>	N	Vàlid	<b>1,00</b>	<b>1,00</b>	<b>1,00</b>
		Perdudes	<b>4,14</b>	<b>4,63</b>	<b>3,99</b>
	Media		<b>4,10</b>	<b>4,88</b>	<b>3,97</b>
	Mediana		<b>3,65a</b>	<b>5,00</b>	<b>4,25a</b>
	Moda		<b>0,48</b>	<b>0,58</b>	<b>0,57</b>
	Desviació estàndard		<b>52,00</b>	<b>52,00</b>	<b>52,00</b>
<b>Xamfrà</b>	N	Vàlid	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
		Perdudes	<b>4,30</b>	<b>4,68</b>	<b>4,23</b>
	Media		<b>4,52</b>	<b>5,00</b>	<b>4,33</b>
	Mediana		<b>5,00</b>	<b>5,00</b>	<b>5,00</b>
	Moda		<b>0,61</b>	<b>0,66</b>	<b>0,65</b>
	Desviació estàndard		<b>0,61</b>	<b>0,66</b>	<b>0,65</b>

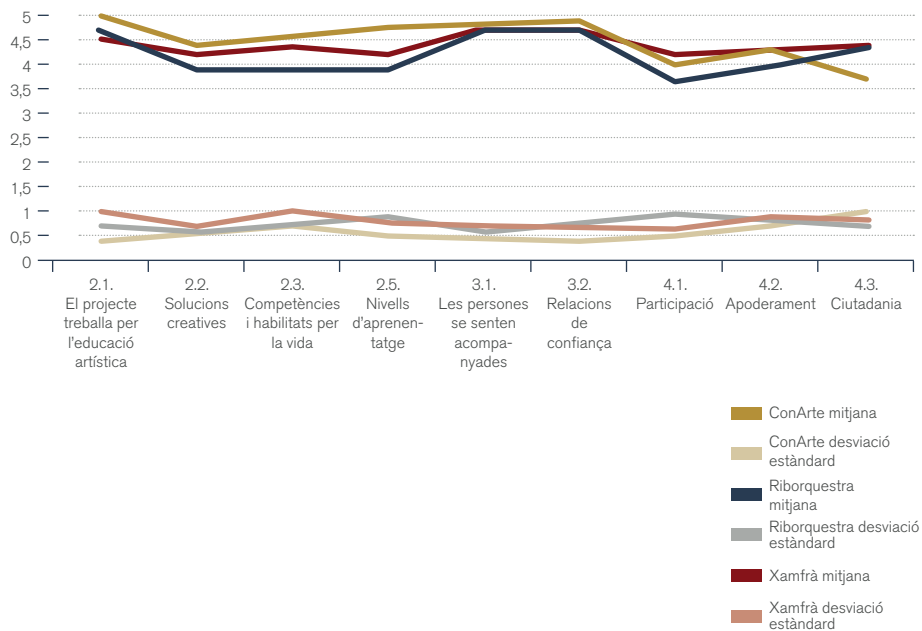
a. Existeixen múltiples modos. Es mostra el valor més petit.

En el gràfic de línies (gràfic 49), es reflexa una informació molt similar, però en el mateix cas que en l'anàlisi de professionals i amb la voluntat de fer l'observació més senzilla, s'aprecia per una banda que existeix major disparitat de criteri entre els participants de Xamfrà i per l'altra banda, que tant en Acompanyament i vincle com en Eixos d'aprenentatge, els participants de ConArte són els que millor valoren les qüestions demanades i que en el cas de Xamfrà, els participants tenen una percepció més positiva entorn a l'Acció comunitària respecte les altres dues entitats.

#### 4. Contextualització i anàlisi de resultats.

Com ja s'ha analitzat anteriorment, s'observa amb claredat com la Riborquesta manté els nivells més baixos respecte les altres dues entitats, i seguint la tendència de Xamfrà i ConArte, també presenta un nivell més elevat en la mitjana de les respostes a la subcategoria d'Acompanyament i Vincle.

**Gràfic 49.** Anàlisi comparat per entitats per subcategories categories.



## 4.3. Resultats de l'anàlisi de dades qualitatives

A continuació es presenten els resultats de l'anàlisi qualitatiu. Com ja s'ha descrit al capítol de metodologia s'han recollit dades a través d'entrevistes a professionals, a partir de l'observació no-participant i de l'anàlisi documental. Per desenvolupar l'anàlisi, s'ha utilitzat el software Atlas.ti, ja que en la transcripció de les entrevistes i amb el material obtingut de les taules d'observació així com dels documents estudiats, s'ha obtingut un gran volum d'informació.

Per seguir amb l'ordre mostrat anteriorment i per presentar els resultats de forma endreçada i facilitar així la comprensió de l'anàlisi, es procedeix a fer l'anàlisi a partir de les dimensions estudiades i des de l'òptica de cada entitat: es comença l'anàlisi de les dades a partir de la combinació de dades per categories i seguidament es mostren els resultats generals per subcategories. Els resultats aporten evidències sobre l'ideari, la implementació i les percepcions dels professionals respecte la dimensió política (cultura democràtica), educativa (eixos d'aprenentatge) i comunitari (acompanyament i vincle i acció comunitària) de les tres entitats.

**Taula 46.** Nombre de mencions per subcategories.

Quantitat de vegades que s'ha mencionat				
Entrevistes/ observació/ anàlisi documental	Subdimensions	ConArte	Riborquestra	Xamfrà
<b>Dimensió 1. Cultura democràtica</b>	Treball en xarxa	23	16	13
	Valor públic de la cultura	18	0	7
	Transparència	4	2	3
	Accés a la cultura	27	11	13
	Institucions culturals	6	2	0
	Sostenibilitat	21	12	8
	<b>Total</b>		<b>99</b>	<b>43</b>
<b>Total de mencions de la categoria cultura democràtica de les tres entitats:</b>				<b>186</b>

#### 4. Contextualització i anàlisi de resultats.

<b>Dimensió 2. Eixos d'aprenentatge</b>	Educació artística	<b>47</b>	<b>29</b>	<b>24</b>
	Creativitat	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	Desenvolupament personal	<b>28</b>	<b>18</b>	<b>11</b>
	Visions pedagògiques	<b>36</b>	<b>9</b>	<b>18</b>
	Nivells aprenentatge	<b>30</b>	<b>9</b>	<b>15</b>
	<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>74</b>	<b>78</b>
<b>Total de mencions de la categoria cultura democràtica de les tres entitats:</b>				<b>310</b>
<b>Categoria 3. Acompanyament i vincle</b>	Acompanyament	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>20</b>
	Confiança	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>13</b>
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>27</b>	<b>33</b>
<b>Total de mencions de la categoria cultura democràtica de les tres entitats:</b>				<b>92</b>
<b>Categoria 4. Acció comunitària</b>	Participació	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>14</b>
	Apoderament Comunitari	<b>28</b>	<b>15</b>	<b>18</b>
	Ciudadania	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>6</b>
	<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>58</b>	<b>38</b>
<b>Total de mencions de la categoria cultura democràtica de les tres entitats:</b>				<b>165</b>

En la taula 46 es pot observar que en el cas d'Eixos d'Aprenentatge, hi ha una gran quantitat de mencions de les subcategories amb un total de 310 vegades que s'ha al·ludit a algunes de les qüestions de la categoria número 2. Per altra banda, trobem que en el cas de la primera categoria, Cultura Democràtica, s'ha apuntat a algun dels termes un total de 186 vegades, mentre que en la categoria Acció comunitària s'hi ha fet referència 165 vegades en total. Per acabar, observem que la categoria d'acompanyament i vincle ha estat la que menys mencions ha rebut, tot i tenir-ne 92.

Per acabar de profunditzar, fent una revisió de les mencions totals per entitat, observem que ConArte en fa 358, seguida de Riborquestra que cita els elements de les dimensions 202 vegades, mentre que Xamfrà fa 193 mencions a les temàtiques d'estudi.

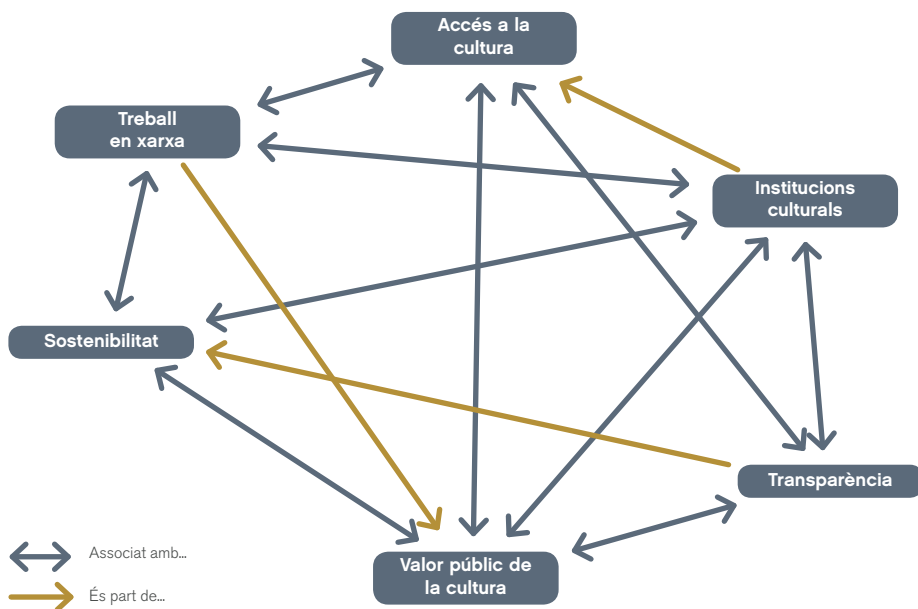
## 4.3.1. Resultats generals

### 4.3.1.1. Combinació de dades

A continuació s'exposaran els resultats obtinguts per cada categoria, a partir dels vincles i les associacions que es troben entre les subcategories d'aquestes.

#### a. Combinació de dades de la categoria Cultura Democràtica

**Figura 24.** Combinació de dades de la categoria Cultura Democràtica.



A la figura 24, s'observa el vincle entre l'accés a la cultura i les subcategories Transparència, valor públic de la cultura i treball en xarxa. Aquest últim està relacionat amb el valor públic de la cultura, l'accés, les institucions culturals i la sostenibilitat. La subcategoria sostenibilitat s'associa a institucions culturals, valor públic de la cultura, transparència i treball en xarxa. Els vincles que té el valor públic de la cultura passen per les institucions culturals, l'accés a la cultura i la transparència. Per altra banda, aquesta última subcategoria s'associa a les

institucions culturals i a l'accés a la cultura, mentre que les institucions culturals es vinculen a l'accés a la cultura i el treball en xarxa.

Una de les cites que ens il·lustra la vinculació entre el treball en xarxa i l'accés a la cultura, la fa una de les directives de ConArte. La càtedra de la UNESCO i ConArte s'han adherit a una xarxa europea vinculada a les polítiques culturals, des d'on es treballa perquè l'accés a les arts sigui a través de les escoles de primària:

La idea de ConArte és (...) generar consciència i em sembla que ho estem aconseguint, però també de les reunions amb el departament de la necessitat d'entrar amb les arts en l'educació formal. Nosaltres sempre ens hem focalitzat molt amb això entre altres coses perquè la càtedra i ConArte ara formen part d'una xarxa europea d'observatori sobre educació artística que està lligada a la UNESCO, a l'agenda de Seül, es a dir ve tot d'una acció de la càtedra amb l'àmbit de les polítiques culturals. EDCA1 – ConArte

Per altra banda, trobem el treball en xarxa des de la perspectiva de sostenibilitat dels projectes. Així, la xarxa actua com un espai porós:

Jo penso que qualsevol espai que pugui tenir esperances de ser sostenible, ha d'arrelar en un lloc des de la permeabilitat amb l'entorn, sinó no serà sostenible, t'enfonsarà. Per tant hauràs de fer xarxa social, (...) La xarxa ha de ser impulsora de coses, si no, no és una bona xarxa. EDX1 – Xamfrà

En una de les entrevistes a una professional de ConArte, s'entreveu el treball en xarxa de l'entitat amb diverses institucions culturals del territori. Tot i que segons la seva percepció hi ha marge de millora en el sentit de trobar i construir noves col·laboracions i aliances amb altres espais culturals, podem comprendre que hi ha un treball col·laboratiu per l'accés a la cultura:

Hi ha altres institucions o coses de Salt que no ens relacionem gaire, la veritat, i el que sí que treballem una miqueta en xarxa és amb Temporada Alta o amb altres institucions que col·laboren donant entrades a nosaltres perquè puguem anar a veure espectacles amb els nens o..., o altres activitats. Vull dir sí que hi ha cert..., sí que hi ha una miqueta de treball en xarxa però podria haver-n'hi més jo crec. EPCA1. ConArte

En l'anàlisi de comentaris de la categoria Cultura Democràtica, trobem el vincle entre el valor públic de la cultura i la sostenibilitat del projecte, en aquest cas, com la capacitat de fer permanent el projecte al llarg del temps. Veiem que per obtenir els efectes del treball educatiu i social és important, segons la directora de Xamfrà, mantenir el projecte en el temps:

Però també, amb els anys, jo crec que hem après, jo ho he après, que això és una carrera de fons. Que l'acció social i l'educació són carreres de fons, que volen que hi siguis, que volen que hi romanguis, i que vagis fent la feina. EDX1 – Xamfrà



En l'observació realitzada a una de les propostes de ConArte, es detecta que el fet de desenvolupar l'activitat amb grans grups, on l'accés és igualitari, on s'hi vinculen moltes persones, genera identitat comunitària, fet que reforça el valor públic de la cultura: "El treball amb un grup ampli de persones que toquen el mateix instrument, dóna una entitat al grup, dóna espai per treballar la identitat del grup, del col·lectiu." TOCA4 – ConArte

En aquest mateix sentit, s'observa que la percepció d'una de les professionals de Riborquestra és que és necessari comptar amb un espai de temps dilatat per poder fer front a les transformacions i el canvis socials, aspectes que requereixen, segons l'entrevistada, els recursos necessaris que s'obtenen al llarg del temps:

Sota el meu punt de vista, quan més global és el canvi, més anys requereix. En aquest cas, la idea és apoderar a una comunitat per tal que intervingui en un barri i aquest canvi es veurà quan hi hagi un canvi generacional: quan els alumnes siguin prou madurs per agafar les regnes del projecte. Per això cal una sac d'experiències i una gran motxilla de recursos, i això només s'aconsegueix al llarg dels anys. EPR1 – Riborquestra

Per altra banda, s'evidencia un vincle entre la sostenibilitat i les institucions culturals, comprenent-les, en aquest cas, des d'escoles d'educació artística fins a entitats culturals i educatives de barri. Per una banda, des de la direcció de ConArte s'opina que l'enllaç del projecte amb les escoles artístiques seria una bona proposta per fer sostenibles els tallers al llarg del temps:

El marc ideal seria escoles municipals d'art, de música i de dansa que es fessin seu el projecte, i que es una vinculació directa amb el professorat i amb l'ajuntament, que fos com una assignatura més un tema més, però estem precisament a municipis on no hi ha escoles municipals ni de dansa ni de teatre i s'ha de treballar molt el territori, s'ha de fer molta pedagogia en el polítics que hi ha, la nostra idea de ConArte, és desaparèixer, crear aquests vincles i que la gent s'espavili soleta. EDCA2 – ConArte

Per la seva banda, la Riborquestra treballa amb les entitats del barri per fer sostenible el projecte, ocupant els espais que els cedeixen cada setmana per desenvolupar l'activitat educativa i artística. D'aquesta manera, s'alia amb institucions del territori per fer ús d'espais d'escoles de primària, un casal comunitari i un espai associatiu de la zona:

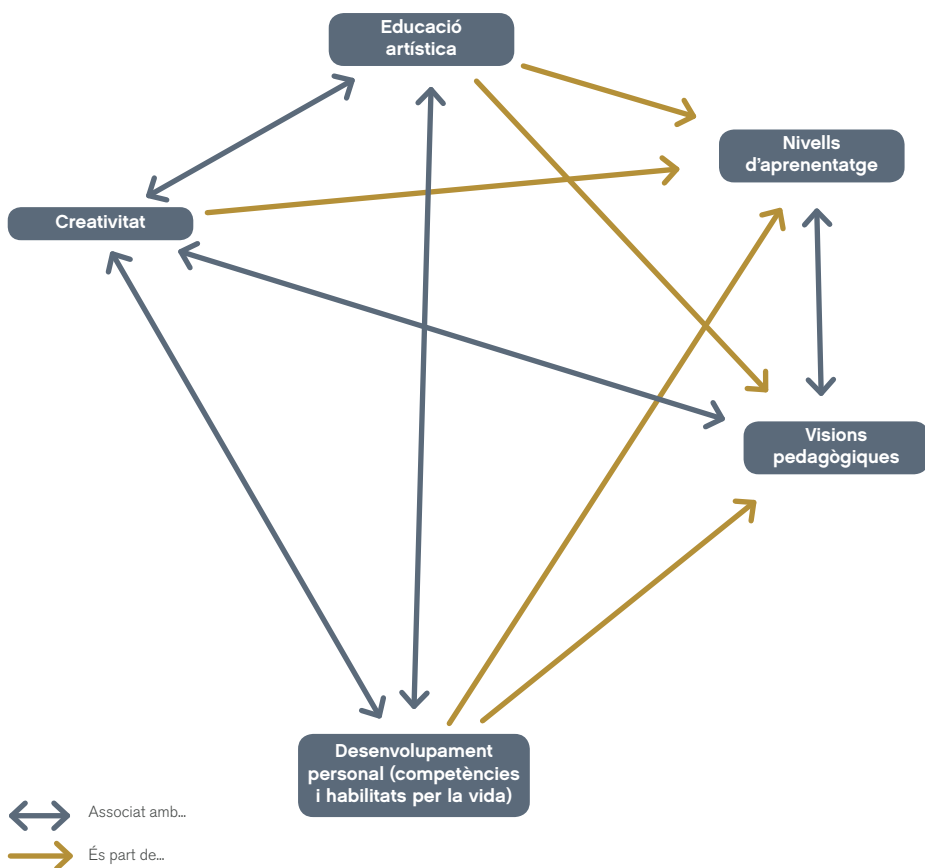
El pla de treball definit es basa sobre la col·laboració de l'entitat sobretot amb espais del barri en els que cohabituen i des d'on es fan les sessions: el Palau Aldòs, la Folklorica, el Pou de la Figuera (un centre comunitari del barri) i l'Escola Cervantes i Pau Vila. TOR1 – Riborquestra

Finalment, trobem l'enllaç entre la sostenibilitat, el treball en xarxa, les institucions culturals i el valor públic de la cultura en una de les reflexions que fa una de les membres de la Riborquestra:

La clau ha estat escoltar i respectar les opinions i suggerències de tots els participants, tant directes (participants, famílies, membres de l'associació), com indirectes (entitats col·laboradores, ajuntament, districte...). El fet de portar tants anys, cada membre ha pogut viure la transformació continua tant del projecte com de les persones que en formen part, fet que dóna un gran valor i sentiment de vincle a aquest. Si hi ha una bona comunicació entre tota la xarxa de relacions, cultivem el bon clima necessari per poder avançar en el nostre procés de creixement personal i col·lectiu, afavorint el desenvolupament d'una comunitat sana i viva. EPR3 – Riborquestra

### Combinació de dades de la categoria Eixos d'Aprenentatge

**Figura 25.** Combinació de dades de la categoria Eixos d'Aprenentatge.



Quant a les subcategories d'Eixos d'aprenentatge, es detecten múltiples vinculacions que caracteritzen aquesta categoria (figura 25): en primer lloc, l'educació artística està associada a la creativitat i al desenvolupament personal mentre que es considera part de les visions pedagògiques i dels nivells d'aprenentatge; per altra banda, la creativitat s'associa amb l'educació artística, les visions pedagògiques i el desenvolupament personal i alhora és part dels nivells d'aprenentatge; en tercer lloc, trobem el desenvolupament personal que està vinculat a la creativitat i a l'educació artística, i es troba part dels nivells d'aprenentatge i de les visions pedagògiques. Per altra banda, les visions pedagògiques estan associades a la creativitat i als nivells d'aprenentatge i aquests últims s'associen a les visions pedagògiques.

Dues de les cites que il·lustren l'educació artística i la creativitat les trobem a l'entrevista realitzada a una professional de Riborquestra i a través de l'anàlisi documental de Xamfrà. En primer lloc, trobem una explicació al voltant del desenvolupament de les sessions educatives de Riborquestra, que deixen entreveure el treball creatiu des de la imaginació i des dels espais buits per experimentar:

El professor/facilitador d'aquestes sessions treballava molt a partir de la imaginació de cadascú, deixava espais per tal que tothom tingués l'oportunitat de crear, d'innovar, d'inventar-se ritmes, i sempre partint de la idea que "tot està bé" i "tot és possible". EPR2-Riborquestra

Per la seva banda, la visió educativa de Xamfrà des dels llenguatges artístics, es basen, entre d'altres qüestions, amb el treball creatiu i expressiu, per descobrir els potencials d'aquests llenguatges:

A través dels diferents llenguatges artístics fets de manera coral i en sessions de treball en grup, s'explora el terreny sensorial, la interacció i la cooperació entre els membres del grup. (...) Es fomenta la creativitat dels participants a través de la improvisació i la creació, tot descobrint la importància de l'expressió, les possibilitats del moviment, el gest, de la veu i del cos. Dx1 – Xamfrà

Seguint aprofundint amb els vincles establerts, trobem una forta relació entre l'educació artística que es promou dins de les tres entitats analitzades amb el desenvolupament personal. En primer lloc, trobem una mirada simple, del que es crea a les sessions de teatre de ConArte a partir del treball amb el llenguatge artístic, i la vinculació del desenvolupament d'aquestes habilitats amb la vida personal:

(...) Despertar altres coses que tenim no? Empatitzar..., el teatre ajuda en moltes coses. Jo crec que empatitzes, les emocions (...). Saber-te comunicar, saber què et passa, expressar-te, posar-hi un nom a aquestes coses que després a la vida real a tu et seran molt més fàcils. EPCA2 – ConArte

Des de la mirada de Riborquestra, es presenta l'educació artística partint del treball amb eines d'aprenentatge cooperatiu i relacionant-los amb un aprenentatge partint de l'afecte. Es presenta des d'aquesta perspectiva el desenvolupament d'habilitats tècniques com un camí cap el propi desenvolupament personal:

Dinàmiques de grup que permeten treballar qüestions tècniques (jocs, dinàmiques en petits grups, aprenentatge entre iguals) i amb molt d'amor (ajudar amb el cap, el cos i el cor). Aquestes habilitats tècniques són importants en tant que són necessàries per obtenir uns resultats musicals que justifiquin l'existència del projecte (si no sona bé, els nens són els primers que deixaran de confiar en el seu projecte), però no són la finalitat en sí mateixa. Les habilitats tècniques són un mitjà per aconseguir altres habilitats personals més importants a la vida. EPR1 – Riborquestra

Finalment, un dels documents analitzats de ConArte, explica la perspectiva de l'educació artística des d'una mirada multidimensional:

El enfoque de la enseñanza se basa en una estrecha relación entre danza y música. Ambas crean un estado de ánimo y de alerta para el aprendizaje, que permite la integración de mente, cuerpo, emoción y movimiento, a partir de una actividad lúdica. DCA4 – ConArte

En l'entrevista a una de les professionals de Riborquestra, es mostra el vincle entre la visió pedagògica de l'entitat i el treball artístic que s'hi dona. Es basa en eines relacionades amb el propi desenvolupament de la persona, des d'una metodologia d'aprenentatges a partir d'una perspectiva positivista:

A la Riborquestra, qualsevol aspecte es treballa des de l'emoció i des de l'esperit de pertinença. I també ho fem així amb les habilitats més tècniques: es tracta d'encoratjar, de donar suport, de confiar, d'acompanyar, de donar missatges positius, etc. EPR1 – Riborquestra

Podem destacar un altre dels fragments de l'entrevista amb la directiva de Riborquestra que assenyala un triple vincle entre la creativitat, entenent-la com un dels pilars de l'entitat; els nivells d'aprenentatge que associats a la creativitat passen pel desenvolupament d'estratègies personals i col·lectives tant des d'una vessant de desenvolupament d'habilitats personals com d'una capacitació artística; i el desenvolupament personal a partir d'eines específiques que es poden posar al servei de la gestió de conflictes:

Per altra banda la Riborquestra pren la creativitat i els llenguatges artístics com la columna que vertebrava tots els processos del projecte. Un dels eixos és la creativitat personal, la capacitat de qüestionar de manera crítica la pròpia realitat i crear eines per projectar horitzons possibles. D'altra banda, es treballa la creativitat com una forma de modular les

circumstàncies i els conflictes quotidians per generar solucions alternatives i en sintonia amb les capacitats que els participants tenen en l'actualitat. El tercer eix fa referència a la innovació metodològica i de producte artístic, on es creen nous reptes i motivacions per concebre les pròpies capacitats des d'una visió positiva i multidimensional que permet crear alguna cosa significativa i singular. DR1 – Riborquestra

En l'observació no-participant es detecten varis nivells d'aprenentatge que tenen a veure amb el propi desenvolupament personal, un altre dels vincles que s'estableixen a la figura 25: "Aquesta tipologia de projectes, pel que s'ha observat fins a dia d'avui fomenten el comportament responsables, des de la cura dels instruments fins a l'escolta, l'espera, l'ajuda mútua." TOCA3 – ConArte

Per altra banda, es contempla l'educació emocional i socioafectiva com una estratègia metodològica, que treballa des de la prevenció, com s'observa de forma general a partir de l'observació d'una de les sessions de ConArte i que es troba també com un dels pilars de Xamfrà, vinculant en aquest cas el desenvolupament personal amb les visions pedagògiques que s'entreveuen en les entitats estudiades:

Amb aquests projectes a les escoles de primària, es treballa més la prevenció dels conflictes, el desenvolupament d'habilitats personals a través de l'aprenentatge dels instruments. Com diu Bisquerra (2014) és important treballar en la prevenció, en l'ASE (atenció, silenci i escolta). TOCA3 – ConArte

Treballem des d'una perspectiva socioafectiva que fa del vincle afectiu el punt de partida per al procés d'ensenyament-aprenentatge. DX1 – Xamfrà

En aquest mateix sentit, es fa referència a aquestes qüestions mencionades des de Riborquestra, que aporten una mirada similar:

Metodologies actives. També tenen rellevància l'educació emocional i socioafectiva, el treball cooperatiu i col·laboratiu i l'aprenentatge significatiu. I tot això, des d'un lideratge transformacional. EPR1 – Riborquestra

## Combinació de dades de la categoria Acompanyament i Vincle

**Figura 26.** Combinació de dades de la categoria Acompanyament i Vincle.



En el cas de la categoria d'acompanyament i vincle, els dos indicadors de la categoria estan íntimament lligats (figura 26) segons els professionals de la Riborquesta, que il·lustren aquesta associació entre les subdimensions. En una primera mirada, es comenta la importància de la confiança dels mateixos professionals cap als participants i a partir d'aquí s'inicia un engranatge d'acompanyament cap a objectius comuns:

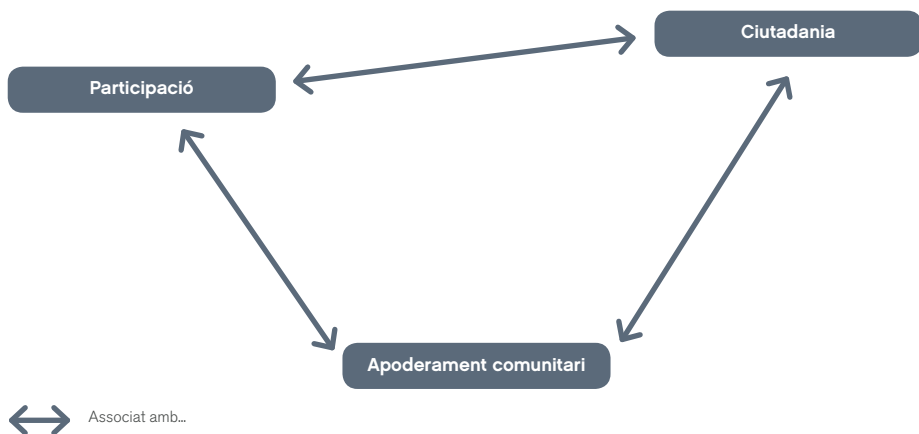
Si com a professor hi poses confiança i il·lusió i els dones tot el teu suport, ells perceben aquest clima i es contagien. A més, dediquem moments de les sessions per treballar aspectes relacionats amb això: conscienciar als nens de la importància de que tots anem en la mateixa direcció, que tots ens acceptem i que tots ens ajudem. I demostrar-ho cada dia. EPR1 – Riborquesta

Per altra banda, des de la Riborquesta inicien les activitats amb un ritual de benvinguda que acompanya els participants en el seu benestar al projecte, amb l'objectiu que aquests sentin que estan acompanyats en el desenvolupament de les sessions. Això, segons l'entrevistada, té efectes clars quant a la confiança, el vincle i el suport:

A l'inici de les sessions es fa una benvinguda breu amb el grup però també individual, és l'espai en què els participants senten que hi som, que poden comptar amb nosaltres i que els podem acompanyar en els seus processos d'aprenentatge. Tenir aquesta actitud positiva davant la música, davant del projecte, i al cap i a la fi, davant la vida, penso que afavoreix, molt positivament, el vincle, la confiança i el suport de nosaltres cap a ells. EPR2 – Riborquesta.

### Combinació de dades de la categoria Acció Comunitària

**Figura 27.** Combinació de dades de la categoria Acció Comunitària.



En la figura 27, s'observen els vincles que es generen entre les tres subcategories. Per una banda, ciutadania està associada a la participació i a l'apoderament comunitari, per altra banda, la participació està vinculada a la ciutadania i a l'apoderament comunitari i el triangle es tanca amb l'apoderament comunitari que està associat a la ciutadania i a la participació.

En un dels documents analitzats de ConArte, s'explicita la vinculació entre la construcció de la ciutadania i la participació en la vida cultural, conclouent que l'element fonamental per aquests dos aspectes passa per l'educació:

Desde un enfoque de derechos y construcción de ciudadanía, la problemática de estas localidades es la baja participación de los jóvenes en la vida cultural y artística. Esta baja participación en la vida cultural se debe a diversos factores como por ejemplo la poca integración cultural de las comunidades inmigrantes. El factor educativo es fundamental.  
DCA2 – ConArte

Per altra banda, es vincula la participació amb el fet de ser persones actives i compromeses, trets fonamentals de la construcció de la ciutadania:

Per a nosaltres, participar no és només venir a les sessions sinó que va més enllà: ser actiu, compromès, aportar idees, ajudar i col·laborar en totes les tasques que hi pugui haver.  
EPR2 – Riborquestra

En el vincle que es troba entre apoderament i ciutadania, es genera una connexió important des de la Riborquestra, on s'enllacen de forma directa aquestes dues subdimensions, teixint d'aquesta manera la transformació individual i comunitària:

Un dels elements d'innovació del projecte és també l'apoderament: el projecte té el disseny d'impulsar microevolucions que penetrin en el sistema per fomentar la construcció d'una ciutadania capaç de generar el seu propi cos de coneixement. Per aquest motiu, la Riborquestra recupera la importància de treballar l'invisible i el sensible des de l'aprenentatge musical i des del desenvolupament personal i comunitari. Els processos d'aprenentatge que es donen afavoreixen el canvi positiu del comportament dels participants, generen consciència personal i contextual, accentuant la possibilitat de transformació individual i comunitària.  
DR1 – Riborquestra

Finalment, els programes d'apoderament juvenil estan intrínsecament lligats amb la participació, així ho exemplifica la proposta de Riborquestra:

Per afavorir l'apoderament juvenil, s'ha posat en marxa un programa intermitent de coaching educatiu i lideratge artístic adreçat als membres més joves del projecte (Generació Play). En aquests espais, es posen també a disposició els mecanismes de participació d'aquests músics perquè es faci sentir la seva veu.  
EDR1 – Riborquestra

### 4.3.1.2. Resultats per subcategories

En aquest apartat, es fa una revisió de les cites que s'han trobat més rellevants de cada una de les subcategories. S'han organitzat les cites de la següent manera: directius, professionals, observació i anàlisi de documents; en casos necessaris es reestructura aquest ordre pensant en la millor forma de presentar els resultats per afavorir-ne l'anàlisi i la seva comprensió.

#### a. Anàlisi de les subcategories de la categoria Cultura Democràtica

Pel que fa al treball en Xarxa, des de Riborquestra i Xamfrà se'n fa referència des d'una perspectiva de barri, de col·laboració amb entitats, establint vincles des del triangle famílies, artistes i entorn. Es posa de manifest la importància del treball conjunt i s'explicita el treball no únicament amb agents del barri, sinó que es declara la voluntat de treballar amb altres institucions que permeten la dinamització ciutadana:

La Riborquestra basa la seva estructura en el treball en xarxa, partint de la cooperació amb el teixit associatiu i veïnal del barri de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera (Ciutat Vella, Barcelona). La nostra activitat està desterritorialitzada i per tant les aliances amb altres entitats com les escoles Cervantes i Pere Vila, el casal Pou de la Figuera, el casal de joves Palau Alòs, l'Agrupació Cultural Folklorica de Barcelona i el Centre Cívic Convent de Sant Agustí és bàsica. EDR1 – Riborquestra

I la idea, o la filosofia, o el que mou a Xamfrà, des de els seus inicis, o almenys la voluntat amb la que es volia treballar des del començament; és la permeabilitat amb l'entorn. Si volem treballar amb la permeabilitat amb l'entorn. Hem de trobar camins per trobar sinèrgies amb aquest entorn. I això s'ha fet des de Xamfrà a través de buscar col·laboracions i contactes, relacionar-nos amb entitats del territori. EDX1 – Xamfrà

De la mateixa manera, sempre que ens és possible participem en projectes de dinamització ciutadana com la festa major, el festival Tudanzas, la performance Terzo Paradiso o la proposta Ciutat Beta per citar alguns exemples. O bé creem vincles amb organitzacions com el CEESC o universitats que sobredimensionen l'impacte i visió del projecte. També apostem per concebre el treball en xarxa des de la triangulació famílies i participants - artistes - entorn amb el desig d'enfortir els vincles de la vida familiar en la comunitat i partint d'un diàleg proper i viu amb els i les músics. Així, de forma discreta i sotto voce creem un model de governança inspirat en el procomú on el sector cultural i la ciutadania conviuen d'una forma real. EDR1–Riborquestra

En aquest mateix sentit i reforçant les paraules de la directora de Riborquestra, es constata el treball més enllà del teixit associatiu del context en l'observació del projecte: "(...) totes



aquestes produccions de gran i petit format compten amb l'aliança d'altres organitzacions artístiques i educatives a més de la xarxa veïnal. S'intueix que moltes accions s'esdevenen (...) pel contacte de l'equip amb la xarxa i altres projectes externs. TOR3 – Riborquestra

Des de la perspectiva de dos professionals entrevistats de ConArte, es mostra un nivell de xarxa més interna, establint ponts entre els mateixos projectes que es desenvolupen dins de l'entitat a diferents escoles i ciutats. Al ser una proposta dins de l'horari escolar, la riquesa del teixit associatiu amb el context es sent més limitada:

Treballem en xarxa perquè tenim varis planters, i en aquests diferents planters hi ha molts professors, ja siguin de la mateixa disciplina que la meva o de diferents disciplines artístiques. I entre nosaltres estem en contacte des de diferents planters fins i tot, o llavors hi ha els grups de treball que tenim un dissabte cada dos mesos, en el que fem formació. EPCA5 – ConArte

Amb els alumnes ara per ara no estem treballant amb cap altra escola, per exemple. Són coses que s'han plantejat però encara no s'han fet. I de cara a d'altres entitats del poble tampoc, de moment estem treballant com molt a dins del centre. EPCA4 – ConArte.

En l'anàlisi de comentaris d'aquesta subcategoria, es reafirma la visió ideològica de l'entitat explicada per les directives de les entitats de Riborquestra i Xamfrà, a partir de la mirada dels professionals que exposen la importància del treball en xarxa per l'entitat. En el cas de la Riborquestra es manifesta de nou la voluntat i el treball no únicament amb el territori sinó que també amb organitzacions de caire similar:

Un dels objectius principals de la Riborquestra és el contacte amb les entitats del barri amb l'objectiu de crear xarxa i que, d'aquesta manera, s'afavoreixi a la millora de les relacions socials entre les persones que el conformen. EPR2 – Riborquestra

La Riborquestra manté contacte amb altres projectes de la seva naturalesa i associacions de naturalesa similar per tal de promoure la participació en comú. És el cas, per exemple, d'Et toca a tu, amb l'OBC, en el què s'involucren el 4 cordes amb els que abans ja s'havia treballat. EPR4 – Riborquestra

Treballem molt en xarxa de fet, dins del barri del Raval diguéssim, perquè aquí al Raval tenim la sort que som un barri amb molt teixit social molt gran amb moltes entitats socials que estan treballant, algunes des de fa molts anys, algunes des de fa menys i..., i hi ha una fundació de fet que és la Fundació Tot Raval que una mica la seva feina precisament és possibilitar espais que ens trobem totes les entitats per parlar de temes diversos. EPX2 – Xamfrà

En les sessions d'observació, es confirma el treball compromès amb el fet de teixir xarxa dins del propi projecte de ConArte, per la seva naturalesa desterritorialitzada, on les activitats es desenvolupen en diverses escoles i instituts de l'Empordà. Es dona importància no únicament a treballar amb institucions culturals del territori sinó que:

En la jornada de formació, en aquesta primera part es treballa des de l'emoció, des de la consciència, des del joc. Una trobada d'aquestes característiques fa que per una banda hi hagi un punt de trobada entre els professionals, que no es veuen al dia a dia i per l'altre es millora la identitat del grup, es fa conscient que formen part d'una mateixa organització. TOCA5 – ConArte.

Analitzant les dades qualitatives de la subcategoria Valor públic de la cultura, trobem en primer lloc una referència de la directiva de ConArte Mèxic, posant sobre la taula el retorn social del fet de formar part de la vida cultural, de tenir accés a les arts com a pilar bàsic de la construcció individual:

El debate era arte donde hay pobreza extrema, es decir, arte donde hacen falta banquetas, arte donde no hay agua, arte donde la gente no tiene alimentación... Estamos hablando del elemento primario y nosotros dijimos, si precisamente porque el arte forma parte del alimento básico que cualquier persona debe tener en la construcción de su posibilidad de vida. Y porque arte es lo único que va permitir darle matices a toda esa realidad que se está viviendo y porque arte es lo único que puede construir los lenguajes necesarios que no sabemos en este momento que tanto potencial encierran dentro de la vida cotidiana. EDCA1 – ConArte

Si observem el valor de la cultura en les percepcions de la directiva de Xamfrà i d'una de les professionals de ConArte, es referencia el treball amb la diversitat, el foment de la cohesió social, la integració. Són elements que apareixen en els objectius de les entitats estudiades, que reafirmen el treball més enllà de l'artístic, amb una clara voluntat de retorn multidimensional:

L'altre gran eix, és el tema d'interculturalitat i cohesió social a veure si a partir de les metodologies que permeten les arts que són metodologies que permeten veure l'acceptació en un mateix, del l'acceptació de l'altre de l'acceptació de l'equip milloraven les competències interculturals d'aquests nanos. EDCA2 – ConArte

Però el tema de..., no és el principal objectiu que siguin músics o que toquin un instrument o música clàssica, no, no ho necessita. Aquí el que fem és, utilitzem la música i les arts com a eina per poder fer la integració i que la gent estigui en conjunt. EPX1 – Xamfrà

En aquest mateix sentit, dos dels entrevistats, professionals de Xamfrà, expliciten la capacitat que perceben en el treball que es realitza a les entitats, des d'una perspectiva de canvi social.

Expliquen el procés que creuen que es dona des del treball que realitzen fins a la possibilitat del canvi:

Estem aquí per donar informació i perquè la música, les arts, sigui accessible a tota la societat no només quan pots pagar-la. I això que fa, augmenta l'intel·lecte en les persones, la música i les arts ja està comprovat que fa això. Treballa els dos cossos del cervell, treballa la creativitat, la sensibilitat, ajuda a que les coses surtin cap a fora. Llavors, tu estàs treballant les emocions, tu estàs fent per persones més intel·ligents, més sensibles, això clar que canviarà cap a millor la societat. EPX1 – Xamfrà

(...) Cadascú té una potència individual, i la feina està en ajuntar les potències individuals, ficar-ho i convertir-la en una potència col·lectiva i això es al creació de la música, de la dansa, (...) ajuntar-los entre un i l'altre en nivells diferents, això dona el que és la memòria col·lectiva, la connexió col·lectiva, la potència col·lectiva, intel·ligència col·lectiva, inclús la sensibilitat col·lectiva, què provoca això? Provoca valors d'ajuda l'un a l'altre, (...) i d'aquest espai hem de produir coses, digues-li valors, digues-li principis morals. EPX4 – Xamfrà

Finalment, en l'anàlisi documental es reafirmen els comentaris i les percepcions tant dels directius com dels professionals de les entitats estudiades, posant èmfasi en el treball amb la diferència i els beneficis que se'n deriven, quan es treballa amb els llenguatges artístics:

Los niños inmigrantes, gitanos, magrebí, o niños del territorio de Catalunya que han entendiendo sus diferencias como algo positivo, transformándolas en una comunidad integrada, en amistad, en participación de la vida cultural fuera de la escuela, en aprendizaje, en buenas notas, en confianza, en felicidad a través de la música, la danza y el teatro que les han brindado los profesores y artistas en la escuela. DCA3 – ConArte

En l'anàlisi fet a la subcategoria Transparència, des de la mirada de les directives de Xamfrà i Riborquestra, aquesta no es concep com una qüestió de tenir clars els estats de comptes sinó que s'entén des d'una perspectiva oberta, de valors i de visió de les entitats en relació a la tasca que desenvolupen: "Però per mi la transparència és un exercici d'honestedat constant i de revisió constant, i de correcció de l'assaig error." EDX1 – Xamfrà

Més enllà de fer públics els balanços de l'entitat, sentim que la transparència és també la integració de l'ètica en totes les accions que realitzem i per tant la Riborquestra treballa a favor de les persones i l'entorn que habiten per convertir-lo en un indret més humà i creatiu. EDR1 – Riborquestra

L'altre és el tema de la transparència educativa, filosòfica, de la coherència jo diria, més que de transparència. I per mi això passa per tres pilars que prediquem a Xamfrà. I que intentem ser honestos amb aquest pilars, que són: la generositat, la confiança i el com-

promís. I aquest tres pilars intentem posar-los a damunt de la taula en tots els nivells. Tant ho demanem a la comunitat amb la que treballem, com ho oferim nosaltres. EDX1

Pel que fa a la subcategoria d'accés a la cultura, es destaca el plantejament que se'n deriva de l'entrevista a la directora de ConArte Mèxic i de l'anàlisi documental de Xamfrà. En els dos casos, es reflexa el fet de l'accés com un dret universal:

Nosotros planteamos que el tema de los derechos culturales es un derecho universal que por lo tanto no debiera estar solamente en las alas, en las áreas de alta marginalidad, si no en realidad todo ciudadano debería poder tener derecho a esa formación en artes. Porque es parte de la alfabetización necesaria de nuestra sociedad contemporánea.”  
EDCA1 – ConArte

(...) La participació cultural i artística és un dret declarat per la UNESCO i cap persona n'ha de quedar exclosa per motius econòmics, d'origen, culturals, de diversitat funcional. Els tallers de Xamfrà són per tothom, sigui quina sigui la seva condició o situació. DX1 – Xamfrà

Des d'una perspectiva més personal, la directora de Xamfrà posa en escena la seva pròpia experiència per dotar de sentit la tasca que es fa des de l'entitat en relació a l'accés a la cultura. Els beneficis que sent que li ha aportat el fet de formar part de la vida cultural els posa al servei de la resta de persones que poden accedir a Xamfrà:

A mi tot el que m'ha aportat tenir accés a la cultura, ja no dic a la música, haver tingut accés a la cultura, ho vull pels altres. No? i quan veig aquests nens aquí, penso “què voldria jo pel meu fill?” pues jo vull el mateix, per aquest nen. Perquè...és així de senzill...Si féssim aquesta lectura tota la gent que som pares i mares, no ens ho preguntàrem dos vegades, ni el dret a l'escola, ni la no segregació escolar, ni l'equitat educativa, ni el dret a l'accés a les arts i el gaudi...és que ni se't passaria pel cervell, pensar que algú pot no tenir dret en això. EDX1 – Xamfrà

Per la seva banda, Riborquestra ha conformat un espai que possibilita formar part de l'engratge de l'entitat independentment de l'edat de les persones que hi volen participar:

També s'ofereix a les famílies l'oportunitat de treballar colze a colze amb els seus fills tant tocant un instrument com cantant a la Coral de Pares. La Riborquestra és un projecte intergeneracional, la música no té edat. EPR4 – Riborquestra

En el cas de ConArte, la voluntat de l'entitat és garantir l'accés a la vida cultural de forma equitativa i justa al major nombre de persones possible. Així, s'ha trobat que l'escola de primària i l'institut és un espai idoni per fer-ho possible:

A la sessió hi ha nens i nenes de moltes procedències. El fet de fer-ho dins l'horari lectiu garanteix que l'accés és equitatiu. Els nens i nenes que formen part del projecte no formaven part de la vida cultural de la ciutat. TOCA1- ConArte

El que vol l'entitat és arribar al màxim de persones possibles, que tinguin accés de forma senzilla a l'educació artística i que des d'aquesta experiència puguin desenvolupar-se, tenir un espai, ser part de l'activitat social del seu context. TOCA1 – ConArte

Des de la mateixa entitat, no es treballa únicament des de la perspectiva de l'accés al desenvolupament d'habilitats tècniques, d'experimentació amb els llenguatges artístics, sinó que es treballa també per possibilitar l'assistència a espais culturals, a formar part de la vida cultural:

Relevante es también la asistencia a espectáculos y la presencia puntual de artistas de reconocido prestigio internacional en los centros en formato charlas, talleres, etc. (...) Desde ConArte Internacional pensamos que es de vital importancia que los alumnos tengan la oportunidad de asistir a espectáculos y/o conocer a los artistas que forman parte de estos. De esta forma, valoran realmente la creación artística y se consigue mejorar la apreciación y la importancia de la oferta cultural, la generación de nuevos públicos así como la motivación educativa de los participantes en los "Planters". DCA2- ConArte

Observant els comentaris de la subcategoria Institucions culturals, les cites més rellevants tenen a veure amb dues qüestions: per una banda el treball amb l'administració pública i amb organitzacions del sector cultural per tal que s'involucrin en tant en la part de comprensió de la importància dels projectes com en la seva implementació; per altra banda, el treball amb les universitats per sensibilitzar i fer-los partícips d'aquesta manera de concebre el treball educatiu, artístic i comunitari:

Amb qui estem treballant nosaltres molt és amb el departament, el que, el que pensem que és estratègic és aquí, és el Departament d'Ensenyament més els regidors d'educació i cultura dels ajuntaments l'aliança de sempre amb les institucions culturals ,evidentment. EDCA1 – ConArte

(...) Els impactes encara no són tant positius que és la universitat, o sigui la formació dels mestres i pedagogs, encara dista molt d'incloure el percentatge, de..., jo no dic de didàctiques, però de coneixements artístics necessaris per, joestic a pedagogia, estic intentat que la pedagogia cultural, que els projectes artístics estiguin molt més presents i una altra petita revolució és que els estudiants de pedagogia de la UDG, ja comencen a demanar pràctics en massa amb projectes d'aquest tipus (...). EDCA1- ConArte

Finalment, en la última subcategoria que trobem a la categoria Cultura Democràtica, i que fa referència a la sostenibilitat, trobem una mirada contundent davant la necessitat que les insti-

tucions aportin recursos econòmics per fer sostenibles els projectes. La directiva de ConArte Mèxic, posa sobre la taula els invisibles dels projectes i els col·loca en una posició d'importància:

Tenemos que generar alguna estrategia innovadora y francamente inverosímil que garantice que la inversión en los procesos artísticos y pedagógicos invisibles tengan rubro de gastos en la institucionalidad. Es decir, todo aquello que no se ve y que subyace al proceso, que de otra manera no es sustentable, esto es el tema que traemos ahorita en la agenda. Como vamos a garantizar que en la institucionalidad que financia eso exista un rubro de gastos para la inversión en estos procesos invisible (...). EDCA1 – ConArte

En aquest mateix sentit, trobem a la directora de ConArte Internacional que explicita la seva visió sobre el paper que haurien de jugar les administracions públiques en la sostenibilitat dels projectes:

A nivell de polítiques culturals, és a dir, qui ha d'assumir això no és la societat civil són els ajuntaments i és la Generalitat, i és així perquè es que és un dret fonamental. EDCA1 –ConArte

En l'anàlisi documental i seguint amb la perspectiva de ConArte, s'expliciten les formes diversificades de finançament per fer possible el projecte:

El proyecto "Planters" impulsa de este modo, una fórmula de financiación que combina el compromiso público con la participación de mecenazgo privado de fundaciones como Daniel y Nina Carasso o la responsabilidad social de los grandes festivales artísticos de la región. DCA2 –ConArte

Des d'una altra perspectiva, es planteja la necessitat de desenvolupar els projectes al llarg del temps per raons relacionades amb l'impacte del projecte, quant a la seva implicació en el context on es desenvolupa:

Per a nosaltres és primordial la continuïtat del projecte. Sense aquesta presència consolidada al territori, l'impacte social de la Riborquesta seria menor i més tenint en compte que el factor del temps és bàsic per estrènyer el cercle de confiança necessari per treballar en xarxa. EDR1 – Riborquesta

Crec que si el projecte perdura al llarg dels anys permet que s'estabilitzi la implicació de les famílies i això ajuda a la continuïtat del projecte. D'altra banda, també ens permet contactar amb les diferents entitats del barri i alimentar-nos els uns dels altres. Per exemple, nosaltres volem que hi hagi molts participants i hi ha centres oberts del barri que escullen l'opció de la Riborquesta per potenciar les habilitats socials i culturals dels infants i joves del centre als quals atenen. Així propiciem la coordinació mútua entre les entitats i el projecte pot perdurar en el temps. EPR2 -Riborquesta

Per la seva banda, la professional entrevistada de ConArte exposa les raons per les quals creu necessària la perdurabilitat del projecte relacionant-ho no tant amb el context sinó amb l'experiència dels participants directes de l'activitat, així com la percepció d'una de les professionals de Riborquestra que apunta la possibilitat de construir propostes artístiques de qualitat que suposin un avenç en la concepció artística del projecte i que es pot relacionar amb la seva qualitat:

Amb un any no en tenen prou. Un any seria com un..., com si vingués algú a fer un taller una hora. El mínim han de ser dos anys. I després a partir dels dos anys, amb lo que hem vist a l'escola, han de seguir els que realment volen seguir, o aquells que ho poden aprofitar molt. EPCA3 –ConArte

Si el projecte perdura al llarg dels anys, podem desenvolupar projectes artístics de gran envergadura i es millora la qualitat musical i cultural dels participants de la Riborquestra. EPR2 –Riborquestra

## **b. Anàlisi de les subcategories de la categoria Eixos d'Aprenentatge**

El punt de partida de la subcategoria Educació Artística, l'il·lustra la directora de ConArte Mèxic, que posa de manifest que aquesta ha de comptar amb factors específics que promoguin aquells objectius que es persegueixen, més enllà de l'art per l'art:

(...) Estamos convencidos de que la educación en artes en si misma, o las artes mismas en sí mismas no necesariamente traen una bandera blanca. No necesariamente implican la construcción de una, de una cultura de paz, depende del contexto, depende de la orientación, depende del para qué, depende de para quién. EDCA1 – ConArte

En un sentit similar, expressant en aquest cas com es du a terme l'educació artística en entorns socials, la directora de Xamfrà recorda la importància del rigor a l'hora de fer el treball musical, més enllà de les dificultats o vulnerabilitats dels participants:

No hi ha cap cançó fàcil, i no hi ha cap melodia senzilla. Si la vols cuidar, la vols fer bé. Per tant, l'educació estètica hi és des de el minut u. I el rigor musical també. Aleshores, et trobes amb gent que ve i diu: "és que em pensava que com que això era social...". Gran equivocació. No? Pensem que lo social...ha de tenir un nivell...més baix, o més pobre. No és veritat, lo que potser no podrà tenir és un nivell de dificultat tècnica i de destreses, com un altre entorn o (...) com un altre tipus de dedicació. Però que el que facis, ho facis... amb tot el rigor...això es...es...impepinable que ha de ser així. Perquè sinó, és una falta de respecte cap als nanos. No? Hem de treballar des del rigor. EDX1- Xamfrà

Segons una de les professionals de ConArte, en algunes ocasions es tendeix a pensar que les capacitats dels participants estan per sota de les seves possibilitats reals: “de vegades nosaltres ens posàvem com les limitacions tècniques i en realitat ells poden donar molt.” EPCA5 – ConArte

En les entrevistes al voltant de l'educació artística, la directora de Riborquestra explica que per l'entitat aquest és “un procés que parteix de llenguatges múltiples, on es viu l'aprenentatge des de l'experimentació i la participació activa i creativa.” DR1 – Riborquestra. Per la seva banda, des de Xamfrà posen l'accent en la idea que tenen des de l'organització: “menjar educació estètica, és menjar...! veure...i...viure, immers en un procés...de música.” EDX1 – Xamfrà

Des d'una perspectiva més poètica, i posant la mirada als llenguatges del moviment, s'exposa la visió del treball amb el cos des de la comprensió d'aquest com un espai d'experimentació a varis nivells, prenent els elements que aquest ens proporciona:

El centro del trabajo de las artes escénicas es el cuerpo y el cuerpo en última instancia visto como territorio propio o expropiado (...). Y ese cuerpo... espacio de conflicto y ese cuerpo espacio simbólico también, ese cuerpo que trae la memoria tanto de la pérdida del dolor como de la posibilidad de una memoria ancestral. Pero también, es el cuerpo de la emoción y al final de cuentas te permite considerarte a ti mismo como parte, como protagonista. Pero al mismo tiempo como sujeto social... es decir, la obra de arte eres tú mismo. EDCA1 – ConArte

Si fem l'anàlisi de cites al voltant de la importància o no que té el desenvolupament d'habilitats tècniques i des d'on es treballen, hi ha una tendència clara que apunta al desenvolupament d'aquestes capacitats des d'una visió metodològica que acompanya i que apodera, que té en compte als participants:

El llenguatge comú és el musical i això requereix avançar progressivament en el domini d'un instrument. Per tant per a nosaltres és important l'adquisició d'habilitats tècniques entenenent que en aquest descobrir-se a un mateix en l'aprenentatge de noves competències, els membres de l'orquestra s'apoderen. EDR1 – Riborquestra

Continuant indagant sobre aquest aspecte, en relació amb l'aprenentatge tècnic, i tenint en compte que en aquestes entitats es treballa amb instruments orquestrals i tradicionals que requereixen cert coneixement i habilitat per fer-lo sonar, es posa de rellevància la capacitació tècnica per tal de “(...) ser més autònoms i crítics. D'aquesta manera contribuïm tant en la qualitat de l'aprenentatge instrumental com en la qualitat estètica del resultat final del treball.” EPR3 – Riborquestra. Reforça aquesta visió la directora de Riborquestra que opina que: “des d'aquests processos d'apoderament artístic reforcem la seva autoestima, traslladem el valor que ells i elles són capaces i independents a l'hora d'aprendre, que tenen a l'abast un món infinit per créixer.” EDR1 – Riborquestra



En aquest mateix sentit, es posa èmfasi en la manera en que es donen els processos d'ensenyament-aprenentatge que proporcionen no només les habilitats tècniques sinó que aposten per fer un pas més enllà d'aquestes:

L'aspecte tècnic de l'instrument el considerem important (...) però sentim que la tècnica és només una petita part de l'instrument: l'important és que sapiguem fer música, saber estar junts d'una manera respectuosa i que el projecte sigui un espai d'aprenentatge bonic, proper i musicalment agradable. EPR2 – Riborquestra

A la Riborquestra, qualsevol aspecte es treballa des de l'emoció i des de l'esperit de pertinença. I també ho fem així amb les habilitats més tècniques: es tracta d'encoratjar, de donar suport, de confiar, d'acompanyar, de donar missatges positius, etc. EPR1 – Riborquestra

Per altra banda, es posa de manifest l'educació al llarg de la vida, que promouen des de Riborquestra i que aposten per obrir els seus espais a persones adultes. Així, com explica la directora de Riborquestra, "s'han incorporat al projecte sense coneixements previs musicals i en fer front aquest repte, han après que la seva capacitat per aprendre segueix latent i ha suposat un revés per prejudicis autoimposats com "el jo no puc tocar" o "jo no sé cantar". EDR1 – Riborquestra

En l'observació a les tres entitats es comprova que els processos d'ensenyament-aprenentatge es donen en grup: "s'utilitzen metodologies col·lectives, on tothom aprèn l'instrument de forma conjunta. En la sessió de dansa també es fa a partir del treball col·laboratiu i cooperatiu." TOCA1 – ConArte.

En aquest sentit, en l'entrevista a una de les professionals de Xamfrà, es descriu la tipologia de treball que es fa amb aquesta condició metodològica:

Es treballa en grup, per tant a dintre d'un mateix grup hi ha..., hi ha velocitats diferents, hi ha aprofundiments diferents, hi ha actituds diferents, hi ha tarannàs diferents... I això fa que la figura del professor no sigui tant d'anar com de corregir o de..., sinó posar el focus en coses que estan passant entre ells i que ells es puguin anar veient, es poden anar complementant, i poden anar aprenent els uns dels altres. EPX3 – Xamfrà.

En una de les sessions d'observació de Xamfrà, es percep una actitud molt positiva de les participants alhora que un molt bon nivell tècnic musical. Aquest és un grup de joves que han estat implicades al projecte des de fa uns anys i que els ha permès desenvolupar les habilitats tècniques instrumentals:

El primer grup observat, és un grup d'Orff amb 7 noies joves, molt implicades, molt concentrades, amb un nivell tècnic instrumental molt interessant. Llegeixen molt bé la partitura, segueixen molt bé les propostes de la professora; mostren molt bona predisposició al treball musical. TOX3 – Xamfrà

Finalment, cal ressaltar una de les percepcions en l'observació de les sessions dins de les aules de primària:

Tot i que són metodologies innovadores en el seu format, el fons segueix posant al nen i nena com a algú que segueix de forma constant allò que es proposa. S'escolta als nens i nenes tot i que hi podrien haver espais on ells poguessin proposar de forma real. TOCA3 – ConArte

Seguint amb l'anàlisi de dades qualitatives, en la subcategoria Creativitat, es perceben varis nivells i vàries formes de posar-la al servei dels participants. En una primera mirada, els professionals de ConArte aporten la seva percepció al respecte i, en general, senten que cal delimitar les propostes per treballar amb la creativitat des del punt de vista artístic: "jo considero que la creativitat també és més potent quan està dintre d'un marc perquè..., bueno més que res perquè emmarques una cosa i dintre d'aquella cosa unes certes normes tens, i aleshores tens tot per jugar." EPCA1- ConArte. En aquest mateix sentit, a través de l'experimentació, una de les professionals es va adonar que "si els acotava molt..., imaginació zero; però si els deixava massa lliures..., imaginació zero. Llavors és trobar un entremig." EPCA2 – ConArte.

En aquest sentit, l'opinió d'una de les professionals de ConArte podria justificar el fet d'haver de donar unes directrius alhora de treballar la creativitat:

Estem tan acostumats a rebre normes, a que diguin què hem de fer, què no hem de fer, a estar monitoritzats sempre tota la vida. I ho notes molt quan amb aquestes classes intentes que el nen sigui lliure que no és capaç de ser-ho, que està acostumat a rebre ordres sempre. EPCA2 – ConArte

Des de la mirada d'una de les professionals de Xamfrà, contradiuen aquestes opinions, explicant que "si no ho acotes surten coses perquè investiguen, perquè un cop han vist algú que ho fa i de cop puen surten altres coses. I a partir d'aquesta creativitat sí que es pot treballar de vàries maneres." EPX3 – Xamfrà

És destacable la mirada que aporta la directora de Riborquestra i dues de les professionals que comprenen la creativitat més enllà del treball merament artístic i que la posen al servei del desenvolupament personal, del desenvolupament d'eines i estratègies per la resolució de situacions diverses:

Diàriament es donen circumstàncies que fan qüestionar-nos de manera crítica la nostra praxis o bé que creen la necessitat de formular noves eines per projectar altres horitzons possibles del projecte. És llavors quan des dels diferents rols que ocupem els integrants de la Riborquestra, busquem solucions alternatives i en sintonia a les pròpies capacitats del moment que vivim. Per tant aquesta seria una altra manera d'entendre la creativitat en la nostra proposta. EDR1 – Riborquestra

La creativitat és una actitud i un punt de partida, i es promou donant la veu als participants i anant més enllà. La creativitat i la innovació es treballen des de la posada en comú i des del diàleg, intentant que les idees s'alimenten les unes de les altres i vagin creixent. EPR1 – Riborquestra

Treballem i promovem la creativitat creant espais en els que els participants tenen veu per dir la seva, compartir amb la resta del grup les seves inquietuds, proposar idees i nous repertoris. EPR3 – Riborquestra

Des de la perspectiva de la innovació, hi ha dues mirades diferenciades que aporten, per una banda, la reflexió del treball amb creadors i amb peces musicals singular i escrites per la ocasió i per altra banda, tots aquells elements que es poden extreure del treball amb parelles educatives (artistes-mestre de primària):

En aquest sentit el diàleg entre creadors i músics es dona d'una forma nítida i enriquidora en ambdues direccions. Per a nosaltres poder estrenar obres contemporànies dota de sentit el nostre propòsit de promoure la creació comunitària. Considerem que posar en valor la creació de joves compositors i augmentar la literatura musical dedicada a orquestres comunitàries és un element distingidor i singular. Així, els productes artístics ideats per la Riborquestra són per se una proposta innovadora. EDR1 – Riborquestra

Hi ha la part que per mi també és innovadora, és com funciona un especialista de primària de música, quines eines té, que no són gens les que tenim en una escola de música. EDCA2 – ConArte

En l'observació, es destaquen tres moments en que s'analitzen qüestions diverses. En primer lloc, en una de les sessions de dansa a l'escola de primària, on els moviments creatius dels participants causen un gran impacte: "em quedo fascinada amb els moviments lliures dels nens i nenes de 10 anys. Em sorprèn que no hi hagi la sensació de vergonya en aquests moviments, que es moguin amb delicadesa, amb autonomia, amb confiança." TOCA1 – ConArte. En segon lloc, en l'observació a una de les sessions de dansa a l'institut, es percep molt més l'acotació en les accions creatives per part de les professionals: "es vol que els joves creïn de forma participativa, que aportin idees, i que treballin lliures des del moviment. De tota manera,

les líders de la sessió acompanyen i guien tota l'estona les idees i les actituds dels joves." TOCA2- ConArte. Finalment, en l'observació a la formació de professorat, és interessant ressaltar que hi ha una feina de creativitat també per part dels professionals que després es posen al capdavant dels projectes: "es desenvolupen eines teatrals, es treballa des de la improvisació, des de la consciència corporal, del treball amb els altres. Es juga amb improvisacions lliures." TOCA5 – ConArte.

En l'anàlisi de dades de la subcategoria Desenvolupament personal, trobem dues manifestacions clares relacionades amb la idea del treball des del desenvolupament d'habilitats per la vida. En primer lloc, la Riborquestra que en paraules de la seva directora es posiciona clarament en el treball en aquest sentit: "fomenta el creixement personal dels infants i joves i contribueix a l'apoderament de la seva comunitat mitjançant l'aprenentatge dels instruments orquestrals i la vinculació amb el seu territori." DR1- Riborquestra. Per altra banda, en l'anàlisi documentals de Xamfrà hi trobem explicitat que es vol "contribuir al fortalecimiento y comprensión del papel del arte y su incidencia en el aprendizaje y desarrollo integral de los educandos." DCA4 –Xamfrà

Explica la directora de Riborquestra, que "procurem recuperar la importància de treballar l'invisible i el sensible" i per fer-ho, treballen primer amb l'equip de persones que es posa al capdavant del projecte:

La manera que tenim de fer-ho és moure'ns des de l'amor i la cura a un mateix i a l'altre. Així que la predisposició de l'equip motor és bàsica per contagiar aquesta filosofia i per tant la presència i la distància curta permeten que aquest vincle s'estrenyi més. I ho fa també la formació en educació conscient que rebem totes les persones que estem al capdavant del projecte. EDR1 – Riborquestra

En un dels documents analitzats de Xamfrà, hi trobem la frase: "l'educació no s'ensenya, s'encomana." DX4- Xamfrà. Riborquestra segueix aquesta idea, ja que per fer front a les situacions diverses que es donen al llarg del projecte i per donar resposta a tot el que succeeix, així com ser un model pels participants, senten que cal reforçar primer el treball personal de l'equip:

Considerem essencial que les persones que liderem el projecte visquem en el propi cos els processos de creixement personal que volem projectar a la resta de músics de l'orquestra. És per això que el desenvolupament personal i professional de l'equip és una de les línies de treball fonamentals a les que l'entitat dóna suport a través de formacions enfocades en l'àmbit de l'educació emocional. EDR1 – Riborquestra

En aquest sentit, en l'observació realitzada a la formació dels professionals de ConArte, es percep aquesta mirada des de l'acció:

En la conversa informal amb alguns dels participants, es senten part d'un espai de desenvolupament personal, de posar-se en situacions incòmodes per obrir la ment, la manera de fer. Fins i tot em pregunto si també servirà per entendre els nens i nenes i joves quan senten la incomoditat a les sessions. TOCA5 – ConArte

ConArte no explicita un treball clar en aquest sentit. En una de les entrevistes realitzades es percep la intenció del treball en aquesta línia però en paraules de l'entrevistada, és més un treball que senten implícit en el desenvolupament de les sessions que quelcom explícit i planificat:

Jo crec que sí que ho pensem, però no sé si ho treballem prou. Directament no ho treballem. El que passa és que sí que jo crec que en l'àmbit..., o sigui en l'orquestra, en una classe sí que es treballa implícitament algunes coses. Potser podríem treballar més activament, però sí que... intentem treballar els aspectes també emocionals dintre del que fem a la classe. EPCA5 – ConArte

Per contrapartida, des de la Riborquestra es fa un èmfasi clar en el treball de competències i habilitats de la vida:

La gestió emocional és el punt de partida. Busquem que en cada sessió, cada participant hagi pogut expressar les seves emocions de manera individual i col·lectiva (és important donar-los un espai per parlar i expressar-se, donar-los en dret a sentir emocions, a opinar, etc.). EPR1 – Riborquestra

Es treballa molt, sobretot a l'inici de les sessions, quan fem la relaxació i els estiraments del cos. Els ensenyem petits trucs per calmar-se, tranquil·litzar-se, per concentrar-se i que els permet baixar les energies que porten de fora. EPR2 – Riborquestra

En l'entrevista realitzada a una de les professionals de Riborquestra, s'explica de quina manera i amb quines estratègies específiques compten per treballar en aquest sentit:

Són estratègies de mindfulness, de ioga, de relaxació, que ens permeten "estar bé i aquí" en el moment de fer-ho. D'altra banda, deixem espai perquè algun dels participants que saben altres exercicis, ens l'ensenyin i el comparteix amb la resta. A més, els eduquem des d'una mirada oberta a la gestió emocional i personal davant de conflictes (...). EPR2 – Riborquestra

En la cinquena subcategoria de la Cultura Democràtica, Visions Pedagògiques, trobem un posicionament clar per part de les tres entitats analitzades. Des de ConArte la directora de l'entitat exposa la seva visió pedagògica assentada a la diversitat i de gestió de conflictes. Per la seva banda, la Riborquestra aposta per metodologies que s'han anat generant des de l'ex-

perència d'equips de treball, així com es focalitza en la pedagogia de grup i de l'alliberació. Finalment, Xamfrà es posiciona a partir de la teoria de l'aprenentatge i de les teories de Freinet:

(...) Temes d'interculturalitat i d'atenció a la diversitat, (...), la psicologia que treballa tot lo que és l'aspecte emocional i el des d'on i perquè són valors de respecte a l'altre, de construcció creativa, del respecte a les identitats i a la, i a la superació de moltes coses que surten quan treballes amb el cos i amb la música, i, no? tot el que es gestió de conflictes al final. EDCA1 – ConArte

Els referents de la Riborquestra van des de les bases metodològiques que han assentat personalitats com Arlette Biget amb la pedagogia de grup o bé el model creat per l'equip del projecte 4Cordes-Musicop fins a una concepció de la música comunitària que ha divulgat Comunitària o que ha projectat el Sistema per citar alguns exemples. Moltes són iniciatives que al seu torn s'han inspirat amb moviments com la pedagogia de l'alliberació o el paradigma del Desenvolupament Cultural Comunitari. EDR1 – Riborquestra

L'anomenat fracàs escolar arrela en l'excessiva dosi d'instrucció, sovint mancada de flexibilitat, de capacitat d'adaptació, de la necessitat de canvi o desviació de rumb al llarg del procés, necessaris per endinsar-se en el camí del metabolisme educatiu de Piaget, la "significació" d'Ausubel, ... un camí que necessita seguir la ruta dels valors de pau, equitat i convivència que pedagogs com Freinet han ajudat tant a traçar, un camí i ruta imprescindibles per la formació dels individus, garant dels seus drets i deures. EDX1 – Xamfrà

La directora de Xamfrà, en l'entrevista realitzada, afegeix: "Phillippe Meirieu, he llegit Bauman, varis autors que m'han interessat molt, i Phillippe Meirieu especialment és un pedagog, que jo tinc com un pedagog de referència." EDX1 – Xamfrà.

Una de les professionals entrevistades explica que a Xamfrà "tenim paràmetres pedagògics, que és, sabem el que hem de fer per poder anar a l'objectiu però no hi ha un currículum d'estudi, un pla d'estudis no hi ha. És una mica més, educació lliure el que intentem fer aquí." EPX1- Xamfrà. I en un dels documents analitzats es fa referència a "l'aquí i l'ara (una eina per l'atenció), l'expressió simultània del divers (la cooperació com a requisit)" DX4 – Xamfrà

En un altre dels documents analitzats, s'hi llegeix una frase següent del pensador i filòsof Herbert Read, com una referència pedagògica:

La finalitat de tota educació és ajudar l'individu a créixer en la seva singularitat, que només troba la seva raó de ser dins de la comunitat. La integració (o reconciliació de la singularitat individual amb l'entorn social) és una condició imprescindible perquè hom esdevingui ciutadà/ana de ple dret. (Read. L'educació per l'art). DX4 – Xamfrà

Finalment, un dels documents de Riborquestra apropa la seva visió pedagògica:

El projecte parteix d'un model metodològic innovador i inclueix que es converteix en un clar exemple de democratització de la pràctica artística i un instrument de participació ciutadana que contribueix a la generació de noves fórmules de relació entre els seus membres, les seves famílies i el veïnatge. Així, l'entitat procura generar espais d'interacció i convivència positiva entre persones de diferents bagatges i situacions socioculturalment diverses. En aquest mitjà complex, la Riborquestra és un instrument clau per a la creació d'oportunitats, la cohesió social i l'orientació de nens i joves en el seu esdevenir gràcies a la capacitació artística, comunicativa i social. DR1 – Riborquestra

Per acabar amb l'anàlisi de la segona categoria d'estudi, ens centrem amb la subcategoria Nivells d'aprenentatge. En primer lloc, des de la direcció de ConArte, assenten una mirada tridimensional dels aprenentatges, un enfocament a qüestions personals, a la cohesió i als hàbits de consum a través de la pròpia experimentació artística:

Partim de la hipòtesi que aquest tipus de processos marquen o influeixen en tres tipus de categories. La primera és aquest aprenentatge del nen (...) que per nosaltres és (...) que les arts contribueixen a l'autoestima personal i per tant a les relacions i la cohesió social, sobretot en entorns com aquests tenen un impacte doncs social, de millora, del diàleg i de millora de la integració i un tercer que ens ve molt donat per aquesta participació a nivell cultural i artístic, que és que aquest tipus de projectes canvien les pràctiques de consum cultural. EDCA2bis – ConArte

Per la seva banda, des de Riborquestra es plantegen els aprenentatges des de la mirada de Delors i apunten a la importància de donar espai a cada un d'aquests aprenentatges i processos:

Els destacaria tots: aprendre a ser, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a conèixer, però potser els que crec que més s'adapten a la Riborquestra són aprendre a ser, fer i conviure. Per a mi és més important que sàpiga estar a gust, que sàpiga valorar als companys/es, que tinguin sentiment de pertinença al grup i que sàpiguen moure's davant les adversitats que no pas que sàpiguen llegir notes. L'instrument és l'excusa per treballar tots els aspectes cognitius, socials, emocionals i culturals dels participants i crec fermament en el poder que té la música per a transformar el territori i la comunitat. Saber tocar és fonamental però és sempre l'eina que tenim per anar més enllà i fomentar, possibilitar i imaginar un món més just, més viu, més agradable i més creatiu. EPR2 – Riborquestra

Una altra de les entrevistades de la Riborquestra reforça la visió anterior:

Aprendre a respectar-nos, a guardar el torn de paraula, a escoltar, a ser i formar part d'un grup, a ser responsable, a ser autònom, a gaudir de la música. A nivell tècnic instrumental, aprendre a tocar l'instrument a partir d'elements bàsics i segons les demandes dels participants (depenent dels nivells), i aprendre a compartir els coneixements adquirits entre el participants, aprendre cooperativament. EPR3 – Riborquestra

En dos dels documents analitzats, trobem dues cites que estan relacionades amb els nivells d'aprenentatges que es donen a les entitats Riborquestra i Xamfrà. En els dos casos es posa especial èmfasi en aprendre a ser i aprendre a conviure:

Des d'una metodologia participativa i creativa es treballen diferents aspectes tècnics-musicals i de creixement personal perquè independentment de l'edat, bagatge i capacitats de cadascú, es visqui i es tingui un aprenentatge significatiu, funcional i cooperatiu. Així, es pot dir que les actuacions que realitza la Riborquestra estan orientades a l'aprenentatge artístic i l'apoderament dels seus membres i de la seva comunitat per convertir-se en uns ciutadans més lliures, responsables i compromesos amb el seu entorn. DR1 – Riborquestra

A través de l'educació cultural-artística Xamfrà treballa, per una banda, per donar eines a cada persona perquè sigui autònoma en els diferents àmbits de la vida i per l'altra, pretén fomentar i ensenyar valors com el respecte per les persones i la cura del material, el treball en equip, la col·laboració entre persones de diferents edats, el compromís amb la tasca comunitària, la consciència i la responsabilitat individual dins del grup, així com de la cura del cos i el seu ús com a instrument d'expressió, la valoració de la diversitat com a font de riquesa i el coneixement dels elements comuns de les diferents cultures. DX1 – Xamfrà

#### **c. Anàlisi de les subcategories de la categoria Acompanyament i Vincle**

Quan analitzem les dades de la subcategoria Acompanyament, trobem dues percepcions que es donen en les entitats estudiades. Per una banda, l'entrevista amb la directora de Riborquestra posa de manifest la limitació que senten pel fet de ser projectes puntuals, que conformen una de les parts de l'experiència vital dels participants; en segon lloc, observem com la directora de Xamfrà explica la dedicació, voluntat de formar part activa de l'acompanyament vital dels participants i les implicacions que conformen en el projecte:

Al marge de totes les bondats amb les que ens mirem el projecte és cert que l'impacte educatiu, cultural i comunitari de la Riborquestra es ceneix a la nostra presència setmanal d'una hora i mitja. Està clar que la intensificació del vincle, la confiança o el suport social que podem exercir passa perquè les nostres accions s'instal·lin de forma més regular i trobin encara més aliats. EDR1 – Riborquestra



Una altra cosa important amb aquest tipus de projectes és que a les 6 no te'n vas a casa, és que no tens hora d'acabar, i és que has de tenir clar que el compromís vol dir això. I que l'acompanyament socioeducatiu moltes vegades no és: faig la meua activitat dels divendres, de 8 a 10, o de 6 a 8, o de 4 a 6, sinó que haig d'acompanyar aquest nano a l'institut perquè sinó penjarà el batxillerat i...penja d'un fil la seva estabilitat... i haig... aquest acompanyament socioeducatiu hi ha de ser. EDX1 – Xamfrà

Reforcen la veu de les paraules de les dues directores de les entitats, els professionals de la Riborquestra que apunten: "la nostra tasca, doncs, és acompanyar-los en aquest procés d'aprenentatge emocional i els ensenyem estratègies i recursos de gestió i resolució de conflictes (...)." EPR2- Riborquestra. Tot i això no sempre és fàcil el paper dels professionals que es posen davant de grans grups: "em sembla difícil gestionar la individualitat en grups tant grans (...). De vegades, costa fer un bon acompanyament. A més, el fet que siguin tants complica el fet de vincular-se personalment amb tots." EPR1 – Riborquestra

Tot i això, una de les professionals entrevistades de la Riborquestra exposa de quina manera es treballa l'acompanyament des de l'entitat i com això conforma el vincle entre participants, professionals de forma bidireccional i entre ells:

Treballar en un entorn distès, on l'error forma part de l'aprenentatge i on no hi ha por a equivocar-se. Així, hi ha menys límits/barreres en l'aprenentatge. L'intercanvi d'expectatives positives. Et sents estimat i tens el compromís de respondre positivament. És el contrari a l'efecte Pigmalí. Es genera un cercle virtuós. La identitat i equilibri personal. La confiança que dóna el vincle afectiu et deixa ser qui ets i t'anima a respectar els altres. Quan es treballa en aquest ambient, els resultats són potencialment més positius. EPR1 – Riborquestra

En l'entrevista realitzada a una de les professionals de Xamfrà, es posa de manifest que l'acompanyament és un dels fets claus per connectar els participants amb el projecte i que continuïn amb la seva activitat a l'entitat:

[L'acompanyament] El treballem des de molt petits. Pensem que una mica ha de ser també el seu esquer per venir aquí a Xamfrà. O sigui, ells han de voler venir aquí a Xamfrà perquè es senten a gust amb les persones que estan passant les hores que estan a Xamfrà, no?, que se senten a gust amb el grup que tenen, que se senten a gust amb l'adult que els està acompanyant. EPX2 – Xamfrà

En l'observació a ConArte, es veu que "tant les professionals (...) com l'especialista de l'escola tenen el rol d'acompanyants, d'educadors i d'ajuda en el desenvolupament d'habilitats tècniques instrumentals." TOCA1 – ConArte

En aquest mateix sentit, en l'observació a les sessions de Riborquestra es contempla el treball dels que estan al capdavant de l'activitat i es conclou:

Les professionals tenen una actitud molt atenta, molt des de la cura, des de l'acompanyament. En l'observació no es percep un acompanyament tant des del desenvolupament personal (que es podria entendre que de forma implícita sí que es veu) com de desenvolupament musical, que comporta l'espera, el respecte, el silenci, el treball en grup. TOR1 – Riborquestra

Finalment, no únicament es posa l'accent a l'acompanyament dels participants sinó que es dimensiona a través dels professionals entre ells:

Aquestes reunions que realitzem abans de començar les sessions no només serveixen per planificar la sessió pròpiament sinó que eren espais de trobada entre tots els professors del projecte, per saber com estem i com ens podem ajudar entre nosaltres. EPR2 – Riborquestra

En la subcategoria Confiança, trobem en primera instància el testimoni de la directora de Xamfrà que explica com una de les participants del projecte sent els seus companys:

La Carmen aquest divendres fa la seva festa dels 18 anys, que la seva mare és filipina, però va néixer aquí, però la mare és filipina (...). I fan la festa, i ens ha convidat a 6 profes de Xamfrà, i a no se quants xavals. I jo li vaig dir, Katelin, però si la meitat de convidats de la festa serem de Xamfrà. I em diu: "Si és que sou la meva família, no?." EDX1 – Xamfrà

En una de les entrevistes a un dels professionals de Xamfrà apunta que la confiança és un element clau i molt present a l'entitat: "Xamfrà es va consolidar amb la confiança en el equip, en la confiança de la gent que treballa aquí i fins i tot la confiança amb els pares i la confiança amb els alumnes (...)." EPX4 – Xamfrà. Aquest mateix entrevistat assenyala que: "hi ha una relació molt propera, entre l'alumne i el professor i jo sempre he procurat tenir la relació molt amistosa amb els alumnes. La confiança, la base a qualsevol lloc, la base d'una bona pedagogia és la confiança amb l'alumne." EPX4 – Xamfrà

Finalment, en una altra entrevista a una de les professionals de Xamfrà reforça les altres dues mirades presentades anteriorment i posant de nou la confiança com a punt clau del projecte:

És una de les claus de l'èxit de Xamfrà diguéssim, i que va directament lligat al tema del vincle, no?, en el moment que saben que tu hi ets, i que hi seguiràs sent..., però que ells també tenen la responsabilitat de..., del que dèiem, no?, de poder decidir i de poder aportar, de poder..., de de poder fer. En el moment en què tu confies..., o sigui ells et tenen a tu per referent, però tu els dius «no no, és que jo confio en tu, jo sé que això tu ho pots fer

i que tu ets plenament capaç de fer un batxillerat, per tant posa-t'hi a la piscina perquè jo t'ajudaré sempre que pugui però tu ho pots fer». EPX2 – Xamfrà

Per la seva banda, les entrevistes realitzades a les professionals de la Riborquesta també apunten a la confiança com a quelcom que tenen molt present, teixint els vincles amb els participants de forma natural:

La Riborquesta desenvolupa les sessions en un espai de confiança que ajuda que els participants sentin seguretat i puguin desenvolupar totes les seves habilitats, tant tècniques com relacionals, amb plena llibertat. EPR4 – Riborquesta

El vincle personal l'establim de manera natural, crec. Considero que és bàsic que la nostra actitud com a professionals sigui oberta a l'escolta, a l'empatia, agradable, positiva, propera i d'estar oberts a ajudar-los en el que puguem; crec que entre els professionals i els participants aquesta relació hi és. EPR2 – Riborquesta

Per últim, en l'observació realitzada a ConArte es percep de forma clara que: “el clima que es respira és de confiança, sobretot les noies que arriben a l'hora del pati, amb un dibuix que posa ConArti (han fet una paraula nova: elles estan fent l'activitat a l'hora del pati i han barrejaat ConArte amb pati).” TOCA3

#### **d. Anàlisi de les subcategories de la categoria Acció Comunitària**

En l'anàlisi de dades de la subcategoria Participació, trobem que hi ha un gruix important de respostes al respecte per part de la directiva i els professionals de Riborquesta.

Des d'aquesta entitat, s'exposa que “l'estructura del projecte facilita que en cada nivell es creïn espais participatius: d'aquí la raó de ser d'una junta de famílies, un òrgan assessor, una coordinació del projecte, un espai de representació de l'equip professional (...).” EDR1- Riborquesta. Per altra banda, han generat accions participatives per tal que les famílies en siguin part activa: “ja sigui amb la posada en escena dels diferents concerts o bé amb el lideratge compartit del projecte a través de l'assemblea i la junta de mares i pares. Sovint compartim amb elles i amb el teixit veïnal accions de dinamització musical i ciutadana.” EDR1 – Riborquesta

Per altra banda, la directora de l'organització posa de manifest la voluntat del treball horitzontal que duen a terme, alhora que aclareix que en algunes circumstàncies i davant de certes situacions, les decisions i la participació es configura des de vàries perspectives:

La Riborquesta procura posar en funcionament mecanismes de treball horitzontal a través de l'assemblea de l'associació on són convocades totes les famílies i membres de l'orquestra, a partir també de la trobada setmanal de l'equip de professionals, estudiants

en pràctiques i voluntariat que lidera el projecte (...) estimulants la implicació i representativitat dels i les músics més joves a través d'iniciatives puntuals. EDR1 – Riborquestra

En la Riborquestra conviuen dos models de participació: la voluntat és que tots els processos de treball i de decisió es facin d'una forma horitzontal però algunes ocasions, especialment pel que fa a les qüestions artístiques, aquestes són consensuades per un grup més reduït de membres de la Riborquestra. Per tant el model de governança podríem dir que és híbrid i que respon a les necessitats o recursos amb els que es compta per o en cada situació. EDR1 – Riborquestra

Per la seva banda, les professionals del projecte expressen la seva visió en termes de millora entenen que darrere de la participació hi ha desafiaments que cal treballar: "El repte és que les famílies i el barri sentin els projecte com a propi i participin. (...) El repte és conformar una gran família i involucrar a tot el barri." EPR1 - Riborquestra. També ens aproximem a la idea de que formar part de la Riborquestra pot anar més enllà de ser a les sessions: "un dels reptes en el que penso sovint és com fer que aquesta participació no només sigui a nivell classe sinó a nivell de projecte en general, per exemple, en qüestions de logística o difusió." EPR3 –Riborquestra. Finalment, una de les entrevistades exposa les dificultats amb les que es troben: "El tema de la implicació compromesa i estable de les famílies sempre és quelcom bastant costós i que potser no hem aconseguit del tot. L'ideal per a nosaltres seria que les famílies s'autogestionessin i aportessin més idees i maneres d'organitzar-se (...)." EPR2 – Riborquestra

Una de les professionals entrevistades explica de quina manera es crea la participació i quines mesures es prenen per tal de donar-hi cabuda al projecte:

Per treballar la participació deixem espais perquè la gent pugui opinar (assemblees, reunions d'equip) i des de l'equip de professionals oferim la possibilitat que els participants ens donin la seva visió de com funcionen les coses, què canviarien o millorarien i què els agrada més. Durant les sessions, procurem deixar espais perquè s'expressin i puguin dir la seva. És, almenys per a mi, la manera més real de fer participar les persones i d'apoderar-les en aquest projecte, fer-les autònomes i co-responsables de la Riborquestra." EPR2 – Riborquestra

Per altra banda, s'observa la participació també des de la perspectiva dels professionals de les entitats. Es treballa perquè des dels propis equips es construeixi participació i per tenir espais d'opinió i consens en el projecte:

Amb els grups de treball que fem al llarg del any, sempre es crea com un debat amb un matí i tarda de debat que busquen els eixos comuns metodològics ja que són tècniques i metodologies diferents cercant, uns trets comuns entre tots, discutint posem en comú

els problemes que trobes o les coses precioses que et trobes, i anem dient com dibuixem junts el camí. EDCA2 – ConArte

En aquest mateix sentit, la directora de la Riborquestra explicita la forma en que es treballa des de la Riborquestra i reforça les seves paraules una de les professionals de l'entitat en la seva entrevista:

Una altra de les línies d'acció prioritàries que tenim a nivell de participació dels propis integrants del projecte és la formació de l'equip: professorat, voluntaris, estudiants en pràctiques, etcètera. per tal d'unificar criteris metodològics i visions educatives. En aquesta direcció volem donar resposta a un dels nostres reptes: crear un equip apoderat i ideològicament orientat a les bases del Desenvolupament Cultural Comunitari. Una estratègia que creiem vàlida per fer front a la naturalesa líquida i complexa del projecte i la mobilitat del professorat. EDR1 – Riborquestra

Aquest treball horitzontal s'aconsegueix sempre a les reunions d'equip: deixem espais perquè les persones puguem aportar les nostres idees i mirem com les podem fer reals. Des de l'equip gestor es proposa algun programa/projecte/concert i, només amb l'alegria que desprenen, fa ja que tinguis ganes de participar-hi! És fantàstic! A més, són projectes que es poden fer, no són imaginacions, sinó que són reals, palpables, adaptats a les necessitats i dificultats de la Riborquestra. Les decisions a vegades s'han pres a partir d'un mural en què hem apuntat com funcionarà el projecte/concert i així tothom llegeix com serà el projecte i tenim una visió global d'aquest." EPR2 – Riborquestra

En l'entrevista realitzada a un dels professionals de Xamfrà, deixa entreveure les dificultats de la participació, des de la seva perspectiva a causa del creixement de l'entitat:

És molt difícil aquests últims anys perquè Xamfrà ha crescut molt, ha crescut amb molta varietat de tallers i això demana també professors diferents diguéssim, però..., però hi ha molts professors que, la majoria de professors de fet, que només vénen una tarda a Xamfrà. Llavors n'hi ha..., som cinc o sis que venim o quatre o tres tardes, que fem d'enllaç i que estem aquí cada dia diguéssim i t'enteres de tot el que passa, i que per tant pots participar molt del projecte, però després els que vénen una tarda entre si es veuen poc. EPX2 – Xamfrà

En l'observació a les sessions de ConArte, es detecta un nivell de participació que passa per: "les decisions es prenen de forma conjunta i coordinada entre les dues líders de la sessió i l'especialista de l'escola. Les propostes venen donades per les educadores." TOCA1 – ConArte. En la mateixa direcció, s'afegeix: "els participants no proposen les activitats i les estructures des de les que es treballa són les pròpies d'una escola de primària." TOCA1 – ConArte.

En una altra sessió d'observació es comenta "no es pot concloure que els participants proposen o avaluen el projecte. El que sí que s'ha observat és que hi ha espais on els joves poden aportar idees al voltant de qüestions específiques de la part de moviment." TOCA2-ConArte. Finalment, en l'observació a Xamfrà es manifesta: "amb el que s'ha observat s'ha vist un lideratge clar de la professora que està al capdavant més que un espai de presa de decisions conjuntes." TOX3- Xamfrà

En les tres entitats observades hi ha un tarannà general en la participació que es podria il·lustrar amb els comentaris de l'observació de l'entitat ConArte:

En la reunió de coordinació les dues professionals que estan a la sessió, programen, dissenyen i planifiquen en que es farà a cada sessió. Amb aquesta reunió, es construeixen les propostes que es portaran a terme a la sessió. Per tant, quan arriben, tot i que els joves poden decidir qüestions relacionades amb la mostra, la creació d'un tros de ball, la proposta es presenta des de les líders de la sessió. TOCA2- ConArte

Tot i això, també s'observen altres nivells de participació que s'exemplifiquen en dos dels comentaris realitzats en l'observació a Riborquestra i Xamfrà:

En els tres espais, a l'arribada, al canvi de parcial a tutti i al final hi ha espais on els participants opinen i se'ls escolta de manera activa. Per altra banda, la Junta Directiva de l'associació és molt dinàmica i pren decisions i fa propostes de forma independent dels professionals. Aquesta Junta està composta per pares i mares de la Riborquestra. TOR2- Riborquestra

El fet de fer una obra des dels propis joves, des dels seus interessos, des de la seva mirada, observant a l'altre i construint de forma conjunta fa que els participants desenvolupin la seva pròpia autonomia. TOX5 – Xamfrà

Per acabar, Xamfrà posa sobre la taula el seu model de participació i la seva voluntat de treball: "no existeix una estructura participativa encara que es promou la participació. Amb els alumnes: metodologia dels tallers, on aprenem a participar a través de diferents disciplines artístiques; creació de l'espectacle de final de curs; donar forma a iniciatives i idees que proposen de manera espontània." DX4 – Xamfrà

Pel que fa a la segona subcategoria, Apoderament Comunitari, trobem que una de les directores de ConArte ens hi aproxima des de la sensibilitat: "es crea algo tant màgic, no? que evidentment enganxa la comunitat, famílies, tot el barri." EDCA1 bis – ConArte

Per la seva banda, l'altra directiva de ConArte apunta a la capacitat que tenen els projectes de ramificar i d'afectar no únicament als participants directes sinó que té la possibilitat d'impactar més enllà:

I és això el sortir i que sigui sempre per tots els alumnes de l'escola però no només a l'escola, que sigui pel barri i que sigui a la resta del municipi entre escoles dins del mateix municipis que estem també en que hi hagin intercanvis, i sempre amb tot el grup i la força aquesta que crea. EDCA2 – ConArte

No només amb l'alumnat sinó també amb les famílies aquest punt és clau del projecte que és com les famílies reben l'educació del projecte amb els seus fills, com se la senten seva, i com són agents actius no, passen a ser ells usuaris no només de cultura sinó d'educació cultural. EDCA2 – ConArte

En una altra direcció, la directora de Xamfrà posa sobre la taula la seva idea d'apoderament comunitari, vinculat amb la capacitació individual posant-la al servei dels altres:

Per mi l'apoderament de les persones és tenir il·lusió per coses a la vida, i tenir les... destreses i les competències per treballar per aconseguir-les. Això és apoderar a la gent, que la gent se senti capaç, que la gent se senti...saps? Treballar amb l'autoestima i amb el concepte, en el sentit de dir...jo ho puc fer, i fer-lo des de les accions...cooperatives, comunitàries, té a veure amb jo ho puc fer amb l'ajuda dels altres, no? I aleshores, i això té molt sentit, té molt sentit, perquè...les actituds, jo puc sol, no ajuden. Les actituds són, jo puc si m'ajudes, no? O quan punxo sé que tu hi seràs. I si tu punxes, compta amb mi. Aleshores, tot això és, això és apoderar el personal. EDX1 – Xamfrà

En aquest mateix sentit, apunta la directora de Xamfrà que és necessari temps per assolir els objectius relacionats amb l'apoderament: "Com anem treballant això de fons, i com anem sembrant...Hi ha coses que se sembren i que tenen a veure amb generacions. O sigui, hi ha coses que no les canviem fins d'aquí 1 o 2 generacions. Perquè...s'ha de sembrar." EDX1- Xamfrà. I alhora posa un exemple que sent que està relacionat amb l'apoderament: "En Makenzi deia: 'a mi m'agrada venir a Xamfrà perquè aquí a Xamfrà jo puc ser jo'. Saps? I quan un xaval de 14 anys et diu això...és missió complida." EDX1 – Xamfrà

Per la seva banda, dues de les persones entrevistades de Riborquestra manifesten el seu punt de vista respecte l'apoderament comunitari, relacionant-ho amb l'autonomia, la seguretat i la confiança, principalment:

Per mi l'apoderament és "donar poder" als nens i les famílies. Es tracta de generar dinàmiques que afavoreixen l'autonomia dels nens: aprenentatge lateral (que s'ajudin entre ells), responsabilitat individual i col·lectiva, confiança en un mateix i en els altres, etc. Un assaig ja comporta tots aquests valors d'apoderament. A més, els nens són el centre del projecte i no són inferiors. Participen plenament en les activitats: donen opinions, ajuden amb el muntatge (d'aules, espais, partitures), tenen responsabilitats. EPR1 – Riborquestra

Jo veig aquest apoderament quan veig que senten la seguretat i la confiança en si mateixos per expressar i moure's, segons el seu criteri, dins del projecte. Aquestes accions/aportacions acostumen a ser per tal de millorar i donen lloc a idees o propostes que intentem treballar des de la postura de professors, compartint-les amb la resta de l'equip. L'apoderament el treballem a través de dinàmiques que afavoreixen l'autonomia, l'autoimatge en relació als altres, autoreflexió, l'expressió d'idees i opinions. EPR3 – Riborquestra

En una direcció similar, una de les professionals de Xamfrà explicita l'apoderament des de la possibilitat de reconèixer les pròpies capacitats:

Quan estan fent una cosa que saps que l'estan fent des de que tu estàs bé, des de que allò t'agrada, té una força molt gran. I crec que amb això es dona bastant l'apoderament. Potser no conscientment, però sí que ara quan veus els joves, això que deia, de què fa uns anys que hi són..., els veus, ostres, realment molt molt apoderats del que fan. EPX3 – Xamfrà

Una vegada més, l'element estudiat és observat des de la perspectiva dels propis professionals. En aquest cas, una de les persones entrevistades de ConArte posa damunt la taula la seva pròpia percepció d'apoderament a través del projecte:

Una de les coses que m'agrada més de ConArte és la manera com fan les coses, perquè més enllà dels projectes, que són superinteressants i que..., fan una feina molt bona..., crec que la fan d'una forma molt positiva. Sí..., perquè apoderen també els artistes i els diferents..., tècnics de cada cosa..., sí, que et genera una sensació de responsabilitat que m'agrada. EPCA1 – ConArte

Finalment, es connecta directament l'apoderament al sentiment de pertinença, qüestió que s'expressa en un dels documents analitzats de Xamfrà:

La principal fortalesa de Xamfrà és la capacitat de generar sentiment de pertinença tant dels infants i joves com de les famílies (amb aquestes últimes encara queda molt camí per recórrer) i l'adhesió instrumental i expressiva dels joves i les famílies cap al centre, remarquen que s'està treballant en bon camí. DX1 – Xamfrà

En l'última subcategoria estudiada de la categoria Acció comunitària i que es refereix a Ciutadania, trobem de nou un ampli ventall de percepcions.

Per una banda, la directora de Riborquestra exposa novament la tasca que es realitza a l'entitat des d'una mirada multidimensional. No únicament centrada en els participants sinó que alhora enllaçada amb el desenvolupament de l'equip en el mateix sentit que ho fan amb els propis participants:



Un dels aspectes emocionants i insòlits de la Riborquestra és que en un mateix espai, en un mateix moment es posen en marxa motors d'aprenentatge que eduquen tant a nens i nenes, joves i adults, alhora que es genera un intercanvi constant entre aquests participants i l'equip motor que també es converteix en protagonista del seu propi desenvolupament. Per tant la solidaritat en el sentit d'ajuda i cura mútua es dona de forma natural perquè en essència la Riborquestra és una orquestra comunitària i intergeneracional, quelcom que la fa pràcticament única. EDR1 – Riborquestra

Reforçant les paraules de la directora de Riborquestra, una de les professionals apunta a la subcategoria des de la seva pròpia tasca, proposant l'equip com a model i alhora assumint els compromisos que es generen quan en passes a ser participant:

Els qui formem part de Riborquestra ho fem amb aquest esperit de compromís, solidaritat i transformació. I això és un model que, d'entrada, els participants ja tenen. A més, és el nostre discurs i la nostra manera de fer. No es fomenta la competitivitat, sinó que es posa l'accent en l'ajuda a l'altre; no ens resignem amb el que tenim, sinó que lluitem per obtenir resultats musicals i personals cada cop millor. Ser part de la Riborquestra vol dir assumir un compromís amb els altres (d'assistència, de treball i d'esforç), ser solidari (grans que ajuden a petits i petits que ajuden a grans, tots convivim) i ser actiu (tots tenim tasques, i hem de ser responsables amb això per construir quelcom maco). EPR1 – Riborquestra

Dos dels professionals entrevistats de ConArte expliciten la seva mirada al respecte, exposant el paper del projecte en la construcció de ciutadania:

En el moment en què treballes activitats socials i comunicatives, i en el moment en què els hi..., els hi incideixes en què han de saber conviure, penso que estàs ajudant a què siguin capaços de..., transportar-ho cap a fora, no? Llavors, ells potser no en són conscients, però jo confio en la pluja fina que de mica en mica a ells se'ls hi va quedant. EPCA4 – ConArte

Crec que fa que sigui activa, solidària i compromesa perquè fa que les persones siguin més sensibles, i que..., o no, més sensibles no, potser... això que deia una mica abans de què les arts et porten com una pau com molt profunda, llavors crec que això fa que la persona estigui més bé i pugui ser compromesa, més solidària i més activa. EPCA5 – ConArte

En una de les entrevistes a Xamfrà, es descriu l'evolució que en alguns casos es genera des de la participació a l'entitat i les possibilitats vitals que se'n deriven:

He tingut converses molt interessants tant amb gent que..., que potser les seves perspectives de futur fa uns anys eren les mateixes que són ara, i que ara s'han situat el llistó molt més amunt i que s'han vist..., bueno, i que han vist el món més enllà de la seva família,

més enllà del seu barri..., bueno, del seu barri no eh, vull dir de la seva rutina diguéssim o del que s'esperava d'ell, i que per tant seran persones que segur que arribaran a uns circuits que en principi no s'haguessin plantejat arribar però arribaran des d'un punt diferent, per tant segurament arribaran amb uns valors construïts de manera diferent.  
EPX2 – Xamfrà

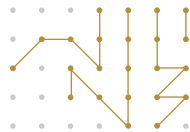
Per la seva banda, una de les professionals de Xamfrà apunta cada conjunt instrumental posant-lo en paral·lel a una petita comunitat i el treball que es fa des de la perspectiva ciutadana:

Crec que precisament que com que cada aula, o cada grup, és una petita comunitat, no?, si tu estàs en una orquestra és una comunitat, si tu estàs a la coral o en un grup orff, lo que passa a l'aula és una comunitat, lo que passa a l'aula i a Xamfrà és una altra comunitat, i crec que potser a partir de lo que passa en aquestes petites comunitats ells veuen què passa, veuen com es poden relacionar amb el que està passant, veuen com poden formar part d'allò. EPX3 – Xamfrà

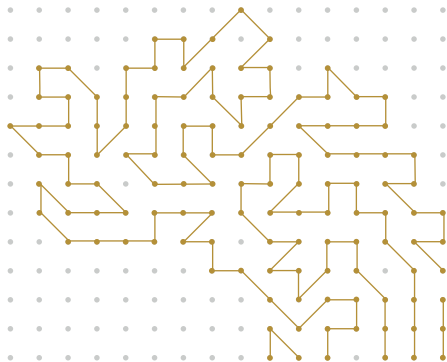
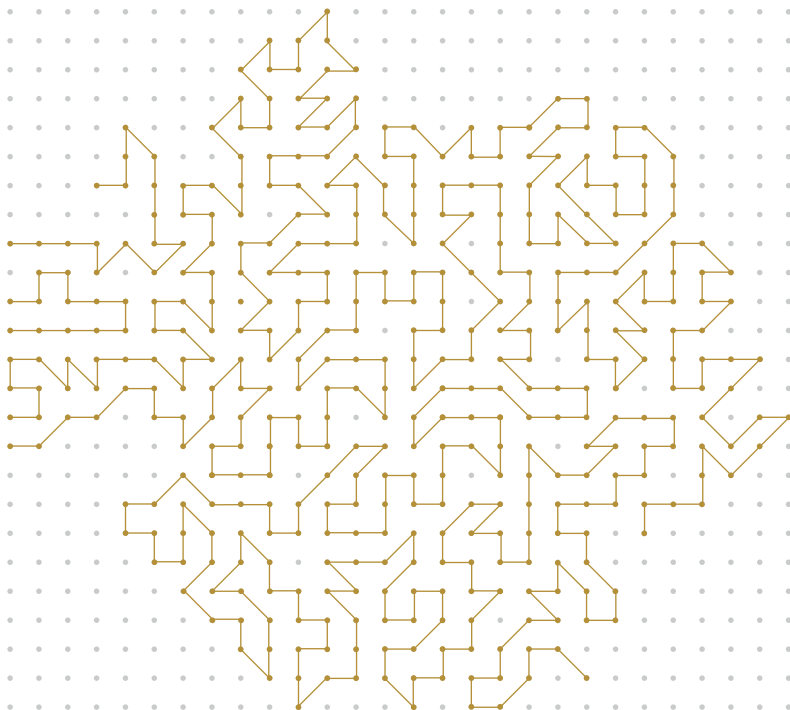
És a dir, és com un peix que es mossega la cua, si tu saps qui ets i pots estar bé amb això, pots buscar-ho, i pots saber amb què t'identifiques, i llavors això et permet tota la creativitat que dèiem abans, et permet..., et permet ser crític amb com estàs tu, amb qui ets, en com estàs influïnt al teu voltant, i pots passar a ser una part activa i participativa en això. EPX3 – Xamfrà

Finalment, i tornant a posar la mirada en el paper dels professionals, a l'observació de la sessió de formació de ConArte es conclou:

El projecte, d'alguna manera també ajuda a desenvolupar la consciència de ciutadans compromesos i solidaris a partir de la formació del propi professorat. Al llarg de l'any hi ha 3 trobades/ jornades com aquestes, de manera que l'intercanvi i la mirada oberta és un trampolí cap a maneres d'entendre i de fer la tasca educativa i de com ens mirem com a ciutadans. TOCA5 – ConArte



## 5. Discussió de resultats



En aquest capítol es revisa cadascuna de les dimensions proposades en els capítols anteriors, a través de les seves categories i subcategories. Cal tenir en compte que en aquest apartat, en tant que «discussió», no ens limitarem a fer una síntesi expositiva de la informació que hem recollit i que ja hem presentat en els capítols anteriors, sinó que hi apuntarem també reflexions que ens suggereix el procés de confrontació de l'anàlisi quantitatiu i qualitatiu realitzat a l'estudi de casos múltiples.

# 5.1. Dimensió Política

## 5.1.1. Categoria 1. Cultura Democràtica

Aquesta categoria està dividida en 6 subcategories que conformen el total de la dimensió política de la present recerca i que es refereixen al treball en xarxa, al valor públic de la cultura, la transparència, l'accés a la cultura, les institucions culturals i la sostenibilitat dels projectes.

### 5.1.1.1 Treball en xarxa

En l'anàlisi realitzat amb les dades quantitatives, hem trobat un grau de consens alt en el percentatge de respostes a les preguntes relatives al treball amb altres organitzacions i amb la cooperació amb altres entitats. Des d'aquesta perspectiva, estudiant les dades qualitatives, trobem que les entitats no només treballen amb agents del territori sinó que també ho fan amb altres institucions. La seva perspectiva és de col·laboració, des de la creació de contactes i per crear relacions positives amb l'entorn. Seguint amb aquesta mateixa línia d'anàlisi, es percep el treball en xarxa des de la idea de projectes compartits, mencionant la permeabilitat amb el context com quelcom clau en el fet d'arrelar els projectes a un territori en concret.

En un percentatge molt baix de les respostes dels qüestionaris hi ha dues afirmacions que responen a "gens d'acord" quant al treball conjunt amb les activitats del barri i la coordinació amb altres entitats del territori que contradiuen aquest posicionament anterior. Aquest fet pot ser degut a que una de les entitats, ConArte, treballa dins de les escoles i instituts i els professionals, en alguna de les entrevistes, han deixat entreveure que el treball és més intern i no tant enfocat cap al territori, com podria ser el cas de Riborquestra i Xamfrà.

Cal destacar en aquesta subcategoria, una visió ideològica present en les entrevistes realitzades que apunten al treball en xarxa com un procés per afavorir les relacions, promoure la participació en comú i possibilitar espais de trobada. Finalment, ressaltar que el treball en xarxa és percebut com a element que fomenta la sostenibilitat dels projectes, que ofereix valor públic a la cultura, que té a veure amb l'accés a la vida cultural i que està connectat amb les institucions culturals.

S'observa el treball amb altres professionals, més enllà de la simple coordinació institucional, concebut com un sistema bàsic de relació a partir del treball compartit i integrat amb altres recursos i agents del territori (Morata, 2012).

Es pot concloure en aquest sentit que existeix un vincle amb el context i que es treballa des d'una perspectiva col·laborativa amb els altres agents i entitats amb qui es relacionen, buscant constantment les possibilitats de treball conjunt i establint connexions per dinamitzar culturalment el territori i, en alguns casos, per millorar la capacitat de transformació individual i social tant dels participants com de les comunitats o grups de persones amb les que es treballa.

Des d'aquesta perspectiva es pot observar que tal i com apunta Sánchez (2007), el grau de col·laboració disciplinar es troba a la frontera entre: a) la multidisciplinarietat, com un conjunt d'accions coordinades a partir de les aportacions dels professionals treballant de forma cooperativa des d'una mira horitzontal i des d'una pràctica simple de transferència de sabers; b) la interdisciplinarietat, el treball d'equips interprofessional de col·laboració que transcendeix les fronteres entre les disciplines, mantenint els perfils propis de cada professional.

### 5.1.1.2. El valor públic de la cultura

Observant els resultats qualitius entorn a aquesta subcategoria, trobem que la resposta que té el major grau d'acord en la resposta "totalment d'acord" és la que fa referència al valors i experiències compartides per reforçar la identitat col·lectiva. Des d'aquesta perspectiva, les dades qualitatives reforcen aquesta percepció, posant l'atenció en la potència col·lectiva del treball amb les arts, que apunten a la creació de valors compartits.

El valor públic de la cultura es troba amb percentatges alts en totes les respostes a l'anàlisi quantitatiu, qüestió que es manifesta també en els resultats qualitius: es conceben les arts com un pilar per la construcció individual alhora que pel treball de la diversitat, el foment de la cohesió social i la integració (en relació a les dades quantitatives que denoten els mateixos resultats quan es demana si el projecte actua per reforçar la capacitat crítica dels participants).

Com assenyalen Fina i Subirats (2008), les entitats desenvolupen un llenguatge que reconeix els elements afectius i intangibles de l'experiència i la pràctica cultural i artística, on aquestes tenen valor més enllà del merament l'instrumental. S'observa que les entitats apunten al valor públic de la cultura des dels efectes que aquesta té per si mateixa.

D'aquesta manera, es comprova que quan es parla del valor públic de la cultura es fa referència no únicament a l'aprenentatge artístic sinó al canvi social que representa treballar des de les competències artístiques. Es ressalta en aquest punt, que el valor públic de la cultura està relacionat amb el treball amb les institucions culturals, amb l'accés a la cultura i amb la transparència de les entitats.

L'aportació de Hawkes (2001) i Holden (2004) en la consideració global de la cultura, constaten que aquesta beneficia la ciutadania pels valors que li són intrínsecs i per la seva relació

inherent amb l'equitat i la justícia. En les tres entitats analitzades aquest element és part del seu model filosòfic. Es detecta la percepció del valor de la cultura des d'una mirada multidimensional que fa referència a les qüestions que s'han detallat anteriorment i que és d'on es construeix part del pensament que sostenen les entitats.

### 5.1.1.3. Transparència

En l'estudi de les dades qualitatives de la subcategoria Transparència es destaquen les poques mencions que se n'extreuen de les entrevistes. Juntament amb la subcategoria Institucions Culturals, trobem uns nombres notablement inferiors que en la resta de subcategories de Cultura Democràtica, trobant un total de 9 cites al respecte de Transparència (veure taula 46 del Capítol 4).

Cal recordar que en els resultats de les dades quantitatives, es troben en aquest cas una gran variabilitat de respostes i que quan fem la triangulació de dades comprovem que la transparència és compresa des d'una altra perspectiva per part de les persones entrevistades. Així, en els qüestionaris realitzats es feia referència a temes relatius a criteris de finançament, sobre el coneixement de despesa cultural i educativa i de les polítiques culturals i educatives i en el cas de les respostes de les entrevistes, aquestes dades fan un gir.

Destaquem doncs, la visió de les entitats cap a la transparència molt enfocada cap a una mirada oberta quant a valors i missió de les entitats, fent referència a: a) l'ètica, que Sánchez (2007) relaciona directament amb accions socials que s'enfoquen cap a l'increment del benestar conjunt, l'augment de la justícia social i l'ús de metodologies i processos respectuosos amb la dignitat i la capacitat de les persones; b) la transparència educativa, que Holer i Godbread (2014) assenyalen que es pot reflectir amb jerarquies transparents, rols i rangs ben definits, partint del treball de la visió i dels objectius de les entitats de manera compartida; c) en el cas de Xamfrà, a tres dels seus pilars que vinculen directament a aquesta subcategoria: la generositat, la confiança i el compromís. En aquest sentit, Sánchez (2007) explica que la confiança relacional és un aspecte recomanable de fomentar en relació als principis i valors deontològics. L'autor apunta, també, al compromís social com un dels valors sociocomunitaris rellevants que complementen els valors deontològics.

Així, es concreten uns altres indicadors que no s'havien tingut en compte en la configuració d'aquests i que atorguen un nou sentit a aquesta subcategoria que passa pels valors de les entitats estudiades.

### 5.1.1.4. Accés a la cultura

En aquesta subcategoria, podem destacar dels resultats quantitius els percentatges de resposta elevats en les dues afirmacions que s'hi realitzen, que tenen a veure amb el treball amb escoles i altres organitzacions educatives per tal de fer arribar l'art de forma equitativa a tothom i amb la voluntat de l'entitat d'arribar a nous públics. Així, es comprova el reforç d'aquests resultats obtinguts a través de les dades qualitatives.

Per una banda, en els resultats de l'anàlisi qualitatiu, es fa referència a l'equitat i la justícia i per fer-ho es relaciona directament, en el cas de ConArte i Xamfrà, amb el treball amb el sistema formal. Es fa una menció especial a la cultura com un dret universal on tothom hi ha d'accedir amb indiferència de la seva condició o situació, qüestions que apunten directament al segon dels indicadors. Tal i com apunta Laaksonen (2010) aquests drets han de ser respectats i complerts pels governs, administracions locals, agents culturals i ciutadania.

Per altra banda, el primer objectiu de la Declaració de Bonn per l'educació musical a Europa (2011), es centra en l'accés a les arts i inclou l'aprenentatge permanent, l'educació musical participativa com a part del currículum, el reconeixement d'oportunitats d'educació musical no formal i informal, la variació en els llocs on s'ofereix l'educació musical per reflectir la diversitat de la societat i la cooperació amb altres formes d'art i disciplines no artístiques. Aquests elements es detecten de forma clara en l'anàlisi de resultats d'aquesta subcategoria, observant la voluntat de les tres entitats d'obrir les seves portes i fer-les accessibles al màxim de persones possibles, cada una des de les seves possibilitats.

En l'anàlisi de resultats qualitius, es menciona l'accés al vida cultural, donant un enfocament més ampli al terme "accés a la cultura". Ja al 1976, la UNESCO hi feia referència en la recomanació relativa a la participació i la contribució de les masses populars en la vida cultural exposant, per exemple, que "l'accés pot afavorir la participació en la vida cultural, i la participació pot eixamplar l'accés a la cultura en donar-li el seu veritable sentit". Tal com apunta el text introductori escrit per Interarts (2002), "no hi ha dubte de que aquesta rúbrica s'adreça avui a unes complexitats molt superiors a les que es contemplaven fa 40 anys" i, per tant, assenyalava la necessitat de tenir en compte factors relacionats amb l'educació, l'economia, la tecnologia o aspectes geogràfics i físics que no es van considerar de forma precisa en el text original.

A més, la perspectiva de l'accés, no és únicament relacionat en formar part de l'experiència i l'aprenentatge artístic en el cas de les entitats estudiades, sinó que també es posa el focus en l'accés de forma natural als espais culturals i artístics.



### 5.1.1.5. Institucions culturals

Tot i que en l'anàlisi de dades quantitatives s'observa força variabilitat de resposta a l'indicador d'aquesta subcategoria, s'observa que un percentatge notablement elevat està totalment d'acord amb que l'entitat ha generat vincles amb altres institucions culturals. Així ho demostren les dades qualitatives, que evidencien el treball amb organitzacions del sector cultural i s'apunta també a centres educatius. La voluntat d'aquest treball compartit, és per afavorir la comprensió dels projectes que es realitzen alhora que sensibilitzar i fer participants a aquestes institucions de la visió educativa, artística i comunitària de les entitats estudiades.

Si observem les propostes que s'han realitzat al llarg de l'estudi, entenent que les institucions són un espai potencial de transformació, al·ludim en aquest cas a la mirada del Grupo de Educación de Matadero Madrid, en el seu treball *Ni Arte Ni Educación* (2017), que apunten en el relat que realitza María Acaso, a la necessitat d'avançar en la capacitat de desplaçar el paper transformador de les arts a l'educació i viceversa. Aquesta mirada s'imbrica amb la voluntat de les entitats analitzades de treballar de forma col·laborativa amb les institucions. El Grupo de Educación de Matadero Madrid (2107), amb la veu d'Acaso, apunta els elements clau per fer-ho possible, des de la doble perspectiva: des de les institucions educatives a les institucions culturals/artístiques i viceversa.

Per fer-ho, Acaso descriu els ponts que s'han d'establir per transformar l'educació (institucions educatives) des de les arts (institucions culturals/artístiques) i transformar les arts des de l'educació. En el primer cas, apunta quatre idees clau: a) cal treballar des del pensament divergent, obert i rizomàtic; b) recuperar el cos i atorgar-li un paper protagonista dins de l'educació, des de la visió que les experiències estètiques estan conformades de plaer; c) entendre la pedagogia com una producció cultural, desplaçant els educadors com a intel·lectuals; d) treballar per projectes, a llarg termini i desenvolupats amb cura. Tots els elements citats per Acaso en el marc del Grupo de Educación de Matadero Madrid, són representatius del treball que desenvolupen les entitats, tot i que no sempre ho han vinculat directament a aquesta subcategoria.

En el cas de transformar les arts (institucions culturals) a través de l'educació (institucions educatives), el Grupo de Educación de Matadero Madrid (2017) apunta també a quatre idees clau: a) aprendre a establir relacions de poder diferent, des de la capacitat dels artistes de cedir espais; b) apunta el caràcter polític de les arts com un motor de canvi real si es connecta amb l'educació; c) l'educació té la potencialitat d'equivocar-se, de comprendre que els artistes també es poden equivocar; d) les arts han de recuperar de l'educació els afectes i la humilitat. En aquest cas, el treball que s'ha observat que desenvolupen les entitats es reafirma en la voluntat d'aquestes de compartir i expressar la seva visió educativa i comunitària a les institucions culturals.

### 5.1.1.6. Sostenibilitat

Trobem en aquesta subcategoria dos indicadors que tenen una gran variabilitat de respostes alhora que obtenen uns percentatges baixos en el "totalment d'acord", que són els que fan referència al paper dels referents polítics del context en el suport a les entitats i en el compromís de les organitzacions del context en relació a les entitats. Si observem els resultats qualitatius, es fa especial èmfasi a la necessitat de les entitats de tenir recursos econòmics i el compromís polític cap al treball desenvolupat per les entitats.

En aquest sentit, s'apunta a la importància i la necessitat explicitada anteriorment ja que les polítiques culturals haurien d'implicar-se amb les entitats assumint que es treballa per un dret fonamental. Com apunten Duxbury, Gillette i Pepper (2007), la sostenibilitat pren el seu significat més ample en la creació d'un entorn més just i més equitatiu, mitjançant la promoció de la diversitat social i cultural des del suport polític i econòmic.

En termes de sostenibilitat, en els resultats qualitatius es menciona la perdurabilitat dels projectes com a element clau relacionant-ho amb l'impacte que pot generar, amb la confiança i els vincles que s'estableixen amb els cercles de treball, amb la implicació dels participants i amb la seva experiència estètica. Des d'aquesta perspectiva s'apunta a la possibilitat de desenvolupar habilitats artístiques per part dels participants així com la construcció de propostes artístiques de qualitat.

En una línia de pensament similar, Duxbury, Gillette i Pepper (2007) il·lustren la cultura com a eix vertebrador per al desenvolupament i és vist com un instrument de transformació a llarg termini, abordat des de contextos locals i nacionals. En paraules de Hawkes (2010) en relació a la sostenibilitat, "són fonamentals projectes que siguin capaços de generar processos de cultivació i nodriment social" (p.22), qüestions que s'han observat en els tres casos analitzats.

## 5.2. Dimensió Educativa

### 5.2.1. Categoria 2. Eixos d'Aprenentatge

Aquesta categoria està dividida en 5 subcategories que conformen el total de la dimensió educativa de la present recerca i que es refereixen a l'educació artística, la creativitat, el desenvolupament personal (competències i habilitats per la vida), les visions pedagògiques i els nivells d'aprenentatge.

#### 5.2.1.1. Educació artística

En l'anàlisi de resultats quantitatius, trobem que hi ha un grau d'acord molt elevat en que els participants desenvolupen coneixements relacionats amb l'aprenentatge de l'instrument. Si s'observen els resultats extrets d'entrevistes, observació no-participant i anàlisi documental, detectem que els professionals reforcen la idea del treball d'habilitats tècniques instrumentals i expliciten la necessitat de fer-ho des del rigor del treball musical, assumint un grau de respecte cap als participants fent-ho d'aquesta manera.

Es detecta la importància de la tècnica i la qualitat artística i es troba equilibrada amb una visió metodològica que contempla la col·laboració i la cooperació entre els membres participants, partint sempre de metodologies col·lectives, des de l'experimentació i la participació activa i creativa. En aquest mateix sentit, es vincula la proposta de la UNESCO (2006) que apuntala l'educació artística per capacitar a éssers creatius, flexibles, adaptables i innovadors i s'aposta pel treball amb les arts com a punt de partida i de desenvolupament d'habilitats per la vida alhora que aposta per la possibilitat de participar de forma activa a la vida social.

Sobre això podem ressaltar els elements que es connecten amb el desenvolupament personal i els nivells d'aprenentatge, quan s'aposta per treballar el desenvolupament d'habilitats tècniques instrumentals amb l'apoderament, l'autonomia i el sentit crític i l'autoestima. També hi ha en aquest sentit, una clara vinculació amb les visions pedagògiques i les seves orientacions i posta en pràctica a les sessions. Marin (2013), obre també la mirada i apunta a la llibertat, l'espontaneïtat i la creativitat personal com els principals valors educatius de l'educació artística.

En un sentit similar, les entitats analitzades prenen l'educació artística com espais fèrtils per les relacions i com assenyala Duran (2015), l'educació artística es pot entendre com una experiència de mediació de la pròpia relació amb el món, per ser capaços d'obrir-nos a l'altre per ser transformats.

S'observa que en algunes ocasions en el món de projectes que es construeixen en els pilars del DCC, hi ha la possibilitat de posar els límits en l'educació artística i en les capacitats tècniques instrumentals dels participants per part dels professionals, assumint així que els educands no seran capaços de superar certs reptes tècnics. Alhora, s'observa una posició crítica en front a aquesta qüestió i des de l'experiència dels propis professionals es dilueixen les barreres que en ocasions els han fet rebaixar les expectatives que es poguessin tenir.

### 5.2.1.2 Creativitat

Els resultats de l'anàlisi quantitatiu aporten una mirada variada de la percepció dels participants entorn a l'afirmació "sóc capaç de pensar i buscar solucions davant el repte musical", que per altra banda es queda sota del 50% de respostes al totalment d'acord. El mateix passa amb "l'afirmació sóc capaç de pensar i buscar solucions davant del conflicte".

En l'anàlisi de dades qualitatives, trobem que tant els professionals de ConArte com els de Xamfrà es miren la creativitat des de l'òptica artística i no aporten, a les entrevistes, una visió relativa a la capacitat de buscar alternatives a conflictes o situacions específiques a través de la creativitat. Es podria vincular aquesta percepció del treball creatiu amb la idea que mostren els participants, sentint que l'aprenen a partir de l'experimentació musical i, alhora es pot vincular amb l'afirmació "l'entitat estimula la meua imaginació".

Es detecta per altra banda que en el cas de Riborquestra, l'aportació en aquesta subcategoria està emmarcada dins del treball des de la perspectiva de canvi, de formular noves idees, de trobar solucions alternatives. Aquestes dades es connecten directament amb la percepció dels participants que troben que es treballen els reptes a partir de propostes alternatives per poder-lo superar. En aquest sentit, es manifesta el treball des de noves idees i reptes musicals així com la proposta de donar veu i partir del diàleg per treballar la creativitat.

Aquest sentit de la creativitat va directament lligat a la idea de Cropley i Cropley (2009) quan la vinculen al desenvolupament personal, des d'on anuncien l'autonomia, l'obertura a la experiència, a les noves idees i la capacitat de risc així com altres aspectes cognitius que també associen a la creativitat.

En aquesta mateixa línia, podem trobar aspectes de l'educació lliberal que apunta Nussbaum (2010) des de la pràctica educativa observada en les entitats analitzades, on s'ha pogut observar el treball realitzat partint de la imaginació narrativa, que implica el sentiment d'empatia, posant-se a si mateix en el lloc de l'altre per comprendre els seus desitjos, les seves expectatives i els seus processos personals.

Cal destacar en aquest punt, la connexió que es fa entre creativitat i innovació i que en el cas de les entitats estudiades ho associen al treball amb creadors, a partir de peces singulars, contemporànies, escrites per l'ocasió així com el treball per parelles o trios educatius.

### **5.2.1.3. Desenvolupament personal (competències i habilitats per la vida)**

En l'anàlisi de dades quantitatives dels professionals i els participants, trobem una concordança força elevada entre les percepcions dels informants enquestats. Tant els professionals com els participants senten que es dona un acompanyament al desenvolupament de competències de gestió emocional, qüestió que queda clarament reforçada per les dades qualitatives que expressen el treball de creixement personal com un dels eixos de desenvolupament dins de les entitats. Riborquestra i Xamfrà, en aquest cas estan més alineats amb aquesta visió mentre que ConArte deixa entreveure en les entrevistes que no s'hi treballa de forma tan clara.

Morin (2016) apunta al treball de l'educació emocional des de l'afectivitat, que descriu com la curiositat i la passió que, segons l'autor, són el fruit de la capacitat d'investigació. En les tres entitats estudiades, l'afectivitat des d'aquesta perspectiva, és un punt clau en el desenvolupament de la tasca dels professionals.

Pel que fa al treball integral de la persona, quan s'observen els resultats quantitius es manifesta un desequilibri entre les percepcions dels professionals i dels participants. Mentre els percentatges que ens mostren els resultats dels primers, la meitat dels enquestats hi està totalment d'acord, en el cas dels participants, la percepció del 74% és que es fa un treball des d'aquesta perspectiva. Des d'aquí es poden vincular els elements extrets de les entrevistes que mostren el treball des del compartir, el vincle i des de l'invisible i el sensible.

En aquest sentit Bisquerra (2016) apunta al desenvolupament personal com un procés educatiu continu i permanent des d'una mirada educativa que juga de complement des del punt de vista social i emocional per contribuir al benestar de les persones.

En els resultats de les dades qualitatives s'observa una tendència al desenvolupament de la tasca educativa, artística i comunitària des de l'aprenentatge partint de la gestió emocional, un treball que en el cas de la Riborquestra posen al servei dels professionals, qui entenen que des de la pròpia experimentació i desenvolupament poden aportar als participants recursos i eines partint de les pròpies vivències personals.

Des d'aquesta perspectiva i com apunta Duran (2017) en una metàfora que, en el cas de la present investigació, descriuria el paper dels professionals en la gestió emocional, es podria dir que aquests treballen per esdevenir "subjectes-diapassó, oberts a escoltar la ressonància que l'altre provoca en un mateix així com la propagació i el retorn del so que un mateix produeix". (p.50)

Finalment, en les dades qualitatives trobem que les professionals de Riborquestra assenyalen que el projecte treballa a partir de recursos com el Mindfulness i altres tècniques de gestió emocional. En aquest sentit, Naranjo (2014) apunta que amb una educació que promou l'evolució personal i social, "es pot aconseguir un profund impacte transformador i humanitzador en breus intervencions gràcies a recursos fins ara desconeguts (com els eneatis), desaprofitats (com la meditació o la teràpia gestalt) o recursos nous" (p. 195), on l'autor assenjala, en aquest cas i entre d'altres propostes, el teatre terapèutic.

### 5.2.1.4. Visions pedagògiques

En el cas d'aquesta subcategoria, les dades qualitatives ens mostren que tant les pedagogies basades en l'educació popular com les metodologies d'innovació educativa artística així com les pedagogies crítiques, no han estat valorades amb percentatges gaire elevats en les respostes a "totalment d'acord". Es pot observar que en alguns casos, els entrevistats no estaven familiaritzats amb els termes, sobretot pel que fa als professionals no directius de les entitats.

Pel que fa a les dades qualitatives, es mostra que hi ha una connexió clara entre les pedagogies citades i les tendències metodològiques que sostenen els projectes, i que van des del treball de la diversitat i la gestió del conflicte, les pedagogies de l'alliberació i la música comunitària i el paradigma del DCC. Una de les connexions que s'han observat clarament és amb les idees de Paulo Freire, que ens aproxima a la figura de l'educador com algú que facilita l'aprenentatge grupal, que transforma en acompanyar metodològicament el procés grupal. Aquesta visió és coincident amb les perspectives dels professionals que parteixen dels potencials i la de visió de la comunitat per recolzar les iniciatives de canvi social.

Es fa referència a Célestin Freinet (amb el seu moviment d'Escola Moderna) i a Philippe Merieu com dos referents de la directiva de Xamfrà, que aporten valor a la proposta educativa que es fa des de l'entitat. A mode de resum, dels referents exposats es destaquen els següents aspectes relacionats amb la present investigació:

El 2008, la Federació Internacional de Moviments de l'Escola Moderna, va reformular els principis de la tendència pedagògica de Freinet. D'aquestes es destaquen: a) tothom té dret a l'educació; b) es vol garantir el ple desenvolupament dels drets humans; c) es postulen en oposició a tot adoctrinament; d) es treballa des de la creativitat, l'autonomia i el cooperativisme; e) es centren en les persones, que formen part d'un grup i d'un context, des de la perspectiva de l'aprenentatge cooperatiu (Imbernon, 2010).

En el cas de Philippe Merieu, es destaca la seva reflexió sobre l'autonomia i la llibertat, així com la seva mirada crítica sobre l'educació dels ciutadans. Treballa des de grups d'aprenentatge i proposa varis models d'aprenentatge que parteixen de la relació entre l'educació i l'aprenentatge (Zambrano, 2009).

Així, tot i que els resultats quantitius mostren força variabilitat en les respostes, ens trobem amb models i visons pedagògiques afins a les proposades en les entrevistes realitzades, apuntant novament a l'opinió de les directives de les entitats.

### **5.2.1.5. Nivells d'aprenentatge**

Les dades qualitatives d'aquesta subcategoria ens mostren molta coincidència entre les respostes dels professionals i dels participants. Pel que fa a les afirmacions que relacionen els aprenentatges amb el desenvolupament de coneixements musicals, hi ha un nivell de respostes elevat. Tot i això, hi ha certa diferència en algunes de les respostes donat que tant a ConArte com a Xamfrà no únicament es treballa des de la música sinó que també ho fan des de la dansa i el teatre. Per tant, aquests decalcatges es relacionen directament amb aquest fet.

En aquest mateix sentit, en les dades qualitatives es fa referència al fet de l'aprendre a fer, a tocar un instrument musical, a desenvolupar les capacitats tècniques i ho anuncien com a elements de repte i de motivació pels participants.

Troblem, ahora, que quan s'al·ludeix a la concepció dels projectes partint dels quatre pilars de l'aprenentatge, tant professionals com participants senten que es treballa per l'autonomia i responsabilitat dels participants. Tant en dades quantitatives com en les qualitatives hi trobem elements coincidents: els percentatges en el totalment d'acord a les respostes són elevats i els comentaris en les entrevistes realitzades parlen d'aprenentatges cognitius, socials, emocionals i culturals. Es fa referència alhora del treball de l'autonomia personal, dels valors, del treball col·laboratiu així com el compromís social, la responsabilitat i el valor a la diversitat. Aquesta mirada, es vincula directament a la visió de Freire (1990, 1997); Beck, Giddens & Lash (1997); Aubert, Flecha et al. (2008) que es centren en els educands com a subjectes amb autonomia, capacitat de comunicació i crítica i presa de decisions responsables.

En aquest sentit, trobem que les entitats expressen com a propòsit de la seva tasca educativa la capacitat crítica, que com apunta Nussbaum (2010) es relaciona amb la pedagogia socràtica que implica, al seu torn, l'autoreflexió i el pensament crític.

Així, s'observen els pilars de l'aprenentatge de l'informe Delors (1996), representats de forma equilibrada, trobant també referències a la cura, l'escolta, l'espera. També es treballa l'adquisició d'habilitats tècniques instrumentals per aprendre a compartir els coneixements adquirits, així com la capacitat de qüestionar-se críticament i la creativitat personal com altres elements que fan referència a varis nivells d'aprenentatge.

## 5.3. Dimensió Social

Aquesta dimensió està dividida en dues categories: a) Acompanyament i vincle; b) Acció Comunitària. En la categoria a, hi trobem dues subcategories: acompanyament i confiança. En la categoria b d'Acció comunitària hi trobem 3 subcategories que fan referència a la participació, l'apoderament comunitari i la construcció de ciutadania.

### 5.3.1. Categoria 3. Acompanyament i Vincle

#### 5.3.1.1. Acompanyament

En els resultats de les enquestes als professionals i als participants, observem que la categoria Acompanyament i Vincle és molt ben valorada pels enquestats, amb alts índex d'acord en les respostes. Es pot destacar que la categoria obté un dels nivells més elevats d'acord de participants i professionals.

Per la seva banda, els resultats de l'anàlisi de dades qualitatives, ens aporten dues visions. Per un costat, la incertesa d'una professional de Riborquestra que sent que no sempre poden acompanyar a tots els participants de la mateixa manera i per l'altra costat, la percepció de l'acompanyament per part d'una professional de Xamfrà com a clau per connectar amb els participants i perquè vulguin seguir vinculats a l'entitat.

Les dades qualitatives ens donen més informació d'aquesta subcategoria, partint de l'observació no-participant, on es perceben les relacions i les actituds dels professionals envers els participants. En aquest cas, s'observa l'atenció, la cura, el respecte com a elements connectats directament amb la subcategoria d'anàlisi.

En una perspectiva que complementa les dades obtingudes, Funes i Comas (2002) apunten a l'acompanyament des d'aquestes relacions que es construeixen partint del respecte mutu, construint relacions interpersonals que permeten que es generi confiança i que l'emoció tingui un paper important.

Tot i que com diu Naranjo (2014) "els assumptes d'amor es consideren massa romàntics, potser pertinents en el món de l'art però no en una conversa seria" (p. 169), apuntem en aquest cas a l'amor com un dels elements observats en l'acompanyament de les persones dels projectes analitzats, sent molt sovint el protagonista dels processos, tot i que com reafirma



l'autor, "fins i tot quan la discussió pren en consideració la importància d'una educació interpersonal, que fomenta el sentir-se part d'una comunitat, el desenvolupament d'un sentiment cívic, semblaria que les paraules com amor i compassió fossin implícitament tabú". (p.169)

La implicació dels professionals i la temporalitat dels projectes també són qüestions que es posen sobre la taula: per una banda, el fet de ser projectes puntuals en dos dels casos (els participants estan vinculats al projecte 1h o 1,5h a les activitats) i per l'altra el fet d'estar involucrats totalment al projecte per part dels professionals per afavorir processos, per afavorir situacions complexes, per poder formar part del benestar dels participants.

Assenyalant l'acompanyament amb una intencionalitat educativa, es reforça la visió de les dades analitzades quan Funes i Comas (2002) ho il·lustren des de la perspectiva de la creació d'espais de reconeixement donant valor a les capacitats i aptituds de l'acompanyat (els professionals, en aquest cas), per estimular l'autonomia personal.

### **5.3.1.2. Confiança**

Com en el cas de la subcategoria anterior, és molt ben valorada pels enquestats, amb alts índex d'acord en les respostes. Es detecta que la categoria obté un dels nivells més elevats d'acord de participants i professionals. Com exposen Subirats i Fina (2008), "la confiança establerta en el grup fa que es doni suport a les estratègies escollides, i això, traduït en un col·lectiu, genera sensació d'esforç útil per al bé comú, acceptat i compartit per tothom". (p.23)

En aquest cas, les dades qualitatives reforcen les quantitatives, exposant una actitud general per part dels professionals d'escolta, d'obertura, d'empatia i de positivisme. Com assenyala Toro (2014), "els vincles merament intel·lectuals, operatius, instrumentals (...) no tenen la suficient força, energia ni consistència per si sols (...) per afavorir experiències d'autèntic encontre personal". (p. 160) Així, en els resultats de les dades qualitatives hi trobem també la connexió entre confiança i vincle, suport i compromís. Alhora, la subcategoria és percebuda com una de les claus d'èxit del projecte Xamfrà; s'advoca per la confiança des de tres dimensions: entre l'equip, amb les famílies i amb els seus participants.

Una altra mirada vinculada a la confiança fa referència a la llibertat, a obrir espais de seguretat per poder gaudir del desenvolupament d'habilitats des d'un espai lliure. Es manifesta així, com un element molt present a les entitats, i tal i com apunta Stanley (2006), quan una comunitat s'involucra dins d'un marc de confiança, la implicació de les persones és més significativa i la participació en les activitats augmenta. Aquesta mirada, reforça la percepció general dels professionals en l'anàlisi de dades qualitatives d'aquesta subcategoria.

## 5.3.2. Categoria 4. Acció Comunitària

### 5.3.2.1. Participació

En l'anàlisi quantitatiu de la subcategoria Participació, trobem de nou elements coincidents entre les respostes dels professionals i dels participants. En una de les afirmacions realitzades als qüestionaris, es pot observar que el gruix de les respostes d'ambdues parts és molt semblant, contestant "gens d'acord" quan es relaciona amb el grau de propostes de les activitats aportades pels participants.

Seguint en aquesta mateixa línia, en l'afirmació "nosaltres proposem, preparem i avaluem les activitats", un 41,7% dels participants no hi està gens d'acord, una afirmació realitzada als professionals (i que fa referència a les propostes, preparació i avaluació per part dels participants de les activitats realitzades) que obté un dels majors percentatge de "gens d'acord" de la dimensió analitzada. Observant els resultats qualitius, es reafirmen les dades quantitatives, on s'observa que les propostes i preparació de les activitats vénen donades pels professionals que es posen al capdavant dels projectes.

En aquest mateix sentit, trobem que les dades qualitatives afirmen aquesta percepció, aportant la informació que els participants no proposen ni avaluen el projecte, sinó que hi ha espais d'opinió i escolta alhora que moments per la presa de decisions (es veu reflectit en les respostes donades pels participants a l'afirmació "el projecte compta amb espais on puc opinar i se m'escolta" amb un 69% a "totalment d'acord"). En aquest sentit, els projectes transiten entre: a) la participació consultiva, on els participants intervenen en les propostes donant la seva opinió, proposant i valorant de diverses maneres i en diversos espais; b) la participació projectiva, on els participants es converteixen en agents actius, a partir d'un exercici cooperatiu i autònom per transformar la realitat (Novella i Trilla, 2014).

Si s'observen els resultats qualitius de les respostes dels participants, trobem de nou una mostra de la seva participació, tot i que no proposen les activitats que fan, sí que es compta amb espais d'intercanvi on es pot donar l'opinió. En les dades qualitatives, trobem que es comenta que no hi ha estructures participatives tot i que es promou la participació. En el cas de Riborquestra podem destacar que s'explica l'estructura de participació a varis nivells que contempla la presa de decisions i consensos per part dels participants adults que conformen el projecte així com les famílies dels participants més joves. En aquest sentit, segons Sánchez (2007), es dona un nivell mitjà de participació, la institucional o organitzativa, que es basa sobre el paper de les entitats com a facilitadores de la participació ciutadana.

En les dades analitzades, es parla d'un model híbrid de governança que pren la forma necessària segons la situació i els recursos dels que es disposa. Es manifesta el repte que té l'entitat de fer partícips a les famílies i al barri i construir així una implicació compromesa i estable.

D'acord amb les dades, es percep que la participació en les tres entitats estudiades vol generar un model d'acció a partir de les estructures socials, entenent aquesta participació des de l'art com un mitjà que els serveix per aprendre a habitar el món (Bourriaud, 2008). No es tracta de construir a partir d'una sèrie d'idees utòpiques sinó que prenen el seu potencial per generar estructures que permetin crear espais amb nivells més elevats de participació. Les estructures de participació es donen de varies formes, que cada entitat delimita i construeix depenent de les seves pròpies necessitats.

En el cas de Riborquestra observem la voluntat d'obrir aquestes estructures més enllà dels professionals (la junta de pares i mares, assemblees amb les famílies), trobant així que les pràctiques participatives de l'entitat es poden concebre dins la idea de l'acció col·lectiva (Lind, 2007), un model que pren l'acció a partir d'una idea formulada i portada a terme per un grup de persones, amb la voluntat de treballar de forma horitzontal entre els seus membres.

En el cas de ConArte i Xamfrà, aquesta obertura del projecte es realitza de forma interna dins del propi projecte (els equips de professorat i les estructures administratives dels projectes). Tot i així, aquestes dues entitats també contempen el treball amb les famílies en algunes circumstàncies (col·laborar de forma específica per donar suport a l'entitat, des de fer un dinar fins a dissenyar/construir programes administratius del projecte).

### **5.3.2.2. Apoderament comunitari**

Observant els resultats de l'anàlisi quantitatiu dels professionals i dels participants, trobem en aquest cas de nou, percepcions molt similars dels dos grups d'informants. En els dos casos, es mostra un alt nivell d'acord al "totalment d'acord" en el cas que fa referència al treball per desenvolupar una identitat com a grup. Analitzant alhora les dades qualitatives, es troba una mirada molt similar, que parla sobre l'apoderament com els processos identitari i de construcció de pertinença al grup.

Per altra banda, trobem un grup de tres afirmacions que tenen coincidències raonables en qüestió de percepcions dels dos grups enquestats. Es tracta de la idea del treball pels drets de les persones del barri i de la justícia social, que novament, tenen percentatges similars.

En aquest sentit, les dades qualitatives aporten més informació apostant per l'apoderament com la construcció d'una ciutadania capaç de generar el propi cos de coneixement, com un dret de les persones del barri i pel treball de la justícia social. En aquest sentit, s'ha observat

l'apoderament com la capacitat de sentir-se capaç d'entrar al joc social, combinar coneixement i presència en un cos porós i sensible (Duran, 2017). Per altra banda, es posa de manifest com l'apoderament comunitari traspasa el propi projecte, trobant maneres d'impactar més enllà dels propis participants, tenint en compte les persones del territori on es donen les activitat.

Per la seva banda, en l'afirmació que explicita el treball de l'esperit crític de la pròpia realitat i de l'entorn, tant els professionals com els participants perceben que no es fa gaire. Els participants ho expressen amb major contundència en els percentatges, tot i així, es pot denotar també en el cas dels professionals, però amb menor mesura. En aquest sentit, les dades qualitatives apunten més a l'autonomia, la seguretat i la confiança com elements relacionats directament amb l'apoderament.

Es manifesta, també, una mirada de l'apoderament vinculada amb el poder personal, amb la capacitat de reconèixer les pròpies habilitats i en la responsabilitat individual i col·lectiva. En aquest sentit, es torna a posar el temps sobre la taula, amb la metàfora que per recollir els fruits del treball enfocat cap a l'apoderament cal temps.

Finalment, com s'ha apuntat en subcategories anteriors, i fent referència a les percepcions dels professionals de que ells són subjectes canviant en els mateixos processos que viuen els participants, Montsero (2005) explicita aquest fet també amb l'apoderament comunitari posant a tots els subjectes (professionals i participants), com a protagonistes d'espais que generen un coneixement basat en un procés d'influència mútua on es crea un model de col·laboració establert a partir del diàleg horitzontal.

### 5.3.2.3. Ciutadania

En el cas de la ciutadania trobem percentatges força similars, tot i que en el cas de les respostes dels participants en cap dels dos casos de les afirmacions proposades el percentatge al "totalment d'acord" arriba al 50%. En aquest cas, les dades qualitatives expliquen la mirada que es té del treball per la construcció de la ciutadania en les entitats.

Troblem que hi ha una focalització en el paper dels professionals com a models per la construcció de la ciutadania, posant l'accent en el compromís, la solidaritat i la transformació. Alhora, es fa referència a la convivència que es genera dins de les entitats i la possibilitat de traspasar-ho a les vides quotidianes dels participants. S'apunta també a l'ajuda mútua, al compromís i la solidaritat que s'esdevenen pel fet de ser part de l'entitat en els processos d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, com assenyalen López-Aranguren i Ceniceros (2007), les entitats perceben el trànsit dels participants que van des del ciutadà que adquireix uns drets i uns deures cap a persones que exerceixen la ciutadania des de l'acció i la plena autonomia la solidaritat, el compromís i la transformació en el seu entorn proper.

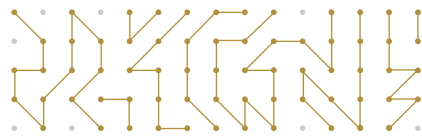
Es dona aquí doncs, una mirada molt vinculada al paper dels professionals com a persones que poden influir en el desenvolupament dels participants i alhora es torna a apuntar la idea de posar també com a protagonistes de la construcció de la ciutadania als propis professionals, a través de l'intercanvi constant i l'ajuda comuna.

En aquest punt, des d'una mirada crítica partint de les idees d'Ellsworth (2005), l'autora apunta les paradoxes de la democràcia en relació a l'educació i es pregunta i afirma:

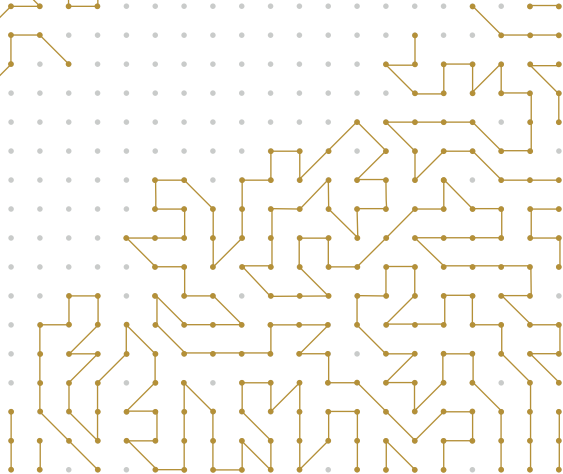
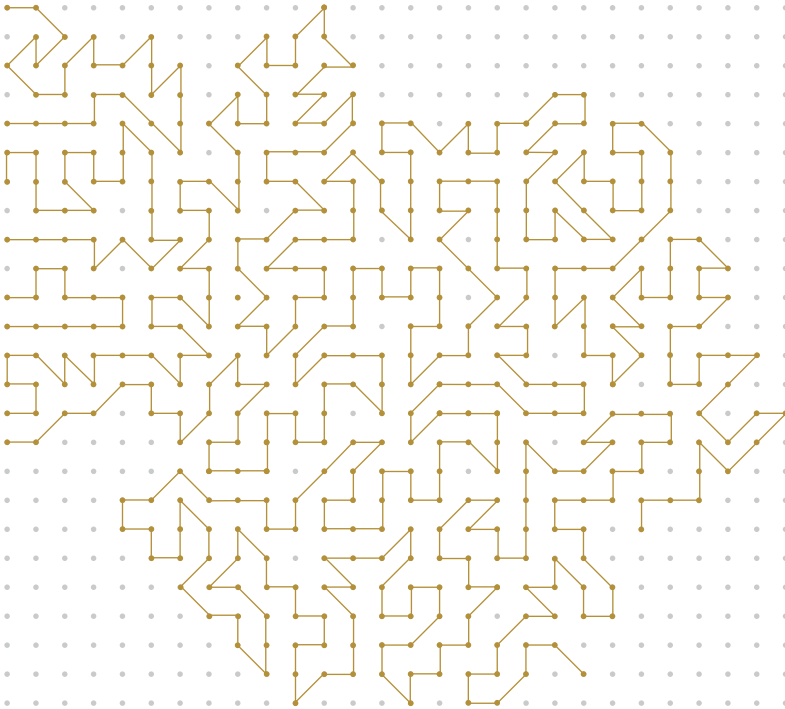
Com pots ensenyar o formar a algú a convertir-se en un subjecte democràtic quan els subjectes democràtics se suposa que són auto-determinats i tenen ments independents (això és, independents de les ments dels seus professors o d'aquella comunitat major o nació?) (...). És a dir, la persona que la comunitat imaginada de la nació democràtica pensa que tu ets o has de ser, no pot ser la persona que tu ets o en la que et convertiràs perquè aleshores això seria determinant per tu d'una forma molt poc democràtica. (p.115)

Aquesta paradoxa s'ha observat en els espais educatius de les entitats, que tot i que amb voluntat transformadora, apunten a unes lògiques i pràctiques educatives que esdevenen sovint reproductives i que Bahovec (1994, citat a Ellsworth 2005) parafraseja així: "Fins i tot la idea d'ensenyar independència de pensament, és en certa forma paradoxal, ja que en realitat pot voler dir pensar com jo et dic". (p.118)





## 6. Conclusions, límits i prospectiva



Y preguntaban los chamanes si alguien enfermaba: ¿Cuándo dejaste de cantar? ¿Cuándo dejaste de bailar? ¿Cuándo dejaste de contar historias? y ¿Cuándo dejaste de sentirte cómodo en el dulce espacio del silencio?

Barcelona Alternativa (s.f.)

En el capítol conclusiu, es finalitza aquest treball doctoral que s'ha estructurat en tres apartats. El primer es basa en les conclusions prenent com a referència els objectius de la investigació i aportant elements i reflexions que poden configurar el model de DCC. En els dos apartats següents revisarem els límits de l'estudi i farem una sèrie de propostes en les perspectives que s'obren per futures investigacions.



## 6.1. Conclusions

En aquest apartat es presenten les conclusions i les reflexions més significatives que es desprenen de la present investigació. En aquesta part s'hi troben els elements que configuren el model de DCC proposat, amb unes consideracions finals per les entitats que desenvolupen projectes en l'àmbit d'aquest estudi.

### 6.1.1 Condicions i contribucions del model de Desenvolupament Cultural Comunitari

Al llarg de la investigació s'ha pogut constatar que no es troben unes condicions contextuais específiques per la construcció de projectes sota el model de DCC. En l'anàlisi d'aquests, hem trobat que independentment de la localització de les propostes, aquestes poden ser de gran qualitat en termes de transformació i de canvi social.

En canvi, sí que es denoten condicions pel que fa a les visions política, educativa i social de les persones que estan al capdavant de les propostes. Es conclou que cal un posicionament obert en referència a aquests tres elements, construint des d'un punt de partida que posa el focus en elements educatius i artístics, amb una clara voluntat política i social que contribueixi als objectius que es proposen les entitats i organitzacions.

En tots els casos estudiats, s'observa un compromís dels directius i dels professionals per abordar els reptes educatius i socials, alhora que es detecta una implicació en l'acompanyament dels participants de les entitats. Ja que les condicions polítiques i del territori no sempre evidencien la possibilitat d'assentar els projectes, un dels condicionants importants per fer possible la construcció dels projectes de DCC són unes polítiques educatives i socials que aboquin recursos en clau de sostenibilitat i transparència en aquestes iniciatives perquè les contribucions i el retorn social que es pot donar, sigui real.

En la investigació, hem partit de contextos diversos amb multitud de formes i espais on s'han observat i analitzat les propostes de DCC. Tot i això, a partir del treball realitzat fins el moment, es pot concloure que existeixen elements que generen contribucions tant a nivell individual com social. A la figura 28, s'observen dos graus d'intensitat quan parlem de contribucions: s'ha organitzat de manera que es puguin interpretar els efectes del treball amb projectes que es construeixen des del model de DCC i que parteixen de les dimensions exposades al llarg de la tesi. S'observa que en termes generals i en una visió del retorn social a llarg termini, les

contribucions poden assentar-se conformant un mapa d'efectes que contribueixen a l'entorn de les persones a nivells diferents.

Per una banda, partint de les dimensions política, educativa i social, trobem que es donen una sèrie de contribucions específiques de cada dimensió i que un cop s'assenten en els espais i el temps, transiten de forma general per totes les dimensions. Cal destacar que aquestes aportacions no fan referència només als participants, sinó que s'ha resolt al llarg de l'estudi que l'efecte del treball amb el DCC també afecta directament als professionals que hi estan al capdavant.

Pel que fa a la dimensió política, trobem que es parla del treball col·laboratiu, més enllà del propi context on es troben les entitats i que en aquest es teixien noves formes de treball alhora que es creen nous coneixements compartits. Una altra de les contribucions que trobem és la dinamització cultural del context pròxim de les entitats que treballen amb el DCC, alhora que es treballa per l'accés a la vida cultural com a element vertebrador d'aquestes pràctiques. La construcció individual, vinculada amb el treball de la diversitat, són uns altres factors que es donen des de la visió de cultura democràtica analitzada. Una altra de les contribucions que se n'extreu és la forma de treball organitzacional basada en l'equitat, la justícia i l'ètica. Finalment, es detecta també una incidència en les polítiques culturals i socials locals determinades per la durabilitat dels projectes.

Les contribucions que es donen en la dimensió educativa, parteixen del desenvolupament personal, una de les claus que han conformat el mapa de la categoria Eixos d'aprenentatge. En aquest sentit, es destaca també la creativitat a tres nivells: la creativitat artística, la possibilitat de crear noves idees i la capacitat per resoldre conflictes o situacions vitals. És evident que les persones vinculades amb els projectes de DCC, es troben en una relació directa amb els llenguatges artístics, qüestió que es desenvolupa a partir de metodologies reflexives, que opten per aproximar l'invisible i el sensible, des d'una visió crítica i amb un sentit d'innovació.

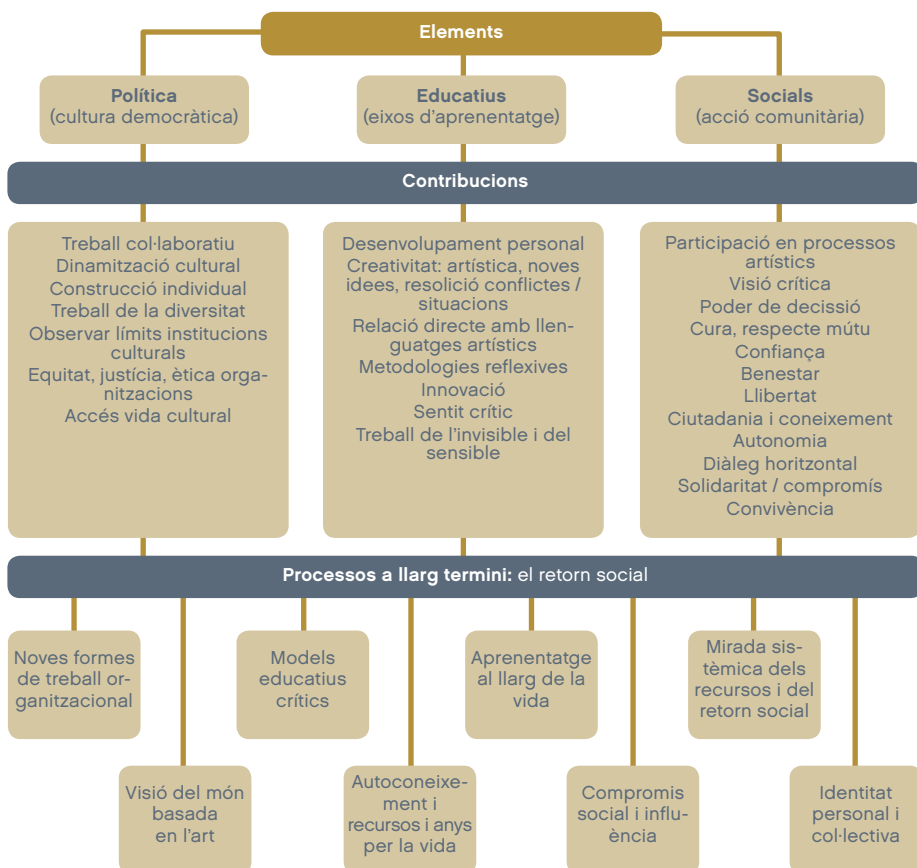
Finalment, la dimensió social, que s'assenta sobre la participació, l'apoderament comunitari i la construcció de la ciutadania, parteix de la participació amb processos artístics, des d'una visió crítica, advocant pel poder de decisió, per la cura i el respecte mutu, a través de la confiança, el benestar i la llibertat. L'autonomia, la solidaritat i el compromís són també elements que contribueixen a la convivència i el diàleg horitzontal, partint d'una ciutadania amb coneixement.

Des de la perspectiva de processos a llarg termini (que hem anomenat a la figura 28 retorn social partint de Barbieri, 2008) i posant com a protagonistes a tots els ciutadans (professionals i participants), els efectes es basen en noves formes de treball de les organitzacions, des d'una mirada sistèmica dels recursos i del retorn. S'observa la construcció de models educatius crítics (i no reproductius), el compromís social i la influència al context així com la

construcció de la identitat personal i col·lectiva. Es basa en l'autoconeixement (amb recursos i eines per la vida) i en l'aprenentatge al llarg de la vida, amb una visió del món basada en l'art.

Des d'una mirada crítica de les contribucions exposades, s'observa que aquest és un camí que s'està construint. Les lògiques dominants i les característiques d'una educació que es transforma lentament, són límits que s'aprecien en una visió global dels processos de DCC. Es denota una clara voluntat per l'obertura i s'intueix i es constata en molts casos el retorn social, al que cal afegir-li la formació específica dels professionals, la indagació de nous espais de relació i intercanvi de coneixements i un horitzó possible per establir la pràctica i els seus resultats polítics, educatius i socials.

**Figura 28.** Contribucions dels processos de DCC (elaboració pròpia, 2017)



## 6.1.2. Dimensions del Desenvolupament Cultural Comunitari en clau política, educativa i social

Els components que configuren les dimensions, han quedat identificats a partir de quatre categories definitòries que presenten una sèrie de característiques que es relacionen directament amb l'impacte produït pels processos de DCC en els individus, els col·lectius i els contextos on es troben.

A partir de la cerca bibliogràfica i amb l'anàlisi de les experiències internacionals s'han verificat aquests elements que configuren el DCC en una mirada multidimensional com són: la cultura democràtica, els eixos d'aprenentatge, l'acompanyament i el vincle i l'acció comunitària. Cada un dels elements emfatitzen el protagonisme dels professionals i dels participants com a ens responsables del seu propi desenvolupament a partir del treball col·laboratiu, l'autoconeixement, la cura mútua i el desenvolupament de la capacitat crítica des de la creació, l'exploració i les relacions.

En la taula 47, s'observen els elements que configuren les categories identificades. Aquests elements s'han vist ratificats per les aportacions fetes pels professionals i pels participants de les organitzacions internacionals estudiades, alhora que en tot el procés d'observació que s'ha dut a terme en aquestes. Val a dir que cada una de les dimensions guarden una extrema relació amb les altres, trobant que en alguns casos, tant els professionals com els participants complementaven els elements d'una de les dimensions amb els d'una altra.

Un altre element que permet constatar la factibilitat dels processos i les característiques d'aquests, parteix de les aportacions fetes per part de les persones vinculades a aquests processos i amb els que s'ha dut a terme l'estudi, que han manifestat en tot moment la importància de cada una de les qüestions en les seves entitats, en la seva tasca professional i en la seva experiència vital.

**Taula 47.** Elements que configuren les dimensions (elaboració pròpia, 2017)

<b>Dimensió política</b>	<b>Dimensió educativa</b>
Cultura democràtica	Eixos d'aprenentatge
<b>Dimensió social</b>	
Acompanyament i vincle	Acció comunitària

Hem constatat que els elements que identifiquen cada una de les dimensions es complementen i es situen en espais comuns: la visió lineal presentada deixa al marge una concepció més mesclada i completa on s'observen els elements difuminant-se entre altres dimensions. És per aquest motiu que es troba la necessitat d'una mirada global, sistèmica i esfèrica, on tots els elements en completen la resta.

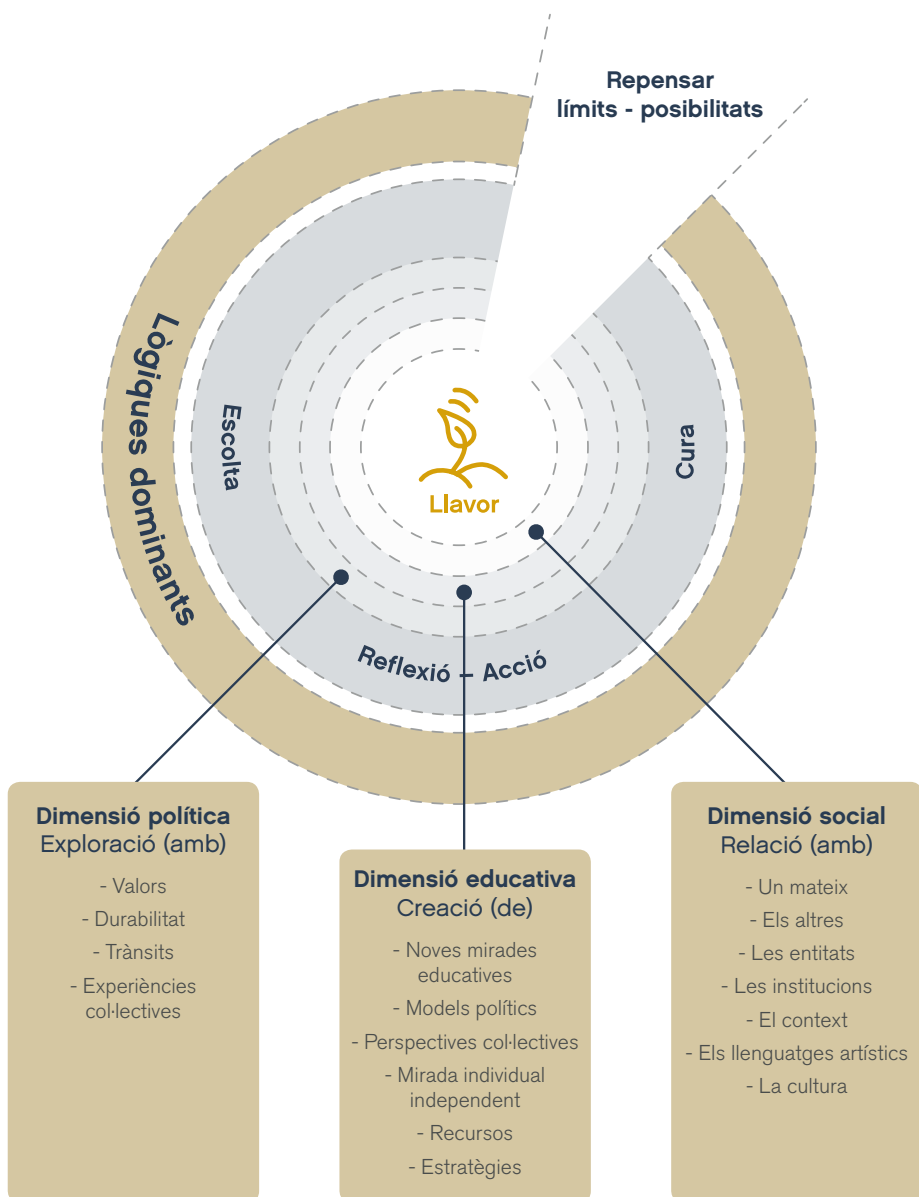
A la taula 48, observem la proposta lineal des de la que s'ha partit en aquesta investigació, on cada dimensió està conformada per una sèrie d'elements clau. Aquests han estat ratificats pels professionals i pels participants de les entitats analitzades en les seves respostes com a principis orientadors de les pràctiques. Així, al llarg del procés d'investigació s'ha percebut i constatat que l'univers dels processos de DCC, tot i que es poden descriure de forma ordenada tal i com es presenta, poden ser observats, també des d'una mirada més àmplia.

**Taula 48.** Elements que configuren cada una de les dimensions (elaboració pròpia, 2017)

Dimensió política		Dimensió educativa	
<b>Cultura democràtica</b>	Xarxa	<b>Eixos d'aprenentatge</b>	Educació artística
	Valor de la cultura		Creativitat
	Transparència		Desenvolupament personal
	Accés a la vida cultural		Visions pedagògiques
	Institucions		Nivells aprenentatge
	Sostenibilitat		
Dimensió social			
<b>Acompanyament i vincle</b>	Acompanyament	<b>Acció comunitària</b>	Participació
	Confiança		Apoderament Comunitari
			Ciutadania

Així, seguint els vincles que es donen entre les dimensions i les possibilitats que cada una d'elles aporta, es contrasta aquesta primera mirada, amb una proposta amb els mateixos elements agrupats en espiral. Com observem a la figura 29, es contrauen les dimensions, i deixen pas a espais de trànsit les unes amb les altres. En aquest mateix sentit, es defineixen les dimensions des de l'exploració, la creació i la relació dins d'espais d'escolta, de reflexió-acció i de cura, envoltades per línies que permeten la porositat entre les parts:

Figura 29. Elements identificadors de les dimensions (elaboració pròpia, 2017)



### 6.1.3. Anàlisi del model de DCC en les entitats estudiades

Pel propòsit de descriure en els 8 projectes paradigmàtics internacionals els elements compartits del model de DCC, hem treballat a partir de la rúbrica que ens ha permès observar en clau política, educativa i social els elements compartits en els projectes per tal d'establir les categories que han orientat el treball de camp de la recerca, tenint en compte que tant els contextos com les condicions culturals aportaven components de variabilitat entre cada una de les propostes.

Tot i així, al llarg de l'anàlisi, es verifica que en cada una de les organitzacions internacionals estudiades, els elements compartits es donen en nivells diversos però en cap cas hem trobat algun dels elements proposats fora dels límits de l'acció d'aquests projectes.

Així, es ratifica que les organitzacions estudiades comparteixen:

#### **Dimensió política:**

- El treball en xarxa com a element que traça les accions que es desenvolupen
- Treball per aconseguir projectes sostenibles a partir de les relacions amb el context
- Es focalitzen en l'accés a la vida cultural com a element de l'estratègia de la tasca que desenvolupen

#### **Dimensió educativa:**

- Desenvolupen la seva activitat des de l'educació artística
- Parteixen del treball de la creativitat, que es dóna en els processos d'ensenyament-aprenentatge
- El desenvolupament personal és present en les entitats, tot i que no sempre de forma explícita
- Els aprenentatges no es basen únicament en el desenvolupament de capacitats tècniques, tot i que en alguns casos el focus es posa en aquests.

#### **Dimensió social**

- Promouen l'acompanyament i el vincle, com a element vehiculator de l'acció educativa i social
- La participació es dóna en els processos artístics, però no sempre en altres processos de presa de decisions
- L'apoderament és un component clau que es dóna des de l'aprenentatge artístic i que es transfereix després a la vida quotidiana

- Hi ha una clara voluntat de treballar per la construcció d'una ciutadania activa, solidària i responsable com a punt de partida per la transformació.

Per descriure i comprendre els elements identificadors i que configuren el model de DCC, hem treballat a partir de l'estudi de casos múltiple, on hem posat la mirada a ConArte, Riborquestra i Xamfrà, i des d'on hem descrit els elements que identifiquen els processos i el model presentat. La descripció i l'anàlisi dels elements que configuren el model de DCC s'han articulats a partir de la informació obtinguda en cada una de les fases descrites en aquesta investigació, contribuint així a la construcció d'una mirada completa d'aquests.

Es troba que en els tres casos, com podem veure a la figura 30, les subcategories estudiades formen part del motor de les entitats, amb percepcions força similars entorn a aquestes. Així, es pot concloure que els elements identificadors que configuren el model de DCC en les tres entitats analitzades, són:

### **Dimensió política**

- El treball en xarxa, com a factor de concertació i corresponsabilització, que afegeix valor, qualitat i sostenibilitat als processos de les entitats.
- El valor públic de la cultura, entès com el reforç de la identitat col·lectiva i de la igualtat d'oportunitats.
- La transparència com a part de la sostenibilitat, amb components ètics i de valors de les organitzacions estudiades.
- L'accés a la vida cultural, que promou l'accés universal als processos artístics, facilitant el desenvolupament individual i social.
- Les institucions culturals com a ens des d'on es pugui donar suport als projectes, i que alhora contribueixin en la construcció d'espais públics inclusius i convivencials, basats en la coresponsabilitat dels actors implicats.
- La sostenibilitat dels projectes per mantenir i ampliar les contribucions del model del DCC alhora que generin un retorn social real. Treballar des de la promoció d'instàncies participatives que modelin les dinàmiques d'exclusió i desigualtat que existeixen en les comunitats.

### **Dimensió educativa**

- L'educació artística per desenvolupar capacitats i habilitats tècniques i posar en pràctica espais de relació, diàleg i entesa des de propostes transformadores que parteixen de microevolucions a l'aula (Acaso, 2013).
- La creativitat des dels llenguatges artístics, donant valor a processos de revisió dels propis recursos per obtenir noves idees i alternatives enfront a situacions vitals.

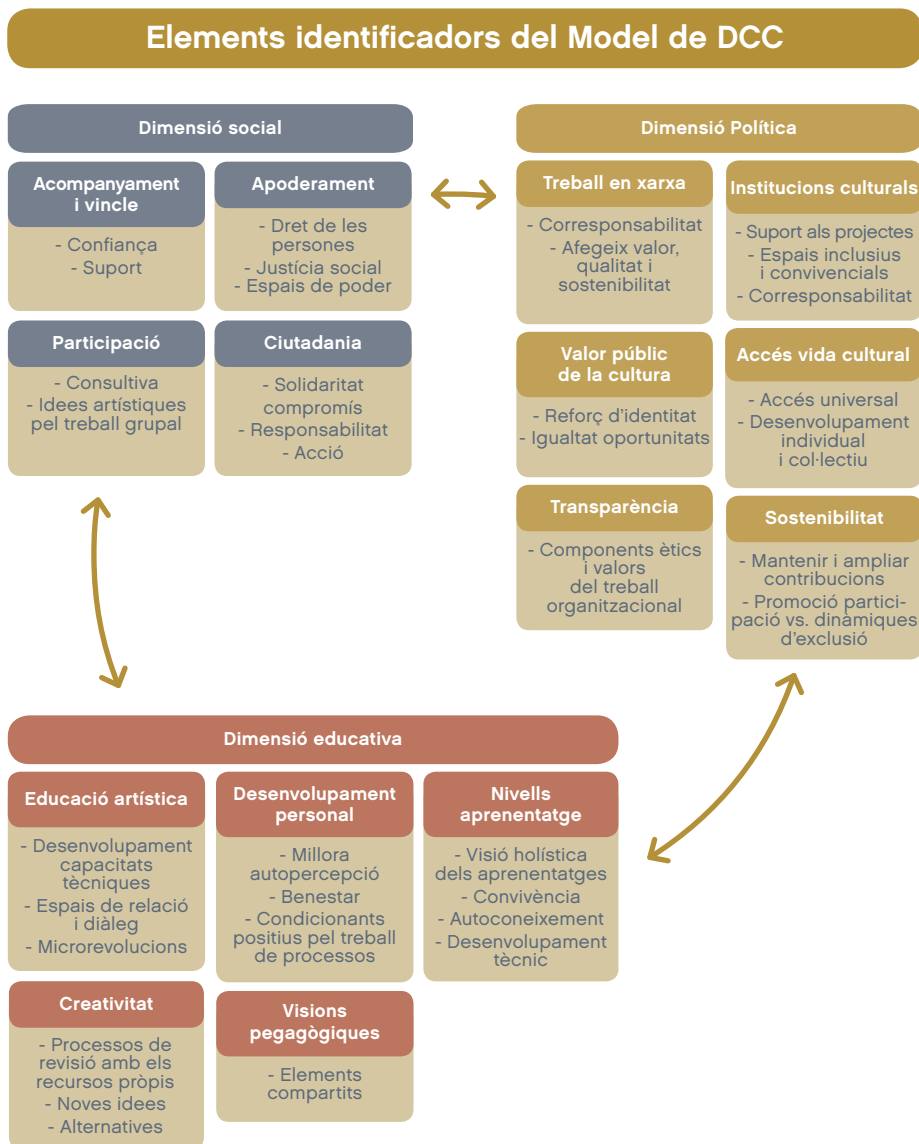


- El desenvolupament personal com a punt de partida de la millora de la pròpia percepció i de les relacions amb els altres. També s'observa el treball del desenvolupament d'habilitats per la vida com a processos metodològica que fomenten el benestar grupal i les condicions per treballar processos específics (gestió de conflictes, treball en equip, etc.).
- Hem trobat visions pedagògiques diverses, tot i que en línies generals, les propostes es nodreixen d'elements compartits. Tot i això, en aquest cas i en l'anàlisi realitzat es denota poc coneixement específic per part dels professionals i es vehicula des de la intuïció.
- S'ha comprovat que al llarg de les experiències artístiques es donen diversos nivells d'aprenentatge que van molt més enllà del merament instrumental. Es té una visió holística dels aprenentatges que implica una aposta per la convivència, l'autoconeixement i el desenvolupament tècnic.

### **Dimensió social**

- L'acompanyament i el vincle com a elements fonamentals pel desenvolupament de la tasca de les tres entitats, sent un dels components valorats de forma més comuna, amb percepcions elevades de confiança i de suport.
- Es percep la participació des d'una perspectiva projectiva, on els participants aporten idees no tant en la construcció de les dinàmiques realitzades a les entitats sinó des de la construcció de processos artístics i grupals.
- El treball pels drets de les persones i per la justícia social, així com espais de poder dins dels propis processos de les entitats analitzades esdevenen els eixos comuns del foment de l'apoderament.
- La construcció de la ciutadania des d'una orientació focalitzada en la solidaritat, el compromís, la responsabilitat i l'acció.

**Figura 30.** Elements identificadors del model de DCC en les entitats estudiades (elaboració pròpia, 2017)



## **6.1.4. Model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de les seves dimensions política, educativa i social.**

En l'anàlisi realitzat tant en les organitzacions internacionals com locals, hem observat que en tots els casos es construeixen els projectes sobre els pilars de la política, l'educació i l'acció comunitària. Tant és així que hem trobat tots els elements del model proposat en cada una de les entitats, tot i que, com s'ha expressat anteriorment els nivells d'intensitat varien segons cada proposta.

Hem trobat que la transparència i les qüestions relatives a les institucions culturals s'han incorporat a altres elements. Així, tot i que aquests components hi són presents, no presenten la mateixa potència que la resta. Un altre element que es destaca per concloure amb els elements coincidents, és que la transparència és percebuda per les entitats des de la seva part organitzacional, element que dóna una nova informació per l'estudi, des del que es pot obrir la mirada de la gestió de les entitats des dels valors i l'ètica.

Es reafirma doncs, que el model del DCC passa per l'equilibri entre les dotze subcategories exposades en el present estudi, des d'una perspectiva flexible, adaptable i transversal.

Com hem observat en la relació de pràctiques analitzades, s'ha evidenciat i constatat que cada proposta incorpora elements i bones pràctiques que tendeixen a connectar components relatius a les dimensions estudiades. Des de l'anàlisi dels projectes estudiats, se n'extreuen unes idees clau que es poden veure a la figura 31: tots els espais s'interconnecten i ens aproximem a la pràctica del DCC. Tot i que en les observacions, en les entrevistes i els qüestionaris realitzats no sempre es detecta cada un dels elements presentats, des d'una perspectiva general es podria concloure que aquests són factors presents en els processos analitzats.

Així, trobem que des de la perspectiva professional, es compta amb una competència conscient, amb la responsabilitat i en molts casos amb el que hem anomenat en la figura 31, entrenament personal (relatiu al propi desenvolupament en el sentit més ampli). Pel que fa als equips de treball, hem observat com a pràctica fonamental la formació, vinculada al treball de la identitat dels grups de professionals, així com la comprensió dels rols des del treball del conflicte. Hem observat també la cura com un procés clau entre els professionals i la comunicació efectiva. Com hem comentat anteriorment, no sempre i no en tots els casos es donen aquestes qüestions. Tot i així es presenta una idea diàfana que engloba l'anàlisi complet de totes les organitzacions estudiades.

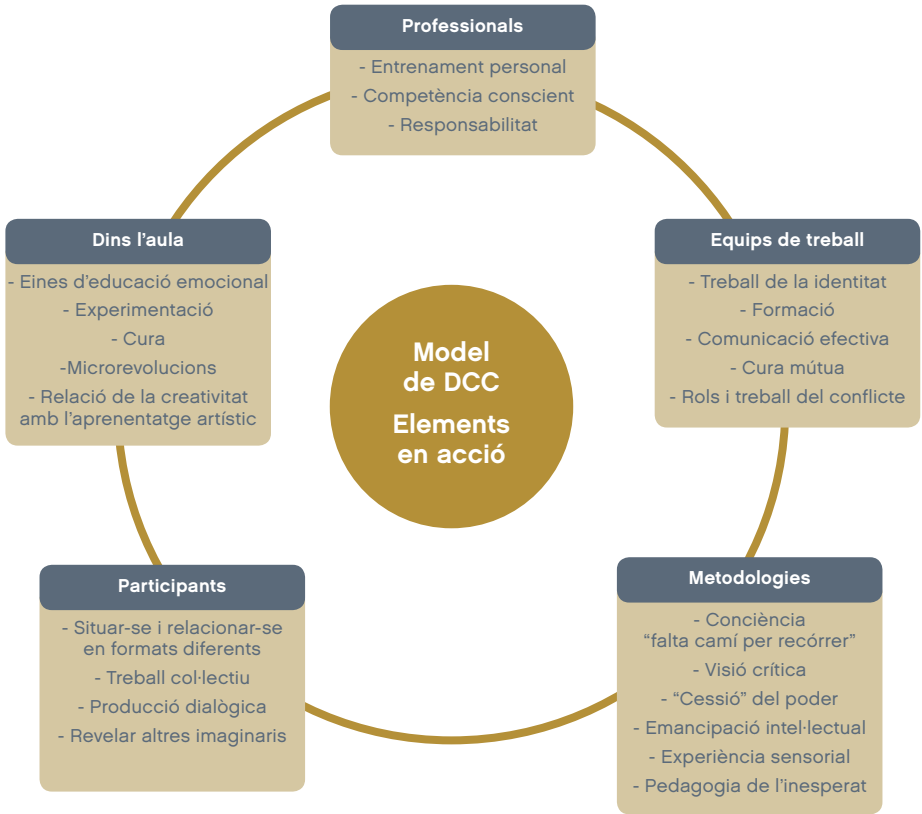
Per altra banda, les metodologies, es basen en molts casos en una visió crítica, tot i que hem trobat també una inconsciència reproductiva dels sabers. L'emancipació intel·lectual i la cessió de poder, són elements que s'han relacionat directament amb la participació i l'apoderament, treballant sempre des de l'experiència sensorial i, en alguns casos, a partir de l'inesperat. S'ha observat i es destaca la consciència del "falta camí per recórrer" en relació a aportar totes aquestes qüestions al seu màxim exponent.

Els participants, en molts casos es troben amb espais on es realitza l'aprenentatge cooperatiu, amb produccions dialògiques, tot i que, com hem observat en l'anàlisi de les dades, la participació es queda gairebé sempre en un espai consultiu. El fet de poder revelar altres imaginaris des de les relacions i els coneixements desenvolupats, els permet situar-se i relacionar-se de forma relativament diferent. Es pot concloure aquí, que això es dona de forma gairebé natural dins els espais d'acció de les entitats, tot i que per conformar el mapa del retorn social en la seva màxima potencialitat, es constata que és necessari que les persones estiguin immerses en aquests processos al llarg del temps i per poder, així, tenir un efecte més profund en les seves realitats.

Així, es troben formes d'actuació en el que hem anomenat a la figura 31 "elements en acció" poder il·lustrar els espais on es realitzen les activitats, que parteixen de l'ús d'eines d'educació emocional. No s'ha pogut observar que en tots els casos es doni de forma explícita i no en totes les organitzacions hem trobat un treball específic des d'aquesta perspectiva conscient. Tot i això es conclou que en totes les organitzacions que hem analitzat es dona un treball de l'educació emocional, bé des de la planificació específica o bé des d'un efecte natural que ocorre en situacions artístiques (atenció, silenci i escolta). L'experimentació i la cura s'han observat de forma contínua en totes les activitats que s'han estudiat, posant en paral·lel la cura cap als instruments, un material que és utilitzat de forma molt amorosa i respectada, de manera que es traspasa aquesta acció curosa amb la resta d'àmbits quotidians dels participants.

Per acabar, en la mateixa figura en la que ens estem fixant, s'hi apunta el concepte de "microevolucions" dins de l'aula que es relaciona amb la idea de María Acaso (2013), on entre d'altres qüestions es mira l'educació dins de l'aula des del sentiment i l'afecte, entén els aprenentatges en relació a la transformació social, des d'on fomentar i crear dinàmiques diferents i pren el treball per projectes com una de les possibilitats per fer-ho. Aquests elements, conformen sovint l'univers dels projectes analitzats i, per tant, s'apunten en l'engranatge dels processos de DCC.

**Figura 31.** Pràctiques observades en els projectes (elaboració pròpia, 2017)



### 6.1.5. Consideracions generals per entitats socioeducatives que treballen amb la comunitat, i que apliquen el DCC en el marc de la seva entitat.

A partir de les aportacions que fa la present investigació, es plantegen unes condicions generals que es poden prendre com a full de ruta de futures intervencions i projectes que relacionin la seva tasca amb el DCC. Per aquest motiu, es fan propostes específiques que poden desenvolupar-se segones les necessitats de cada entitat (figura 32):

Des de la dimensió política:

- Apostar per la transdisciplinarietat, processos de coneixement que flueixen entre, a través i més enllà de les diferents disciplines, projectes i equips. Seguir teixint una xarxa d'acció transversal, des d'un posicionament que transcendeixi la col·laboració, per construir noves narratives entre organitzacions i actors socials.
- Treballar la gestió del coneixement que es desenvolupa en les entitats, promovent els seus efectes de millora contínua, de formació, sensibilització i divulgació. Promoure un model de DCC que s'assenta d'aquesta manera i de forma equilibrada, en els processos i les seves contribucions, des d'on es proposa una revisió crítica de forma continuada, la creació d'estructures de formació que vetlli per afegir noves capes de coneixement en aquest àmbit i l'increment d'espais de consulta, debat i visibilització de les pràctiques.
- Fomentar el treball més enllà dels límits de les organitzacions per tenir la capacitat d'incidir directament en les polítiques culturals, educatives i socials.

Des de la dimensió educativa:

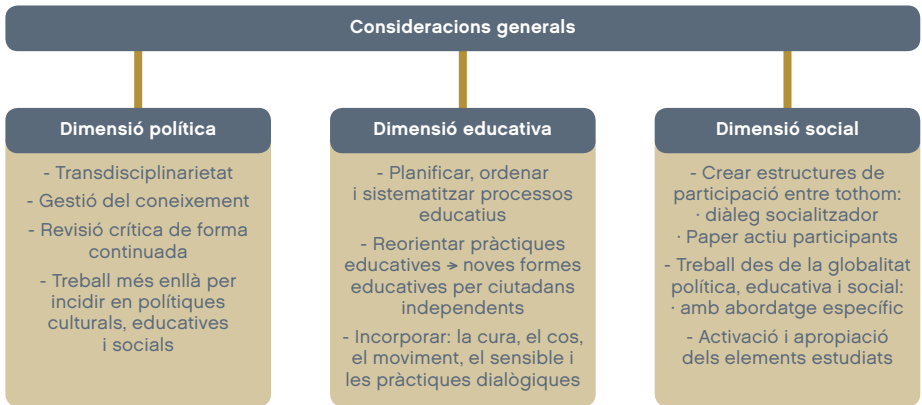
- Planificar, ordenar i sistematitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge a partir del desenvolupament personal, fomentant la prevenció dels conflictes individuals i col·lectius.
- Explorar i reorientar les pràctiques educatives, tenint en compte com es donen els processos de transmissió del coneixement des de les lògiques dominants que parteixen de models reproductius, per reivindicar processos de poder compartit i trobar noves formes de relació. Es proposa integrar diversos enfocaments en relació als models educatius i a les visions pedagògiques per desencadenar reflexions i accions sobre com treballar des de l'exploració de noves formes educatives per una ciutadania independent (Nussbaum, 2001).
- Fomentar el treball des de l'inesperat, el sensible, la cura, des del cos, el moviment i les produccions dialògiques. Crear una metateoria capaç d'integrar vàries perspectives, partint de la cerca d'espais on mesclar formes d'aprendre permanent, des de diversos contextos i que transcendeixi les instàncies de l'educació formal (Cobo, 2011).

Des de la dimensió social:

- Obrir la possibilitat de construir estructures de participació consensuades entre tots els agents implicats en els processos. Repensar el model participatiu partint del diàleg socialitzador des del qual es pugui impulsar el paper actiu dels participants en la presa de decisions.
- Tenir present la globalitat política, educativa i social garantint un abordatge específic per les persones i els grups implicats en els processos. Una visió rica dels processos caracteritzada per una mirada concreta alimentada d'una perspectiva completa del model de DCC.

- Fomentar l'acció des dels elements analitzats (categories i subcategories), incorporant aquells que puguin garantir la consistència, la qualitat i el creixement de les propostes realitzades. Un model de DCC eficient serà aquell que parteixi de l'activació i apropiació dels elements estudiats des de la comprensió dels conceptes i la valoració d'allò polític, educatiu i social posant atenció a altres factors que puguin ser igual de rellevants i indispensables segons cada entorn, situació, procés, grup i persona implicada.

**Figura 32.** Pràctiques observades en els projectes (elaboració pròpia, 2017)



## 6.2. Limitacions de l'estudi

En tot procés d'investigació superar imprevistos forma part del seu desenvolupament i la tesi presentada no ha estat exempta d'aquests.

Al llarg del procés de recerca, hem sentit la necessitat permanent d'actualització i ens ha estat complex realitzar una foto fixa del paradigma del DCC. Hem trobat moltes ramificacions i connexions amb un ampli ventall d'informacions que hem anat acotant, amb la percepció que podíem deixar-nos alguna qüestió en aquests moments de selecció.

Alhora, tant en l'elaboració del marc teòric com en el treball de camp que ens ha portat a més de 15 països d'arreu del món, ens hem trobat amb dificultats relacionades amb la selecció de fonts d'informació tant documentals com de casos pràctics. L'amplitud de temàtiques que han conformat el paradigma del DCC i la gran quantitat d'experiències observades han representat un esforç de selecció i d'acotar l'àmbit d'estudi, el que ha significat una dificultat notable per aquesta investigació.

Amb la voluntat d'aprofundir en la contextualització i de presentar el DCC en totes les seves dimensions, procurant aportar una visió holística de l'àmbit d'estudi, s'ha volgut aprofundir en les temàtiques exposades pel que hem generat un gran raonament conceptual. Tot i que aquest no ha suposat un allunyament de l'objecte d'estudi, som conscients que ha dotat d'una part conceptual molt àmplia.

En la part metodològica, s'ha obtingut també un gran nombre de dades que no sempre han fet fàcil fer-ne la selecció. Hem procurat desenvolupar processos d'anàlisi exhaustius i profunds pel que suposava treballar a partir de la gran quantitat de dades, que hem hagut de prioritzar envers la finalitat de la recerca. L'anàlisi i processament d'aquest volum de dades de múltiples dimensions, l'hem realitzat a partir d'un procés sistemàtic i rigorós per tal de donar resposta a la complexitat d'aquest anàlisi.



## 6.3. Prospectiva: possibles línies de treball i investigació a partir de la recerca

Respecte a futures línies d'investigació, apuntem algunes propostes que en el context d'aquesta investigació ens semblen interessants. A continuació enumerem les propostes que poden ser més rellevants des del punt de vista d'aquesta tesi:

- Aprofundir en l'estudi de les dimensions política, educativa i social, podent aportar noves mirades que se sumin a les propostes realitzades.
- Seguir desenvolupant un mapa de praxis de Desenvolupament Cultural Comunitari contrastant si es situen en el mateix model proposat.
- Analitzar el Desenvolupament Cultural Comunitari des de la perspectiva dels educadors socials, gestors, artistes i pedagogs i analitzar-ne la seva validesa metodològica i conceptual.
- Aprofundir des d'una mirada crítica els processos de DCC i analitzar els efectes de les intervencions des d'aquesta perspectiva.
- Seguir profunditzant sobre els processos educatius en clau de desenvolupament personal i avaluar programes de DCC en relació a la seva incidència en aquest àmbit.

Finalitzem aquest treball amb el convenciment que hi ha molt camp per recórrer en termes d'investigació en l'àmbit proposat en aquesta tesi, esperant que aquesta pugui ser el punt de partida de noves propostes i línies d'investigació així com l'inici de nous plantejaments pràctics que englobin com a mínim les dimensions proposades i així poder evolucionar en un àmbit, que com hem vist, té una gran rellevància en l'actualitat. Que serveixi tant a les entitats com a altres experiències similars per seguir impulsant processos compromesos en el desenvolupament del nostre entorn i de la societat.



## 7. Referències

## 7.1. Bibliografia

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Allin, P. (2000). The development of comparable European cultural statistics. *Cultural Trends*, vol. 10, n° 37, 65-75.
- Almazán, S. (2011). Controversia Cultura Popular, identidad y comunidad. *Revista temas, Cultura Ideológica Sociedad*, 20-21.
- Adams, D. & Goldbard, A. (2002). *Community, culture and globalization*. New York: Rockefeller Foundation.
- Arnal, J., RINCON, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arts Council of England (2002). *Measuring the economic and social impact of the arts: a review*. London: Reeves, M.
- Australian Government (2004). *A guide to the connections between Community Cultural Development and Health, Ecologically Sustainable Development, Public Housing and Place, Rural Revitalisation, Community Strengthening, Active Citizenship, Social Inclusion and Cultural Diversity*. Sydney: Mills, D. & Brown P.
- Bailey, J. (2009). *Meaningful measurement: A review of the literature about measuring artistic vibrancy*. Australia: Australia Council for the Arts.
- Baker, S. & Cohen, B. (2008). From snuggling and snogging to sampling and scratching: girls' nonparticipation in community-based music activities. *Youth and Society*, 39, n° 3, 316-339.
- Barbara, M., Garet, M. & Magre, D. (2008). *Acompanyament voluntari i vincle afectiu*. Barcelona: Associació Punt de Referència.
- Barbieri, N. (2010). *Entre Augusto y Mecenas. Cambio y continuidad significativas en las políticas culturales* (Tesina no publicada). Doctorat de Ciencia Política i de l'Administració. Bellaterra: UAB.
- Barraquet, J. (2005). Putting people in the picture? The role of the arts in social inclusion. *Brotherhood of St Laurence and University of Melbourne Centre for Public Policy, working paper n° 4*.

- Belfiore, E. (2002). Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International Journal of Cultural Policy*, 8, 91-106.
- Belfiore, E. & Bennett, O. (2006). Rethinking the social impact of the arts: a critical-historical review. *International Journal of Cultural Policy*, Vol.13, N°2, 135-151.
- Belfiore, E. & Bennett, O. (2011). Beyond the "toolkit approach": arts impact evaluation research and the realities of cultural policy-making. *Journal for Cultural Research*, 14, 121-142.
- Belfiore, E. & Bennett, O. (2008). *The social impact of the arts: an intellectual history*. London: Palgrave Macmillan.
- Bisquerra R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Browuer.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave de la Educación emocional*. Barcelona: Graó
- Bonet, L. (2008). *Aproximación al análisis económico de la oferta y la demanda cultural*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Braden, S. (1978). *Artists and people*. London: Routledge and K. Paul.
- Buting, C. (2003). *Public value and the arts in England: Discussion and Conclusions of the arts debates*. London: Arts Council England.
- Cahill, A. (1998). *The community Music Handbook: a practical guide to developing music projects and organizations*. Strawberry Hills: Currency Press Ltd.
- Canada Council For The Arts (Department of Canadian Heritage) and Ontario Arts Council (2008). Social Effects of Culture: Exploratory Statistical Evidence. *Statistical Insights on the Arts*, Vol.6, n° 4.
- Casacuberta, D., Rubio, N. & Serra, L. (2011). *Acción cultural y Desarrollo Comunitario*. Barcelona: Graó.
- Casasfranco, M. & Patiño, M. F. (2001). Participación ciudadana en el nivel local en Centroamérica: tendencias actuales y perspectivas, en Córdoba, R. M. et al. (2001) *Pasos a una Nueva Convivencia Democrática en Centroamérica*. San Salvador: FUNDAUNGO.

- Christensen, K. & Levinson, D. (2003). *Encyclopedia of Community, from the village to the virtual world*. London: Sage Publications.
- Coalter, F. (2001). *Cultural Services: Realising the Potential, Research Agenda*. Edinburgh: Centre for Leisure Research, University of Edinburgh.
- Cobo, C. (2011). *Aprenentatge invisible: aprenent en 3D, 360° i 7/24*. Barcelona: Debats d'Educació.
- Community Music Activity Commission ISME (2002). *A Quiet Revolution. An Overview of current Community Music Initiatives in the UK*. London: Price, D.
- Comunidad Virtual de Gobernabilidad, Desarrollo Humano e Institucional (2005). *El empoderamiento a examen*. Grupo de investigación Stealle: Rowlands, J.
- Congdon, K. & Blandy, D. (2003). Community arts. En K. Christensen & D. Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community: from the village to the virtual world*.
- Cook, T. & Reichardt Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Dave, R. (1973). *Lifelong Education and School Curriculum: Interim Findings of an Exploratory Study on School Curriculum Structures and Teacher Education in the Perspective of Lifelong Education*. Hamburg: Unesco.
- Davidson, S. (1998). Spinning the wheel of empowerment. *Planning*, 1262, 14-15.
- De Backer, K. & Jans, M. (2002). Youth (work) and social participation. Elements for a practical theory. *Flemish Youth Council research report*.
- Departamento de Desarrollo Humano, Educación y empleo (2011). *El rol de las artes y los medios de comunicación en la educación de una ciudadanía democrática*. México: Jiménez, L.
- Duran, N. (2015). Encuentros po(e)sibles entre Arte y Educación. *Revista La Fissure* [en línea]. Gropue de Recherche d'Eco-formation artistique et société (GREAS). CEAQ Université René Descartes, Paris V La Sorbonne [en prensa].
- Duran, N. (2017). *Reescribir entre cuerpos: caminos po(e)sibles*. Barcelona: UOC.
- Duxbury, N., Gillette, E. & Pepper, K. (2007). *Exploring the cultural dimensions of sustainability*. Vancouver: Creative City Network of Canada.

- Duxbury, N., Gillette, E. & Pepper, K. (2007). Culture as a Key Dimension of Sustainability: Exploring Concepts, Themes, and Models. *Centre d'expertise sur la culture et les collectivités, working paper 1*.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- European Comision (2012). *Citizenship Education in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. Brussels: Eurydice.
- European Music Council (2011). *The Bonn Declaration for Music Education in Europe*. Bonn: European Music Council.
- Everitt, A. (1997). *Joining In: an investigation into participatory music*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Eyford, H. & Eyford, G. (1995). *Involving Culture: a fieldworkers guide to culturally sensitive development*. Report from Canadian International Development Agency to UNESCO.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Mèxic: Siglo XXI.
- Frey, B. (2000). La economía del arte. *Colección Estudios Económicos*, 18, 121-148.
- Funes, J. & COMAS, M. (2002). Educadors i educadores de carrer, de l'opció ideològica a la tecnico-metodològica. *Fundació Jaume Bofill*, 20, 31-56.
- Gabinet Tècnic del Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya (2007). *Política cultural i models de l'estat del benestar a la Unió Europea*. Barcelona: Vaqué, J.
- Gattinger, M. & Saint-Pierre, D. (2008). Can national cultural policy approaches be used for sub-national comparisons? An analysis of the Quebec and Ontario experiences in Canada. *International Journal of Cultural Policy*. Vol. 14, núm. 3.
- Gaventa, J. (2006). Finding the spaces for change: a power analysis. *IDS Bulletin*, vol. 37, n°6.
- Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació (2007). *El Consell de les Arts d'Anglaterra*. Barcelona: González, T.
- Generalitat de Catalunya, Servei de Planificació d'Equipaments Culturals (2010). *Pla d'Equipaments Culturals de Catalunya*. Barcelona: Martínez, S.

- Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació (2010). *Els contractes programa dels equipaments culturals. Governança, eficiència i retorn social del sistema públic d'equipaments culturals de Catalunya*. Barcelona: Rius, J.
- Generalitat de Catalunya, Secretaria de Juventud (2010). *Catálogo recopilatorio de la Sala d'Art Jove*. Barcelona: Rodrigo, J.
- Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació (2010). *Política Cultural*. Barcelona: Villarroya, A.
- Giroux, H. (1997). *Teoría crítica y significado de la esperanza*. Buenos Aires-Madrid: Amorroutu.
- Guetzkow, J. (2002). How the Arts Impact Communities: an introduction to the literature on arts impact studies. *Princeton University, working paper 20*.
- Goldbard, A. (2006). *The Art of Cultural Development*. Oakland: New Village Press.
- Gray, C. (2002). Local Government and the Arts. *Local Government Studies*, 28, 77-90.
- Grupo de Educación de Matadero Madrid (2017). *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico*. Madrid: Catarata.
- Hart, R. (1992). Children's participation: from Tokenism to Citizenship. *Essay for UNICEF, Innocenti Essay 4*.
- Hawkes, J. (2001). *The fourth pillar of sustainability: Culture's essential role in public planning*. Commissioned by the Cultural Development Network, Victoria. Melbourne: Common Ground Publishing.
- Hawkins, G. (1990). Community Arts: The seventies fad that never went away. *Artlink, Vol.10, N°3, 28-37*.
- Hawkins, G. (1991). *Reading Community Arts Policy: From Nimbin to the Gay Mardi Gras*. Sydney: V. Binns.
- Hawkins, G. (1993). *From Nimbin to Mardi Gras: Constructing Community Arts*. Sydney: Allen and Unwin.
- Higgins, L. (2007). Acts of Hospitality: the community in Community Music. *Music Education Research, Vol. 9, n°2, 281-292*.
- Higgins, L. (2008). Growth, pathways and groundwork: Community music in the United Kingdom. *International Journal of Community Music, 1.1, 23-37*.



- Holden, J. (2004). *Capturing cultural value*. London: Demos
- Holden, J. (2006). *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy. Why culture needs a democratic mandate*. London: Demos.
- Holden, J. (2008). *Democratic culture: opening up the arts to everyone*. London: Demos.
- Holer, L. & Goodbread, J. (2014). *Mestres empoderades i empoderats*. Suïsa: GrundKraft.
- Imbernon, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.
- Institut de Govern i Polítiques Públiques (2008). *El retorn social de les polítiques culturals*. Barcelona: Subirats, J i Fina, X.
- Interarts (2002). *Drets i deures culturals a la ciutat* (Text introductor). Barcelona: Interarts.
- International Intelligence On Culture (2005). *Hong Kong Arts & Cultural Indicators*. Hong Kong: Arts Development Council.
- Jeanotte, M.S. (2008). *Shared spaces: Social and economic returns on investment in cultural infrastructure*. A: Duxbury, N. *Under Construction: The State of Cultural Infrastructure in Canada*. Vancouver: Expertise on Culture and Communities, Simon Fraser University.
- Kreanta, Fundació (2007). Aprendiendo de Colombia. Cultura y educación para transformar la ciudad: buenas prácticas de escuela activa urbana. *Krenata, 18*, 309-335.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education, 25*, 151-163.
- Korza, P. & Schaffer, B. (2010). *Artists Engaging in Social Change*. Washington: Animating Democracy.
- Laaksonen, A. (2010). *Making culture accessible: access, participation and cultural provision in the context of cultural rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lincoln, Y. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lind, M. (2007). The collaborative turn. *Selected Maria Lind Writing*. NY: Sternberg Press.
- Lowe, S. (2000). Creating Community: art for community development. *Journal of contemporary ethnography, 3*, 357- 386.

- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth* (3ª reimpressió). New York: MacMillan.
- Marin, R. (2013). *Didáctica de la educación artística*. Barcelona: Pearson
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación.
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The social impact of participation in the arts*. Stroud: Comedia.
- Mclaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía Crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Merli, P. (2002). Evaluating the Social Impact of Participation in Arts Activities: A critical review of Francois Matarasso's *Use of Ornament?*. *International Journal of Cultural Policy*. Vol 8, núm. 1, 337-346.
- Montero, M. (2005). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Moon, C. (2000). On the Road with Ruby Red. *Artwork Magazine*, 46, 38-41.
- Morin, E. (2016). *Los siete saberes necesarios para la educación del future*. Barcelona: Paidós.
- Mosher, M. (2004). The community mural and democratic art process. *Review of radical political economics*, Núm. 36. 528-537.
- Munley, L. & MUNLEY, M. (2015). *Room to Rise: The Lasting Impact of Intensive Teen Programs in Art Museums*. New York : Whitney Museum of American Art.
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: La Llave.
- Novella, A. Llana, A & Trilla, J. (2014). *Participación infantil y construcción de ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires-Madrid: Katz Editores
- Olaechea, C. y Engeli, G. (2007). *Arte y Transformación Social: Saberes y Prácticas de Crear vale la pena*. Buenos Aires: Crear vale la pena.
- Pascual, P. (2005). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla.

- Philip-Harbutt, L. (2002). *Look out there's an artist in the Business School doing Research*. Tesis de Doctorado, University of South Australia.
- Pitts, G. & Watt, D. (2001). The imaginary conference. *Artwork magazine*, 50, 7-14.
- Putland, C. (2008). Lost in translation: the question of evidence linking community-based arts and health promotion. *Journal of health psychology*, 13, 799-808.
- Quintana-Peña, A (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana-Peña, A & Montgomery, W (Eds.), *Psicología: tópicos de actualidad*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowering: Exemplars of prevention: toward a theory of community psychology. *American Journal of community psychology*, 15, 121-148.
- Rius, J. (2003). Un nou paradigma de la política cultural. Una recerca sociològica en curs sobre el cas barceloní. *Revista Catalana de Sociologia*, 19, 219-227.
- Robinson, K. (2010). *El elemento, descubrir tu pasión lo cambia todo*. Madrid: de bolsillo.
- Sánchez, A. (2007). *Manual de psicología comunitaria, un enfoque integrado*. Madrid: Pirámide.
- Scott, C. (2006). Museums: Impact and value. *Cultural Trends*, 15, 45-75.
- Scottish Executive Education Department (2004). *A Literature Review of the Evidence Base for Culture, the Arts and Sport Policy*. Edimburg: Ruiz, J.
- Serra, L. (2008). La participación ciudadana: un marco conceptual. *Encuentro 2008/ Año XL, n° 81*, 7-29
- Serra, L. (2003). Participación política y movimientos sociales. *Encuentro*, 64, 18-37.
- Sherry, A. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of American Planning*, Vol. 35, n° 4, 216-224.
- Simmons, H. (2011). *Estudio de casos: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: NH University Press of New England.
- Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France
- Sonn, Ch., Drew, N. & Kasat, P. (2002). *Conceptualising community cultural development. The Role of Cultural Planning in Community Change*. Adelaide: Community Arts Network.

- Subirats, J. (2010). *Ciudadania i Inclusió Social*. El Prat de Llobregat: Fundació Catalana de l'Esplai.
- Suess, A. (2006). El arte como herramienta de transformación social: proyectos comunitarios. *Revista de arte-terapia y artes: encuentros con la expresión*.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Stanley, D. (2006). Introduction: the social effects of culture. *Canadian Journal of Communication*, 31, 7-15.
- Throsby, D. (2001). *Cultural policy. Economics and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tolstoy, L (1978). *La escuela de Yasnaia Poliana*. Barcelona: José J. De Olañeta
- Toro, J.M. (2014). *Educación con "co-razón"*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trilla, J. (2010). *Propuestas conceptuales para clarificar el debate sobre la educación para la ciudadanía en la escuela*. Puig, JM (coord.) *Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: ICE-Horsori
- UNESCO (1998). *The Power of Culture Action Plan from UNESCO*. Stockholm: The Intergovernmental conference on Cultural policies for Development.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: UNESCO.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en Educación Superior*, vol. 3, nº1, 119-139.
- VVAA, Oteiza. (1988). *Propósito experimental*. Madrid: Fundación Casa de Pensiones.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- White, S. (1996). Depoliticising development: the uses and abuses of participation. *Development in Practice*, 6, 6-15.

- White, T. & Rentschler, R. (2005). *Toward a new understanding of the social impact of the Arts*. Australia: Deaking University.
- Willima, D. (1995). *Creating social capital: a study of the long-term benefits from community based arts funding*. Adelaide: Community Arts Network of South Australia.
- Zambrano, A. (2009). *Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu*. La Palma, Argentina: Facultad de Ciencias Humanas.
- Zimmer, A. & Toepler, S. (1996). Cultural Policies and the Welfare States: The cases of Sweden, Germany, and the United States. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*. Vol. 26, n°. 3, 167-193.

## 7.2. Recursos web

### 7.2.1. Referències al marc teòric

Berliner Philharmoniker: [www.berliner-philharmoniker.de/](http://www.berliner-philharmoniker.de/)

Cocreable: [www.cocreable.org/cocreacio/](http://www.cocreable.org/cocreacio/)

Colaborabora: [www.colaborabora.org](http://www.colaborabora.org)

Comusitària: [www.comusitaria.wix.com/comusitaria](http://www.comusitaria.wix.com/comusitaria)

Cultural Development Network: [www.culturaldevelopment.net.au/](http://www.culturaldevelopment.net.au/)

Culture Pour Tous: [www.culturepourtous.ca/](http://www.culturepourtous.ca/)

Centre for Sustainable Community Development de l'Université Simon Fraser de Canadà:  
[www.sfu.ca/](http://www.sfu.ca/)

Médiation culturelle en questions: [www.montreal.mediationculturelle.org/service-de-la-culture/](http://www.montreal.mediationculturelle.org/service-de-la-culture/)

Pedagogías Invisibles: [www.pedagogiasinvisibles.es/](http://www.pedagogiasinvisibles.es/)

Periplus: [www.wix.com/periplus](http://www.wix.com/periplus)

Rítmica Dalcroze : [www.dalcroze.ch/rythmique-seniors-dalcroze/](http://www.dalcroze.ch/rythmique-seniors-dalcroze/)

Webster's World of Cultural Democracy: [www.wwcd.org/](http://www.wwcd.org/)

Young at Heart : [www.youngatheartchorus.com/](http://www.youngatheartchorus.com/)

## 7.2.2. Projectes en l'anàlisi internacional

Pàgina recopilatòria dels tots els projectes observats: [www.comusitaria.wix.com/peripluses](http://www.comusitaria.wix.com/peripluses)

4cordes: [www.musicop.cat](http://www.musicop.cat)

Crear Vale La Pena: [www.crearvalelapena.org.ar/](http://www.crearvalelapena.org.ar/)

East Bay Centre: [www.eastbaycenter.org/](http://www.eastbaycenter.org/)

Red de Escuelas de Música de Medellín: [www.redmusicamedellin.org/](http://www.redmusicamedellin.org/)

Espaço Cultural da Grota: [www.espacoculturaldagrota.org.br/new/](http://www.espacoculturaldagrota.org.br/new/)

Move This World: [www.movethisworld.com/](http://www.movethisworld.com/)

Leerorkest: [www.leerorkest.nl/en/leerorkests/schools-in-amsterdam](http://www.leerorkest.nl/en/leerorkests/schools-in-amsterdam)

The Sage Gateshead: [www.sagegateshead.com/](http://www.sagegateshead.com/)

## 7.2.3. Projectes de l'estudi de casos múltiples

ConArte Internacional: [www.conarteinternacional.net/](http://www.conarteinternacional.net/)

Riborquestra: [www.comusitaria.wixsite.com/riborquestra](http://www.comusitaria.wixsite.com/riborquestra)

Xamfrà: [www.xamfra.net/](http://www.xamfra.net/)







Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia \_\_\_\_\_ d \_\_\_\_\_ de 201 \_\_\_\_  
al Centre \_\_\_\_\_

de la Universitat Ramon Llull, davant el Tribunal format pels Doctors i Doctores sotasig-  
nants, havent obtingut la qualificació:

President/a

---

Vocal

---

Vocal \*

---

Vocal \*

---

Secretari/ària

---

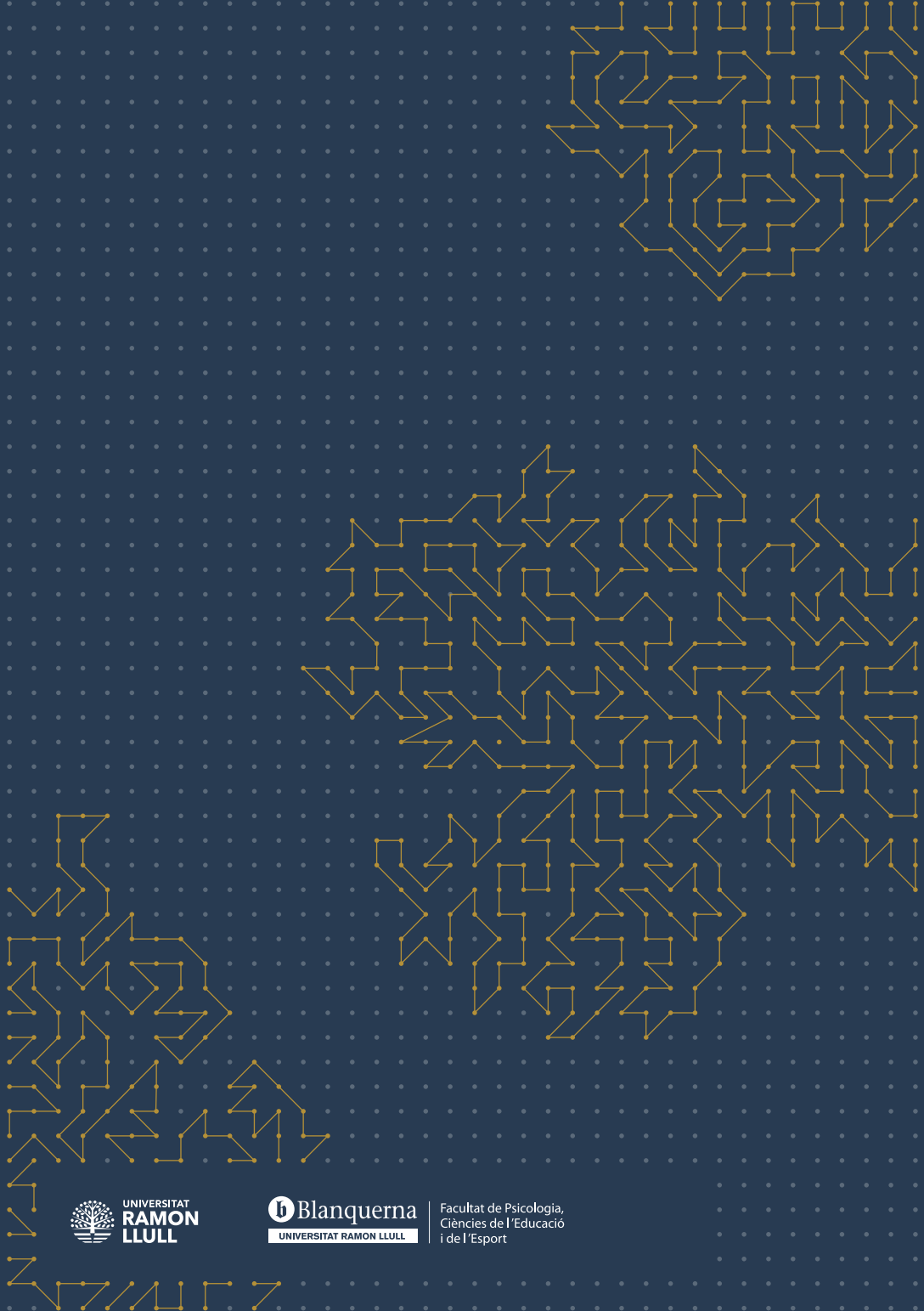
Doctorand/a

---

(\*): Només en el cas de tenir un tribunal de 5 membres







Facultat de Psicologia,  
Ciències de l'Educació  
i de l'Esport