


# El rap como herramienta educativa con menores en contextos de riesgo

## *Rap as an educational tool with children in risk contexts*

Noemí Laforgue Bullido

 <https://orcid.org/0000-0003-3690-6077>

Concejalía de infancia y adolescencia del Ayuntamiento de Fuenlabrada, España.

noemi.laforgue@hotmail.com

Recibido: 01-09-2018  
Aceptado: 01-05-2017



---

### Resumen

Al parecer el riesgo de exclusión social es un fenómeno que tiende a perpetuarse y a reproducirse de generación en generación. Que desde la intervención social se logren menos resultados de los que nos gustaría tiene que ver con dónde colocamos el foco. A menudo centramos los programas en los efectos visibles de la exclusión dejando de lado los estados psicosociales que tanto contribuyen a sostener estas situaciones. Si queremos alcanzar nuestros objetivos como profesionales de la intervención social tenemos que encontrar metodologías que desde distintas disciplinas permitan a las personas mejorar sus factores psicosociales. El arte lleva usándose décadas en movimientos sociales que parten desde abajo como método de empoderamiento. Algunos ejemplos consolidados son el teatro del oprimido de Augusto Boal, Los programas de batucadas en las favelas brasileñas o de los grupos de baile tradicionales como forma de reafirmación de identidades culturales minoritarias. En este caso nos centramos en los beneficios del uso del rap como método para trabajar con adolescentes en situación de exclusión. Se trata de un género musical con mucha influencia en la actualidad, lo que se ve reflejado en la proliferación de programas socioeducativos que lo tienen como eje central.

**Palabras clave:** arte, exclusión social, factores psicosociales, rap.

---

### Abstract

Apparently, the risk of exclusion is a phenomenon that has to be perpetuated and reproduced from generation to generation. That from social intervention we have less positive results than we would like has to do with where we place the focus. We focus the programs on the visible effects of exclusion, leaving aside the psychosocial states that contribute so much to sustaining these situations. If we want to achieve our objectives as professionals of social intervention we have to find methodologies that from different disciplines allow people to improve these psychosocial factors. Art has been used for decades in social movements that start from below as a method of empowerment such as the theater of the oppressed of Augusto Boal, the batucadas or traditional dance groups. It is a musical genre with a lot of influence today, which is reflected in the proliferation of programs that have as central axis this musical style that on the other hand generates so much controversy. In this case we focus on the benefits of using rap as a method to work with adolescents in situations of exclusion.

**Key words:** Art, Social exclusion, Psychosocial states, Rap.

---

### Sumario

1. Introducción | 2. Intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social | 3. El arte como instrumento de cambio | 4. El rap como herramienta de intervención | 5. Conclusiones | Referencias bibliográficas

---

### Cómo citar este artículo

Laforgue Bullido, N. (2018): "El rap como herramienta educativa con menores en contextos de riesgo", *methaodos. revista de ciencias sociales*, 6 (2): 227-239. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v6i2.247>

## 1. Introducción

Vivimos en un momento de proliferación del estilo musical rap. Un estilo que ha tardado en hacerse tomar en serio, pero que con el tiempo ha sido imposible negar su hueco en el panorama musical mundial. Son pocos los festivales genéricos que no cuentan con grupos de este estilo, destacando la modesta incorporación en estos eventos de grupos de mujeres. En este sentido han proliferado también los programas socioeducativos que tienen como eje central el rap como herramienta educativa. Y es que si hay una característica destacable en este sentido es que este estilo musical surgió en movimientos callejeros de barrios muy deprimidos tanto económica como culturalmente. Su lenguaje es cercano y directo, lo que sigue atrayendo a la población más joven, que se siente reflejada en sus letras. Por eso, en la búsqueda de nuevas metodologías con las que hacer un trabajo educativo de calado social con población adolescente el rap suele encajar de manera más que sorprendente. Pero ¿es sólo su accesibilidad de lenguaje lo que hace a este estilo una herramienta a tener en cuenta en nuestras intervenciones o hay algo más detrás? En este artículo se trata de poner en alza todos los factores psicosociales en los que se incide a través de la utilización del rap como herramienta socioeducativa, factores decisivos en las situaciones de vulnerabilidad.

## 2. Intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social

El porcentaje de menores de 16 años en riesgo de pobreza y exclusión social en España databa de un 28,1% en 2017 según los últimos datos publicados por el INE (2017). Este es un valor muy alto si tenemos en cuenta que el nivel económico familiar es un factor esencial para definir el riesgo de exclusión social (Save the Children, 2014). El concepto riesgo de exclusión social es poliédrico y viene determinado por múltiples factores, entre ellos el económico. Sin embargo, hay otros factores también influyentes, como el nivel educativo de los familiares directos, el pertenecer a un colectivo discriminado, el carecer de los cuidados básicos, etc. La Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor 1/1996 del 15 de enero define el riesgo cualquier situación en la que se perjudique el desarrollo personal o social del menor. También existe riesgo cuando hay desamparo. Con este término el artículo 172 de la Constitución (1978) trata de abarcar los casos en los que las familias no se están ocupando, por diversos factores, de su responsabilidad en la facilitación del desarrollo íntegro de la o él menor. Por otro lado, nos encontramos situaciones en las que son los Poderes Públicos los que no están cumpliendo sus obligaciones con las personas menores de edad (por ejemplo, cuando se hacen devoluciones en caliente, o cuando los servicios sanitarios públicos se niegan a atender a pacientes menores sin tarjeta de residencia). Estas situaciones se definen como desprotección social (Ley 1/96). Todas estas definiciones son abarcadas por el difuso concepto de menores en riesgo de exclusión social. Y es que el riesgo de exclusión viene dado por múltiples factores y por algunas características –carencias psicosociales adquiridas– por las que vamos a tratar de hacer un breve recorrido.

Robert Sapolsky (2008) refiere que hay un gran número de enfermedades con más prevalencia entre la población con menos recursos económicos. Según el autor este fenómeno no tiene que ver con el acceso a la sanidad, pues también se da en países con un servicio de sanidad público y gratuito. Tampoco tiene que ver con hábitos de vida poco saludables como fumar, beber alcohol, una alimentación incorrecta o la falta de ejercicio físico, pues estos factores solo explicarían un tercio de los casos conocidos. Sapolsky atribuye este fenómeno a factores psicosociales como el estrés. Según el autor los humanos y humanas somos los únicos animales capaces de estresarnos con antelación a que los sucesos ocurran –y, a veces, de que nunca lleguen a ocurrir–. Cuando el estrés se apodera de nuestro cuerpo se desactivan todo tipo de proyectos a largo plazo como el crecimiento, la creación de anticuerpos, la ovulación, etc. Al parecer las variables estatus económico y salud están estrechamente relacionadas. Afinando un poco más, estatus económico percibido y salud son las variables que están íntimamente relacionadas, pues no se trata de ser pobre, sino de sentirse pobre. Y es que el sentimiento de falta de poder, de escasez de recursos para incidir en el ambiente lleva a la indefensión aprendida (Seligman y Mainer, 1975). Sapolsky describe cómo esta percepción deja una cicatriz imborrable en las personas: aunque se supere la situación de pobreza es más probable que desarrollen ciertas enfermedades para la salud que otras personas que no han sufrido procesos de vulnerabilidad económica. Inclusive, las consecuencias serán sufridas por las dos generaciones posteriores, pues ciertas actitudes, -como la ansiedad y la inseguridad- serán transmitidas como un germen a la descendencia. Por tales razones, este científico critica los modelos de intervención reduccionistas que en vez

de ir a las causas de las problemáticas –al estado psicológico básico– tratan de incidir en los efectos de las mismas. Un ejemplo de esto serían los programas que trabajan en habilidades sociales una y otra vez, no percibiendo que de lo que la persona carece no es de las habilidades, sino de la confianza necesaria para ponerlas en marcha. Un caso claro de esta carencia es como a menudo las profesionales que se emplean en los programas estatales y comunitarios de refuerzo educativo se percatan que su papel es más el de motivar y dotar de herramientas facilitadoras que el de explicar las distintas materias. Pues bien, para poder centrar nuestras intervenciones socioeducativas en los factores psicosociales es necesario que los conozcamos a fondo y seamos capaces de identificar cuando hay carencias en algunos de ellos. Vamos a hacer un breve recorrido por algunos de estos factores que tanto pueden determinar las vidas de las personas.

Una de las características que más comunmente puede encontrarse en las y los menores en riesgo de exclusión social es la indefensión aprendida, término acuñado por Seligman (1975) y sus colaboradores en experimentos con animales que eran víctimas de descargas. En dichos experimentos, los animales después de un tiempo recibiendo descargas, viendo que no había nada para remediar tal situación se resignaban y dejaban de buscar una solución al problema. Esta percepción de falta de control es la misma que lleva a las personas muy expuestas a la exclusión –que no dejan de vivir situaciones difíciles– a sentirse sin ningún tipo de posibilidad para superar los posibles obstáculos con los que se puedan encontrar. Exponiendo posteriormente a estos mismos animales a situaciones controladas se comenzaban a generar expectativas positivas sobre su vida de manera paulatina. Sin embargo, con estos experimentos no se daba explicación a la totalidad de los casos, pues un pequeño número de animales no se rendía jamás, y otra pequeña cantidad no intentaba buscar soluciones desde el inicio de las pruebas.

Otro factor psicosocial fue la respuesta a estos casos que no se ajustaban a la norma: la pauta explicativa. La pauta explicativa es un factor de riesgo disposicional que influye en la respuesta que da la persona a diferentes situaciones (Rebollo et al., 2010). Las facetas más importantes de este término son la permanencia y la ubicuidad (Seligman, 2007). La permanencia tiene que ver con el carácter transitorio o permanente que se le dé a la causa de un asunto. En este caso las personas pesimistas creerán que las causas les influirán de manera continuada en el tiempo, sin ver la posibilidad de acabar con esa situación. Por el contrario, las personas positivas atribuirán un carácter transitorio y puntual a los acontecimientos, teniendo éstos fecha de caducidad y siendo, por tanto, superables. En cuanto a la ubicuidad, tiene que ver con el grado de generalización que les damos a los sucesos: serán universales cuando se piense que afectan a todas las facetas de la vida y específicas cuando se piense que sólo afecta a un determinado aspecto y que no influye al resto. Para verlo más claramente vamos a verlo con el ejemplo del fracaso escolar: Una persona con fracaso escolar en la materia de matemáticas con una pauta explicativa permanente y universal pensará que no sirve para estudiar ninguna materia y que jamás será capaz de titular.

Son varios los factores que contribuyen a la creación de estos estilos explicativos (Peterson y Steen, 2005) como las relaciones con las familias a través del modelado y los distintos refuerzos; los agentes educativos que se crucen en la vida del chico o chica; los medios de comunicación a los que se encuentran expuestas/os diariamente; y las posibles experiencias traumáticas que se hayan podido vivir. Todo ello va conformando la pauta explicativa de la persona, así como modificándola –pues se trata de un aspecto moldeable de la personalidad–. Por lo tanto, una persona que haya convivido con una familia con una pauta explicativa pesimista –lo que está relacionado con la percepción de tener un bajo estatus económico– con agentes educativos que no la han motivado ni hayan apostado por su autonomía, con medios de comunicación de masas con mensajes negativistas y que haya sufrido algún tipo de experiencia traumática –el percibirse como pobre y carente de recursos puede ser per sé una experiencia dolorosa– tendrá muchas probabilidades de tener un estilo explicativo pesimista, lo que a su vez contribuirá a dificultar la salida de ese estado de riesgo.

Estas personas, por tanto, tienen muchas posibilidades de tener un *locus* de control externo –otro de los factores psicosociales clave– (Rotter, 1966) tendiendo a atribuir a causas exteriores a sí mismas todo aquello que les sucede. Consecuentemente, sentirán que no controlan nada de lo que les ocurre (Martínez y Zaplana, 2010). Palomar y Valdés (2004) en su estudio *Pobreza y locus de control* intentaron acercarse al a este fenómeno a través de una muestra de 900 personas clasificadas en tres grupos: en situación de pobreza extrema, de pobreza moderada y personas sin riesgo de pobreza. Para medir este factor psicosocial utilizaron una escala acompañada de un cuestionario de carácter sociodemográfico. Los resultados revelan que a mayor grado de pobreza de manera más habitual este factor psicosocial se encuentra localizado en el exterior de la persona –locus de control externo– mientras que en situaciones económicas caracterizadas por la

estabilidad el control se percibe más sujeto a la propia persona –locus de control interno–. En otras palabras, las personas con una alta percepción de pobreza y bajos recursos creen que sus posibilidades de cambio no dependen en ningún grado de sus actos. Los factores que conformaron el constructo fueron: fatalismo/suerte, internalidad, afectividad, “poderosos del macrocosmos” y “poderosos del microcosmos”. Entre los resultados encontraron que las personas pobres en términos generales creen que la suerte les ayuda a tener o carecer de éxito; que sus circunstancias vienen determinadas por factores externos que no son susceptibles de modificación; que la situación de pobreza tiene causas estructurales difícilmente superables mediante el positivismo o la afectividad; que problemas como el hambre, las guerras y la educación, están en manos de organismos poderosos como el gobierno y que no pueden hacer nada para cambiar la situación; y que el éxito en su entorno cercano depende de personas con más poder que ellos como su jefa o jefe. Estas creencias limitantes no contribuyen a que la persona trate de afrontar y mejorar su realidad, sino a que espere a que un factor externo solucione las cosas.

Otro de los factores psicosociales carente en las personas en riesgo de exclusión social es su percepción de resiliencia. Esta característica es la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad a pesar de las posibles adversidades con las que tenga que convivir (Cyrulnick, 2001). Además, es como el resto de los factores psicosociales expuestos, moldeable y susceptible de mejoras. Todos estos factores rebaten y anulan las creencias deterministas y genetistas que culpabilizan a las personas de sus situaciones de pobreza y marginación (Vanistaendel y Lecomte, 2002). La capacidad de anteponerse a situaciones de dificultad saliendo fortalecidas/os de las mismas reside en todas las personas en mayor o menor medida. Como añadidura, puede aprenderse, pues no es una característica de un conjunto de personas afortunadas, sino un conjunto de procesos psicosociales que se adquieren en la socialización primaria. A pesar de lo que se pueda pensar el nivel de resiliencia de las personas en riesgo de exclusión no es baja, pues acostumbran a superar obstáculos y a enfrentarse diariamente a problemáticas que personas con situaciones normalizadas no podrían soportar. Sin embargo, en la línea de lo ya expuesto es la percepción de esta característica lo que es baja.

El autor De Dios (2006) nombra, entre otras, las siguientes características que se han tenido en cuenta hasta ahora como facilitadoras de la resiliencia: la autoestima consciente, el altruismo, la flexibilidad de pensamiento, la creatividad, el control emocional, la independencia, la confianza en una misma, el sentimiento de autoeficacia, el optimismo o el locus de control. Todas estas características psicosociales se desarrollan en relaciones que establecemos con las personas que nos rodean y son, también, susceptibles de mejora. Algunas de las maneras de incentivar su crecimiento son a través del establecimiento de objetivos retadores, de las relaciones afectivas seguras y de la participación significativa de las personas en sus vidas (Cyrulnick, 2001). Más concretamente de Dios (2006) expone que uno de los modos de reforzar esta cualidad es mediante el refuerzo de la autonomía, el reconocimiento de los logros, la explicitación de la valía personal, mediante la valoración positiva del trabajo individual y el cuidado de la autoestima. Para ello no cabe otra manera que crear vínculos de confianza que faciliten un espacio de seguridad y apoyo en el que las personas son las responsables de sus vidas y, además, sienten que otras, en un momento dado, pueden sustentarlas y apoyarlas a la hora de afrontar las adversidades –replicando el modo en el que se desarrollarían este factor en la infancia–.

Otro de los factores que influyen en el bajo estatus social percibido es la agencia personal. Según Pluma (2010) el concepto de exclusión social debe ser revisado, pues a pesar de los esfuerzos técnicos y económicos que los estados hacen para tratar de paliar dichas situaciones estas apenas tienden a remitir. Para el autor, como para otras/os ya mencionados, se podría marcar la diferencia si se hiciese un mayor hincapié en los factores psicosociales, y más en concreto en la agencia personal.

En la exclusión social, la agencia personal de los individuos influye de forma positiva o negativa, determinando estrategias más o menos integradoras socialmente. En el caso más negativo, la agencia está constreñida por la estructura y las normas, de forma que no funciona como motor de inclusión. En sentido contrario se sitúa el interés del investigador; la agencia ejerce un empoderamiento en los individuos, contrarrestando el poder de las normas étnico-familiares y el déficit de los recursos de la estructura, de tal forma que se consigue un resultado eficaz en cuanto a la inclusión (Pluma, 2010: 100).

La agencia personal es, por tanto, la capacidad de plantear acciones futuras y llevarlas a cabo de manera intencional. Ésta está conformada por una alta autoeficacia a través de la cual diseñar y ejecutar estrategias; una autonomía alta que permita a la persona actuar de manera independiente; un uso de control interno que permita percibirse como agente de cambio; y una elevada capacidad de autorregulación que

permita rechazar conductas cuando éstas se consideren perjudiciales para la persona (Pick et al., 2007). Mediante el análisis de varias historias de vida Pluma (2010) llega a la conclusión de que la agencia ejerce un empoderamiento en las personas, contrarrestando el poder de la socialización, de un entorno familiar deprivado y de la carencia de recursos, pudiendo ser un factor clave en la inclusión social.

Según todas estas investigaciones y las teorías de estas autoras y autores la pobreza y la exclusión social no se puede abordar sólo desde perspectivas económicas, pues como viene demostrando la realidad estas acciones tienen efectos de muy poco alcance. La alternativa que proponen es abordar también los factores psicosociales pues el problema de base no es la situación de pobreza, sino la percepción de pobreza. El reto se encuentra en hallar la mejor metodología para alcanzar estos objetivos, sirviéndonos de herramientas flexibles, motivadoras y que potencien la mejoría de todos estos factores.

Independientemente de estas conclusiones hay que tener en cuenta que hay muchas formas de hacer –algunas más respetuosas que otras con las personas con las que trabajamos–. Mi propuesta parte del paradigma sociocrítico, que tiene en cuenta algunos aspectos que pueden marcar la diferencia de nuestras intervenciones. Trabajar estos factores psicosociales –la indefensión aprendida, la pauta explicativa, el locus de control, la resiliencia y la agencia personal– desde una perspectiva de “*Tabula rasa*” sería una gran incoherencia. La persona debe descubrir sus propias capacidades siendo las y los profesionales meros acompañantes del proceso que ayudan sólo cuando es necesario. Esta manera de trabajar, que pone la responsabilidad de la vida de las personas en las mismas personas, genera los cambios necesarios en estas para que tomen las riendas de las diferentes situaciones por las que atraviesan. De este modo se contribuye a modificar un locus de control externo, pues la solución deja de estar fuera para estar dentro. Por lo tanto, es necesario recurrir a pedagogía liberadora (Freire, 1978) para educarse y educar socialmente en los procesos de cambio, sin caer en determinismo ni dejarse llevar por ingenuidades.

Cómo explican Melendro y Montserrat hacer hincapié en el protagonismo de las personas adolescentes en riesgo de exclusión cuando se está interviniendo es una de las estrategias más eficaces para que ésta dé frutos “a fin de que asuman la responsabilidad de su itinerario personal de emancipación, haciéndoles protagonistas de la toma de decisiones sobre los objetivos vitales que desean alcanzar, y sobre la planificación de estrategias para lograr dichos objetivos” (2013: 288). De este modo, aumentará la felicidad de las personas si cambiamos la forma en la que experimentan sentimientos de su pasado, presente y futuro (Seligman, 2007). Para ello habrá que vencer la falacia de que el pasado determina el futuro, pues esa idea sólo provoca indefensión (Seligman y Mainer, 1975) y victimismo; aprender a disfrutar el presente superando las dificultades con nuestras fortalezas; y ver el futuro lleno de posibilidades desarrollando el optimismo y la esperanza. Motivar hacia nuevas metas y tareas puede ser otra de las estrategias que sigamos para abordar este tipo de situaciones, puesto que la motivación implica actividad y movilización y no atribuye un papel pasivo a las personas con las que se interviene (Algarra y Martínez, 2010).

Pero este modo de trabajar requiere, además, el desarrollo de un ideario por parte de las y los profesionales que no siempre es fácil tener presente. Y no es fácil porque a todas las personas nos gusta sentirnos importantes y ser las protagonistas de los procesos, más cuando este papel es el de superhéroe o superheroína que salva al resto. Hay que saber que los programas sólo pueden incidir en ciertos aspectos de las vidas de las personas, y que su contexto es más amplio –y a veces complicado– de lo que tendemos a pensar. Los programas acaban y las personas deben de continuar sus vidas, por lo que no podemos fiscalizar el conocimiento ni los recursos, sino que debemos ponerlos al servicio de las personas fomentando de este modo su autonomía. Por otra parte, y entre otras cosas, para llevar a cabo tal trabajo con personas adolescentes los educadores y educadoras deben trabajar en su visión adultocéntrica (Rodríguez, 2013) del mundo. Nuestras sociedades tienden a definir esta franja etaria en ideas profundamente enraizadas que presentan a los/as adolescentes no sólo como distintos/as a las personas adultas, si no en contraposición a estas, estereotipando al primer grupo (Francés et al., 2016).

Casas (2010) expone algunas de las dinámicas que se generan en torno a esta idea: la idea de que la socialización es un fenómeno unidireccional y que únicamente las personas adolescentes pueden aprender de las personas adultas; la idea de que hay una serie de intereses y habilidades más válidas frente a las “cosas propias de los/as adolescentes”; o la idea generalista de que las personas adolescentes son menos fiables y responsables que las personas adultas. Este tipo de pensamientos no fomentan una buena autopercepción de las personas adolescentes. Tenemos que empezar a tratar esta franja etaria como un momento vital válido por sí mismo y no como un proceso de tránsito a la edad adulta. Y no sólo porque esta actitud no contribuye

a fomentar los factores psicosociales que se vienen exponiendo de manera positiva, sino también porque con dicha actitud nos estaremos perdiendo valiosas formas de ver el mundo.

### 3. El arte como instrumento de cambio

Según De Bono (2006), la experiencia nos hace construir patrones de percepción y patrones de acción. Estos patrones nos facilitan la vida, pues sabemos que ante ciertos estímulos hay respuestas que nos serán exitosas. Si no fuésemos capaces de crear estos patrones la especie humana se habría extinguido hace siglos. Sin embargo, de vez en cuando hay que cambiar de modelo para disfrutar los beneficios que nos pueden dar otros patrones. El proceso de búsqueda de estos nuevos caminos es para el autor el proceso creativo.

A pesar de que la creatividad es una característica inherente al ser humano que nos ha permitido prosperar como especie, por motivos sociales no se desarrolla del mismo modo en todas las personas. El género y el estatus social influyen en la creatividad (López, 2011). En el caso del género —y relacionado con la teoría de las dos esferas (Amorós, 1995)— la asignación del sector femenino a la esfera privada no es un factor que incentive la creatividad. La creatividad es un elemento relacionado con el ámbito público, ya que a pesar de que el proceso creativo sea un proceso tradicionalmente íntimo el fin último del mismo es compartir la obra con el entorno social. Por lo tanto, esta dualidad entre lo masculino y la esfera pública y lo femenino con la esfera privada dificulta la participación de las mujeres en los procesos creativos (Carrasco y Herrero, 2015). En el caso del estatus social, la creatividad no se desarrolla cuando tus circunstancias son tan duras que no te dan margen para imaginar otras posibilidades. La indefensión aprendida es un elemento clave en las personas que se encuentran en riesgo de exclusión social. Un factor que no permite a las mismas sobreponerse a sus realidades y de manera proactiva utilizar la creatividad para superarlas (Seligman y Mainer, 1975).

Sin embargo, la creatividad y el potencial creador se encuentran en mayor o menor medida en todos los colectivos (Villasante, 2006) y esto se debe a sus características emancipadoras y a sus raíces populares. Su gran potencial viene relacionado con que el espacio creador articula un espacio de seguridad y libertad, un espacio lleno de posibilidades, que permite al ser humano sumergirse en un proceso de desidentificación, desconstrucción y nueva construcción que consiente la posibilidad de imaginar una nueva realidad. Y de la creatividad surge uno de sus posibles frutos: el arte. El arte en su condición de espacio simbólico paralelo y alternativo, permite imaginar un mundo más amigable, posibles conflictos, diseñar soluciones y probar alternativas una y otra vez hasta que hallemos la definitiva sin que los errores sean determinantes (Boal, 2009). Además, el proceso creador convoca al grupo y en él, a la capacidad de inclusión del ser humano en un proyecto común (López, 2011), lo que contribuye a la creación de nuevas redes y realidades.

Como ya he expuesto, el estilo explicativo pesimista es un elemento presente en muchas de las personas en riesgo de exclusión social. El arte es una herramienta que facilita la superación de esos pensamientos limitantes y que puede contribuir a aumentar la agencia personal y a disminuir la apatía (Olaechea y Engeli, 2011). Esto es posible porque las intervenciones realizadas a través del arte permiten ponerse en contacto con las visiones personales, los sueños y las esperanzas. De esta manera, se recupera o fortalece la conexión entre nuestra vida real y la que quisiéramos que fuera. Además, nos permite entrar en diálogo con esa interioridad, de manera que pueda ser modificada o mejorada. En añadidura, nos permite todo esto sin correr riesgos, pues podemos modificar nuestras ideas, imaginar alternativas, sopesar las posibles adversidades y, en definitiva, probar tantas veces como nos sea necesario. De esta manera nos preparamos para tomar decisiones anticipándonos a las posibles consecuencias y preparándonos de antemano para actuar ante las mismas.

Cuando no encontramos la manera de comunicarnos con nosotras mismas o con el mundo, cuando tenemos la sensación de que un muro nos impide llegar más allá de lo evidente, cuando necesitamos afianzarnos y tener un poco de margen para ensayar otras posibilidades de ser, sentir, estar, entonces el arte se presenta como un universo de posibilidades (Olaechea y Engeli, 2011: 145). De esta manera —habilitando espacios facilitadores— se comienzan a superar las barreras del contexto. Se adquiere, por tanto, autonomía, entendiendo esta como un modo de estar en el mundo resultado de un proceso de reflexión y compromiso facilitado por el quehacer artístico. El objetivo no es otro que forjar una rebeldía hacia el contexto y hacia sus limitaciones a través de la creatividad. De este modo se ayuda a salir de los círculos viciosos, de la repetición de afirmaciones y prácticas que encierran a los grupos y a los individuos en problemas ya

reiterados (Villasante, 2006). Permite también explorar, descubrir, cultivar y desarrollar la identidad de una persona o comunidad, además de fomentar el establecimiento de las condiciones idóneas para que las personas excluidas en una comunidad puedan involucrarse en procesos tangibles.

En añadidura, a través del arte también se estimulan otras categorías de desarrollo personal (López, 2011) como la autoestima, los límites, la tolerancia a la frustración –no siempre las obras salen a la primera o cómo teníamos imaginado– la capacidad de empatía –cuando se trata de plasmar las experiencias o vidas de otras personas–, la negociación con el otro, etc. Estas categorías se reflejan en indicadores a lo largo de todo el proceso creador: en los bloqueos, repeticiones, estereotipo, miedos, los propios mensajes que se reflejan en las obras, con la verbalización de dificultades y motivaciones, etc.

A pesar de los beneficios expuestos que puede tener el arte hay que tomar ciertas medidas para no caer en errores comunes. Uno de ellos puede ser centrarse en la calidad artística de las producciones. No se puede perder de vista que el arte es fin, pero en el caso de ser una herramienta para la intervención social adquiere un fuerte papel de medio. Es por ello que la calidad debe olvidarse un poco para pasar a dar importancia al esfuerzo, al proceso y a las reflexiones creadas a partir del proceso artístico. Otro de los errores comunes es usar el arte para crear lo que sería un museo del estigma o de las penurias. Hay que saber abordar las dificultades que encuentran las personas a través del arte, pero sin atravesar una delgada línea. Esa línea es la que separa la libre elección de compartir la historia de vida y aquellos hándicaps con los que cuenta la persona, de la exhibición forzada y, muchas veces también estereotipada, de las limitaciones y dolores que se padecen o han padecido (Olaechea y Engeli, 2011: 61).

Así mismo, el arte exige un posicionamiento en el mundo como resultado de un proceso sostenido de experiencia, reflexión, evolución y compromiso con una misma. Dicho posicionamiento no puede ser orientado forzosamente en una dirección, pues cada persona debe realizar su recorrido, lo que dependerá del momento en el que se encuentre y de sus experiencias. Sin embargo, el arte sí puede ser utilizado para incentivar la empatía, otros posicionamientos o crear disonancias cognitivas que hagan reflexionar sobre la dirección que se ha escogido para interpretar la realidad.

Después de todo lo expuesto, veo pertinente hacer hincapié en la diferenciación entre arteterapia y arte prosocial. La arteterapia concibe el arte como una herramienta para activar diversos procesos psicológicos. El fenómeno de la vulnerabilidad social tiene un marcado cariz social, por lo que prefiero hablar de Arte prosocial, una disciplina que tiene más que ver con la inclusión social: “El arte prosocial es el arte que ayuda a encontrar caminos socialmente positivos, educación, integración, desarrollo de grupos vulnerables, inclusión social, participación cívica o desarrollo de nuevos públicos y artistas poco ortodoxos” (Rico, 2011: 387). Sin embargo, las barreras entre estas dos disciplinas son a menudo difusas y es innegable que al usar el arte como método inclusor se pondrán en marcha diversos procesos psicológicos. Ambas disciplinas beben la una de la otra, lo que no sólo es inevitable, sino también positivo.

#### 4. El rap como herramienta de intervención

Dentro de las disciplinas artísticas se encuentra la música. Como Punset explica: “Las investigaciones más recientes han revelado que la música, al actuar sobre el sistema central, aumenta los niveles de endocrinas, los opiáceos del cerebro, así como los de otros neurotransmisores, como la dopamina, la acetilcolina y la oxitocina. (2005: 134). Estas endorfinas y hormonas son las que producen la motivación, la alegría, la gratitud, la satisfacción existencial, mejoran el sistema inmunológico y disminuyen el dolor. Todos estos sentimientos son, sin duda, deseables y buscados en la intervención social. Como afirma Rodríguez (2015) no cabe duda de que la música es una de las actividades artísticas que más presencia tiene en la adolescencia. El 83% de las personas en esta franja etaria escuchan música a diario. En la música los y las adolescentes encuentran modelos sobre los que construir su propia identidad fuera de la familia. Otro de los papeles de la música en esta etapa de la vida es el efecto catártico que tiene al facilitar la exteriorización de las propias emociones.

La música refleja el contexto en la que es creada, generando imágenes sonoras a través de las cuales se nos transmite una forma particular de entender el mundo (Gómez y Pérez, 2016: 238). Es una parte innegable de la sociedad, que se inserta en la colectividad humana, recibiendo estímulos del exterior y generando otros (Hormigos, 2016: 7). Su forma de expresar, con la creación de mensajes acompañados por las emociones que transmite, la convierte en una aliada para mantener el sistema imperante. Pero ¿puede también la música construir nuevas miradas, nuevas identidades? O ¿tan sólo refleja los cambios que ya

vienen dándose por otros medios? Estas cuestiones a menudo son muy difíciles de contestar, pues la correlación en estos casos suele ser habitual. Lo que sí que podemos afirmar es que hay estilos musicales contraculturales, que tradicionalmente vienen transmitiendo mensajes alternativos al ideario imperante. Como se da, por ejemplo, en el caso del punk, del rock, del ska, del oi! o el rap.

En este artículo vamos a copilar los beneficios de la utilización del rap como herramienta educativa en contextos de riesgo. El rap es uno de los elementos de la cultura hip-hop, siendo los otros tres el graffiti, el turnbalis –arte que realiza la o el Dj con vinilos– y el break dance –baile que acompaña al rap–. El rap es un estilo musical con ritmos heredados de la percusión africana que nace alrededor de los años 70 en los barrios marginales de New York. La población afrodescendiente que vivía en dichos lugares sufría el constante acoso y marginación por parte de la sociedad. Fue entonces cuando surgió esta poesía adornada con ritmos constantes –siendo, por tanto, el mensaje lo más importante– como modo de protesta. Como Shusterman (2002) aclara el rap es un arte popular posmoderno que cuestiona algunas de las convenciones más tradicionales de la sociedad, como la diferencia de clases y la categorización de lo que es y no es arte – la dicotomía constante entre arte y artesanía–.

Sin embargo, a pesar de sus inicios de protesta y reivindicación social, el rap tiene numerosas facetas en la actualidad. Su éxito fue rápidamente aprovechado por las grandes discográficas. La intrusión del mercado de este arte lo ha dotado de naturaleza global y comercial (Ruiz, 2015). Esto ha hecho que, en ocasiones, se abandone el espíritu reivindicado de esta disciplina para abordar otros temas que la sociedad demanda –como el amor romántico, el consumismo, la violencia, o el consumo de drogas entre otros–. Otros de los riesgos presentes en este estilo musical es la violencia de género, pues muchas de las canciones reproducen estereotipos machistas que no contribuyen a la mejora de la situación de la mujer. De hecho, en algunos casos se han expresado a través de este medio mensajes explícitamente sexistas, o se ha utilizado un lenguaje machista y homófono a la vez que se denunciaban otras situaciones de opresión.

A pesar de su faceta reivindicativa y carácter empoderante, el rap ha tendido a especializarse en ciertos temas como el racismo, la pobreza, el abuso de poder, etc., no haciéndose cargo de otras problemáticas igualmente imperantes en nuestra sociedad. Por otro lado, hasta hace poco, son escasos los casos de mujeres que conseguían acceder al mercado en este estilo musical, existiendo una barrera más en este sentido (Carrasco y Herrero, 2014). A pesar de lo expuesto también podemos afirmar que algo está cambiando, y la visibilidad de mujeres que rapean se encuentra en un proceso de crecimiento. Ciertamente es que queda mucho por hacer y que las cifras no son comparables, pero empezamos a oír los nombres de grupos como La Ira, Tribade o Machete en boca de manera cada vez más habitual.

En cuanto a su utilidad como herramienta en la intervención Psicosocial con personas adolescentes en riesgo de exclusión social es difícil negar su éxito. Como Ruiz (2015) comprobó en su estudio acerca de la construcción de la identidad a través de la música, los chicos y chicas con más riesgo de exclusión social expresaban escuchar estilos de música minoritarios como el rap o el rock. Esto tiene que ver con la accesibilidad del lenguaje y con la cercanía de las temáticas tratadas a su vida cotidiana. Además, a pesar de que el estudio concluía que la música no siempre marca la personalidad de las y los adolescentes no es así en el caso del rap. La totalidad de la muestra que escogió este estilo musical considera que los temas que escuchan les representan por completo, adoptando esa actitud crítica como parte de sí mismas/os. No son pocos los programas y las/os profesionales que se han percatado de ello y han utilizado esta técnica artística para la intervención social. En dichos precedentes se asientan las bases del presente proyecto de intervención. Entre ellos encontramos programas como Tiempo de Cambio, que trabajaba con más de una treintena de jóvenes de Torrejón de Ardoz. Su objetivo era buscar vías de contacto con chicas y chicos de entre 14 y 18 años, con historias difíciles. Para ello se diseñó un programa de actuaciones pensado para garantizar un espacio educativo donde las y los menores pudieran expresarse a través de la música. Al mismo tiempo se pretendía que pudieran reconducir el malestar que les provocaban sus circunstancias socioeconómicas o familiares, así como fomentar espacios gratuitos para darles estabilidad emocional y calidad de vida, previniendo las situaciones susceptibles de intervención.

El resultado fue un CD con 13 temas escritos por las chicas y chicos del taller sobre asuntos de gran calado social como los derechos de la infancia, el racismo, la violencia de género o la convivencia entre generaciones. Otro ejemplo lo podemos encontrar en las intervenciones realizadas en institutos del Bronx por el profesor –y estudiante de doctorado– Ian Levy que tienen como objetivo cubrir una necesidad de apoyo psicológico por parte del alumnado. Para él el rap es una herramienta para abordar situaciones emocionalmente difíciles, así como de aumentar nuestra inteligencia emocional.



Encontramos también el caso del proyecto "Porque así soy yo" por el cual se trató de crear un clima de paz entre la población joven de colonias conflictivas de Zapopan –México– que presentaban conductas especialmente violentas. Como programas más actuales encontramos el programa Barrios de la Asociación Bombo y Caja que actúan en los populares barrios de Madrid Orcasur en Usera y Las Torres en Villaverde. Mediante este programa se involucra a menores en la creación de letras que promueve múltiples valores y mejoran no sólo su autopercepción, sino también la de su Barrio. Por último, cuento con mis propias experiencias en la disciplina, trabajando con el rap en programas como medidas judiciales REDES, el programa Buscando fortuna con menores en situación de exclusión, en intervenciones a través de la música en la cárcel de Navalcarnero con los presos del módulo 3 y en talleres en IES en los que se trata de dar una visión de género feminista a través de la música rap.

Es, por tanto, una herramienta desde la que atraer la participación de las personas adolescentes y desde la que compartir un lenguaje común. Sin embargo, como todas las herramientas nos encontramos con muchos modos de utilizarlas y no todos ellos darán los mismos frutos.

Para poder obtener beneficios a través del uso del rap en la intervención de ha de abandonar el paradigma tecnológico por el cual se buscan respuestas eficaces y rápidas para los problemas sociales. En primer lugar, porque dichas recetas no existen y, en segundo lugar, porque a menudo dicha perspectiva pasa por unificar, homogeneizar y sublevar a las personas, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades. Otro de los riesgos que yo he vivido como educadora en programas centrados exclusivamente en el rap es generar unas expectativas demasiado altas en los chicos y chicas. Perder de vista que el rap es una herramienta de intervención y no el fin, puede llevar a los chicos y chicas a creer que su futuro está dentro de la música rap. Y de hecho incluso puede que lo esté, sin embargo, no puede ser ese el objetivo de un programa de intervención socioeducativa, o pasaríamos a ser un sello discográfico, lo que para nada debe ser nuestra intención.

Desde el paradigma sociocrítico, en el que se inscribe el modelo de educación inclusiva, se tiene en cuenta la complejidad de las relaciones, así como los intereses, los valores y las acciones que pretenden cambiar las situaciones problemáticas (Iglesias y Cruz, 2013). El rap, como cualquier otra disciplina artística no puede ser abordado desde un solo camino, sino desde muchos diferentes, pues ese es el valor de la creatividad. Sólo de este modo se puede fomentar la capacidad crítica de las personas (Hernández, 2013), incentivando que creen su propio criterio. Mediante la creación guiada de letras la persona se obliga a seguir criterios de claridad, exactitud, relevancia, amplitud –considerar múltiples puntos de vista–, lógica, importancia y justicia, estándares todos ellos del pensamiento crítico (Blanco y Blanco, 2010). De esta manera se contribuye a establecer un locus de control (Rotter, 1966) en coherencia con la realidad –haciendo explícitas sus limitaciones y sus oportunidades–.

Además el rap como herramienta reúne fácilmente las características que Melendro y Monserrat (2013) identifican en una intervención exitosa con adolescentes en riesgo: permite una planificación flexible, puesto que se avanza en función del ritmo e intereses del grupo; se le da el protagonismo a las personas adolescentes que son las que construyen e interpretan la letra; fomenta la resiliencia, puesto que propicia la creación de un vínculo en la relación educativa y crea modelos significativos de identificación; y favorece que se mezclen las intervenciones individuales y grupales, puesto que se pueden realizar canciones colaborativas, pero cada quién realiza su trozo de canción, dedicándole un espacio personal para la ayuda si fuese necesario.

Otra de las características de la disciplina artística del rap fácilmente observable es su facilidad para llevarnos al estado del flujo. El concepto de *flow* fue acuñado por Csikszentmihalyi (2005) después de observar a diferentes artistas cuando estaban dedicando el tiempo a la disciplina a la que pertenecían. Estas personas a menudo pierden la noción del tiempo e incluso de sí mismas y describen sentirse en un estado de total armonía y felicidad. No tienen por qué tener, sin embargo, grandes expectativas de futuro en relación con la disciplina artística concreta que practiquen. Pues bien, el género musical rap adopta el termino *flow* como parte de sus características. Lo hace en el sentido estricto de mantener el ritmo con la base musical, pero también en un sentido más amplio en el que la persona se funde con la música, dejándose llevar por el ritmo y olvidándose de todo lo demás. Es la única disciplina que adquiere este término de forma tan explícita. La importancia de esto es que como Csikszentmihalyi (2005) demuestra en sus estudios la gente es más feliz después de haber tenido una experiencia de verdadera fluidez.

Además, tiene efectos sobre el desarrollo de la creatividad, las cuotas de alto rendimiento, el desarrollo del talento, la productividad la autoestima y la disminución del estrés entre otros factores (Rubio y García, 2010).

El rap como herramienta puede contribuir también, mediante la estimulación de todas las características nombradas con anterioridad, a la creación de nuevas metas mejorando de este modo su agencia personal. Estas metas van desde aquellas relacionadas con la tarea, con la autovaloración de la persona –experimentar el orgullo de tener éxito en una actividad–, con la valoración social –sobre todo cuando tu entorno no ha contribuido a que tuvieses éxito en ningún área– hasta otras relacionadas con la consecución de recompensas externas –ganar dinero, popularidad, respeto...– (Algarra y Martínez, 2010).

Otro de los fenómenos psicosociales que se pueden activar fácilmente tienen que ver con un término aun poco extendido: la inducción a la autopersuasión. No son pocos los estudios psicológicos que se han realizado hasta ahora en materia de persuasión (Bohner y Wänke, 2002; Eagly y Chaiken, 1993; Knowles y Linn, 2004; Visser y Cooper, 2003). De ellos podemos extrapolar que la dirección - el cariz positivo o negativo que se le atribuya- y la cantidad de pensamientos –mayor número de pensamientos generados o mayor cantidad de procesamiento generado– determinan si un mensaje está induciendo a la persuasión o no –a convencer a alguien en una determinada línea de pensamiento–.

Además, estudios recientes demuestran que habría un tercer factor influyente en este proceso: la autoafirmación, o la confianza que la persona tenga sobre sus propios pensamientos –relacionado a su vez con los factores psicosociales– (Briñol et al., 2004). Sin embargo, poco se ha estudiado sobre el proceso de autopersuasión, generada o inducida por el cual la persona se convence a sí misma generando sus propios argumentos (Franzoi, 2007) a través de la estimulación que ejerce un agente externo.

La generación de argumentos de forma activa a favor de un determinado curso de acción hace más probable que las actitudes cambien en la dirección de los mismos. Siempre y cuando el elemento de autoafirmación no sea nulo, este proceso tiene efectos mayores que la persuasión desde un agente externo, pues confiamos más en nuestros propios argumentos que en los del resto. Esta teoría tiene sus antecedentes en la intervención que Kurt Lewin llevó a cabo al principio de la década de los años cuarenta. El ministerio de agricultura de Estados Unidos quería fomentar el consumo de ciertos productos cárnicos. Aquellas amas de casa que participaron en una conferencia a favor del consumo de dichos productos apenas fueron persuadidas. Sin embargo, aquel grupo de mujeres que participaron en la creación de los argumentos obtuvieron un porcentaje mayor de persuasión.

El rap es la excusa perfecta para llevar a cabo un proceso de inducción a la autopersuasión, pues la persona deberá seleccionar la información, elaborarla e integrarla dando como resultado un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). Es un proceso totalmente explícito que puede ser orientado fácilmente en una dirección u otra dependiendo del objetivo educativo. Mediante la presente investigación aplicada evaluará la eficacia del rap como herramienta orientada a la inducción a la autopersuasión en cuestiones relacionadas con las perspectivas de futuro.

## 5. Conclusiones

Renovar nuestra batería de herramientas, innovar y actualizarnos forma parte de nuestra labor como profesionales de la intervención social. Así mismo, también lo es revisar nuestras formas de hacer, pues desde qué posicionamientos ideológicos intervengamos se plasmará en los resultados de los programas en los que trabajemos. Desde el paradigma sociocrítico se propone una intervención desde el máximo respeto a las personas con las que tenemos la suerte de compartir nuestro tiempo. No coloca a las profesionales desde arriba, sino al lado, como acompañantes de distintos procesos. Sólo así podremos lograr una conexión y una confianza suficiente para que las intervenciones lleguen a lugar buscado. Sin embargo, llegadas a este punto no siempre es fácil encontrar las herramientas que nos permitan trabajar desde este modelo, que nos den las suficientes pistas técnicas para elaborar un plan educativo individualizado pero que sea lo suficientemente accesible para que las personas puedan usarlo de manera autónoma.

Como hemos visto a lo largo del artículo, el rap no sólo nos permite todo eso, sino que además tiene la virtud de incidir de un modo u otro en muchos de los factores psicosociales que están relacionados con la perpetuación del riesgo de exclusión social. Además, no es una herramienta difícil de poner en marcha, ya que no se requieren demasiados conocimientos musicales y en internet tenemos a nuestra disposición una

gran cantidad de recursos. Por todas estas razones animamos a las profesionales de la intervención social a dar el salto y servirse de este género musical como herramienta, pues no sólo obtendrán sus múltiples beneficios para la intervención, si no que conseguirán que los chicos y chicas disfruten del proceso.

Desde estas reflexiones se marcan también algunos hitos para el futuro, como llegar a medir el impacto real de esta herramienta en diferentes espacios de intervención y con distintos actores y actrices. No se trata de una tarea sencilla, pues los efectos de las intervenciones sociales no suelen darse a corto plazo, si no que tienen su impacto pasado un tiempo de las mismas. En este tiempo que transcurre muchas otras variables intervienen en el proceso socioeducativo y en las vidas de las personas. De ahí el reto de discernir entre los cambios que pueden deberse a la implementación de esta herramienta y cuáles no. Este reto es parte de un reto personal que consiste en desarrollar cada vez más esta metodología y encontrar o construir las herramientas que permitan clarificar el impacto real de rap como intervención social. Espero poder compartir con la lectora/lector nuevos esclarecimientos en este sentido muy pronto.

### Referencias bibliográficas

- Algarra Delicado, L. D. y Martínez Jerez, V. (2010): "Motivación de logro. Iniciativa", en Caruana Varó, A. coord.: *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. 249- 269. Generalitat Valenciana: Conselleria de d'Ed caci.
- Amorós, A. (1995): "División sexual del trabajo", en Amorós, C. dir.: *10 palabras clave sobre mujer*. 257-295. Pamplona: Verbo Divino.
- Ausubel, D. (1983): *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.
- Blanco Portillo, M. y Blanco Peral, M. L. (2010): "El pensamiento crítico", en A. Caruana Varó, A. coord.: *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*: 322- 339. Generalitat Valenciana: Conselleria de d'Ed caci.
- Boal, A. (2009): *Teatro del oprimido*. Madrid: Alba Editorial.
- Bohner, G y Wänke, M. (2002): *Attitudes and attitud change*. Hove, RU: Psychology Press.
- Briñol, P., Becerra, A., Gallardo, I., Horcajo, J. y Valle C. (2004): "Validación del pensamiento y persuasión", *Psicothema*, 16 (4): 606-610.
- Carrasco Florido, L. y Herrero Casado, L. (2014): *Demostrar más para ser una más. Mujeres y Hip-Hop en el estado español*. Madrid: Asociación Garaje de Magni.
- Casas, F. (2010): "Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de la infancia y la adolescencia en Europa", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 1139-1723 (17): 15-28. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2010.17.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.02)
- Cyrułnik, B. (2001): *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Csikszentmihalyi, M. (2005): *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- De Bono, E. (2006): *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- De Dios Uriarte, J. (2006): "Construir la resiliencia en la escuela", *Revista de psicodidáctica*, 11(1): 7-24.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (2005): *The Psychology of attitudes*. San Diego, CA: Harcourt Brace.
- Francés Tortosa, V., Gálvez Hernández, A. A., Izquierdo Montero, A., Kuric Kardelis, S., Laforgue Bullido, N., Marano, C., Matos Matos, O.A., Rodríguez Carmona, S. y Rubio Castillo, A. M. (2016): *Repensando nuestra ciudad*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud-Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Franzoi, S. L. (2007): *Social*. Madrid: McGraw Hill.
- Freire, P. (1978): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez Escarda, M. y Pérez Redondo R. J. (2016): "La violencia contra las mujeres en la música. Una aproximación metodológica", *methaodos.revista de ciencias sociales*, 4 (1): 237-245. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v4i1.115>
- Hernández Martínez, N. (2013): *Estimular la capacidad crítica del alumnado. La música rap en Educación Primaria*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja. [TFG].
- Hormigos Ruiz, J. (2016): "La sociología aplicada al estudio de la música", *methaodos.revista de ciencias sociales*, 4 (1): 7-9. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v4i1.104>
- Iglesias Galdo, A. y Cruz López, L. (2013): "Adolescencia y vulnerabilidad social: el compromiso de un modelo inclusivo en educación", en Torio López, S., García- Perez, O., Peña Calvo, J. V. y Fernández García, C. M.:

- La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*: 99-104. Gijón: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- INE (2017): *Riesgo de pobreza medido a través de la renta*. Madrid: Gobierno de España.
- Knowles, E. S. y Linn J. A. eds. (2004): *Resistence and persuasion*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- López Fernández Cao, M. (2011): "Cómo hacer una sopa con piedras: el arte como herramienta de intervención y mediación social. Construyendo sociedades más creativas", en Carnacea Cruz, A. y Lorenzo Cámara, A. Coords.: *Arte, Intervención y Acción Social. La creatividad transformadora*: 97- 129. Madrid: Grupo 5.
- Martínez Amorós, S. y Zaplana Cantó, E. (2010): "El control ambiental. Desarrollando el control interno", en Caruana Varó, A. Coord.: *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*: 202- 220. Generalitat Valenciana: Conselleria de d'Ed cací.
- Melendro Estefanía, M.; González Olivares, A. L. y Rodríguez Bravo, A. E. (2013): "Estrategias eficaces en la intervención Socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social", *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 22: 105-121. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2013.22.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.08)
- y Montserrat Boada, C. (2013): "Intervención socioeducativa eficaz con adolescentes en riesgo de exclusión: aportaciones desde la Pedagogía Social", en Torio López, S., García- Perez, O., Peña Calvo, J. V. y Fernández García, C. M.: *La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*: 285-290. Gijón: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Olaechea, C. y Engeli, G. (2011): "Maneras de ver la realidad social a través del prisma de la creatividad", en Carnacea Cruz, A. y Lorenzo Cámara, A. Coords.: *Arte, Intervención y Acción Social. La creatividad transformadora*. 47-67. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Palomar Lever, J. y Valdés Trejo, L. M. (2004): "Pobreza y locus de control", *Interamerican Journal of Psychology*, 38 (2).
- Peterson, C. y Steen, T. A. (2005): "Optimistic explanatory style", en Snyder, C. R. y López, S. J. Eds.: *Handbook of Positive Psychology*: 244-256. New York: Oxford University Press.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U. y Givaudan, M. (2007): "Escala para medir Agencia Personal y Empoderamiento", *Revista Interamericana de Psicología*. 41 (3): 295-304.
- Pluma, A. M. (2010): "La inclusión desde uno mismo. La Agencia como motor de cambio en los procesos de exclusión social", *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 48: 98-116.
- Punset, E. (2005): *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Rebollo Vilora, A., Sánchez Yáñez, M. S. y Caruana Vañó, A. (2010): "El optimismo. Aplicaciones educativas", en A. Caruana Varó, A. coord.: *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*: 161- 184. Generalitat Valenciana: Conselleria de d'Ed cací.
- Rico, L. (2011): "Ventillearte: Arteprosocial", en Carnacea Cruz, A. y Lorenzo Cámara, A. Coords.: *Arte, Intervención y Acción Social. La creatividad transformadora*. 387- 400. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Rotter, J. B. (1966): "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", en *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Rubio Oya, F. y García Cremades, C. (2010): "La experiencia de fluidez en educación", en A. Caruana Varó, A. coord.: *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*: 90- 109. Generalitat Valenciana: Conselleria de d'Ed cací.
- Ruiz, A. (2015): "El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia", *Sineris. Revista de musicología*. 1-42.
- Sapolsky, R. M. (2008): *¿Por qué las cebras no tienen úlceras?: La Guía del estrés*. Madrid: Alianza Editorial.
- Save the Children (2014): *Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos*. Bruselas: Save the Children.
- Seligman, M. (2007): *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- y Mainer, S. F. (1975): "Learned Helplessness: Theory and evidence", *Journal of experimental psychology*, 105 (1): 3-46. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Shusterman, R. (2002): *Estética Pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.
- Villasante, T. R. (2006): *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Catarata.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002): *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Visser, P. S. y Cooper, J. (2003): "Attitude change", en Hogg, M. A. y Cooper, J. eds.: *The Sage Handbook of Social Psychology*: 211- 231. Londres: Sage.

#### **Breve CV de la autora**

Noemí Laforgue Bullido es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid y Master en Intervención Psicosocial por la Universidad Autónoma de Madrid. Cantante de rap, con amplia experiencia en intervención con familias y menores en situación de exclusión. En la actualidad coordinadora del proyecto de ocio autogestionado por adolescentes Fuenlactívate de la Concejalía de Juventud e Infancia del Ayuntamiento de Fuenlabrada.